



Riesgos Psicosociales en la Profesión Académica: Un análisis interpretativo del discurso de docentes universitarios argentinos^{1, 2}

Psychosocial Risks in the Academic Profession: An interpretative analysis of the discourse of Argentinian academics

Riscos Psicossociais na Profissão Acadêmica: Uma Análise Interpretativa do Discurso de Professores Universitários Argentinos

Lucas PUJOL-COLS*, Mariana FOUTEL y Luis PORTA*****

Recibido: 28.01.19

Recibido con modificaciones: 04.03.19

Aprobado: 25.05.19



RESUMEN

La profesión académica se ha transformado progresivamente en una ocupación muy estresante, lo que convierte al estudio de los riesgos psicosociales que la afectan en un tema de gran relevancia. Hasta el momento, la mayoría de las investigaciones sobre la temática se han concentrado en analizar la prevalencia de categorías genéricas de riesgos psicosociales en docentes universitarios, recurriendo para ello al empleo de escalas de auto-reporte. La utilización exclusiva de esta estrategia resulta insuficiente cuando se desea explorar problemáticas específicas que afectan a sectores ocupacionales poco estudiados, como lo es la profesión académica argentina. Es por ello que, con sustento en evidencia cualitativa recolectada a través de ocho entrevistas en profundidad efectuadas a docentes de una universidad pública argentina, en este artículo se exploran las categorías específicas de riesgos

¹ Este estudio fue financiado en todas sus etapas por la Universidad Nacional de Mar del Plata (código del proyecto: ECO 110/12, código de incentivos: 15/D097).

² Los autores agradecen a los ocho académicos que brindaron parte de su valioso tiempo para la realización de las entrevistas.

* Doctor en Administración, Magíster en Administración de Negocios, Especialista en Docencia Universitaria. Investigador, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. Correo: lucaspujolcols@gmail.com

** Magister en Gerencia y Administración de Sistemas y Servicios de Salud.

Profesora Titular, regular, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

*** Doctor en Pedagogía. Profesor Titular, regular, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Investigador Independiente, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

psicosociales a las que se encuentran expuestos los académicos participantes. Los resultados revelan que la presencia de elevadas demandas laborales, tales como la sobrecarga de trabajo, la doble presencia y la injusticia distributiva, en conjunto con la insuficiencia de algunos recursos organizacionales fundamentales, tales como las oportunidades de desarrollo de carrera, la retroalimentación externa y las oportunidades de participación significativa, parecieran ser los factores del trabajo que exponen a los participantes a mayor riesgo psicosocial.

Palabras clave: Riesgos Psicosociales, Universidad, Educación superior, Docentes universitarios, Análisis cualitativo.

ABSTRACT

The academic profession has turned into a highly stressful occupation, which increases the relevance of studying the psychosocial risks that affect scholars in higher education institutions. So far, the majority of prior research on psychosocial risks in the context of universities has measured the prevalence of generic taxonomies of psychosocial factors, thus neglecting to a considerable extent the consideration of other context-specific psychosocial variables that may be affecting the academic profession, particularly in Argentina. Drawing on qualitative evidence collected from eight in depth-interviews with scholars from an Argentinian public university, this article explores six specific categories of psychosocial risks affecting this sample of Argentinian scholars. The results revealed that increasing job demands such as high work overload, double presence, and feelings of distributive unfairness, along with insufficient levels of fundamental job resources such as career opportunities, external feedback, and participation in decision-making are the main psychosocial risks affecting the participants of this study.

Keywords: Psychosocial risks; University; Higher Education; University Teachers; Qualitative analysis.

RESUMO

A profissão acadêmica transformou-se progressivamente em uma ocupação altamente estressante, o que transforma o estudo de riscos psicossociais que o afetam em um tema de grande relevância. No entanto, até agora, a maioria das pesquisas sobre o assunto se concentrou na análise da prevalência de categorias genéricas de riscos psicossociais em professores universitários, usando o uso de escalas de auto-relato. O uso exclusivo desta estratégia é insuficiente quando se deseja explorar problemas específicos que afetam setores ocupacionais mal estudados, como o caso da profissão acadêmica argentina. É por isso que, com base em evidências qualitativas coletadas através de 8 entrevistas em profundidade com professores de uma universidade pública na Argentina, este artigo explora as categorias específicas de riscos psicossociais no local de trabalho em que os acadêmicos participantes estão expostos. A presença de altas demandas trabalhistas, como sobrecarga de trabalho, presença dupla e injustiça distributiva, juntamente com a insuficiência de recursos organizacionais fundamentais, como oportunidades de desenvolvimento de carreira, feedback externo e oportunidades de participação significativa, parece sejam os fatores de trabalho que expõem os participantes a um maior risco psicossocial.

Palavras-chave: riscos psicossociais; universidade; ensino superior; professores universitários; análise qualitativa.

Sumario: 1. Introducción; 2. Marco teórico; 3. Metodología; 4. Resultados; 5. Discusión y conclusiones; 6. Limitaciones; 7. Bibliografía.

1. Introducción

Niveles crecientes de competitividad y dinamismo, una orientación cada vez mayor hacia el mercado y presiones incrementales por lograr la eficiencia en los procesos y operaciones constituyen sólo algunas de las transformaciones que han afectado al sistema universitario a nivel mundial en las últimas décadas (Aguinis, Shapiro, Antonacopoulou y Cummings, 2012; Blaschke, Frost y Hattke, 2014; Roggero, 2007; Roggero, 2011). Lógicamente, estos fenómenos se han materializado en cambios en la organización del trabajo al interior de las universidades, resultando en nuevas demandas y desafíos para los académicos, principalmente en términos de productividad científica, formación académica y pedagógica, evaluación permanente y requerimientos de innovación tecnológica (Watts y Robertson, 2011). En efecto, tal y como observan Kinman y Wray (2013), la profesión académica se ha convertido poco a poco en una de las ocupaciones más estresantes, no sólo como resultado de las elevadas demandas cognitivas y emocionales que implica, sino también por la presencia de una sobrecarga de trabajo creciente, horarios a menudo problemáticos o conflictivos, inestabilidad laboral y dificultades para compatibilizar la vida académica y familiar (Salanova, Martínez y Lorente, 2005).

Las universidades públicas argentinas no han sido la excepción a estas tendencias mundiales (Suasnábar, 2002; Suasnábar, 2005; Suasnábar y Palamidessi, 2006). No obstante, a las problemáticas generales indicadas en el párrafo precedente se adicionan otras de índole local, tales como los incrementos sostenidos en las tasas de matriculación estudiantil en tiempos de fuertes restricciones presupuestarias, el acceso limitado a recursos físicos, los bajos salarios y las débiles oportunidades de desarrollo de carrera, situaciones que imponen en los académicos argentinos desafíos adicionales a los que deben hacer frente durante el ejercicio de su rol (Fernández Lamarra y Coppola, 2008; Fernández Lamarra y Marquina, 2013; Groisman y García de Fanelli, 2009; García de Fanelli y Moguillansky, 2014; Marquina, 2012). Este contexto ocupacional caracterizado por demandas laborales crecientes y recursos organizacionales insuficientes ha incrementado los riesgos psicosociales a los que se encuentran expuestos los académicos argentinos (Pujol-Cols y Arraigada, 2017; Pujol-Cols y Lazzaro-Salazar, 2018). Por riesgos psicosociales se entienden aquellos factores relacionados con el trabajo que, sea por exceso, defecto o combinación, constituyen una amenaza para la integridad física, social y/o psicológica (Meliá et al., 2006).

El estudio de los riesgos psicosociales asume un papel vital en las universidades, donde los profesionales académicos constituyen, por definición, su principal activo estratégico. Por un lado, un conocimiento sistémico de los factores del trabajo que exponen a los académicos a mayor riesgo psicosocial resulta fundamental para el desarrollo de políticas y estrategias preventivas que permitan reducir las demandas laborales y/o incrementar los recursos disponibles para afrontarlas, con el propósito de favorecer el desarrollo de los docentes y, a la vez, preservar su salud física y mental. Así, se espera que aquellos académicos que perciban menores niveles de exposición a riesgos psicosociales experimenten estados más positivos (e.g., satisfacción laboral; Pujol-Cols y Dabos, 2017; Pujol-Cols y Lazzaro-Salazar, 2018), posean un mejor desempeño dentro de los cursos en los que participan (Veldman, van Tartwijk, Brekelmans y Wubbels, 2013) y observen mayores niveles de compromiso institucional y disciplinar (Dipp, Tena, Villanueva y Gutiérrez, 2010), incursionando por ello en otra variedad de actividades académicas adicionales a la docencia como la investigación o la transferencia (García de Fanelli y Moguillansky, 2014).

Hasta el momento, la mayoría de las investigaciones sobre riesgos psicosociales han sido efectuadas desde un abordaje cuantitativo (Meliá et al., 2006), sustentadas en la administración de cuestionarios y escalas genéricas de auto-reporte (*self-report scales*). Si bien el empleo de taxonomías genéricas ofrece la posibilidad de reunir evidencia que facilite la comparación de resultados entre contextos organizacionales, esta metodología enfrenta ciertas limitaciones (ver Krumpal, 2013 para una revisión detallada del tema). Primero, y puesto que existe en los individuos una tendencia a presentarse a sí mismos en la manera más favorable posible, fenómeno llamado *sesgo de deseabilidad social* (*social desirability bias*), algunos participantes podrían ser incapaces o no estar dispuestos a responder verazmente preguntas asociadas con temáticas sensibles (Piedmont, McCrae y Riemann, 2000), como suelen serlo las relacionadas con el trabajo. Segundo, el empleo exclusivo de taxonomías

genéricas conduce a ignorar problemáticas específicas que afectan a ciertos contextos organizacionales o profesiones, como lo es la docencia universitaria (García et al., 2016).

Con la intención de contribuir al entendimiento de los riesgos psicosociales que afectan particularmente a los profesionales académicos en el contexto de las universidades públicas argentinas, este artículo se propone explorar las categorías específicas de riesgos psicosociales que son percibidos como más relevantes por un conjunto de docentes de una facultad perteneciente a una universidad pública argentina. Para ello, se utiliza un diseño cualitativo sustentado en entrevistas en profundidad. Se cree que los hallazgos de esta investigación permitirán complementar la literatura previa sobre profesión académica en Argentina, la cual ha estado mayormente focalizada en describir las características del sistema universitario (e.g., Suasnábar, 2002; Suasnábar, 2005; Suasnábar y Palamidessi, 2006), examinar la naturaleza del trabajo docente en universidades públicas argentinas (e.g., Fernández Lamarra y Coppola, 2008; Fernández Lamarra y Marquina, 2013; Groisman y García de Fanelli, 2009; Marquina, 2012) y estimar niveles de prevalencia de categorías genéricas de riesgos psicosociales laborales (e.g., Collado, Soria, Canafoglia y Collado, 2016; Pujol-Cols y Arraigada, 2017; Pujol-Cols y Lazzaro-Salazar, 2018), no existiendo estudios empíricos previos que hayan examinado las categorías específicas de riesgos psicosociales que afectan a los académicos argentinos desde un abordaje cualitativo.

Este artículo se estructura en cinco acápite. En el primero se definen conceptualmente los riesgos psicosociales, se identifican investigaciones precursoras en la temática y se sintetiza el estado del arte en el contexto universitario argentino. En el segundo se describe la metodología adoptada tanto en la recolección de los datos como en su interpretación. En el tercero se presentan las principales categorías de riesgos psicosociales específicos que parecieran exponer, en mayor medida, a los docentes universitarios entrevistados. En el cuarto se discuten los principales hallazgos de esta investigación en conexión con observaciones realizadas en investigaciones previas y se abordan las implicancias de los mismos para la gestión universitaria. Finalmente, en el quinto se examinan las principales limitaciones de este estudio.

2. Marco teórico

2.1. Los Riesgos Psicosociales en el Trabajo

Numerosos modelos sobre factores de riesgo han sido propuestos hasta el momento en la literatura (ver Cooper, 1998; Neffa, 2015 para una revisión), encontrándose entre los más difundidos: (a) el modelo de desequilibrio entre las demandas psicológicas y la autonomía-control, propuesto originalmente por Karasek (1979) y retomado posteriormente por Karasek y Theorell (1990); (b) el modelo de desequilibrio entre la intensidad de la demanda de trabajo y la recompensa recibida de Siegrist (1996); (c) el modelo de la justicia organizacional de Moorman (1991); y (d) el modelo ISTAS del Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud de España (Moncada, Llorens y Kristensen, 2005). Es importante destacar que el modelo ISTAS se construye sobre los aportes de los tres modelos anteriores, definiendo los factores psicosociales como aquellos factores de riesgo para la salud que se originan en la organización del trabajo y generan respuestas fisiológicas, emocionales y/o conductuales en los empleados.

Específicamente, el modelo ISTAS identifica seis factores genéricos de riesgo psicosocial con potencial estresante sobre los trabajadores, siendo estos: (a) las exigencias psicológicas, entendidas como el grado en que el trabajo involucra el desempeño de un volumen elevado y diverso de tareas en el marco de restricciones de tiempo (i.e., exigencias psicológicas cuantitativas), o le exige al empleado mantener vínculos emocionales con otros agentes, como superiores, subordinados, colegas o usuarios (i.e., exigencias psicológicas emocionales); (b) la falta de influencia y control sobre el trabajo, que representa la medida en la que el trabajo le ofrece al empleado escasas oportunidades de influir en la planificación y/o implementación de sus funciones y tareas; (c) la falta de apoyo social y liderazgo, entendida como el grado en que el trabajo dificulta la obtención de asistencia (tanto instrumental como emocional) de colegas o supervisores; (d) la inseguridad sobre el futuro, la cual se refiere a la medida en la que el trabajador siente incertidumbre sobre sus condiciones futuras de empleo en la organización; (e) la doble presencia, entendida como el grado en que el empleado experimenta

dificultades para balancear las demandas de su trabajo y las que provienen del ámbito familiar-doméstico; y (f) la insuficiente estima, que representa la medida en la que el empleado siente que las compensaciones que recibe son injustas en comparación con los esfuerzos que realiza (Moncada et al., 2005).

2.2. Riesgos Psicosociales en Docentes Universitarios

2.2.1. Demandas laborales

La profesión académica involucra elevadas demandas de tipo cognitivo (Salanova et al., 2005), en virtud de la diversidad y complejidad de las tareas que, en general, deben ser desempeñadas en el marco de restricciones temporales, las cuales definen el ritmo y la intensidad del trabajo (Hall y Bowles, 2016; Roggero, 2007). En este sentido, los profesionales académicos deben realizar una gran variedad de actividades, como dictar clases de grado y postgrado, supervisar los procesos de aprendizaje, liderar o participar en proyectos de investigación y transferencia tecnológica, formar recursos humanos, entre muchas otras. Pero, al mismo tiempo, estas actividades suelen requerir altos niveles de concentración, precisión y atención a los detalles, insumiendo, como resultado, elevada energía cognitiva. Siguiendo a Liu y Ramsey (2008), aquellas situaciones en las que el volumen de trabajo se combina con una escasez de tiempo disponible para realizarlo suelen derivar en una sensación de sobrecarga, la cual, en caso de no ser enfrentada adecuadamente, puede tener efectos importantes sobre el bienestar psicológico de los docentes. A modo de ejemplo, un estudio efectuado por Klassen y Chiu (2010) reveló que aquellos académicos que reportan mayores niveles de distrés asociado a la sobrecarga de trabajo son más proclives a experimentar mayor distrés general y, en consecuencia, otros estados negativos como, por ejemplo, insatisfacción laboral.

Además de las demandas de tipo cognitivo, la profesión académica implica importantes demandas emocionales (Yin, Lee y Zhung, 2013; Kinman, Wray y Strange, 2011), entendidas como aquellos aspectos del trabajo que requieren un esfuerzo emocional sostenido (Bono y Vey, 2005). En efecto, el trabajo académico exige a los docentes que interactúen con una gran diversidad de actores, incluyendo estudiantes, autoridades, colegas, representantes del mercado laboral y miembros de la comunidad. Como resultado, los docentes se ven obligados a manejar, monitorear y regular exitosamente sus emociones a fin de lograr la efectividad en los procesos de enseñanza y crear un ambiente positivo de aprendizaje (Gates, 2000), al mismo tiempo en que deben satisfacer expectativas sociales relativas al entusiasmo, felicidad, confianza y pasión que deben demostrar durante el ejercicio del rol (Winograd, 2005). Cuando las demandas emocionales resultan demasiado agobiantes suelen conducir a estados de disonancia emocional, entendida como la tensión o conflicto entre las emociones proyectadas y las efectivamente sentidas, situación que se halla asociada con pérdidas de bienestar psicológico (Glomb, Kammeyer-Mueller y Rotundo, 2004; Hochschild, 1983).

Como señalan Kinman y Wray (2013), las demandas de la profesión académica se han intensificado en las últimas décadas, lo que pareciera haber impactado en otras dimensiones extra-laborales de los académicos, como su vida familiar. Así, niveles cada vez más feroces de competencia entre las instituciones académicas alrededor del mundo parecieran haber obligado a sus profesionales a trabajar bajo condiciones laborales altamente demandantes (Salanova et al., 2005), reduciendo, en consecuencia, el tiempo del que disponen para balancear efectivamente las demandas de la familia y las exigencias de mantener una carrera académica exitosa (Goh, Ilies, y Schwind Wilson, 2016). En este sentido, la sobrecarga de trabajo que suele caracterizar la vida académica tiende a acrecentar la probabilidad de conflictos entre el trabajo y la familia, en la medida en que la participación en un rol dificulta la participación en el otro (Greenhaus y Allen, 2011).

Finalmente, es importante señalar que la profesión académica suele ser ejercida bajo diversidad de modalidades de contratación (Jimenez Gamboa, 2015), las que pueden derivar en diferentes niveles de inseguridad laboral. En este contexto se entiende la inseguridad laboral como la preocupación sostenida del empleado acerca de la continuidad futura de su situación laboral actual (Reisel, Probst, Chia, Maloles y Konig, 2010). Al respecto, numerosas investigaciones han reconocido que la inseguridad que suele emerger de relaciones precarias de empleo, como ocurre en los contratos *part-time*, *a término* o *ad honorem*, constituye una de las preocupaciones más relevantes de los académicos

(Waltman, Bergom, Hollenshead, Miller y August, 2012) y una de sus principales fuentes de distrés (Mauno, Leskinen y Kinnunen, 2001).

2.2.2. Recursos laborales

Para enfrentar las demandas de la profesión académica, los docentes suelen disponer de un repertorio de recursos personales y laborales. Mientras que los primeros constituyen autoevaluaciones positivas vinculadas a la resiliencia, que se refieren a la percepción de los individuos acerca de su capacidad para controlar e influir en el entorno (ver la idea de Capital Psicológico Positivo en Avey, Reichard, Luthans y Mhatre, 2011), los segundos implican aquellos aspectos físicos, psicológicos, sociales y organizacionales del trabajo que resultan funcionales para la consecución de las metas, reducen las demandas laborales y estimulan el desarrollo personal (Bakker y Demerouti, 2014). Dentro de estos últimos, la literatura señala que el trabajo académico suele implicar niveles elevados de autonomía, en virtud del nivel de formación poseído por los docentes. Al respecto, existe abundante evidencia empírica que demuestra que cuanto mayor sea el control que los académicos tengan sobre su trabajo, más capaces serán de hacer frente a las demandas provenientes del mismo (Salanova et al., 2005). En cambio, se espera que niveles insuficientes de autonomía conduzcan a reducciones en la motivación intrínseca (Gagné y Deci, 2005), el *work engagement* (Pujol-Cols, 2018) y el bienestar de los docentes (Skaalvik y Skaalvik, 2014).

Dado que, como se ha visto en otras secciones de este artículo, la profesión académica suele ser muy demandante, los docentes deberían sentir que las recompensas (e.g., salario, reconocimiento) que reciben son adecuadas en comparación con los esfuerzos que invierten en su trabajo, fenómeno comúnmente denominado estima. Con sustento en las proposiciones de Siegrist (1996), los individuos suelen experimentar distrés cuando perciben una falta de reciprocidad entre los esfuerzos realizados y el paquete de compensaciones materiales e inmateriales recibido en contraprestación. A modo de ejemplo, en un estudio realizado en quince universidades australianas, Gillespie, Walsh, Winfield y Stough (2001) revelaron que esta sensación de desajuste constituye una de las fuentes más grandes de distrés ocupacional en los profesionales académicos.

Finalmente, diversos estudios han señalado que el apoyo social, entendido como “el grado en que el trabajo le brinda al empleado oportunidades de recibir la asistencia de otros” (Morgeson y Humphrey, 2006, pp. 1324; traducción de los autores), asume un rol vital en el bienestar de los empleados, particularmente cuando poseen trabajos estresantes como lo es la profesión académica (Wrzesniewski, Dutton y Debede, 2003). Por ejemplo, en una investigación realizada con 628 docentes del Reino Unido, Kinman et al. (2011) encontraron que niveles elevados de apoyo social y liderazgo eran capaces de mitigar el impacto negativo de las demandas emocionales sobre la satisfacción laboral.

2.3. Riesgos Psicosociales en Profesionales Académicos Argentinos

Si bien algunos de los riesgos psicosociales discutidos en el acápite precedente suelen ser intrínsecos e inherentes a la docencia universitaria como profesión, es posible encontrar diferencias en su prevalencia y distribución en función de la región geográfica, como resultado de la influencia que el macrosistema económico, cultural, social, político y legal ejerce sobre la organización del trabajo. A modo de ejemplo, en una revisión de la literatura sobre riesgos psicosociales en profesionales académicos iberoamericanos, Botero-Álvarez (2012) señaló que la sobrecarga de trabajo, el insuficiente reconocimiento, las condiciones físicas inadecuadas de trabajo y las bajas remuneraciones representan los principales factores laborales que afectan el bienestar de los docentes en dicho contexto. Por otro lado, Unda et al. (2016), en un estudio realizado con 500 académicos de distintas universidades públicas mexicanas, reportaron que las dificultades involucradas en las relaciones con los estudiantes, en conjunto con un acceso limitado a recursos físicos, constituyen los principales riesgos psicosociales a los que parecieran encontrarse expuestos los participantes. En otra investigación, García et al. (2016) identificaron una elevada prevalencia de doble presencia, exigencias psicológicas, inseguridad laboral, insuficiente estima y escaso apoyo social en una muestra de 621 académicos españoles.

En particular, el sistema universitario argentino se halla compuesto por un total de 154 instituciones universitarias, de las cuales 56 son de gestión estatal y 62 de gestión privada. Éstas, en conjunto, reúnen más de dos millones de estudiantes, cerca de doscientos mil académicos y alrededor de cincuenta mil empleados de apoyo (ver Fachelli y López-Roldán, 2017). Siguiendo las proposiciones de Chiroleu (2002), la profesión académica argentina suele ser sumamente heterogénea, lo cual se manifiesta en una gran diversidad de disciplinas de origen, dedicaciones horarias, condiciones de contratación, grados de compromiso institucional, entre otros.

En el marco de las universidades públicas, cada cargo docente posee una cierta jerarquía, condición y dedicación. Con respecto a la jerarquía, los académicos pueden ser profesores o auxiliares, correspondiéndole a cada categoría funciones diferentes según lo establecido en la normativa interna de la institución universitaria. En general, a los profesores (categoría que incluye a los profesores titulares, asociados y adjuntos) les corresponde la planificación y monitoreo de la propuesta pedagógica en el marco de una asignatura específica. A los auxiliares (categoría que incluye a los jefes de trabajos prácticos y ayudantes graduados) les corresponde el diseño, dictado y supervisión de las actividades pedagógicas de aprendizaje en aspectos prácticos. En un estudio realizado con 175 docentes argentinos, Pujol-Cols y Arraigada (2017) reportaron una prevalencia elevada de exposición a exigencias psicológicas, derivada de la elevada energía cognitiva que los académicos deben invertir en el desarrollo de tareas diversas y complejas (e.g., planificar clases, evaluar el aprendizaje, liderar proyectos y equipos de investigación, publicar los resultados de investigaciones en revistas científicas, formar recursos humanos, participar en actividades de vinculación con la comunidad, etc.). Es importante señalar que esta sobrecarga de trabajo parece haberse intensificado en las últimas décadas, como resultado de la masificación de la matrícula universitaria en un contexto en el que el tamaño de la planta docente se ha incrementado menos que proporcionalmente (Buchbinder y Marquina, 2008; García de Fanelli, 2014).

En cuanto a la dedicación, los cargos docentes pueden ser simples (10 horas teóricas semanales), parciales (20 horas teóricas semanales) o exclusivos (40 horas teóricas semanales). A cada una de estas dedicaciones les corresponden funciones específicas. Los cargos con bajas dedicaciones horarias se encuentran orientados fundamentalmente a las tareas de enseñanza y los cargos con altas dedicaciones horarias a las actividades de investigación. Una de las características de la profesión académica en Argentina consiste en el elevado porcentaje de dedicaciones simples, en comparación con las dedicaciones exclusivas (las mismas ascienden al setenta por ciento del total de dedicaciones a nivel nacional, ver García de Fanelli, 2016). En las universidades argentinas, a diferencia de lo que ocurre en el ámbito anglosajón, suele predominar la figura del profesor con baja dedicación horaria, quien se encuentra abocado a la actividad de enseñanza “y cuya ocupación principal (su verdadera profesión) es el ejercicio de su profesión liberal” (García de Fanelli, 2008, pp. 14). En este sentido, existen dos subconjuntos de docentes: uno para el cual las actividades académicas constituyen su profesión principal y otro donde la actividad académica se configura como una actividad adicional al ejercicio de su profesión liberal. Así es que surge un nuevo tipo de profesional que no necesariamente “vive para la cultura o el conocimiento”, sino que “vive de la cultura” (Brunner, 1987, pp. 20). Estas características ocupacionales no sólo han llevado a que la investigación ocupe un lugar residual dentro de las funciones de la universidad (Bekerman, 2016; Rovelli, 2017), sino también a que los académicos se desempeñen mayormente en la actividad profesional. Frente a este escenario, se espera que el desempeño simultáneo de ambas profesiones no sólo tienda a conducir a mayores niveles de conflicto trabajo-familia (Pujol-Cols y Arraigada, 2017 reportan una prevalencia del 76% de conflicto trabajo-familia en su muestra de docentes argentinos), sino que también reduzca la capacidad de los académicos para responder simultáneamente a las demandas provenientes de ambos dominios profesionales.

Finalmente, cada cargo docente posee, a su vez, una condición de contratación. En general, éstos pueden ser regulares (también llamados “ordinarios”) o interinos (en algunas universidades argentinas también existe la figura del “contratado a término”). Según la Ley de Educación Superior N°24.521, el acceso a cargos docentes regulares se efectúa por vía de un concurso público (abierto) de oposición y antecedentes. Un académico que ingresa a su cargo a través de este mecanismo adquiere *tenure* (estabilidad laboral) independientemente de su jerarquía. Si bien la condición de contratación

condiciona el grado de certidumbre del académico acerca de su permanencia futura en la universidad, investigaciones previas realizadas en contextos universitarios argentinos han indicado que la prevalencia percibida de inseguridad laboral suele ser relativamente baja, incluso en los docentes que poseen contratos a tiempo determinado (Collado, Soria, Canafoglia y Collado, 2016; Pujol-Cols y Arraigada, 2017; Pujol-Cols y Lazzaro-Salazar, 2018). Esto último podría deberse a las políticas de regularización de cargos que en los últimos años han llevado a cabo muchas universidades argentinas en el marco de sus negociaciones colectivas.

Puesto que la profesión académica constituye una ocupación altamente demandante, se esperaría que las universidades brinden a sus académicos elevados recursos laborales (ver Bakker y Demerouti, 2014). Sin embargo, la evidencia pareciera sugerir que los recursos que suelen obtener los docentes para enfrentar las demandas de su trabajo resultan insuficientes. Por ejemplo, Collado et al. (2016), o más recientemente Pujol-Cols y Arraigada (2017), reportaron que una gran proporción de docentes argentinos sienten que no son adecuadamente compensados por los esfuerzos que invierten en su trabajo. Más específicamente, García de Fanelli y Moguillansky (2014) señalaron que las restricciones presupuestarias y otros obstáculos que suelen afectar los concursos de oposición y antecedentes (e.g., la viabilidad política, la arbitrariedad en los criterios de evaluación y selección, la lentitud del circuito administrativo), principal mecanismo de movilidad ascendente en el sistema universitario argentino (ver Ley N° 24.521), suelen devenir en un estancamiento de la carrera académica y en bajas perspectivas de desarrollo. Al respecto, Claverie (2015) indicó que los docentes argentinos suelen percibir la existencia de barreras invisibles para la promoción, las cuales parecieran motivarlos a desplegar una serie de recursos informales, tales como el patronazgo, el acceso a información privilegiada y el llamado a concursos “a medida”.

Como se ha visto, la mayor parte de la literatura previa sobre profesión académica en Argentina ha estado focalizada en describir las características del sistema universitario (e.g., Suasnábar, 2002; Suasnábar, 2005; Suasnábar y Palamidessi, 2006), examinar la naturaleza del trabajo docente en universidades públicas argentinas (e.g., Fernández Lamarra y Coppola, 2008; Fernández Lamarra y Marquina, 2013; Groisman y García de Fanelli, 2009; Marquina, 2012) y estimar niveles de prevalencia de categorías genéricas de riesgos psicosociales laborales (e.g., Collado, Soria, Canafoglia y Collado, 2016; Pujol-Cols y Dabos, 2017; Pujol-Cols y Arraigada, 2017; Pujol-Cols y Lazzaro-Salazar, 2018). Sin embargo, no fue posible detectar estudios empíricos publicados que hayan examinado las categorías específicas de riesgos psicosociales que afectan a los académicos argentinos desde un abordaje cualitativo.

3. Metodología

3.1. Participantes y contexto de estudio

Esta investigación fue realizada en una facultad de una universidad pública argentina, cuya misión consiste en la producción, transferencia y enseñanza de conocimiento en ciencias económicas. La facultad, ubicada en la Provincia de Buenos Aires, tiene un tamaño promedio en el sistema universitario argentino, encontrándose compuesta por 414 académicos y 3.905 estudiantes. De acuerdo a la jerarquía del cargo, los académicos pueden clasificarse en tres grupos principales: profesores (31% de la planta académica de la facultad), jefes de trabajos prácticos (12% de la planta académica) y ayudantes graduados (57% de la planta académica). Los profesores generalmente se encargan de planificar, coordinar y supervisar los cursos, así como de impartir clases teóricas a grupos de entre sesenta y ciento cincuenta estudiantes. Los jefes de trabajos prácticos actúan como el vínculo entre los profesores y los ayudantes graduados y están a cargo de coordinar y supervisar las clases prácticas. Finalmente, los ayudantes graduados se ocupan de impartir conocimientos prácticos y supervisar el proceso de aprendizaje de grupos de entre cuarenta y ochenta estudiantes. Además de una jerarquía, cada puesto académico tiene una dedicación, la cual puede ser exclusiva (40 horas teóricas a la semana), parcial (20 horas teóricas a la semana) o simple (10 horas teóricas a la semana). Sólo aquellos académicos con dedicaciones exclusivas (menos del 10% del personal académico de la

facultad) tienen un contrato que contempla simultáneamente las actividades de enseñanza (12 horas a la semana) e investigación (28 horas a la semana).

Un total de ocho docentes participaron de manera voluntaria en este estudio. Con el propósito de brindar heterogeneidad y, por ende, *representatividad teórica* a la muestra cualitativa (ver Tabla I), se procuró la participación de docentes con distinto género, cargo (i.e., profesores o auxiliares), dedicación (i.e., *part-time* o *full-time*) y condición de contratación (i.e., regulares o interinos). Para la determinación del tamaño de la muestra se emplearon los principios de *muestreo gradual*, entendido como la selección progresiva de los participantes conforme se avanza en el proceso de recolección y análisis de datos, y *saturación teórica*, entendida como el momento en que el beneficio marginal (en términos de la emergencia de nuevas categorías relevantes para el problema de investigación) no compensa el costo de entrevistar a un informante adicional.

Tabla I. Estructura de la muestra cualitativa

Código	Género	Cargo	Dedicación	Condición
E1	Masculino	Profesor	Simple	Regular
E2	Masculino	Auxiliar	Simple	Interino
E3	Femenino	Profesor	Simple	Regular
E4	Femenino	Auxiliar	Parcial	Interino
E5	Femenino	Auxiliar	Simple	Regular
E6	Femenino	Profesor	Exclusiva	Regular
E7	Masculino	Profesor	Simple	Regular
E8	Femenino	Auxiliar	Exclusiva	Interino

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Diseño y estrategia de recolección de datos

Si bien, como señalan Meliá et al. (2006), el enfoque predominante en la evaluación de los riesgos psicosociales en el trabajo es el cuantitativo, sustentado en las metodologías de la psicometría, tal estrategia puede resultar insuficiente cuando se desea explorar problemáticas específicas que afectan a contextos organizacionales o profesionales poco estudiados (García et al., 2016), como es el caso de la profesión académica en Argentina. Por dicho motivo, la presente investigación utilizó un diseño cualitativo.

Como estrategia de recolección de datos se realizaron entrevistas en profundidad, entendidas como una interacción verbal cara a cara constituida por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetivos específicos (Oxman, 1998), a una muestra de profesionales académicos, con el propósito de identificar las principales categorías específicas de riesgos psicosociales que los afectan en su trabajo. La entrevista en profundidad constituye la estrategia más apropiada cuando se desea conocer las miradas, perspectivas y el marco de referencia a partir del cual las personas organizan y comprenden sus entornos y orientan sus comportamientos (Oxman, 1998).

3.3. Procedimiento y técnicas de análisis

Los participantes fueron contactados en dos etapas. Primero, se solicitó a las máximas autoridades académicas de la facultad que refieran a docentes que cumplieran con los criterios de estratificación muestral y pudieran estar interesados en participar del estudio. Segundo, y de manera compatible con el principio de *muestreo gradual*, se procuró la identificación de otros potenciales participantes conforme se avanzó en el proceso de recolección de datos.

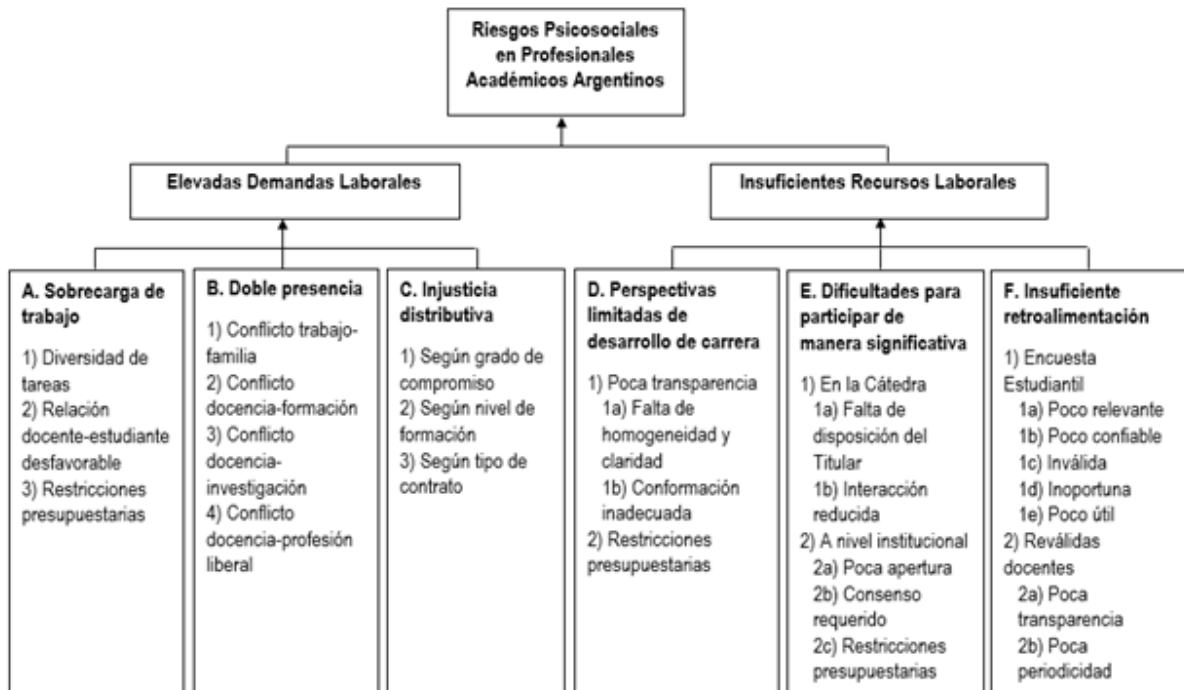
Siguiendo las recomendaciones de Eisenhardt (1989), previo a iniciar la recolección de datos, se confeccionó un guión flexible. El mismo incluyó una serie de tópicos que se desprendieron directamente de las preguntas de investigación y fueron lo suficientemente generales como para posibilitar la emergencia espontánea de categorías de análisis. Las preguntas se centraron en cuestiones que hacen a las condiciones de trabajo docente dentro de la facultad seleccionada (e.g.,

comunicación, evaluación del desempeño, capacitación, oportunidades y mecanismos de promoción, procedimientos administrativos, participación en la toma de decisiones, satisfacción con la tarea; ver Anexo). Durante las entrevistas, se prefirió el empleo de nomenclaturas generales y neutras como “condiciones de trabajo” o “características del trabajo” en lugar de mencionar explícitamente el término “riesgos psicosociales” por dos motivos. En primer lugar, resulta demasiado técnico, pudiendo ocurrir que los participantes no estén familiarizados con su significado. En segundo lugar, suele tener una connotación negativa, pudiendo sesgar las respuestas de los entrevistados. Adicionalmente, y privilegiando el carácter flexible de la entrevista en profundidad, nuevos ejes de abordaje fueron incorporados al guión a medida que se avanzó en el proceso de comparación y se entrevistó a informantes adicionales.

Cada entrevista fue grabada en su totalidad, previo consentimiento expreso de los participantes. La duración de cada una osciló entre 40 y 100 minutos, dando como resultado más de 8 horas completas de grabación. En todos los casos, el rol del entrevistador se limitó exclusivamente a: (a) sugerir temáticas disparadoras que guíen la conversación; (b) brindar clarificación ante requerimientos puntuales del entrevistado; (c) solicitar al participante que amplíe su discurso o profundice en un determinado tema; (d) reencauzar la conversación, sólo si la misma se escapara de los objetivos del estudio.

En el proceso de codificación y análisis se utilizó un criterio inductivo (Corbin y Strauss, 2008; Glaser y Strauss, 2009; Miles y Huberman, 1984), el cual suele resultar apropiado cuando se intenta explicar un fenómeno poco explorado en función de las interpretaciones y significados que los propios individuos involucrados le asignan al mismo (Glaser y Strauss, 2008). Así, el proceso se inició con una desgrabación textual de los discursos de los ocho participantes, seguido por la incorporación de las transcripciones de cada entrevista al *software* para procesamiento de datos cualitativos ATLAS.ti (versión 6). Cada transcripción fue analizada y descrita de manera independiente y un total de 111 códigos iniciales fueron identificados. Este proceso de desglosar los discursos en unidades de significado o códigos se denomina *codificación abierta*. En la siguiente etapa, la comparación constante de participante en participante permitió el agrupamiento de los códigos identificados y su jerarquización, así como la exploración de potenciales relaciones entre ellos, proceso denominado *codificación axial*. Finalmente, la detección de regularidades entre los códigos emergentes promovió su agrupación en otras macrocategorías de orden superior, llamadas también categorías centrales. Este proceso de integrar y refinar categorías a los fines de construir teoría se denomina *codificación selectiva*. Las seis macrocategorías de riesgos psicosociales que emergieron de este estudio, así como sus respectivas categorías de primer y segundo orden, se hallan sintetizadas en la Figura 1.

Figura 1. Riesgos Psicosociales específicos en Docentes Universitarios Argentinos



Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

A. Sobrecarga de trabajo

En primer lugar, los participantes reportaron experimentar cierta sobrecarga de trabajo en virtud de su participación en diversidad de actividades académicas, como las involucradas en los procesos de enseñanza, investigación, extensión y transferencia tecnológica (Categoría A1). Esta idea se ve reflejada en el testimonio de E4. Cabe señalar que aquellos participantes con cargos exclusivos, al describir el contenido de su trabajo y las demandas asociadas al mismo, respondieron fundamentalmente desde su rol de investigador, mientras que la mayoría de los participantes con cargos simples lo hicieron desde su rol docente.

Extracto 1: “Anteriormente te exigían menos en los cuatrimestres pasivos, ahora cada vez exigen más. Entonces hay que ver si ese grado de más a la larga no termina repercutiendo en demasiado [...] Que hoy tenés que hacer esto, que preparar cosas, que [estar en la] contra-cursada [...], que el proyecto de extensión [...], que estés en investigación. Como que cada vez están pidiendo MÁS” [E4, género femenino, jefe de trabajos prácticos, dedicación parcial, interino]

Si bien el ejercicio de la actividad académica implica, por definición, el desempeño de tareas diversas (e.g., dictado de clases, corrección de exámenes, supervisión de estudiantes, dirección y evaluación de producciones académicas, etc.), que le demandan al académico un volumen considerable de energía cognitiva y emocional (Salanova et al., 2005), parte de la sobrecarga de trabajo pareció encontrarse debida a la existencia de una relación docente-estudiante (i.e., cantidad de docentes por cada estudiante) desfavorable (Categoría A2). En efecto, los incrementos sostenidos en la tasa de matriculación estudiantil, en un contexto de relativa invariabilidad en la tasa de creación de nuevos cargos, parecieran haber resultado en una mayor carga de trabajo para una planta relativamente estable de docentes, como puede visualizarse en los siguientes extractos.

Extracto 2: “Es un tema de relación docente-alumno [...] entonces tengo un aula muy grande llena de alumnos y en donde es todo un esfuerzo dar clase” [E7, género masculino, profesor titular, dedicación simple, regular]

Extracto 3: “Yo tenía una estructura armada para 70 alumnos y de pronto se estableció el ingreso irrestricto y tuve 270. Ese año fue caótico para mí [...] De tener dos comisiones a tener el doble y las cuatro rebalsando de gente [...] ese es el problema que tenemos [...] Al tener 250 alumnos tuve que armar 3 comisiones de teoría, saque a la jefa de trabajos prácticos y la pase a dar teoría. Pero [...] no había quien controlara y siguiera el tema de los prácticos” [E3, género femenino, profesor titular, dedicación simple, regular]

Asimismo, del análisis de las entrevistas se observó que la relación docente-estudiante desfavorable pareciera ser producto de la existencia de restricciones presupuestarias (Categoría A3), las que obstaculizan la apertura de nuevos cargos docentes, como puede observarse en el siguiente extracto.

Extracto 4: “Para muchos de esos cambios vos precisás mayor cantidad de docentes, otra estructura física, recursos [...] y ahí entra a jugar el tema del presupuesto disponible” [E7, género masculino, profesor titular, dedicación simple, regular].

B. Doble presencia

Como puede verse a continuación, en este estudio se obtuvo evidencia de una posible percepción de conflicto trabajo-familia (Categoría B1). Sin embargo, es importante señalar que esta percepción de desbalance sólo fue identificada en los participantes de género femenino.

Extracto 5: “No nos olvidemos de la dedicación simple, NO NOS OLVIDEMOS. Y no nos olvidemos que todos trabajamos MUCHO en otros lados y que le quitamos tiempo a la familia, al hobby, a todo. No entremos en colisión con esas cosas” [E5, género femenino, ayudante graduado, dedicación simple, regular]

Si bien Moncada et al. (2005) definen la doble presencia como la incompatibilidad percibida entre las demandas del trabajo y las provenientes del ámbito familiar, en esta investigación se observó que los docentes también parecieran experimentar dificultades para compatibilizar las exigencias de la actividad docente con las demandas provenientes de otros dominios académicos y extra-académicos, entre ellas: (a) los requerimientos de formación y capacitación, (b) las exigencias de la actividad investigativa y (c) las demandas del ejercicio de la profesión liberal.

En primer lugar, se observó un relativo consenso en los participantes en que la actividad de enseñanza, en particular el dictado de clases, suele colisionar con sus intereses de formación académica (Categoría B2), sea porque experimentan dificultades para asistir a cursos o seminarios o porque sienten que no disponen del tiempo necesario para finalizar sus estudios. Las ideas anteriores pueden visualizarse en los siguientes dos extractos.

Extracto 6: “Yo hice un Posgrado [...] que lo daba la Facultad y ¿podes creer que teníamos que faltar porque no podíamos el jueves dejar de dar clases? [...] NI SIQUIERA PUEDO sentarme en la Universidad para tomar el perfeccionamiento que vos mismo brindas [...] Es como esto del doble discurso que a mí me agota” [E5, género femenino, ayudante graduado, dedicación simple, regular]

Extracto 7: “Yo por ejemplo tengo mi tesis de Maestría pendiente y no la puedo hacer porque no me puedo poner. No me puedo poner porque siempre hay otras cosas. No hay forma, entre las clases, las cosas que surgen mismo del proyecto y demás, nunca me puedo sentar” [E8, género femenino, ayudante graduado, dedicación exclusiva, interino]

En segundo lugar, y si bien existen ligeras variaciones de una universidad pública argentina a otra, los contratos *full-time* suelen exigirle al docente una dedicación teórica de treinta horas semanales a actividades de investigación en el marco de un grupo y proyecto acreditado. Las diez horas teóricas

restantes corresponden a la actividad de enseñanza en el marco de su participación en una Cátedra. En particular, los entrevistados con contratos *full-time* declararon experimentar dificultades para compatibilizar las demandas de la función investigativa con las de docencia (Categoría B3), como se puede ver a continuación.

Extracto 8: “Me gustaría a veces tener la posibilidad de asistir a seminarios, o a congresos o a actividades, que si tengo que dar clase todas las semanas no puedo. En los dos cuatrimestres doy clase TODAS las semanas. Entonces a dónde voy a ir [...] No las puedo hacer ya que estás limitado por la carga de docencia [...] Me gustaría no tener tantas exigencias de docencia durante algún cuatrimestre como para poder dedicarme a investigación [E8, género femenino, ayudante graduado, dedicación exclusiva, interino]

Uno de los rasgos más característicos de las universidades públicas argentinas consiste en la existencia de una proporción mayoritaria de contratos *part-time* en la estructura total de dedicaciones (Fernández Lamarra y Coppola, 2008). Esta modalidad predominante de contratación ha dado origen a una figura de docente universitario para quien la profesión académica constituye una actividad secundaria y adicional al ejercicio de su profesión liberal (García de Fanelli y Moguillansky, 2014; Fernández Lamarra y Marquina, 2013; Marquina, 2012). En este estudio se observó, en tercer lugar, que los docentes con contratos *part-time* suelen experimentar dificultades para compatibilizar las demandas involucradas en la actividad de enseñanza con las provenientes del ejercicio de su profesión liberal, sea ésta ejercida en relación de dependencia en otra organización o de manera independiente (Categoría B4). Estas ideas pueden visualizarse en el siguiente extracto.

Extracto 9: “Uno tampoco puede ir a dar clase a todos los turnos porque trabaja en otro lado, justamente por la GRANDIOSA dedicación simple [...] yo tengo que trabajar en otro lado porque sino con lo que me paga la Facultad NO VIVO” [E5, género femenino, ayudante graduado, dedicación simple, regular]

C. Injusticia distributiva

Los resultados de este estudio revelaron que los participantes parecieran percibir que la exposición psicosocial que se deriva de las elevadas demandas laborales y/o de los insuficientes recursos organizacionales se encuentra injustamente distribuida dentro de la facultad. La percepción de injusticia distributiva emerge cuando los trabajadores sienten que las demandas y los recursos no se encuentran equitativamente distribuidos en la organización.

En primer lugar, en este estudio se observó que los docentes entrevistados experimentan una cierta sensación de injusticia distributiva como resultado de la obtención de beneficios homogéneos e independientes del grado de compromiso observado (Categoría C1), como puede verse a continuación.

Extracto 10: “En esta Facultad hay dos tipos de personas. Están las que ESTAN DENTRO DE LA FACULTAD, que son las que IMPULSAN todas las cuestiones, y veo otras que [...] vienen, hacen lo que tienen que hacer, se van y no tienen ningún compromiso más con la Facultad. Cumplen con sus tareas y basta” [E3, género femenino, profesor titular, dedicación simple, regular]

Extracto 11: “Está el que no hace nada y está el que está tratando de hacer un montón de cosas y tiene la edad para dar todo y no se le da la posibilidad de crecer” [E5, género femenino, ayudante graduado, dedicación simple, regular]

El segundo caso de injusticia distributiva surgió de una percepción de incongruencia entre la distribución de algunos recursos organizacionales, como las oportunidades de desarrollo de carrera, y los niveles de formación de los docentes (Categoría C2). Así, tal y como señaló E5, existen docentes que perciben que las compensaciones que les ofrece la facultad, en términos de oportunidades de promoción, no se condicen con las inversiones que ellos han realizado en su formación académica. Cabe señalar que esta categoría emergió únicamente en los docentes con cargo de ayudante graduado, no siendo mencionada por los participantes con cargo de profesor, probablemente porque ya ocupan los escalafones más altos en la estructura de la Cátedra.

Extracto 12: “Está el que no hace nada y está [...] el que no se le da la posibilidad de crecer [...] Estoy MÁS que solvente para dar teoría. Primero porque [...] desde el punto de vista epistemológico tengo CONOCIMIENTOS. Desde el punto de vista DIDÁCTICO, no solo hice veintiocho mil cursos, sino que ya terminé de cursar la especialización en docencia. Entonces si con TODO ESO sigo siendo Ayudante de Primera es que algo no está bien” [E5, género femenino, ayudante graduado, dedicación simple, regular]

Finalmente, se observó que algunos académicos perciben que ciertas demandas laborales se hallan injustamente distribuidas entre los docentes con contratos *full-time* y *part-time* (Categoría C3). En este sentido, tanto los participantes con contratos *full-time* como *part-time* tendieron a comparar sus condiciones laborales con las obtenidas por el otro sub-grupo, percibiendo las propias en términos comparativamente más negativos. Este núcleo de tensión resulta interesante pues podría ser motivador de conflictos entre ambos grupos sociales. Las ideas anteriores son ilustradas con los dos extractos siguientes.

Extracto 13: “Perdón y los que tienen la dedicación [exclusiva] ¿QUÉ APORTAN? A los que se les está pagando full time, ¿cómo lo están haciendo RENDIR?” [E5, género femenino, ayudante graduado, dedicación simple, regular]

Extracto 14: “Acá hay una gran asimetría, porque hay docentes [con dedicaciones simples] que cobran todo el año y trabajan un solo cuatrimestre y yo tengo tres materias [...] A ellos pediles BASTANTE más si querés compensar lo que yo estoy haciendo. Distribuyamos las materias DISTINTO, porque sino es MUCHA carga [...] Se generan muchas injusticias con los docentes [simples]. Cobran lo mismo que yo y no hacen Extensión [transferencia tecnológica], no hacen investigación, no hacen absolutamente NADA” [E8, género femenino, ayudante graduado, dedicación exclusiva, interino]

D. Perspectivas limitadas de desarrollo de carrera

Las perspectivas de crecimiento de los docentes dentro de la facultad parecieran encontrarse erosionadas por una percepción de baja transparencia y legitimidad asignable a los procesos de selección y promoción (Categoría D1). Del análisis del contenido del discurso de los entrevistados surgió que la misma podría emerger de, al menos, dos factores. El primero consiste en la falta de homogeneidad y claridad en los criterios utilizados por los jurados durante los procesos de selección (Categoría D1a), los cuales parecen aplicar estándares y criterios diferentes de un concurso a otro. Al respecto, desea destacarse que el sistema de carrera académica implementado en la facultad analizada plantea que la evaluación de los candidatos durante los procesos de selección debe fundarse en seis criterios “(a) claridad expositiva y uso de lenguaje adecuado, (b) habilidad docente, (c) precisión conceptual y rigor científico, (d) habilidad de contra-argumentación, (e) capacidad de síntesis y (f) capacidad de transferencia y ejemplificación”. Sin embargo, no se indica en la reglamentación vigente qué se entiende por cada descriptor ni el peso relativo que corresponde a cada elemento, situación que incrementa los grados de libertad (y discrecionalidad) de los jurados para seleccionar a los ganadores del proceso. Las proposiciones anteriores pueden visualizarse en el siguiente extracto.

Extracto 15: “No hay un instrumento específico que sea homogéneo y que atraviere después a todos los Concursos [...] Por lo tanto [...] DEPENDE del Jurado que te TOQUE, DEPENDE lo que te van a evaluar. NO TODOS los docentes vamos a ser evaluados de la misma manera” [E6, género femenino, profesor adjunto, dedicación exclusiva, regular]

El segundo factor se refiere a la disconformidad de los participantes con la manera en la que los jurados son elegidos por la facultad, cuestionando en algunos casos su legitimidad sobre la base de su formación académica (Categoría D1b), como puede verse a continuación.

Extracto 16: “El tema de los Jurados, los que te van a evaluar [...] A mí me tocó que me evaluara una persona que [...] no tenía los conocimientos básicos para evaluarme a mí como Licenciada en

Turismo, porque no era Licenciado en Turismo. No tenía los conocimientos básicos” [E3, género femenino, profesor titular, dedicación simple, regular]

E. Dificultades para participar de manera significativa

Si bien los docentes entrevistados declararon contar con una elevada autonomía para realizar su trabajo, al mismo tiempo manifestaron que suelen experimentar dificultades para efectuar acciones de participación que redunden en cambios o transformaciones significativas, sea al interior de las cátedras donde poseen su desempeño inmediato o al nivel de la facultad en su conjunto. Uno de los factores que pareciera condicionar las posibilidades de los profesionales académicos de participar de manera significativa dentro de la cátedra (Categoría E1) está dado por la disposición del profesor titular, en tanto máxima autoridad en esta configuración estructural, de brindar o aceptar dichos espacios de participación (Categoría E1a), como puede observarse a continuación.

Extracto 17: “Porque hay gente todavía en esta institución que sigue creyendo cosas que para mí son una ridiculez. Y esa gente a veces ocupa lugares de decisión o es titular de una materia, entonces por qué va a hacer un cambio con el que no está de acuerdo” [E8, género femenino, ayudante graduado, dedicación exclusiva, interino]

Otro factor que pareciera condicionar la posibilidad de los profesionales académicos de participar de manera significativa dentro de sus cátedras está dado por el tamaño de estas últimas (Categoría E1b). En efecto, los participantes parecieron coincidir en que cátedras más numerosas reducen las posibilidades de interacción, así como el grado de cercanía, entre sus integrantes y, por lo tanto, dificultan el logro del consenso requerido para instrumentar cambios significativos, como indicó E2.

Extracto 18: “En materias que son más grandes, donde la manera de organizar una guía de trabajos prácticos es más compleja, a la hora de proponer algo, quizás sea mucho más difícil la llegada a producir a producir algún cambio” [E2, género masculino, ayudante graduado, dedicación simple, interino]

En cuanto a la dificultad percibida por los docentes de realizar acciones de participación significativa al nivel de la facultad en su conjunto (Categoría E2), en este estudio emergieron tres obstáculos principales. El primero se refiere al grado de apertura de las autoridades que conducen la facultad, lo que se manifiesta en una mayor o menor preferencia por brindar o aceptar espacios de participación (Categoría E2a), tal y como explicó E6.

Extracto 19: “La realidad ESPECÍFICA de cada Gestión y la manera de hacer las cosas, esto te influye en cómo vos podés participar. Hay Gestiones que son MÁS participativas, hay gestiones que son MENOS participativas” [E6, género femenino, profesor adjunto, dedicación exclusiva, regular]

El segundo factor consiste en la necesidad permanente de lograr consenso en la toma de decisiones, requiriéndose arribar a soluciones que contemplen los valores e intereses de diversidad de grupos de poder (Categoría E2b), tal y como expresó E8.

Extracto 20: “Yo creo que es, por un lado, por la necesidad constante de generar consensos. Creo que la Facultad es un lugar donde hay mucha gente que piensa distinto en muchas cosas, desde qué color pintar las paredes hasta si la calefacción hay que subirla o bajarla, hasta qué contenido poner en una materia, y qué materia poner o a qué docente traer. Me parece que hay MUCHA gente que tiene derecho de opinar. Y ahí vamos de nuevo a las batallas que se tienen que dar internamente para poder avanzar sobre esos cambios” [E8, género femenino, ayudante graduado, dedicación exclusiva, interino]

Otro limitante importante que fue señalado por los participantes consiste en la existencia de fuertes restricciones presupuestarias en la universidad, en tanto establecen constreñimientos a los cambios que implican aumentos de capacidad (e.g., tamaño de la planta docente, capacidad áulica disponible; Categoría E2c). Esta proposición puede ser visualizada en el siguiente extracto.

Extracto 21: “Algunas son materias con muchas restricciones físicas, entonces tenés que tener mucha gente que a la vez esté capacitada para poder hacer ciertos cambios [...] no tenemos docentes, y [...] el tema de aulas, más allá de equipamiento, infraestructura” [E7, género masculino, profesor titular, dedicación simple, regular]

F. Retroalimentación externa insuficiente

En general, los participantes coincidieron en que obtienen una escasa retroalimentación externa por su desempeño (i.e., la que reciben de otros actores, como estudiantes, supervisores o pares), tal y como explicó E4.

Extracto 22: “Nunca he tenido ningún tipo de retroalimentación, lo que no sé es si no la he tenido porque no ha habido alguna cuestión especial concreta, nadie te devuelve felicitaciones” [E4, género femenino, jefe de trabajos prácticos, dedicación parcial, interino]

De las entrevistas surgió que los docentes deberían obtener retroalimentación externa por dos vías. La primera consiste en la encuesta de satisfacción que periódicamente se administra a los estudiantes luego de haber cursado cada asignatura (Categoría F1). La misma debe ser respondida independientemente que el estudiante haya aprobado o reprobado la materia y se completa de manera digital al momento de efectivizar su inscripción al siguiente semestre. Al respecto, los participantes efectuaron fuertes cuestionamientos sobre su relevancia, confiabilidad, validez, oportunidad de administración y utilidad como mecanismo principal de retroalimentación. Con respecto al primer punto, los docentes cuestionaron la relevancia de la opinión de los estudiantes como dispositivo principal de evaluación del desempeño, realizando críticas en torno a una posible “sobre-valoración” de la misma (Categoría F1a), como puede verse a continuación.

Extracto 23: “Creo que a veces se SOBRE-valora a los alumnos. Me parece que sí está claro que tiene que haber una evaluación de los alumnos, pero no puede ser la única [...] Porque [...] no VEN la amplitud de lo que implica ser docente, ven tal vez el desempeño en una materia” [E8, género femenino, ayudante graduado, dedicación exclusiva, interino]

En cuanto a la confiabilidad del instrumento, entendida como el grado en que este último conduce a la obtención de resultados consistentes a través del tiempo y en condiciones similares, se identificó una fuerte convergencia de opiniones en torno a una presunta falta de objetividad de los estudiantes al realizar la evaluación (Categoría F2b), tal y como manifestó E4.

Extracto 24: “La única retroalimentación que uno a veces mira son las encuestas de los chicos, que también uno las tiene que tomar con pinzas porque a veces dependen del ánimo o del momento en que las contestaron [...] Porque no sé hasta qué punto no las contestan por contestar y ponen cualquier cosa” [E4, género femenino, jefe de trabajos prácticos, dedicación parcial, interino]

En cuanto a la validez del instrumento, es decir, el grado en que el mismo realmente mide lo que pretende medir, se observaron críticas principalmente asociadas al dominio del contenido evaluado. En efecto, los participantes expresaron que la encuesta incorpora variables que no pueden ser adecuadamente examinadas por el estudiante (e.g., la puntualidad del docente) y que omite otras que sí resultan de relevancia para evaluar el desempeño docente (Categoría F1c), como puede verse en el siguiente extracto.

Extracto 25: “Aun cuando se comprometan en responderlas, las preguntas y el tipo de respuestas que se piden no aportan a decirte si sos un buen docente o mal docente [...] si fui puntual o no fui puntual no debería pasar por la evaluación del alumno [...] eso lo debe evaluar División Docencia cuando vos registrás tu horario, deberían tener la posibilidad de evaluar otras cosas” [E8, género femenino, ayudante graduado, dedicación exclusiva, interino]

En cuarto lugar, también se cuestionó la oportunidad de administración de la encuesta, sugiriéndose que la misma debería ser administrada inmediatamente luego de haber finalizado el dictado de la asignatura (Categoría F1d).

Extracto 26: “No es oportuna. La evaluación tendría que ser ni bien terminado el cursado y no meses después. La hacen cuando tienen que volver a inscribirse, donde ya ni se acuerdan” [E7, género masculino, profesor titular, dedicación simple, regular]

Finalmente, la opinión mayoritaria de los docentes entrevistados coincidió en que la encuesta estudiantil no resulta útil como mecanismo de retroalimentación, dado que suelen experimentar fuertes obstáculos para acceder a sus resultados (Categoría F1e), tal y como señaló E3.

Extracto 27: “¿Vos sabes que nunca me llamaron a mí para decirme los resultados de la encuesta estudiantil? [...] Yo nunca tuve ACCESO, era una cosa que se hacía y se cajoneaba o se tenía guardada. Esa era la sensación que yo tenía, que no estaba disponible para los docentes” [E3, género femenino, profesor titular, dedicación simple, regular]

El segundo mecanismo de retroalimentación que fue señalado por los académicos participantes consiste en las denominadas reválidas docentes (Categoría F2). En el caso examinado, el proceso de revalidación se encuentra a cargo de la facultad, representada por un tribunal compuesto por tres docentes con jerarquía de profesor, un graduado y un estudiante. El mismo se nutre, entre otros instrumentos, de la información proporcionada por la encuesta estudiantil discutida en las líneas precedentes. Dos son los cuestionamientos que emergieron con respecto a los concursos de reválida docente. El primero es común a los mecanismos de ingreso y promoción analizados previamente y está dado por la percepción de baja transparencia asignable al proceso (Categoría F2a). El segundo cuestionamiento radica en la periodicidad con la cual se celebran los concursos de reválida (en general, cada cinco años), señalándose la necesidad de incorporar mecanismos más periódicos de evaluación (Categoría F2b), como puede visualizarse a continuación.

Extracto 28: “Que sea algo más integral, que haya un montón de referencias que el jurado pueda tener adelante [...] que sea algo más que ese momento [...] que no sea que yo tenga un lindo speech, me pare adelante y me digan muy bien” [E4, género femenino, jefe de trabajos prácticos, dedicación parcial, interino]

Un elemento interesante que emergió de este estudio consiste en que, ante la falta de una retroalimentación externa adecuada, algunos docentes han desarrollado mecanismos propios para obtener información relativa a su desempeño, por ejemplo, por vía de la administración de sus propias encuestas a sus estudiantes, como explicó E6.

Extracto 29: “A mí me sirven más las [encuestas] que yo hago en mi clase [...]yo leo lo que me dicen los alumnos, hago un pequeño croquis de las cosas que me van indicando, hago una devolución explicando y en algunos casos adapto mi practica” [E6, género femenino, profesor adjunto, dedicación exclusiva, regular]

5. Discusión y conclusiones

Esta investigación contribuyó a identificar categorías específicas de riesgos psicosociales laborales que podrían afectar a los profesionales académicos argentinos, a partir del análisis del contenido del discurso de ocho docentes pertenecientes a una facultad de una universidad pública argentina. En primer lugar, y de manera similar a lo observado en investigaciones previas realizadas con docentes universitarios iberoamericanos (e.g., Unda et al., 2016; García et al., 2016), en este estudio fue posible reconocer que los entrevistados se hallan expuestos a elevadas exigencias psicológicas, fundamentalmente cuantitativas, dadas por el volumen y diversidad de las tareas que deben desempeñar. Del análisis de las entrevistas surgió también que esta sobrecarga de trabajo pareciera deberse principalmente a la existencia de una relación docente-estudiante desfavorable. En efecto, las fuertes limitaciones presupuestarias que afectan al sistema universitario argentino (ver

García de Fanelli, 2008), en conjunto con un incremento sostenido en las tasas de matriculación estudiantil (ver Brunner, 2012), parecieran condicionar las posibilidades de la facultad de generar nuevos cargos, resultando en una mayor carga de trabajo para una planta relativamente estable de académicos.

En segundo lugar, de las entrevistas surgió que los docentes experimentan dificultades para compatibilizar las exigencias de la actividad académica con las demandas provenientes de otros dominios de su vida personal, social y laboral. Si bien la mayoría de las investigaciones focalizadas en los riesgos psicosociales en docentes universitarios han empleado el Modelo ISTAS como marco interpretativo (e.g., García et al., 2016; Pujol-Cols y Dabos, 2017; Pujol-Cols y Arraigada, 2017; Pujol-Cols y Lazzaro-Salazar, 2018), el cual reduce la doble presencia exclusivamente a la incompatibilidad entre las demandas del trabajo y las provenientes del ámbito familiar (Moncada et al., 2005), en este estudio también surgió que el ejercicio de la actividad docente en el ámbito de las universidades públicas argentinas pareciera colisionar con los intereses de formación y capacitación de los académicos (i.e., conflicto docencia-formación), con las exigencias de la actividad investigativa (i.e., conflicto docencia-investigación) y con las demandas de la profesión liberal (i.e., conflicto docencia-profesión).

La contemplación de los tres elementos discutidos en el párrafo precedente resulta esencial en futuras investigaciones que involucren el estudio de los riesgos psicosociales en docentes universitarios argentinos. Pero, además de su incidencia en futuros estudios, su consideración resulta fundamental en el diseño de estrategias y políticas organizacionales que propendan a reducir el impacto psicosocial de estas demandas sobre los docentes. Primero, reducir el conflicto docencia-formación resulta vital para lograr un cuerpo de académicos altamente calificado y una mayor efectividad en los procesos de generación y transmisión del conocimiento. Segundo, mitigar el conflicto docencia-investigación es esencial si se desea elevar la calidad de las producciones científicas, lo cual es necesario para que las universidades públicas argentinas logren posicionarse como referentes frente a la comunidad científica internacional. Tercero, y puesto que la figura del docente con baja dedicación horaria, cuyo desempeño laboral principal ocurre en el mercado profesional, es la predominante en las universidades públicas argentinas (García de Fanelli, 2008), diseñar estrategias que propendan a reducir los conflictos derivados de compatibilizar ambas actividades es fundamental si se pretende preservar la salud física y mental de estos docentes y, al mismo tiempo, retenerlos.

En tercer lugar, y de manera similar a lo observado por Kinman y Wray (2013) en el ámbito internacional o por Collado et al. (2016) en el contexto argentino, de este estudio también surgió que los profesionales académicos entrevistados podrían encontrarse expuestos a reducida estima, al percibir, en particular, insuficientes oportunidades de desarrollo carrera. Al respecto, del análisis de las entrevistas emergió que tales perspectivas limitadas de movilidad hacia cargos de mayor jerarquía no sólo resultan producto de la incidencia de factores objetivos como, por ejemplo, las limitaciones presupuestarias de la facultad para la apertura de cargos docentes, sino que, también, parecieran emerger de una profunda desconfianza de los académicos en los mecanismos de selección y promoción. En efecto, los participantes cuestionaron la transparencia y legitimidad de dichos procesos, al percibir una conformación inadecuada de los jurados y una falta de uniformidad en los criterios de selección y evaluación. Estas observaciones resultan similares a las señaladas previamente por García de Fanelli y Moguillansky (2014) en su investigación con docentes universitarios argentinos.

La percepción de perspectivas limitadas de promoción representa un factor de riesgo psicosocial fundamental, al existir evidencia que señala que el ascenso dentro de la carrera académica le implica al docente profundas mejoras en sus condiciones laborales, entre ellas, un *status* superior dentro del sistema universitario, un incremento salarial y un mayor control sobre su trabajo (Unda et al., 2016). Pero, además, la instancia de promoción no sólo constituye una oportunidad de crecimiento sino también de reconocimiento de la trayectoria académica (Fernández Lamarra y Coppola, 2008). En cambio, tal y como señalan García de Fanelli y Moguillansky (2014), la percepción de elevados obstáculos para el avance dentro de la carrera académica suele afectar el bienestar psicológico de los profesionales académicos, al conducir a una sensación de incongruencia entre el *status* que atañe el cargo actual y el nivel de formación poseído.

En cuarto lugar, los docentes entrevistados declararon recibir una insuficiente retroalimentación por su desempeño. Esto pareció exceder al estilo de liderazgo empleado por el profesor titular a cargo de la cátedra y podría ser resultado del funcionamiento inadecuado de los mecanismos organizacionales de retroalimentación vigentes. En efecto, del análisis de las entrevistas emergieron fuertes cuestionamientos al sistema de encuestas estudiantiles y de reválidas docentes, vías principales por las que se evalúa institucionalmente el desempeño de los profesionales académicos en la facultad analizada. Si bien estos puntos no han sido abordados en la literatura previa focalizada en el contexto de los académicos argentinos, sí existe considerable evidencia en la literatura del *Management* que señala los beneficios que se derivan de recibir una retroalimentación externa periódica (Bakker y Demerouti, 2014; Humphrey et al., 2007).

La falta de una retroalimentación periódica sobre el desempeño representa un factor de riesgo psicosocial fundamental por, al menos, dos motivos. En primer lugar, una retroalimentación constructiva, entendida como aquella que promueve la oportunidad de cambio por medio de la referencia a comportamientos específicos y patrones aceptables de comportamiento (McKnight, Ahmad y Schroeder, 2001), constituye un insumo esencial de la efectividad individual al ser altamente instrumental para mantener o mejorar el desempeño (McCarthy y Garavan, 2006; Bakker y Demerouti, 2014). En segundo lugar, y si bien es cierto que una retroalimentación negativa reiterada tiende a ser contraproducente por sus efectos negativos sobre la motivación (Kluger y Denisi, 1996), existe evidencia que recibir una retroalimentación constructiva periódica suele mejorar la moral del empleado, acrecentar su disposición a recibir sugerencias en el futuro e incrementar su confianza en sus posibilidades de desarrollo dentro de la organización (Sommer y Kulkarni, 2012). Cabe señalar que una retroalimentación periódica sobre el desempeño, en conjunto con un rol activo del profesor titular durante el proceso formativo de los docentes, podría ser aún más esencial durante los primeros años de la carrera académica, puesto que la misma favorece la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje, refuerza el aprendizaje positivo y aumenta la motivación a aprender (Van den Bossche, Segers y Jansen, 2010).

En quinto lugar, y si bien los docentes entrevistados reconocieron que poseen una elevada autonomía para realizar su trabajo, al mismo tiempo, manifestaron que suelen experimentar dificultades para generar cambios dentro de las cátedras en las que se desempeñan o, más difícil aún, al nivel de la facultad en su conjunto. Esta situación representa un factor de riesgo psicosocial puesto que afecta las percepciones de los profesionales académicos sobre la significatividad e impacto de su trabajo (Humphrey et al., 2007), fenómeno que ha sido reconocido en la literatura previa como un determinante importante de la motivación intrínseca (Gagné y Deci, 2005), la satisfacción (Bhatti y Qureshi, 2007) y el bienestar psicológico (Skaalvik y Skaalvik, 2014). Al respecto, en este estudio se observó que las restricciones presupuestarias, así como la necesidad permanente de lograr consenso entre múltiples actores con intereses y valores, a menudo, divergentes, parecieran influir en la factibilidad de lograr cambios en las universidades públicas argentinas, lo cual es coincidente con lo señalado en trabajos previos (e.g., García de Fanelli y Moguillansky, 2014; Pujol-Cols y Foutel, 2018).

En sexto lugar, además de haberse identificado una percepción relativamente compartida acerca de la existencia de recursos organizacionales insuficientes (e.g., perspectivas limitadas de desarrollo de carrera, retroalimentación externa insuficiente) para hacer frente a las demandas de la actividad académica, tales recursos y demandas parecieran ser percibidos como injustamente distribuidos dentro de la facultad. Tal y como ha sido oportunamente señalado por Festinger (1954), la percepción de inequidad (ver Unda et al., 2016) o, peor aún, de injusticia (ver Moorman, 1991) en la distribución de los recursos y demandas surge como resultado de un proceso de comparación social en el que las contribuciones y las recompensas de una persona son comparadas con los esfuerzos y las compensaciones de otros. En efecto, los individuos tienden a desarrollar creencias acerca de lo que consideran justo o injusto en las relaciones, los procedimientos y la distribución de los recursos. Esta percepción de los profesionales académicos entrevistados acerca de una presunta violación a las normas socialmente construidas de justicia organizacional representa un factor de riesgo psicosocial fundamental, al existir evidencia de su relación con diversos estados psicológicos negativos (Cohen-Charash y Spector, 2001; Olafsen, Halvari, Forest y Deci, 2015).

Finalmente, la inseguridad laboral no pareció representar un factor de elevado riesgo psicosocial en la muestra de docentes. Si bien en este estudio se procuró la participación de académicos con diferente condición de contratación (i.e., regulares e interinos) y se hicieron preguntas dirigidas a conocer sus percepciones y experiencias acerca de sus perspectivas de permanencia futura en la universidad, la inseguridad laboral pareció haber sido relativizada por ambos grupos de docentes, incluso por aquellos que no gozan de estabilidad laboral. Estos hallazgos resultan consistentes con los reportados en otras investigaciones previas llevadas a cabo con docentes universitarios argentinos. Por ejemplo, Pujol-Cols y Arraigada (2017) observaron una muy baja prevalencia de inseguridad laboral en su muestra de 175 académicos. Más recientemente, Pujol-Cols y Lazzaro-Salazar (2018) demostraron que dicho factor de riesgo psicosocial no sólo posee una baja prevalencia, sino que no ejerce efectos estadísticamente significativos sobre variables que hacen al bienestar de los docentes, como, por ejemplo, su satisfacción laboral. Estos hallazgos podrían deberse a las políticas de regularización de cargos que en los últimos años han estado llevando a cabo las universidades argentinas en el marco de sus negociaciones colectivas.

Se finaliza este apartado señalando que las categorías específicas identificadas en este estudio deberían ser contempladas en futuras investigaciones cuantitativas realizadas con profesionales académicos argentinos, sirviendo, por ejemplo, como base para el desarrollo de un instrumento de medición *ad hoc* o para la adaptación de las taxonomías genéricas existentes. Más aún, se cree que los hallazgos aquí reportados también sirven para brindar explicaciones tentativas a resultados obtenidos en investigaciones previas que sólo han identificado niveles de exposición a factores genéricos de riesgo psicosocial en profesionales académicos argentinos. Además, se cree que la consideración de estos elementos resulta fundamental en el diseño de políticas públicas y organizacionales que propendan a reducir el impacto psicosocial de las demandas laborales sobre los docentes argentinos.

6. Limitaciones del estudio

Si bien esta investigación contribuyó a la literatura sobre profesión académica a través de la exploración de categorías específicas de riesgos psicosociales con potencial estresante sobre los académicos, es necesario reconocer algunas de sus limitaciones, de modo que éstas sirvan para impulsar futuras investigaciones en la temática. En primer lugar, es importante señalar que este estudio se sustentó únicamente en el análisis del contenido de los discursos de ocho participantes, razón por la cual no fue posible indagar con mayor profundidad en, por ejemplo, la influencia que variables como el género, la jerarquía del cargo, la dedicación y la condición de contratación podrían ejercer sobre la percepción de exposición a las distintas categorías de riesgos psicosociales. Futuras investigaciones podrían focalizarse en estas relaciones y efectuar un análisis discursivo (lingüístico) de los testimonios de los entrevistados.

En segundo lugar, este estudio se realizó en una sola facultad de una única universidad argentina. Si bien el logro de generalizaciones atribuibles al conjunto del sistema universitario argentino jamás fue la pretensión de la presente investigación, futuros estudios podrían comparar y complementar los hallazgos reportados en este artículo con los observados en otras universidades argentinas. Es preciso señalar, sin embargo, que se espera que los resultados sean similares por, al menos, dos motivos. Por un lado, las universidades argentinas suelen tener características similares en cuanto a su estructura, cultura y dinámica de poder en virtud de la influencia que sobre ellas ejerce el entorno institucional (ver la idea de isomorfismo en Powell y DiMaggio, 2012), lo que tiende a reflejarse en patrones relativamente consistentes de organización y diseño del trabajo al interior de cada una. Por otro lado, como demuestran Dierdorff y Morgeson (2013), toda profesión suele poseer un conjunto de características que resultan intrínsecas o inherentes a sí mismas, por lo que su ejercicio suele ser relativamente similar de un contexto organizacional a otro (e.g., los profesionales médicos suelen enfrentar grandes demandas emocionales durante el ejercicio de su rol, independientemente del hospital en donde trabajen). Como resultado de la combinación de los dos procesos descritos, se espera que varias de las categorías de riesgos psicosociales identificadas en esta investigación sean también observadas en futuros estudios con profesionales académicos en otras universidades públicas argentinas.

En tercer lugar, es posible que el sesgo de deshabilitación social haya influido sobre algunas de las opiniones de los participantes. Si bien la presencia de este sesgo suele ser menor en las entrevistas en profundidad que en las escalas de auto-reporte, dado que en el primer caso el entrevistador tiene la posibilidad de solicitar aclaraciones o efectuar preguntas adicionales, futuras investigaciones podrían recurrir a otras estrategias metodológicas, como la observación no participante, o incluso emplear datos naturales (e.g., grabación de interacciones reales en el lugar de trabajo).

7. Bibliografía

- Aguinis, H., Shapiro, D. L., Antonacopoulou, E. P. y Cummings, T. G. (2014). Scholarly impact: A pluralist conceptualization. *Academy of Management Learning & Education*, 13(4), 623-639.
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F. y Mhatre, K. H. (2011). Meta analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152.
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2014). Job demands-resources theory. En C. Cooper y P. Chen (Eds.). *Wellbeing. A Complete reference guide*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Bekerman, F. (2016). El desarrollo de la investigación científica en Argentina desde 1950: entre las universidades nacionales y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 3-23.
- Bhatti, K. K. y Qureshi, T. M. (2007). Impact of employee participation on job satisfaction, employee commitment and employee productivity. *International Review of Business Research Papers*, 3(2), 54-68.
- Blaschke, S., Frost, J. y Hattke, F. (2014). Towards a micro foundation of leadership, governance, and management in universities. *Higher Education*, 68(5), 711-732.
- Botero Álvarez, C. C. (2012). Riesgo psicosocial intralaboral y “burnout” en docentes universitarios de algunos países latinoamericanos. *Cuadernos de Administración*, 28(48), 117-132.
- Brunner, J. J. (1987). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Brunner, J. J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 130-145.
- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, Biblioteca Nacional.
- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Revista (Syn) Thesis*, 7, 41-52.
- 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.
- Cohen-Charash, Y. y Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278-321.
- Collado, P. A., Soria, C. B., Canafoglia, E. y Collado, S. A. (2016). Condiciones de trabajo y salud en docentes universitarios y de enseñanza media de Mendoza, Argentina: entre el compromiso y el desgaste emocional. *Salud Colectiva*, 12(2), 203-220.
- Cooper, C. L. (1998). *Theories of organizational stress*. Manchester: Oxford University Press.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: sage.
- Dierdorff, E. C. y Morgeson, F. P. (2013). Getting what the occupation gives: Exploring multilevel links between work design and occupational values. *Personnel Psychology*, 66(3), 687-721.
- Dipp, A. J., Flores, J. A. T. y Gutiérrez, R. V. (2010). Satisfacción laboral y compromiso institucional de los docentes de posgrado. *Diálogos educativos*, 19(8), 119-130.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Fachelli, S. y López-Roldán, P. (2017). Análisis del sistema universitario argentino. Una propuesta inicial de indicadores. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/171528> [último acceso 23-02-2019]

- 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), 96-123.
- Fernández Lamarra, N.y Marquina, M. (2013). La Profesión Académica en America Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 23(1), 99-117.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.
- Gagné, M.y Deci, E. L. (2005). Self determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- García de Fanelli, A. (2008). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las universidades nacionales*. Buenos Aires: CEDES (Centro de Estudios de Estado y Sociedad).
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 124-151.
- García de Fanelli, A. y Mogueillansky, M. (2014). La docencia universitaria en Argentina: Obstáculos en la carrera académica. *Education Policy Analysis Archives*, 22(1), 1-18.
- García de Fanelli, A. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016. Informe Nacional: Argentina*. Buenos Aires: CINDA.
- García, M. 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.
- Gates, G. S. (2000). The socialization of feelings in undergraduate education: A study of emotional management. *College Student Journal*, 34, 485-504.
- Gillespie, N. A., Walsh, M. H. W. A., Winefield, A. H., Dua, J.y Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & Stress*, 15(1), 53-72.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. London: Wiedenfeld and Nicholson.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Glomb, T. M., Kammeyer-Mueller, J. D. y Rotundo, M. (2004). Emotional labor demands and compensating wage differentials. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 700-714.
- Greenhaus, J. H.y Allen, T. D. (2011). Work-family balance: A review and extension of the literature. *Handbook of Occupational Health Psychology*, 2, 165-183.
- Groisman, F.y García de Fanelli, A. (2009). Incentivos a la profesión académica: los salarios de los docentes universitarios en la Argentina”. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 14(21), 143-167.
- Hall, R. y Bowles, K. (2016). Re-engineering Higher Education: The Subsumption of Academic Labour and the Exploitation of Anxiety. *Workplace*, 28, 30-47.
- Hernández, S., Fernández-Collado, C.y Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México DF., México: Mc Graw Hill.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart*. Berkeley: University of California Press.
- Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D.y Morgeson, F. P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: a meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1332-1353.
- Jimenez Gamboa, A. (2015). El interinazgo como indicador de precarización laboral en la universidad. *XXX Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS*, Costa Rica.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 285-308.
- Karasek, R.y Theorell, T. (1990). Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life. *The American journal of Public Health*, 80, 1013-1014.
- Kinman, G., Wray, S.y Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7), 843-856.

- Kinman, G.y Wray, S. (2013). *Higher stress: A survey of stress and well-being among staff in higher education*. London, UK: University and College Union.
- Klassen, R. M.y Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kluger, A. N.y DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review. *Quality & Quantity*, 47(4), 2025-2047.
- Liu, X. S.y Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1173-1184.
- McCarthy, A.y Garavan, T. (2006). Postfeedback development perceptions: Applying the theory of planned behavior. *Human Resource Development Quarterly*, 17(3), 245-267.
- Marquina, M. (2012). La profesión académica en Argentina: principales características a partir de las políticas recientes. En *El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes*, 126-147.
- Mauno, S., Leskinen, E.y Kinnunen, U. (2001). Multi wave, multi variable models of job insecurity: applying different scales in studying the stability of job insecurity. *Journal of Organizational Behavior*, 22(8), 919-937.
- 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*. Barcelona: Foment del Treball Nacional.
- Miles, M.y Huberman, M. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Moncada, S.y Llorens, C. (2004). Evaluación y acción preventiva ante el riesgo psicosocial: El método ISTAS-21 (COPSOQ). *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 5, 12-20.
- Moncada, S., Llorens, C., Navarro, A.y Kristensen, T. S. (2005). ISTAS21: Versión en lengua castellana del cuestionario psicosocial de Copenhague (COPSOQ). *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 8(1), 18-29.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship?. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855.
- Morgeson, F. P.y Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1321-1339.
- Neffa, J. C. (2015). *Los riesgos psicosociales en el trabajo: contribución a su estudio*. Buenos Aires: Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo. Centro de Innovación para los Trabajadores.
- Olafsen, A. H., Halvari, H., Forest, J.y Deci, E. L. (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.
- Oxman, C. (1998). *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Fundación Xeito Novo.
- Piedmont, R. L., McCrae, R. R., Riemann, R.y Angleitner, A. (2000). On the invalidity of validity scales: evidence from self-reports and observer ratings in volunteer samples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(3), 582-593.
- Powell, W. W. y DiMaggio, P. J. (2012). *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pujol-Cols, L. J. y Dabos, G. E. (2017, octubre). 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. 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 Lazzaro-Salazar, M. (2018). Psychosocial risks and job satisfaction in Argentinian scholars: Exploring the moderating role of work engagement. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 34(3), 145-156.
- Pujol-Cols, L. J. y Foutel, M. (2018). Cultura, identidad e imagen organizacional: desarrollo de una metodología para su estudio en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(26), 64-86.
- Pujol-Cols, L. J. (2018). Autoevaluaciones esenciales y autonomía: un estudio de sus efectos directos e interactivos sobre el entusiasmo laboral en profesionales argentinos. *Estudios Gerenciales*, 34(149), 361-372.
- Rovelli, L. I. (2017). Expansión reciente de la política de priorización en la investigación científica de las universidades públicas de Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(22), 103-121.
- Reisel, W. D., Probst, T. M., Chia, S. L., Maloles, C. M. y König, C. J. (2010). The effects of job insecurity on job satisfaction, organizational citizenship behavior, deviant behavior, and negative emotions of employees. *International Studies of Management & Organization*, 40(1), 74-91.
- Roggero, G. (2007). The Autonomy of the Living Knowledge in the Metropolis-University. Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/0707/roggero/en> [último acceso 23-02-2019]
- Roggero, G. (2011). *The Production of Living Knowledge: The Crisis of the University and the Transformation of Labor in Europe and North America*. Philadelphia: Temple University Press.
- Salanova, M., Martínez, I. M. y Lorente, L. (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.
- Sommer, K. L. y Kulkarni, M. (2012). Does constructive performance feedback improve citizenship intentions and job satisfaction? The roles of perceived opportunities for advancement, respect, and mood. *Human Resource Development Quarterly*, 23(2), 177-201.
- Suasnábar, C. (2002). Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica. *Fundamentos en Humanidades*, 3(5-6), 35-57.
- Suasnábar, C. (2005). Reforma de la Educación Superior y transformaciones en el campo académico en Argentina. *Proposições*, 16(3), 145-162.
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2006). El campo de producción desconocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 59-77.
- McKnight, D. H., Ahmad, S. y Schroeder, R. G. (2001). When do feedback, incentive control, and autonomy improve morale? The importance of employee-management relationship closeness. *Journal of Managerial Issues*, 466-482.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Unda, S., Uribe, F., Jurado, S., García, M., Tovalín, H. y Juárez, A. (2016). Elaboración de una escala para valorar los factores de riesgo psicosocial en el trabajo de profesores universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(2), 67-74.
- Van den Bossche, P., Segers, M. y Jansen, N. (2010). Transfer of training: the role of feedback in supportive social networks. *International Journal of Training and Development*, 14(2), 81-94.
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M. y Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65.

- Waltman, J., Bergom, I., Hollenshead, C., Miller, J. y August, L. (2012). Factors contributing to job satisfaction and dissatisfaction among non-tenure-track faculty. *The Journal of Higher Education*, 83(3), 411-434.
- Watts, J. y Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: a systematic literature review. *Educational Research*, 53(1), 33-50
- Winograd, K. (2005). *Good day, bad day: Teaching as a high-wire act*. Lanham, MD: Scare-crow Education.
- Wrzesniewski, A., Dutton, J. E. y Debebe, G. (2003). Interpersonal sensemaking and the meaning of work. *Research in Organizational Behavior*, 25, 93-135.
- Yin, H. B., Lee, J. C. K. y Zhang, Z. H. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145.

ANEXO

Guía de entrevista

I – *Contenido del trabajo*

- Descripción de una semana habitual de trabajo
- Tareas académicas y no académicas que realiza
- Grado de satisfacción e insatisfacción con las tareas actuales
- Actividades que lo pueden llevar a sentirse agobiado
- Actividades que le gustaría desarrollar

II – *Participación en la toma de decisiones*

- Descripción de los mecanismos actuales de participación en instancias de planificación académica (e.g., reuniones de cátedra)
- Descripción de los mecanismos actuales de participación institucional
- Grado de satisfacción con los mecanismos actuales de participación académica e institucional
- Experiencias previas o actuales de participación en Órganos de Gobierno (e.g., Consejo Académico, Consejo Superior, Asamblea Universitaria, Centro de Investigación)
- Reflexión en torno a otras formas de participación que cree necesarias pero que percibe ausentes

III – *Gestión y liderazgo*

- Formas de canalización de sus ideas y propuestas dentro de la cátedra y a nivel institucional
- Grado percibido de aceptación de sus ideas y propuestas
- Experiencias pasadas en las que haya efectuado propuestas
- Facilidad percibida de implementación de cambios en la facultad
- Reflexión en torno a principales obstáculos e impulsores al cambio
- Vinculación entre las propuestas que realiza y los cambios que evidencia
- Información que recibe para retroalimentar y mejorar su desempeño
- Grado de apoyo percibido de superiores, subordinados y compañeros de trabajo en momentos difíciles
- Grado de apoyo percibido de la institución en momentos difíciles
- Reflexión acerca de su futuro laboral en la universidad
- Rol de la condición de contratación en las percepciones de seguridad laboral
- Medios por los que recibe información institucional

IV – *Evaluación y supervisión*

- Mecanismos que se emplean para evaluar el desempeño docente
- Opinión relativa a los concursos de oposición, registros de antecedentes y reválidas docentes
- Opinión relativa a las encuestas estudiantiles
- Descripción del modo en que percibe que se desarrollan y resuelven los concursos para el ingreso y promoción a cargos docentes
- Grado de legitimación que le atribuye a su superior actual y factores que lo determinan
- Grado de conformidad/disconformidad con mecanismos actuales de control administrativo

V – *Capacitación para el desempeño*

- Descripción de la capacitación académica y disciplinar que recibe de la facultad
- Grado de conformidad/disconformidad con la capacitación actual recibida

- Relevancia de la capacitación que recibe para lograr la efectividad en sus roles académicos
- Importancia de la capacitación para la mejora en el desempeño
- Reflexiones en torno a la correspondencia entre el grado de preparación/formación y sus condiciones laborales actuales (e.g., jerarquía, dedicación, condición)

VI – *Condiciones físicas*

- Descripción del espacio habitual de trabajo
- Elementos que le generan mayor insatisfacción y satisfacción
- Reflexión en torno a los recursos de los que dispone y los que requiere para ejercer adecuadamente su rol

VII – *Reconocimiento*

- Reflexión respecto de su puesto ideal en función de su formación, intereses y competencias
- Grado en que su situación laboral actual le permite desarrollar su plan de carrera personal
- Factores que le impiden desarrollar su proyecto de carrera
- Satisfacción con el nivel de remuneración de acuerdo a sus esfuerzos, formación y competencias

VIII – *Organización*

- Grado de conocimiento acerca de las normas y reglamentos vigentes en la facultad
- Medios por los que toma conocimiento de las normas y reglamentos actuales
- Reflexión en torno a las normas y reglamentos que le generan mayor insatisfacción
- Grado en que percibe que se cumplen las normas y reglamentos en la facultad

IX – *Relaciones horizontales*

- Grado en que percibe que en la facultad se tolera la diversidad (e.g., política, religiosa, sexual)
- Nivel de participación en reuniones informales con compañeros de trabajo
- Reflexión en torno a la importancia y periodicidad de dichas reuniones
- Factores que condicionan la interacción con supervisores, subordinados y compañeros de trabajo
- Grado de promoción institucional de las reuniones entre colegas