



Instituto de Investigación  
en Educación

**REVISTA**

Actualidades  
Investigativas  
en Educación

---

## **Actualidades Investigativas en Educación**

Revista Electrónica publicada por el  
Instituto de Investigación en Educación  
Universidad de Costa Rica  
ISSN 1409-4703  
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>  
COSTA RICA

# **ESTRÉS EN PROFESORADO UNIVERSITARIO MEXICANO**

## **STRESS IN MEXICAN UNIVERSITY PROFESSORiate**

Volumen 10, Número 2  
pp. 1-21

Este número se publicó el 30 de agosto de 2010

Laura Elena Urquidi Treviño  
José Raúl Rodríguez Jiménez

*La revista está indexada en los directorios:*

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

*La revista está incluida en los sitios:*

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



## ESTRÉS EN PROFESORADO UNIVERSITARIO MEXICANO STRESS IN MEXICAN UNIVERSITY PROFESSORIAL

Laura Elena Urquidi Treviño<sup>1</sup>  
José Raúl Rodríguez Jiménez<sup>2</sup>

**Resumen:** El presente artículo es producto de una investigación realizada con docentes adscritos a tres instituciones públicas de educación superior ubicadas en la región Noroeste de México. El estudio se llevó a cabo con el propósito de explorar el grado de estrés que este grupo experimenta como producto del ejercicio de su profesión. Los datos fueron recuperados a través de un cuestionario que se construyó a partir del análisis de contenido de entrevistas semi-estructuradas. Tomando en consideración los reactivos del cuestionario en forma individual, los resultados muestran que las diez situaciones más estresantes se relacionan con los programas de estímulo académico que operan en las instituciones mexicanas desde 1990. Un segundo análisis (factorial) muestra cuatro dimensiones que incorporan situaciones estresantes vinculadas con: a) la sobrecarga de trabajo y las limitaciones de tiempo para cumplir con las tareas académicas, b) el ambiente institucional, c) el reconocimiento que se otorga a través de los programas de estímulos y d) las condiciones físicas. De estos cuatro factores, la media más alta se identifica en la dimensión vinculada con el reconocimiento. El análisis que considera la adscripción disciplinaria revela que las y los profesores adscritos al campo de las Ciencias Biológicas reportan más estrés relacionado con las condiciones físicas. Estos resultados sugieren que, a pesar de las casi dos décadas de operación de los programas de estímulos, los académicos y las académicas mexicanas no han podido adaptarse a sus exigencias, lo que inevitablemente lleva a experimentar estrés en diferentes grados.

**Palabras clave:** ESTRÉS, PROFESORADO UNIVERSITARIO, MÉXICO

**Abstract:** This article is the product of a research conducted with faculty of three higher education institutions located in the northwestern region of México. The purpose of the study was to explore the level of stress that professors experienced as an outcome of their academic labour. Data were retrieved through a questionnaire that was constructed from content analysis of semi-structured interviews. The results show that the top ten stressful situations are related to merit pay programs operated in Mexico since 1990. Factorial analysis revealed four dimensions 1) workload and time constraints to meet academic tasks, 2) institutional environment, 3) recognition and, 4) physical conditions. Mean scores show institutional recognition stress is higher compared with the other three factors. Analysis in stress level by discipline show significant differences in Biological Sciences but only in factor four. These results suggest that despite nearly two decades of the incentive schemes operation Mexican faculty have failed to adapt to its demands, which inevitably leads to experience stress in different degrees.

**Key words:** STRESS, UNIVERSITY PROFESSORIAL, MÉXICO

---

<sup>1</sup> Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Miembro del Sistema Nacional de investigadores nivel 1. Actual profesora de tiempo completo en el Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora, México. Dirección electrónica: [lauraurquidi@gmail.com](mailto:lauraurquidi@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Miembro del Sistema Nacional de investigadores nivel 1. Actual profesor de tiempo completo en el Departamento de Sociología y Administración Pública de la Universidad de Sonora, México. Dirección electrónica: [raul@sociales.uson.mx](mailto:raul@sociales.uson.mx)

**Artículo recibido:** 16 de marzo, 2010

**Aprobado:** 25 de agosto, 2010

## Introducción

La investigación sobre el estrés laboral ha puesto especial atención en profesionistas que desarrollan labores de alta responsabilidad y trato con terceros, por ejemplo, los profesionales en medicina, en enfermería y docentes. En el caso de los profesionales en docencia, los estudios sobre estrés (véase Montgomery y Ruppferon, 2005<sup>3</sup>; Travers y Cooper, 1997) se han acentuado en el profesorado que atienden los niveles básico y medio, aunque también en las y los profesores de Educación Especial. La mayoría de estos estudios fueron desarrollados por un equipo de investigadores de la Educación Superior que paradójicamente estuvieron interesados en indagar las tensiones de diferentes grupos profesionales mucho antes de enfocarse en el estrés relacionado con su propia actividad laboral: "*como John Gardner alguna vez comentó: los profesores son a su profesión como el pez al agua; nadan en ella pero nunca piensan estudiarla*" (citado en Gmelch, Wilke y Lovrich, 1984, p. 3).

Las primeras pistas sobre la insatisfacción de docentes del nivel superior con las situaciones y circunstancias de su labor, se anotan en los trabajos realizados por Ruth Eckert y sus colaboradores (Eckert y Williams, 1972<sup>4</sup>). Sin embargo, es en la década de 1980 cuando se puede ubicar la investigación sistemática en torno al estrés de los académicos y académicas, de manera especial, con los estudios desarrollados por un grupo de investigadores estadounidenses, dirigido por Walter H. Gmelch. Desde esa época, y hasta la actualidad, parece haber cierta coincidencia en las situaciones que la literatura reporta como fuentes de estrés para docentes de las universidades de diversas nacionalidades.

Además de las tensiones que genera el proceso para obtener la definitividad en el empleo (*tenure track*), la sobrecarga de trabajo, las limitantes de tiempo y la falta de reconocimiento institucional parecen ser situaciones comunes que producen estrés en docentes de las universidades norteamericanas (Gmelch, Wilke y Lovrich, 1984; Reybold, 2005; Wolf-Wendel, Ward y Twombly 2007). Estas fuentes de estrés se identifican también en docentes canadienses (Thorsen, 1996); ingleses (Daniels y Guppy, 1994; Kinman, 2008); israelíes (Perlberg y Keinan, 1986); e iraníes (Ahmady, Changiz, Masiello y Brommels, 2007),

---

<sup>3</sup> El estudio de Montgomery y Ruppferon (2005) presenta un meta-análisis de 65 investigaciones realizadas entre 1998 y 2003 sobre estrés en docentes de escuelas primarias y secundarias.

<sup>4</sup> La línea de investigación desarrollada por la autora y sus colaboradores, desde la década de 1950, ofrece un panorama de corte nacional sobre la motivación y el grado de satisfacción con el quehacer académico de profesores estadounidenses.

mientras que para las y los profesores chinos y japoneses, las principales tensiones se vinculan con los procesos de evaluación profesional y la percepción de falta de tiempo (Xiao-Xing He *et al.* 2000). La incertidumbre política del país, los bajos recursos económicos y la falta de tiempo se reportan como circunstancias generadoras de estrés para las y los académicos venezolanos (Sánchez de Gallardo y Mantilla de Gil, 2005). Mientras tanto, las relaciones interpersonales, los bajos salarios, las múltiples tareas, la falta de reconocimiento y los espacios de trabajo inadecuados caracterizan el malestar en las y los académicos argentinos (Carbay, Benedetti, Paoloni, Senn, y Wehbe, 2001).

En el caso de México, existen estudios que identifican la presencia de estrés y diversos problemas de salud relacionados con la sobre carga de trabajo que representa la participación de docentes universitarios en los programas de estímulos (véase Martínez, Méndez y Zúñiga, 2010). Pero ¿por qué los programas de estímulos pueden estar generando tensiones en el profesorado universitario? Para responder esta pregunta es necesario exponer brevemente cómo se instalaron estos programas en las Instituciones de Educación Superior mexicanas (IES).

Desde finales de la década de 1980, y con más claridad en el siguiente decenio, el gobierno mexicano puso en marcha un amplio repertorio de programas de política pública, entre ellos la evaluación del desempeño académico. En general, estos programas buscan elevar las calidades académicas mediante estímulos económicos a quienes logren alcanzar en las evaluaciones anuales los estándares fijados (De Vries, 2000; Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2005).

Las IES tienen la facultad de establecer internamente las normas o criterios que guían la evaluación y la forma de distribuir los montos económicos a través de un escalafón. La normatividad que guía la evaluación de la productividad de las y los profesores ha sido puesta en la mesa de discusión prácticamente desde la implementación de los programas de estímulos. De un lado, se cuestiona la sensibilidad de los instrumentos de evaluación, pues no capturan la esencia real del trabajo académico (Díaz-Barriga, 2000) y, por otro lado, el propio proceso de evaluación parece no ser del todo transparente (Ibarra Colado, 2000a).

El factor económico que condiciona las actividades y producción académicas ha promovido el aumento en los ritmos de trabajo y la diversificación de las actividades del profesorado. Además de la docencia, la investigación y la difusión o extensión, las tareas de gestión y administración no son solamente cuantificables, sino tipificadas en los reglamentos internos de las IES como requisitos para el concurso en los programas de estímulos. Algunos

estudios muestran que el involucrarse en actividades administrativas deja poco tiempo para las actividades sustantivas de docencia e investigación, generando con ello tensión vinculada con las limitantes de tiempo que se imponen para lograr cubrir las diversas tareas académicas (De Vries, 1999). Participar en los programas de estímulos es una decisión voluntaria, sin embargo, representa la única vía para incrementar el salario mensual. Los montos económicos llegan a tener un impacto importante en los ingresos, por ejemplo, para una o un profesor Titular C en la Universidad de Sonora, el complemento salarial puede representar desde 30% hasta 56% de su ingreso mensual (UNISON, s.f.).

Bajo este orden de ideas, el estudio que aquí se describe parte del supuesto general de que en buena medida el estrés de los y las docentes universitarios se vincula con los efectos generados por la puesta en marcha de los programas de estímulo. La gran mayoría de los estudios sobre el estrés en docentes de educación superior, se concentran en la identificación de las fuentes de estrés, así como en la intensidad con que se perciben. El presente estudio se ubica en la misma orientación, es decir, tiene como propósito explorar el grado de estrés que experimentan las y los académicos como producto de su ejercicio profesional. Pretende, además, identificar las posibles diferencias en el grado de estrés en función de la adscripción disciplinaria.

## **2. Aproximación teórica**

Si bien en una buena cantidad de los estudios sobre el estrés asociado con el ejercicio de la profesión académica se reconoce el carácter multívoco del término estrés, se aprecia también una noción generalizada que enfatiza el significado que los individuos atribuyen a las situaciones con las que entran en contacto. Este proceso de significación es precedido por procesos cognoscitivos de valoración que explican, en gran medida, por qué una misma situación puede ser estresante para una persona y no serlo para otra (Catalina, Cano Vindel, Dongil, y Pastrana, 2008). De manera genérica, el estrés es entendido como un proceso que involucra respuestas biológicas, conductuales y cognoscitivas que se producen cuando los individuos anticipan su incapacidad para atender las demandas ambientales que se perciben como excedentes de los recursos personales.

La investigación sobre el estrés es a la fecha muy extensa, sin embargo, las contribuciones pioneras de Hans Selye y Richard Lazarus no pueden pasar inadvertidas. De acuerdo con Selye (1953 p. 54): "*el estrés es el denominador común de todas las reacciones*

*adaptativas en el organismo [...] es el estado que se manifiesta por un síndrome que consiste en cambios inducidos de manera inespecífica dentro de un sistema biológico".* En este sentido, se considera que el estrés es una respuesta adaptativa inevitable, lo que resulta nocivo para la salud y el bienestar son las consecuencias que aparecen de manera concomitante en las dimensiones biológica y psicosocial.

Por su parte, Lazarus y Folkman (1991 p. 43), entienden el estrés como: *"una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar"*. Esta noción coloca la atención en los procesos cognoscitivos que permiten dar significado a las situaciones con las que se interactúa. Los trabajos de Lazarus han sido la base para propuestas más recientes sobre el estrés y la ansiedad, por ejemplo, Cano Vindel (2009, p. 13) considera que

El estrés es un proceso en el que, de forma automática, se ponen en marcha un conjunto de respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales que aumentan nuestro nivel de activación con el fin de ayudarnos a afrontar un problema para el que no tenemos suficientes recursos.

Para Lazarus (1998), el significado de los eventos o situaciones depende de los procesos de evaluación cognoscitiva que permiten al individuo determinar lo que está en juego (evaluación primaria) y, ponderar lo que se puede hacer frente a la situación valorada como estresante (evaluación secundaria). La percepción de un evento como estresante puede involucrar amenazas a la autoestima, el bienestar físico y las metas y compromisos laborales; tensión financiera; posibilidad de perder el afecto de alguien significativo; pérdida del respeto propio; parecer una persona sin principios éticos; perder la aprobación y el respeto de los demás (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLonguis y Gruen, 1986). Si se valora un evento como estresante y las demandas ambientales sobrepasan los recursos con los que el individuo cuenta para enfrentarlas, se presentarán entonces comportamientos no ajustivos (evitación, aislamiento, uso de sustancias tóxicas, etc.), problemas emocionales de diferente tipo e intensidad y alteraciones de corte biológico.

Pero las consecuencias del estrés no sólo tienen repercusiones individuales, el ausentismo, la baja productividad y el abandono del trabajo son algunos de los efectos que aquejan a las instituciones; según anotan Houtman, Jettinghoff y Cedillo (2008), los problemas de salud, derivados del estrés ocupacional, pueden generar costos económicos que oscilan entre 10 y 20% del Producto Interno Bruto de un país.

### **3. Metodología**

#### **3.1 Delimitación de la muestra**

Los profesores/as participantes en este estudio laboran en tres instituciones públicas de educación superior del estado de Sonora, entidad federativa ubicada al noroeste de México: Universidad de Sonora (UNISON), Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) e Instituto Tecnológico de Hermosillo (ITH). Estas tres instituciones son las de más larga data en el estado; la UNISON y el ITH se ubican en Hermosillo, ciudad capital, y el ITSON se localiza al sur de la entidad en el municipio de Cajeme.

Los criterios que guiaron el establecimiento de las características muestrales se pueden formular en los siguientes términos: fueron de interés las y los académicos con puesto de profesor y profesora, o investigador e investigadora de tiempo completo y con contrato de carácter definitivo. Esto obedece, en primera instancia, al supuesto de que dado el tipo de puesto (tiempo completo), su actividad profesional se desarrolla primordialmente en las instituciones de adscripción, lo cual implica que las fuentes de estrés laboral se localizan en ese contexto particular.

En segundo lugar, la definitividad en el puesto elimina posibles fuentes de estrés producto de la inestabilidad asociada a un contrato laboral que no es permanente. Además de lo anterior, se contemplaron como criterios de exclusión: a) desempeñar cargos administrativos, ello, en virtud de que las tareas administrativas pueden ser fuentes adicionales de estrés y, por tanto, pudieran enturbiar el efecto que las actividades académicas (que son las que en este estudio interesan) tienen en el estrés experimentado y, b) estar de licencia (año sabático, estudios de posgrado, incapacidad), ya que generalmente bajo este tipo de situaciones, las y los profesores se desempeñan en espacios externos al establecimiento de adscripción y/o no participan en la docencia o en la investigación.

Tomando en cuenta que los tres establecimientos son de dimensiones distintas, y con el propósito de que los grupos de docentes de cada institución tuvieran un tamaño similar, la selección de los participantes para la UNISON se realizó de manera aleatoria, tomando en cuenta 10% de docentes o investigadores e investigadoras de tiempo completo que laboran en el campus Hermosillo, sede que concentra la mayor proporción de las y los académicos, matrícula y oferta educativa de esta institución. Para las otras dos instituciones se realizó un censo: en el ITH, que sólo cuenta con un plantel, el porcentaje de recuperación fue de 70%, mientras que en el ITSON de 73%. En esta última institución se consideraron las y los profesores de los campus Centro y Náinari que son quienes cuentan con la planta académica

más numerosa y concentran la mayor matrícula y oferta educativa. De acuerdo con los criterios y procedimientos antes señalados, la muestra se conforma por un total de 271 profesores y profesoras; 36% corresponden a la UNISON; 23% al ITH y, 41% al ITSON.

### 3.2 Participantes

Una gran proporción de los profesores participantes son hombres (70.1%), mientras que las mujeres llegan a representar sólo una tercera parte de la muestra (29.9%). Poco más de tres cuartas partes vive con pareja (76.8%), ya sea en matrimonio o unión libre, y una proporción menor (23.2%) es soltero o soltera, viudo o viuda o ha disuelto el vínculo matrimonial. Como se observa en la tabla 1, los rangos de edad ubican a la mayoría de los participantes entre los 36 y 55 años ( $M= 46.9$  años;  $DS =7.7$ ) y, cerca de la mitad de docentes cuentan con una antigüedad en la institución que va de los 11 a los 20 años ( $M=18.1$  años;  $DS=6.9$ ). La carga docente es en promedio de 12.9 horas/semana/mes ( $DS=6.7$ ). Poco más de una tercera parte (35.4%) realizan actividades de investigación, de ellos, 26.9% cuenta con algún fondo para el financiamiento de esta tarea. Cerca de una décima parte (8.1%) son miembros del Sistema Nacional de Investigadores.

Tabla 1.- Rangos de edad y antigüedad en la institución

Rangos de edad		
	Frecuencia	Porcentaje
de 25 a 35 años	20	7.4
de 36 a 45 años	91	33.6
de 46 a 55 años	130	48.0
de 56 a 65 años	27	10.0
de 66 a 75 años	3	1.1
Total	271	100.0
Antigüedad en la institución		
	Frecuencia	Porcentaje
de 1 a 10 años	45	16.6
de 11 a 20 años	125	46.1
de 21 a 30 años	95	35.1
de 31 a 40 años	6	2.2
Total	271	100.0

### 3.3 Instrumentos de medida

Además del cuestionario que permitió recuperar la información personal y laboral, se utilizó la versión adaptada del cuestionario elaborado para evaluar el estrés en docentes de la UNISON<sup>5</sup> (Urquidi, 2004 a,b). Esta nueva versión incorpora al instrumento de medida original, situaciones generadoras de estrés que son reconocidas por las y los profesores del ITH y el ITSON (Álvarez, 2007; Torres, 2006). Cuenta con 103 reactivos que presentan cuatro opciones de respuesta que se definen como: 0=*nada*; 1= *poco*; 2=*regular*, y 3=*mucho*; esto es el profesor y la profesora responde qué tanto la estresa cada una de las situaciones que se anotan en cada enunciado (en el análisis de consistencia interna se observó un valor *alpha* de .883).

### 3.4 Procedimiento

**3.4.1 Levantamiento de datos.-** La administración de los instrumentos de medida se realizó en los espacios personales de cada uno de los participantes; se les explicó el propósito del estudio, enfatizando la confidencialidad de la información.

**3.4.2 Procedimiento estadístico.-** Se realizaron análisis de tendencia central y dispersión. Se utilizó el análisis factorial con el propósito de dimensionar el estrés de los profesores y profesoras y generar índices que permitieran explorar diferencias en función de la adscripción disciplinaria. En virtud de que cada dimensión o factor agrupó un número diferente de reactivos, los valores observados se transformaron en promedios que equivalen a la suma de éstos entre el número de reactivos (ello permite interpretar los valores en la misma escala de medición del cuestionario). Para identificar las posibles diferencias en el grado de estrés en función de la adscripción disciplinaria, se utilizó el análisis de varianza.

---

<sup>5</sup> Este cuestionario recupera las fuentes de estrés de la propia voz de los profesores. Para su construcción se utilizaron la técnica de redes semánticas que permitió identificar el significado del término estrés y, la entrevista estructurada en la que se exploraron las dimensiones relacionadas con la distribución del tiempo, las formas de reconocimiento, las condiciones de infraestructura y las relaciones interpersonales con los diferentes actores institucionales; se dejó un espacio abierto para que el profesor describiera otras situaciones no contempladas en la guía de entrevista que interfieren con su trabajo y resultasen generadoras de estrés.

## 4. Resultados

Los resultados y su análisis se ordenan de la siguiente manera. Primero, se presentan las diez situaciones que son reconocidas como más estresantes; posteriormente, se describen las dimensiones del estrés en las y los académicos y, finalmente, se exploran las diferencias en el estrés reportado por las y los profesores tomando en consideración la adscripción disciplinaria.

### 4.1 ¿Cuáles son las situaciones que más estresan a las y los profesores?

Un primer análisis muestra que de las diez situaciones que los docentes reportan como más estresantes, seis se vinculan con los programas de estímulos que se operan en las tres instituciones. La sobrecarga de trabajo, la multiplicidad de tareas, asistir a reuniones prolongadas y participar en reuniones y actividades no planeadas figuran también entre las situaciones que los y las docentes perciben como más estresantes (Tabla 2).

Tabla 2.- Situaciones que más estresan a los académicos/as

Situaciones generadoras de estrés	Media	Porcentaje de profesores/as que reportan la situación como muy estresante
1.-Omisión de actividades académicas importantes en el programa de estímulos.	1.82	30%
2.-Participar en comisiones y actividades no planeadas.	1.77	24%
3.-Los mecanismos para acreditar las actividades a concursar en el programa de estímulos.	1.77	27%
4.- Cambios frecuentes en el reglamento del programa de estímulos.	1.75	29%
5.- La multiplicidad de tareas.	1.74	24%
6.- La forma burocrática de operar el programa de estímulos.	1.73	26%
7.- Inexactitud de los criterios del programa de estímulos	1.73	28%
8.- Sobrecarga de trabajo.	1.73	29%
9.- Asistir a reuniones prolongadas.	1.71	23%
10.- Las actividades de simulación promovidas por el programa de estímulos.	1.71	29%

Aun cuando en este *top ten* de estímulos generadores de estrés se aprecian situaciones relacionadas con la carga de trabajo y la multiplicidad de tareas, el programa de estímulos parece tener un peso importante en las tensiones del cuerpo académico. Este

programa de política pública ha sido cuestionado en diferentes aspectos, entre ellos, los instrumentos que son utilizados para evaluar la productividad de los docentes.

De acuerdo con varios autores (Díaz-Barriga, 2000; Ibarra Colado, 2000a), dichos instrumentos distan mucho de ser sensibles y válidos, pues no capturan la esencia del trabajo académico. Hace más de una década Martínez-Rizo (1998) anotaba la necesidad de incorporar nuevos criterios y métodos para la evaluación del desempeño de las y los profesores de la educación terciaria, especialmente en lo que corresponde a la docencia. En esta misma línea, Díaz-Barriga (1998) sostiene que uno de los grandes obstáculos para evaluar la actividad de enseñanza es, precisamente, la dificultad de establecer indicadores de resultado en tanto su naturaleza procesual, dinámica y cualitativa.

Pero este no es un problema nuevo ni exclusivo de las y los profesores mexicanos. El *merit pay* en los Estados Unidos no sólo ha fracasado en la consecución de las metas institucionales, sino que ha generado rivalidades entre docentes de las universidades sentimientos de desmoralización, pues una buena parte del trabajo que realizan no se valora en los esquemas del sistema de incentivos, ya que la mayoría de las instituciones segregan los diferentes roles de la actividad académica anteponiendo la investigación como la función principal y la cantidad de publicaciones como el mejor indicador de desempeño (Boyer, 1990; Jamieson y Curtis, 2000).

Los estudiosos de la profesión académica han señalado la existencia de grandes diferencias en el trabajo de los y las profesoras, ello de acuerdo con la institución a la que pertenecen y la disciplina en la que se desenvuelven (Clark, 1989; Becher, 2001). La importancia atribuida a la docencia, la investigación o el servicio pauta comportamientos diferenciados entre las y los académicos de las diversas disciplinas que no pueden ser evaluados con programas que tasan de manera homogénea las actividades de todo el cuerpo docente. Sin duda, los ritmos de trabajo –por demás heterogéneos– y el significado de la labor académica se han visto afectados con la implementación de los programas de política pública (el programa de estímulos entre ellos).

Los programas de estímulos han contribuido de manera importante al aumento del salario, sin embargo, los tabuladores cuantitativos han promovido diversas consecuencias negativas que los propios académicos y académicas describen como *agobio*, *estrés*, *burocratización* y *simulación* con el propósito de lograr los puntajes requeridos para el concurso de los estímulos (véase Arbesú, Gutiérrez, y Piña, 2008). Diversos autores sostienen que aun cuando la participación de algunos profesores y profesoras en los

programas de estímulos se caracteriza por un comportamiento con sólidos principios éticos, la introducción del factor económico como un recurso, el único, que ofrece a los y las académicas un ingreso adicional al salario ha generado comportamientos no deseados como la simulación y el plagio (Ibarra Colado 1999). La simulación en este trabajo es considerada por casi una tercera parte de los participantes como una situación que genera altos niveles de estrés.

#### 4.2 ¿Cuáles son las dimensiones del estrés en los y las académicas?

Para dimensionar la estructura de las situaciones que caracterizan el estrés en los y las académicas, se realizó un análisis factorial que explica 44.39% de la varianza total. Considerando sólo los reactivos, con peso factorial igual o mayor a .5, se identifican cuatro factores. El primero se define, principalmente, por situaciones relacionadas con la *sobrecarga de trabajo y limitantes de tiempo*, más de dos terceras partes de los reactivos hacen referencia a este tipo de situaciones. El *ambiente institucional* se puede identificar en el segundo factor. Esta dimensión refleja la tensión que surge no sólo de la relación entre pares, sino del descontento con algunos aspectos de la institución misma. En el tercer factor denominado *reconocimiento* aparece claramente el contexto en donde opera el programa de estímulos. Finalmente, el cuarto factor hace referencia a las *condiciones físicas* en las que se desarrolla el trabajo académico (tabla 3).

Tabla 3.- Factores del estrés en académicos y académicas

Factor uno <i>sobrecarga y limitantes de tiempo</i>	Peso factorial
Sobrecarga de trabajo.	.673
Tiempo insuficiente para actualizarse.	.666
La multiplicidad de tareas.	.663
Participar en comisiones y actividades no planeadas.	.622
Cumplimiento de fechas límite para comisiones académicas y administrativas.	.618
Demandas laborales que interfieren con actividades personales.	.611
Cantidad de reuniones académicas.	.597
Tiempo insuficiente para la preparación de clases..	.576
Falta de tiempo para hacer investigación.	.575
Cumplimiento de fechas extra-institucionales para la investigación.	.556
Asistir a reuniones prolongadas.	.540
Cantidad de reuniones administrativas.	.533
Trámites administrativos.	.514
Demandas no programadas de los estudiantes.	.511
Interrupciones en el área de trabajo solicitando información diversa.	.504
Tiempo limitado para asesorías estudiantiles.	.502

<b>Factor dos <i>ambiente institucional</i></b>		<b>Peso factorial</b>
Ausencia de ética docente.		.698
Ausencia de ética administrativa.		.692
Ausencia de liderazgo institucional.		.680
Desconocer los objetivos de la administración.		.664
Falta de participación en la toma de decisiones.		.634
Falta de planeación y gestión administrativa.		.611
Falta de interés por parte de algunos compañeros para desempeñarse como verdaderos académicos y académicas.		.592
Interferencia de las instancias administrativas en el desarrollo de académicos y académicas.		.574
Relaciones de indiferencia con compañeros de trabajo.		.556
Escasas relaciones con compañeros y jefes.		.546
Políticas institucionales (diferentes al programa de estímulo).		.508
<b>Factor tres <i>reconocimiento (programa de estímulos)</i></b>		<b>Peso factorial</b>
Los mecanismos para acreditar las actividades a concursar en el programa de estímulos.		.811
Omisión de actividades académicas importantes en el programa de estímulos.		.795
Cambios frecuentes en el reglamento del programa de estímulos.		.788
La forma burocrática de operar del programa de estímulo.		.762
Las actividades de simulación promovidas por el programa de estímulos.		.741
Lo inequitativo del programa de estímulos.		.736
Los tiempos límite para la entrega de documentos del programa de estímulos.		.695
Inexactitud de los criterios del programa de estímulos.		.694
Laxitud en la interpretación de los criterios del programa de estímulos.		.683
Trámites para el concurso del programa de estímulos.		.598
<b>Factor cuatro <i>condiciones físicas</i></b>		<b>Peso factorial</b>
Malas condiciones de cubículos.		.804
Mal estado de instalaciones físicas.		.775
Instalaciones (en general) inadecuadas.		.763
Inadecuación de los cubículos para docentes.		.756
Distribución inadecuada de espacios físicos.		.684
Falta de limpieza de las instalaciones.		.681
Cubículos insuficientes.		.628
Equipo de laboratorio deficiente.		.567
Convergencia de la rotación en 10 iteraciones		

El factor uno, que se denomina sobrecarga y limitantes de tiempo, es un claro reflejo de la realidad cotidiana que ha venido reconfigurándose en los últimos años, ya que la necesidad de diversificar las actividades propias de la profesión -en tipo y cantidad- se ha convertido en una condición más de necesidad que de preferencia, en tanto paso inevitable para aspirar a una mayor retribución económica. De esta manera, responder a las reglas del juego que establecen los programas de incentivos económicos afecta inevitablemente los tiempos y ritmos de trabajo imponiendo tensiones o estrés en los docentes en general.

La relación entre tiempo, sobrecarga e incentivos es un tema abordado por Boyer (1997). En su análisis señala que las y los educadores se encuentran ante la necesidad de desarrollar múltiples funciones, viéndose atrapados con mucha frecuencia entre obligaciones encontradas, por lo que considera impostergable la discusión en torno a cómo estos profesionales deben distribuir su tiempo. El mismo autor sugiere que en el fondo lo que realmente ha de cuestionarse es el sistema de recompensas, y aunque su análisis se desarrolla en el contexto de la educación superior norteamericana, el punto es igualmente válido para el profesorado mexicano.

El factor dos refleja las tensiones vinculadas con la ausencia de principios éticos, las relaciones con la organización (desconocimiento de los objetivos institucionales, poca participación en la toma de decisiones, interferencia de la administración en el desarrollo académicos) y, con los colegas (relaciones escasas e indiferentes). El estrés relacionado con la influencia institucional, específicamente el que se relaciona con la poca participación en la toma de decisiones y la interferencia de la institución en el desarrollo académico, ha sido documentado por Gmelch, Wilke y Lovrich (1984) para el caso de docentes de las universidades estadounidenses.

El factor tres incorpora, claramente, las situaciones generadoras de estrés que se vinculan con el programa de estímulos. Seis de los reactivos que se incorporan en este factor figuran, como antes se anotó, entre las diez principales fuentes de estrés de los profesionales en educación superior participantes en este estudio.

La preocupación por las condiciones físicas que prevalecen en el ambiente de trabajo constituye el cuarto factor. Pese a los esfuerzos institucionales por proveer espacios y equipamiento necesarios para el desarrollo de las tareas académicas, las partidas para bienes e infraestructura resultan ser indefectiblemente insuficientes para cubrir las demandas de los actores de este campo. Este elemento es compartido con docentes de otras nacionalidades, por ejemplo, educadores en China y Japón experimentan tensión por la falta de equipo para realizar las tareas de investigación y por no contar con espacios individuales que puedan satisfacer sus necesidades de trabajo (Xiao-Xing He *et al.* 2000). En el caso de profesionales en educación en Israel, la insuficiencia de espacios individuales, laboratorios y bibliotecas constituye el séptimo indicador de estrés en función de la frecuencia con que esta condición se percibe como una seria fuente de estrés (Perlberg y Keinan, 1986). Para los y las académicas ingleses, la falta de equipo y las condiciones de infraestructura necesarias para el desarrollo de su trabajo conforman el noveno estresor (Dua, 1994), y los profesores y

las profesoras argentinas reportan serias dificultades relacionadas con los espacios y la tecnología (Carbay, *et al*, 2001).

Los cuatro factores que dimensionan el estrés del cuerpo docente participante en el presente estudio, no difieren de las tensiones que se han identificado en académicos/as de otras nacionalidades. Sin embargo, el reconocimiento a la labor académica, que en este caso se centra en el programa de estímulos, pudiera ser considerado como la fuente de estrés que caracteriza la profesión académica contemporánea. El mayor nivel de estrés se ubica precisamente en esta dimensión (tabla 4). Más aún, los trabajos de Gmelch Wilke y Lovrich (1986) y Leung, Siu, y Spector (2000) reportan el reconocimiento como el primer factor que dimensiona el estrés en académicos y académicas norteamericanas y chinas, respectivamente.

Tabla 4.- Factores de estrés y valores medios

Factores	Media	D.S.	Porcentaje de profesores/as con niveles de estrés entre <i>regular</i> y <i>mucho</i>
Sobrecarga y tiempo.	1.43	0.61	42.5%
Ambiente institucional.	1.31	0.70	39.6%
Reconocimiento.	1.68	0.83	55.7%
Condiciones físicas.	1.11	0.71	25.0%

#### 4.3 Diferencias en el estrés en función de la adscripción disciplinaria

Para identificar las posibles diferencias en los niveles de estrés tomando en consideración el campo de conocimiento en el que los profesores/as se desenvuelven, las licenciaturas de adscripción se agruparon en cuatro campos disciplinarios: Sociales y Administrativas (incluyen licenciaturas en Administración, Contabilidad, Economía, Finanzas, Psicología, Educación, Sociología, Trabajo Social); Ingenierías (Civil, Eléctrica, Electrónica, Industrial, Mecánica, Ciencias Ambientales, Mecatrónica); Biológicas (Veterinaria, Agronomía, Biología, Químico–Biólogo, Enfermería, Medicina) y Exactas (Física, Matemáticas). Tomando en cuenta esta agrupación, las diferencias en el grado de estrés se observan sólo en el factor que se define por las *condiciones físicas* ( $F_3= 5.593$ ,  $p=.001$ ). Los

profesores/as con niveles más altos de estrés se ubican en las Ciencias Biológicas, mientras que el nivel más bajo se observa en los académicos/as que se adscriben a las Ingenierías (tabla 5).

Tabla 5.- Promedios de estrés relacionado con las condiciones físicas por campo disciplinario

Campos disciplinarios	Media	D.S.	Porcentaje de profesores/as con niveles de estrés entre <i>regular y mucho</i>
Sociales y administrativas	1.07	.693	23.4
Ingenierías	1.01	.687	31.5
Biológicas	1.53	.730	42.1
Exactas	1.10	.658	20.0

Varios estudios han reportado diferencias respecto de la afiliación disciplinaria, por ejemplo, Thorsen (1996), con docentes canadienses y Perlberg y Keinan (1986), con educadores en Israel, identificaron que el mayor grado de estrés correspondía a los académicos y académicas de las Humanidades y las Ciencias Sociales (respectivamente). Gmelch, Lovrich y Wilke (1984) reportan mayor tensión relacionada con la docencia en profesionales en educación estadounidenses adscritos a las disciplinas duras y aplicadas a los sistemas vivos<sup>6</sup> (Agronomía, Enfermería, Veterinaria, Medicina, por ejemplo); mientras que las y los profesores de las disciplinas suaves y aplicadas a los seres vivos (Educación, Economía, Trabajo Social, por ejemplo), presentan mayor estrés tanto en las tareas vinculadas a la docencia como en las que se relacionan con la vinculación y el servicio. Un estudio más reciente, que coincide con el de Gmelch *et al.* (op.cit) en las diferencias asociadas a la disciplina más no a las fuentes de tensión, señala que el estrés relacionado con las limitantes de tiempo es mayor en académicos y académicas adscritas a las disciplinas duras y aplicadas a los seres vivos (Lindholm y Szelényi, 2008).

Como se puede apreciar, parece no haber gran claridad sobre el efecto que la disciplina de pertenencia pudiera tener en el estrés docente. Sin embargo, en este trabajo los profesores y profesoras que mayor estrés reportan se ubican en licenciaturas que, de acuerdo con la clasificación de Biglan (1973), corresponden también a las disciplinas duras y aplicadas a los seres vivos (Veterinaria, Agronomía, Biología, Químico– Biólogo, Enfermería,

<sup>6</sup> Los autores utilizan la clasificación de disciplinas propuesta por Biglan (1973).

Medicina), aunque las principales fuentes de estrés se ubican en las condiciones físicas que prevalecen en la institución. Una explicación posible de este resultado puede sustentarse en el tipo de actividades prácticas que se desarrollan, especialmente, porque requieren de laboratorios y espacios específicos que, como se advierte, no cuentan con las condiciones apropiadas.

## 5. Conclusiones

Sin duda, el estrés ocupacional se aprecia también en una de las profesiones que han sido consideradas por el lego como privilegiadas, como señalan Menzies y Newson (2007), la torre de marfil ha sido violentada, las instituciones de educación terciaria ya no son (si es que alguna vez lo fueron) el espacio para el diálogo crítico, la colegialidad y la reflexión, la autonomía y libertad para la cátedra y la creatividad.

En su lugar aparece ahora en el escenario la urgente necesidad de cumplir con estándares cuantitativos. Este escenario demanda a los profesionales en educación diversidad de tareas que han de cumplirse en tiempos establecidos, independientemente de las calidades y trascendencia. Son las reglas del juego que en cierta medida se han aprendido, pero no resultan ser aceptadas del todo. Las tensiones que genera el trabajo académico actual parecen ser generalizadas; la sobrecarga, las limitantes de tiempo y el reconocimiento institucional traspasan fronteras. Más aún, según afirma Hendel y Horn (2008)<sup>7</sup>, estas fuentes de estrés en docentes estadounidenses no se han modificado con el paso del tiempo. Sin embargo, además de compartir las tensiones con académicos y académicas de otras nacionalidades, en este trabajo un factor adicional se hace presente; los comportamientos poco éticos y el deterioro de las relaciones con la propia institución y con los colegas forman parte de las tensiones de profesorado universitario.

El estrés no afecta de igual manera a todos los y las docentes; educadores adscritos a las disciplinas biológicas reportan más tensión vinculada con las condiciones físicas de sus espacios laborales. Sin embargo, no se cuenta con la suficiente investigación para afirmar, categóricamente, que la disciplina tiene un efecto definitivo en el tipo de tensiones que experimentan los y las profesoras.

---

<sup>7</sup> Los autores analizan las fuentes de estrés reportadas por los académicos y las académicas estadounidenses entre 1989–90 y 2001–02 en los estudios nacionales que realiza el Instituto de Investigación en Educación Superior (HERI por sus siglas en inglés), y concluyen que las tensiones se mantienen estables en el tiempo.

La profesión académica se ha transformado rápidamente y con ello las tareas y actividades de quienes ejercen la docencia; las tensiones ya forman parte de su vida laboral cotidiana, algo inevitable si las demandas laborales sobrepasan los recursos personales para hacerles frente. La participación en los programas de estímulos, principal fuente de tensión en docentes mexicanos y mexicanas es, como antes se anotó, el único recurso para incrementar substancialmente los ingresos económicos, pero el logro de reconocimiento que éste pudiera otorgar es cuestionable. Si la aceptación de la política sobre los estímulos económicos se orienta hacia el beneficio económico, al margen de la calidad de los productos, dicha política no sólo altera el ejercicio de la profesión y el bienestar del profesorado, sino, además, desquebraja uno de los principios centrales de la profesión académica: el prestigio o la reputación.

## Referencias

- Acosta, Adrián. (2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. **Revista de la Educación Superior**, **139**, 81-92.
- Álvarez, Artemiza. (2007). **Estrés en académicos de educación superior**. Tesis de maestría inédita. Instituto Tecnológico de Sonora, Ciudad Obregón, Sonora, México.
- Ahmady, Soleiman; Changiz, Tahereh; Masiello, Italo y Brommels, Mats. (2007). Organizational role stress among medical school faculty members in Iran: dealing with role conflict. **BMC Medical Education**, **7** (14). Consultado el 2 de febrero, 2010 en: <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/7/14>
- Arbesú, María Isabel, Gutiérrez, Silvia y Piña, Juan Manuel. (2008). Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia y la investigación. **Revista Reencuentro**, **53**, 85-96. Consultado el 12 de agosto, 2010 en: <http://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php>
- Becher, Tony. (2001). **Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas**. España: Gedisa Editorial.
- Biglan, Anthony. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. **Journal of Applied Psychology**, **57** (3), 195-203.
- Boyer, Ernest. (1990). **Scholarship reconsidered: Priorities of the professorate**. Nueva Jersey: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Boyer, Ernest. (1997). **Una propuesta para la educación superior del futuro**. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Fondo de Cultura Económica.

- Cano Vindel, A. (2008). Prólogos. En: Javier, Román; José, Gelpi; Antonio, Cano Vindel y Carlos, Catalina (editores). **Como combatir el estrés** (p. 13). Madrid: Ibermutuamur. Consultado el 11 de agosto, 2010 en: [http://www.ibermutuamur.es/IMG/pdf/MANUAL\\_COMO\\_COMBATIR\\_EL\\_ESTRES\\_LABORAL\\_-\\_web.pdf](http://www.ibermutuamur.es/IMG/pdf/MANUAL_COMO_COMBATIR_EL_ESTRES_LABORAL_-_web.pdf)
- Carbay, Marta Isabel; Benedetti, Adriana; Paoloni, Paola. C.; Senn, Sandra y Wehbe, Pablo. (2001). **Salud mental y educación superior. Malestar docente**. Ponencia presentada en el Quinto Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, Argentina 1-4 de agosto, 2001. Consultado el 5 de febrero, 2010 en: <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/CRABAY.PDF>
- Catalina, Carlos; Cano Vindel, Antonio; Dongil, Esperanza y Pastrana, José Ignacio. (2008). Variables personales relacionadas con el estrés. En: Javier, Román; José, Gelpi; Antonio, Cano Vindel y Carlos, Catalina (editores). **Como combatir el estrés** (pp. 79-88). Madrid: Ibermutuamur. Consultado el 11 de agosto, 2010 en: [http://www.ibermutuamur.es/IMG/pdf/MANUAL\\_COMO\\_COMBATIR\\_EL\\_ESTRES\\_LABORAL\\_-\\_web.pdf](http://www.ibermutuamur.es/IMG/pdf/MANUAL_COMO_COMBATIR_EL_ESTRES_LABORAL_-_web.pdf)
- Clark, Burton, R. (1989). The academic life. Small worlds, different worlds. **Educational Researcher**, **18** (5), 4-8.
- Daniels, Kevin y Guppy, Andrew. (1994). An exploratory study of stress in a British University. **Higher Education Quarterly**, **48** (2), 135-144.
- De Vries, Wietse. (1999). El contexto internacional de las políticas de educación superior en México durante los años noventa. Reformas en evaluación y financiamiento. En: Adrian Acosta (coordinador). **Historias Paralelas**. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- De Vries, Wietse. (2000). **Buscando la brújula: las políticas para la educación superior en los 90**. Trabajo presentado en el Seminario Re-conociendo a la Universidad, sus transformaciones y su por-venir. México: CEIICH-UNAM.
- Díaz-Barriga, Ángel. (1998). Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM. En: Ángel Díaz-Barriga y Teresa Pacheco (coordinadores). **Universitarios: institucionalización académica y evaluación. Pensamiento universitario**, 37-52. México: UNAM/CESU.
- Díaz-Barriga, Ángel. (2000). Evaluar lo académico: organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En: Teresa Pacheco y Ángel Díaz-Barriga (coordinadores). **Evaluación académica**, 11-31. México: UNAM/CESU.
- Dua, Jagdish K. (1994). Job stressors and their effects on physical health, emotional health, and job satisfaction in a University. **Journal of Educational Administration**, **32** (1), 59-78.
- Eckert, Ruth, E. y Williams, Howard, Y. (1972). **College Faculty view themselves and their jobs**. College of Education, University of Minnesota. ED 074960.

- Folkman, Susan; Lazarus, Richard, S.; Dunkel-Schetter, Christine; DeLongis, Anita y Gruen, Rand J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. **Journal of Personality and Social Psychology**, **50** (5), 992-1003
- Gmelch, Walter, H.; Lovrich, Nicholas, P. y Wilke, Phyllis, Kay. (1984). Sources of stress in academe: A national perspective. **Research in Higher Education**, **20** (4), 477-490
- Gmelch, Walter, H.; Wilke, Phyllis, Kay y Lovrich, Nicholas, P. (1984). **Factorial dimensions of faculty stress**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA., April 23-27. ED 245658
- Gmelch, Walter, H.; Wilke, Phyllis, Kay y Lovrich, Nicholas, P. (1986). Dimensions of stress among university faculty: Factor-analytic results from a national study. **Research in Higher Education**, **24** (3), 266-286
- Grediaga, Rocío, Rodríguez, José y Padilla, Laura. (2005) **Políticas públicas y cambios en la profesión académica México en la última década**. México: ANUIES-UAM
- Hendel, Darwin, D. y Horn, Aaron, S. (2008). The relationship between academic life conditions and perceived sources of faculty stress over time. **Journal of Human Behavior in the Social Environment**, **17** (1/2), 61-88
- Houtman, Irene; Jettinghoff, Karin y Cedillo, Leonor. (2008). Sensibilizando sobre el estrés laboral en los países en desarrollo. Un riesgo moderno en un ambiente de trabajo tradicional. **Organización Mundial de la Salud**. Consultado el 28 de diciembre, 2009 en: [http://whqlibdoc.who.int/publications/2008/9789243591650\\_spa.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2008/9789243591650_spa.pdf)
- Ibarra Colado, Eduardo. (1999). Evaluación productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico. **Sociológica**, **14** (41), 41- 59
- Ibarra Colado, Eduardo. (2000a). Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico. En: Teresa Pacheco y Ángel Díaz-Barriga (coordinadores), 69-89. **Evaluación Académica**. México: UNAM/CESU
- Ibarra Colado, Eduardo y Porter, Galetar. (2007). El debate sobre la evaluación: del homo academicus al homo economicus. **Revista Encuentro**, **48**, 34-39
- Jamieson, Sandra y Curtis Fred. (2000). Some thoughts on our merit pay discussions. Drew University Faculty. **AAUP online. Representing Drew University Faculty**. Consultado el 15 de febrero, 2010 en: <http://www.depts.drew.edu/aaup/merit.htm>
- Kinman, Gail. (2008). Work stressors, health and sense of coherence in UK academic employees. **Educational Psychology**, **28** (7), 823-835
- Lazarus, Richard S. y Folkman, Susan. (1991). **Estrés y procesos cognitivos**. Barcelona: Ediciones Roca, S. A.

- Lazarus, Richard S. (1998). The stress and coping paradigm. En: Richard S. Lazarus. **Fifty years of research and theory of R. S. Lazarus. An analysis of historical and perennial issues**. New York: Lawrence Erlbaum Associates
- Leung, Tat-wing; Siu, Oi-ling y Spector, Paul E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: The role of locus of control. **International Journal of Stress Management**, 7 (2) 121–138
- Lindholm, Jennifer A. y Szelényi, Katalin. (2008). Faculty time stress: correlates within and across academic disciplines. **Journal of Human Behavior in the Social Environment**, 17(1/2), 19–40
- Martínez-Benlloch, Isabel. (2003). Los efectos de las asimetrías de género en la salud de las mujeres. **Anuario de Psicología**, 34 (2), 253-266. Consultado el 19 de enero, 2010 en: <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/61739/88524>
- Martínez-Rizo, Felipe. (1998). La evaluación del personal académico. En busca de sistemas de orientación sintética. En: **Evaluación del desempeño del personal académico y propuesta de metodología básica**. México: ANUIES
- Martínez, Susana; Méndez, Ignacio y Zúñiga, Juan. (2010). **Sobre la salud de los docentes universitarios de la UAM Xochimilco**. Consultado el 12 de agosto, 2010 en: [http://www.carrera-academica.uam.mx/correo/08\\_SUSANA\\_MARTINEZ\\_ALCANTARA.pdf](http://www.carrera-academica.uam.mx/correo/08_SUSANA_MARTINEZ_ALCANTARA.pdf)
- Menzies, Heather y Newson, Janice. (2007). No time to think. Academics' life in the globally wired university. **Time and Society**, 16 (1), 83–98. Consultado el 22 de enero, 2010, en: <http://tas.sagepub.com/cgi/content/abstract/16/1/83>
- Montgomery, Cameron y Rupp, André A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. **Canadian Journal of Education** 28 (3), 458-486
- O'Laughlin Elizabeth M. y Bischoff Lisa G. (2005). Balancing parenthood and academia: Work/family stress as influenced by gender and tenure status. **Journal of Family Issues**, 26 (1), 79-106
- Perlberg, Arye y Keinan, Giora. (1986). Sources of stress in academe: The Israeli case. **Higher Education**, 15, 73-88
- Reybold, L. Earle. (2005). Surrendering the dream. Early career conflict and faculty. Dissatisfaction thresholds. **Journal of Career Development**, 32 (2), 107-121
- Sánchez de Gallardo, Marhilde y Mantilla de Gil, Mercedes. (2005). Situaciones generadoras de los niveles de estrés en docentes universitarios. **Revista Venezolana de Ciencias Sociales**, 9 (1), 140–162. Consultado el 15 de enero, 2010 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/309/30990110.pdf>
- Selye, Hans. (1954). **The stress of life**. New York: McGraw Hill Book Company, Inc

- Thorsen, Elizabeth. (1996). Stress in academe: What bothers professors? **Higher Education** **31**, 471-489
- Torres, Beatriz. (2006). **Condiciones de trabajo y estrés en académicos**. Tesis de maestría inédita. Instituto Tecnológico de Hermosillo, Hermosillo, Sonora, México
- Travers, Cheril J. y Cooper, Gary. (1996). **Teachers under pressure. Stress in the teaching profession**. London: Routledge
- Universidad de Sonora (UNISON). (s.f.). **Programa de estímulos al desempeño, reglamentación**. Consultado el 14 de agosto, 2010 en: <http://www.sgacademica.uson.mx/wb2/>
- Urquidi, Laura. (2004a). **Estrés y salud en académicos**. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Ags. México
- Urquidi, Laura. (2004b). Estrés en académicos: construcción y validación de un instrumento de medida. **Psicología Social en México**, **X**, 227-286
- Wolf-Wendel Liza; Ward, Kelly y Twombly Susan B. (2007). Faculty life at community colleges. The perspective of women with children. **Community College Review**, **34** (4), 255-281
- Xiao-Xing He; Zhu-Yu Li; Jian Shi; Rong Mao; Rong-Hua Mu & Yi-An Zhou. (2000). A comparative study of stress among university faculty in China and Japan. **Higher Education**, **39**, 253-278