

i31180066

378 UNI UNI

Ángeles Rebollo-Catalán
Estrella Ruíz-Pinto
Luisa Vega-Caro
(coordinadoras)



P-98.258

La Universidad en clave de género

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *La Universidad en clave de género*

Este proyecto editorial cuenta con el apoyo de la Unidad para la Igualdad de la Universidad de Sevilla a través de la convocatoria de ayudas para el desarrollo de iniciativas en materia de igualdad de género de 2018.

Los derechos de autor de este libro serán donados a la asociación sin ánimo de lucro Una a Una, que trabaja en ayuda de menores víctimas de violencia de género.

Primera edición: septiembre de 2018

© Coordinadoras: Ángeles Rebollo-Catalán, Estrella Ruíz-Pinto y Luisa Vega-Caro

© Autoras (por orden de aparición): Ángeles Rebollo-Catalán, Estrella Ruíz-Pinto, Luisa Vega-Caro, Trinidad Donoso-Vázquez, Belén Blázquez Vilaplana, Francisco Javier Alarcón González, Raquel Vela Díaz, Ana María Porto Castro, María Josefa Mosteiro García, María Dolores Castro Pais, Carmen Arnáiz Franco, Emilia Otal Salaverri, Ventura Pérez Mira, Fernando Vidal-Barrero, Rafael García-Pérez Agustín Fleta González, Andrea Elisabeth Alvarez-Barias

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17219-83-3

Depósito legal: B. 21.405-2018

Diseño y producción: Ediciones Octaedro
Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Calidad de vida laboral y balance emocional del profesorado universitario desde un enfoque de género²⁰

RAFAEL GARCÍA-PÉREZ, ÁNGELES REBOLLO-CATALÁN,
AGUSTÍN FLETA GONZÁLEZ, ANDREA ELIZABETH ALVAREZ-BARIAS

Resumen

El Personal Docente e Investigador (PDI) de las Universidades experimenta estresores propios de su ámbito laboral, que han sido recogidos a nivel teórico y también legislativo a través de la disposición en materia de Prevención de Riesgos Laborales. La vida académica en las instituciones universitarias no está exenta de riesgo. Este capítulo presenta un diagnóstico específicamente centrado en el profesorado. La finalidad ha sido aportar herramientas útiles para desvelar los factores que inciden en la calidad de vida profesional del profesorado universitario de forma colectiva, y se ha identificado la presencia de un «riesgo laboral de género». El estudio, que se apoya en una adaptación de la medida del balance emocional (Bienestar/Malestar Laboral) y la reducción del CVP-35 (Karasek, 1989; García Sánchez, 1993; Cabezas, 2000), considera especialmente las dimensiones de motivación intrínseca y apoyo percibido, valoración de Conflictos y Estrés Laboral Autopercebido y, Conciliación de la Vida Laboral y Personal en el análisis de la calidad de vida laboral. Los resultados revelan la existencia de un plus de «riesgo laboral de género», que afecta al bienestar y calidad de vida laboral de las profesoras, el cual procede fundamentalmente del ambiente de relaciones interpersonales marcado por la competitividad

20. Queremos expresar nuestro agradecimiento al Personal Docente e Investigador de la Universidad de Sevilla que ha participado voluntariamente ofreciendo generosamente su experiencia laboral al estudio.

y la acreditación que daña más a las mujeres. La discusión vincula resultados y conclusiones a la teoría de género vigente, identificando la Universidad como una institución que necesita cambios orientados a propiciar dinámicas, interacciones y prácticas no solo efectivas sino también saludables para el desarrollo de las personas que trabajan y estudian en ella.

1. Bases para un diagnóstico de la calidad de vida laboral del profesorado universitario

El PDI en las Universidades Españolas vivencia una vida laboral no ajena a una cierta sensación de «montaña rusa emocional», y con razón, según los evidentes estresores propios de la profesión, como han sido recogidos tanto a nivel teórico como legislativo a través de toda la disposición en materia de Prevención de Riesgos Laborales. La vida académica en nuestras instituciones universitarias no está exenta de riesgo (Garrido-Pinzón, Uribe-Rodríguez y Blanch, 2011).

La escasez de estudios específicamente centrados en el profesorado universitario ha constituido un reto de este trabajo, cuya finalidad ha sido presentar un diagnóstico de la calidad de vida laboral del profesorado universitario.

Por ello, nos planteamos tres objetivos: 1) la propia creación de instrumentos que sirvan para la medida de la calidad de vida laboral y la evaluación del ambiente universitario se constituye en un objetivo clave, por lo que presentamos una batería de instrumentos que han probado su utilidad; 2) su aplicación y validación en una muestra que nos permite estudiar la calidad de las medidas obtenidas de cara a futuras aplicaciones diagnósticas, y 3) la obtención de datos que nos permiten valorar la situación del PDI en la Universidad de Sevilla, que revelan diferencias significativas de género en calidad de vida laboral.

Para hacer esto, partimos de la intersección de teorías psicosociales procedentes del ámbito de las ciencias de la educación, de las ciencias del trabajo y de teorías socioconstruccionistas de género.

Estas confluencias teóricas nos permiten realizar un diagnóstico de la calidad de vida del PDI a partir del balance emocional y su desglose por géneros. Pero, como hemos planteado antes, este estudio no pretende ceñirse al análisis de las diferencias de género, sino que queremos ir más allá aportando información clave que permita calcular el «riesgo laboral de género» a partir del análisis de factores facilitadores y bloqueadores del desempeño profesional.

Este estudio adopta una perspectiva de género en el análisis de la calidad de vida laboral, dado que asume la existencia de un riesgo laboral de género como consecuencia de contextos heteropatriarcales que

favorecen el ejercicio de la violencia en sus distintas manifestaciones (abuso de poder, acoso laboral, agresión sexual, etc.) al sostenerse en estructuras asimétricas profundamente jerarquizadas que no afectan por igual a hombres y a mujeres, aunque también, como apuntan las investigaciones feministas, sea necesario contemplar la interseccionalidad de género considerando otras categorías en los análisis tales como la posición, estabilidad, etc.

1.1 La calidad de vida laboral: el modelo de Karasek

En nuestro acercamiento al estudio de la calidad de vida, partimos de la investigación en ciencias del trabajo. Diversas fuentes (Argüelles, Quijano, Sahuí, Fajardo y Magaña, 2015; Granados, 2011) plantean que este es un tema de hondo calado, investigado desde los años 70 bajo el auspicio de la Fundación FORD en el marco de su preocupación por una organización efectiva de la estructura empresarial, también fomentada permanentemente por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) a través del Programa SafeWork.

En un plano más específico, y en referencia al diagnóstico de la calidad de vida, este trabajo se nutre también de los últimos desarrollos producidos en sociología del trabajo. En concreto, nos apoyamos en el modelo demanda-control de Robert Karasek para medir la calidad de vida profesional CVP-35 (Cabezas, 2000; García Sánchez, 1993; Karasek, 1989) ampliamente usado en países de lengua hispana desde la adaptación al castellano de Cabezas (2000), especialmente en relación con la sociología de las profesiones de la salud. Además, está establecido su carácter fiable, sensible y válido para ser aplicado en muy diferentes ámbitos laborales.

En nuestro caso, proponemos para su aplicación al estudio de la calidad de vida laboral del profesorado universitario una adaptación de la propuesta de Karasek que reduce sensiblemente el número de ítems convirtiéndola en una herramienta más viable. Particularmente, la adaptación que proponemos se centra en tres dimensiones: motivación intrínseca y apoyo percibido, valoración de conflictos y estrés laboral autopercebido y, por último, conciliación de la vida laboral y personal. No tomamos en consideración la carga de trabajo sino solo los aspectos psicoafectivos implicados en la medida de la calidad de vida.

1.2 Las emociones desde una perspectiva de género

En este trabajo, analizamos también las emociones como un factor clave en el diagnóstico de la calidad de vida laboral. Para ello, partimos de una aproximación sociocultural en el estudio de las emo-

ciones y los sentimientos (Rebollo-Catalán, Hornillo Gómez y García-Pérez, 2006).

A partir de los trabajos previos de Hargreaves (1998; 2003) sobre políticas emocionales en las instituciones educativas, Rebollo-Catalán (2014) propone un modelo para comprender la socialización emocional de género en base a dos ejes fundamentales en la comprensión de las dinámicas emocionales: la agencialidad o responsabilidad (propia versus ajena) y el cumplimiento/satisfacción de las propias expectativas y metas. A nuestro modo de ver son estas políticas emocionales, que caracterizan y regulan las relaciones e interacciones entre las personas en los contextos laborales, las que pueden revelar contextos emocionalmente tóxicos.

De acuerdo con esta autora, la dinámica emocional se explica según se perciba que la responsabilidad de cualquier situación profesional sobrevenida es el resultado de las acciones de la propia persona o de las de otras personas. Así, ante una mejora de la calidad de vida profesional, si se percibe que es consecuencia de las propias acciones, se generan emociones como el orgullo y si se considera que es por efecto de las acciones de otras personas surgen sentimientos de agradecimiento o gratitud, ambas emociones asociadas al bienestar. Por su parte, se asocian al malestar otras emociones cuando el proceso no es de mejora, sino de empeoramiento de la vida profesional o de estancamiento en el desarrollo de la carrera. En este caso, si nos autopercebimos como responsables tendemos a desarrollar sentimientos de *culpa* o *vergüenza*; por el contrario, si consideramos que nuestra desmejora profesional es achacable o es responsabilidad de otras personas, es decir, es atribuible a acciones directas emprendidas por otros –individual o colectivamente organizados–, la emoción asociada es la *ira*. Esta autora nos advierte de la dinámica social de nuestra cultura, en la que las mujeres como grupo se mueven más en el eje «Vergüenza-Gratitud», mientras que el grupo de hombres lo hacen más en el eje «Orgullo-Ira», por la propia construcción cultural de los géneros.

Pero en relación con las emociones debemos considerar no solo la prevalencia, es decir, si son positivas o negativas, sino también si son activadoras o desactivadoras de la acción. Esta idea ya ha sido analizada con anterioridad en el estudio de las emociones (Pekrun *et al.*, 2011; Peixoto *et al.*, 2015). En este sentido, es particularmente ilustrativo el trabajo de Pekrun sobre cómo el aburrimiento es la emoción más perniciosa para el aprendizaje, mucho más que la ira o el enfado, porque es desactivadora del mismo. De esta forma, ciertas emociones negativas pueden ser activadoras de la acción mientras que algunas emociones positivas pueden desactivar, paralizar o ralentizar las acciones; esto es así porque la emoción se asocia

fuertemente con la motivación intrínseca de las personas, siendo necesaria para el proceso de construcción de la identidad que «nos hace buscar ser lo que queremos ser». Así se propone en la aplicación de la «Self-Determination Theory» a la motivación laboral (Gagné y Deci, 2005), presentando la dimensión motivacional en un continuo extrínseco-intrínseco en el proceso de «autodeterminación» de la propia identidad profesional.

Pero aún hay otra clave muy significativa de la mirada de género en la dinámica emocional, y es que, mientras que la ira es una emoción activadora de la acción que se orienta y focaliza hacia el cambio del contexto y de las acciones de otras personas, la culpa y la vergüenza ponen el foco en la propia persona, al asumir ésta que la falta de consecución de sus metas y expectativas es consecuencia directa de sus propias acciones. Estas emociones suponen mecanismos de control social por los cuales las propias víctimas asumen la responsabilidad del daño, desactivando y paralizando cualquier acción de cambio orientada al entorno.

En definitiva, este modelo nos sirve para desvelar la lógica emocional del poder y del género en un contexto tan particular como es la universidad desde un punto de vista laboral. Algunas de las características y formas de funcionamiento heteropatriarcal de estas instituciones con fórmulas más competitivas que colaboradoras y estructuras aún muy jerarquizadas de poder y liderazgo que agrede a las mujeres al forzarlas a trabajar en un clima que le es ajeno pero que también supone un contexto tóxico para algunos hombres que no se mueven bien en estas dinámicas; especialmente, la situación laboral concreta y coyuntural de cada cual revela en gran medida el grado de incidencia de los estresores laborales universitarios. De todos estos planteamientos nos hemos servido para incluir la dimensión emocional como indicador en la evaluación de la calidad de vida laboral del profesorado universitario.

Guil (2016) analiza el contexto de la Universidad de Sevilla mostrando empíricamente datos objetivos sobre la existencia de barreras profesionales para las mujeres, calificando de «cristal blindado» los techos o barreras que dificultan el desarrollo profesional de las mujeres:

Los distintos fenómenos que actúan simultáneamente haciendo del desarrollo profesional de las mujeres una carrera dura, solitaria y llena de obstáculos son bien conocidos, pero no por ello superados:

- Los *stickyfloors* que mantienen pegadas a ras de suelo a las mujeres, hipotecando su tiempo en las distintas labores de cuidados: atención al hogar, la familia, la infancia y las personas enfermas y dependientes.

- Las múltiples presiones que provocan *leaking pipeline*, que en constante goteo expulsan a las mujeres del sistema laboral mediante microdiscriminaciones, fundamentadas en estereotipos sexistas que redundan en menores recursos materiales y humanos, mayor acoso laboral, obligación de elegir entre familia y profesión...
- Fenómenos que confluyen en invisibles pero fortificados *glassceiling*, que dificultan la promoción y el ascenso de las mujeres a las más altas posiciones. (Guil, 2016: 33)

Estos fenómenos existen y se mantienen en la cultura institucional heteropatriarcal porque son herramientas útiles para mantener el orden social de género. De esta forma, no solo podemos observar agresiones visibles y evidentes que atentan contra el desarrollo profesional de las mujeres sino también todo un conjunto de acciones que se suceden en las relaciones interpersonales e institucionales en un clima de presión sistemática que suponen *microviolencias* o *violencias invisibles* hacia ellas.

2. Método para el diagnóstico de la calidad de vida laboral del PDI

En este capítulo presentamos algunos resultados obtenidos de un estudio realizado en la Universidad de Sevilla. Con ello, queremos mostrar una metodología útil para hacer un mapeo de la situación del PDI de las universidades españolas en esta materia. En esta vertiente, una de las facetas de mayor utilidad, proyección y aplicación de este son las herramientas para la obtención de datos que hemos empleado, ya que sirven para medir y evaluar la calidad de vida laboral en el contexto universitario. Con este trabajo, queremos presentar instrumentos útiles y fáciles de aplicar a la vez que se han mostrado válidos y fiables para desvelar la presencia específica de un «Riesgo Laboral de Género».

Por otra parte, buscamos aportar información que permita visualizar una imagen, lo más precisa posible, de la situación de la calidad de vida laboral del PDI y de cómo afecta, de manera desigual, a distintas personas y grupos del PDI (según género, situación laboral, etc.). De esta forma, valoramos la situación general, identificando además los grupos con peor calidad de vida laboral y mostrando la variedad de situaciones y vivencias a este respecto.

Y, por último, este trabajo busca hacer un análisis del contexto universitario desde la violencia percibida, con el objetivo de evidenciar, e incluso cuantificar, el grado en que un modelo organizativo se percibe

como un contexto tóxico para la vida laboral y desarrollo profesional de las mujeres.

Con estos objetivos realizamos una investigación basada en una encuesta que incluye cuatro bloques de contenidos: *a)* variables socio-demográficas como el género, la edad, categoría profesional, etc.; *b)* riesgo laboral percibido, con una escala elaborada *ad hoc* de 5 ítems con un rango de respuesta de 0 a 10; *c)* emociones, con una escala adaptada de Rebollo-Catalán, García-Pérez, Barragán, Buzón y Vega (2008) que incluye dos dimensiones: Bienestar y Malestar Emocional, de 6 ítems cada una con un rango de respuesta de 0 (nada) a 2 (mucho), y *d)* calidad de vida profesional, que es una adaptación de CVP-35 (Cabezas, 2000; García Sánchez, 1993; Karasek, 1989) que incluye 7 ítems con un rango de respuesta que oscila entre 0 (nada) y 3 (mucho) y uno global. El anexo 1 incluye estas herramientas para su conocimiento y difusión. Todas estas escalas se han mostrado medidas válidas y fiables en su aplicación en este estudio con coeficientes *alpha* de Cronbach que se sitúan por encima de 0,70.

Realizan la encuesta 96 participantes (53 profesores y 43 profesoras) del campus de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Sevilla, de los cuales el 38,9% son funcionarios y el 61,1% laborales, siendo la mayoría doctores (82,3%). Se ha seleccionado mediante un muestreo estratificado por cuotas procurando la *máxima variación* en cuanto a categoría laboral y género.

La data se realiza entre abril y mayo de 2017, asegurando criterios éticos propios del desarrollo de investigaciones basadas en encuestas. Los datos se tratan con el paquete estadístico SPSS, aplicando estadísticos de correlación (Análisis Cluster K-means y regresión lineal) para cuantificar el plus de riesgo laboral de género y de contraste (t Student y U Mann-Whitney) para probar diferencias en función del género.

3. Riesgo laboral percibido por el profesorado universitario

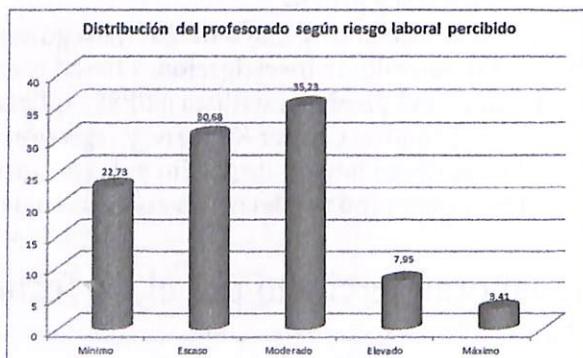
El profesorado indica que la actividad intelectual teórica asociada a la lectura, escritura, promoción y acreditación es la que implica mayor riesgo laboral, seguida de la actividad asociada al trabajo académico y a la vida de los centros (tutorías, interacciones, desplazamientos, etc.). Las puntuaciones medias obtenidas por cada ítem nos muestran la relación de actividades que implica riesgo según la percepción del profesorado (ordenadas de mayor a menor):

- ▶ riesgo en la actividad teórica que incluye lectura, escritura, preparación docente, formación, promoción y acreditación (5,99);

- ▶ riesgo en el trabajo académico, que incluye tutorías interacciones con el alumnado, coordinación con el profesorado, desplazamientos, etc. (4,99);
- ▶ riesgo en la actividad relacional laboral, que incluye reuniones de consejo de departamento, área de conocimiento y todas las relaciones institucionales cara a cara o virtuales que aluden al clima y calidad relacional (4,89);
- ▶ riesgo en la actividad investigadora, que remite principalmente a la recogida de datos y trabajo de campo, intervención en realidad social y registro y tratamiento de la información (4,00);
- ▶ riesgo en el trabajo práctico que aglutina las tareas asociadas a prácticas de aula, laboratorios o talleres, prácticas externas en medio abierto, así como el trabajo con personas o materiales especialmente que implique el manejo de maquinaria o tecnologías (3,65).

El análisis de la distribución del profesorado según el nivel de riesgo percibido nos aporta información útil para conocer el volumen de profesorado que percibe un alto riesgo en su actividad profesional (ver figura 5.1).

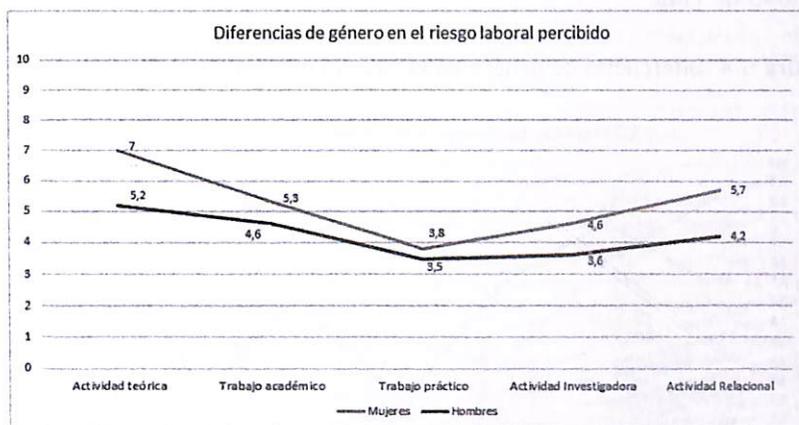
Figura 5.1 Distribución del profesorado según riesgo laboral percibido



Según estos datos, tenemos un 7,95 % de profesorado con un riesgo elevado y un 3,41 % en riesgo laboral máximo, no afectando por igual a hombres y a mujeres. Encontramos que existe un plus de riesgo laboral de género ($\chi^2 = 10,569$; $GL = 4$; $p = .032$; $CC = .327$), siendo superior el riesgo para las mujeres que para los hombres en el ámbito universitario y constatándose que estas diferencias de género son significativas en la percepción del riesgo laboral ($U = 712,500$; $p = .045$). Pero además las pruebas demuestran que las variables responsables de estas diferencias son principalmente dos, el riesgo en la actividad

intelectual teórica asociado a los procesos de publicación, promoción y acreditación ($U = 674,000$; $p \leq .001$) y el riesgo en su actividad asociada a las relaciones interpersonales e institucionales ($U = 798,500$; $p = .011$). La figura 5.2 ilustra estas diferencias en el riesgo laboral percibido entre hombres y mujeres.

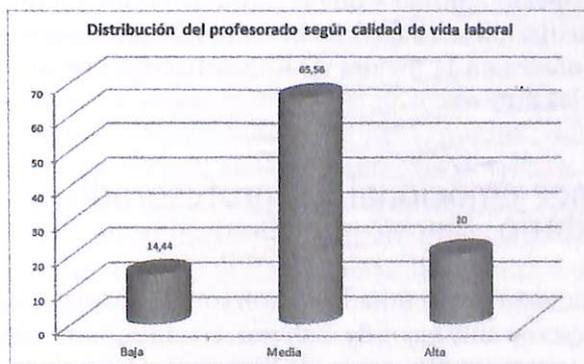
Figura 5.2 Diferencias de género en el riesgo laboral percibido



4. Calidad de vida profesional del profesorado universitario

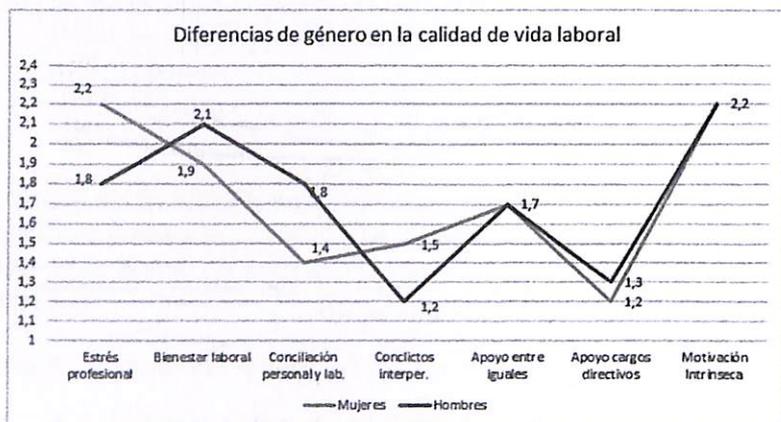
Se constata la existencia de un 20% de PDI con alta calidad de vida laboral, junto a un 14,4% con una baja calidad de vida (figura 5.3).

Figura 5.3 Distribución del profesorado universitario según nivel de calidad de vida laboral



Pero, como ocurría en el riesgo laboral percibido, de nuevo encontramos diferencias de género en la calidad de vida laboral ($U = 764,000$; $p = .047$), siendo la tensión y el estrés ($U = 740,500$; $p = .005$) pero, sobre todo, la conciliación ($U = 730,500$; $p = .025$) las variables responsables de las mayores diferencias entre hombres y mujeres en la calidad de vida profesional en el ámbito universitario. La figura 5.4 muestra una gráfica con la diferencia de medias según género en la calidad de vida.

Figura 5.4 Diferencias de género en la calidad de vida laboral



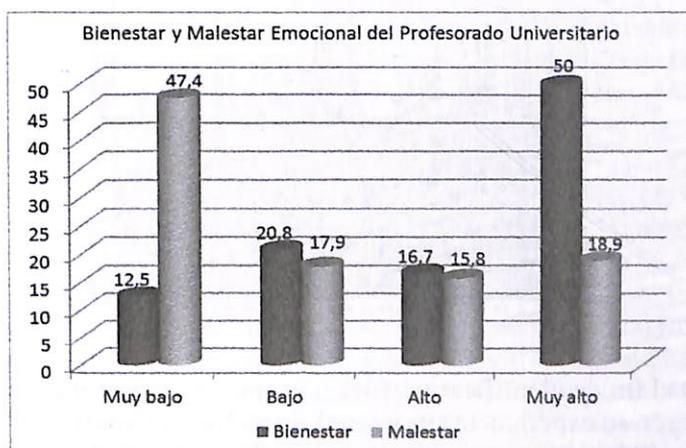
El hecho de que el profesorado masculino como grupo alcance puntuaciones medias más altas en bienestar y conciliación nos debe hacer reflexionar sobre la importancia de elaborar informes desagregados por género, ya que, como se refleja en este caso, un análisis conjunto puede esconder una profunda injusticia y discriminación para las mujeres. El hecho de que como grupo las mujeres sigan asumiendo las tareas de cuidado familiar y que la puntuación media que ellas alcanzan en conciliación sea baja debe hacer redoblar los esfuerzos políticos e institucionales en la mejora de esta situación que afecta de forma desigual a las mujeres.

5. Balance emocional del profesorado universitario

Los datos indican que la mitad del profesorado alcanza muy altos niveles de bienestar y muy bajos de malestar, encontrando también que casi un 20% muestra un alto grado de bienestar y bajo de malestar. Esto

refleja que la mayoría del profesorado siente más bienestar que malestar en el ejercicio de su actividad profesional, siendo la satisfacción, entusiasmo y competencia las emociones que más experimenta en su actividad diaria con puntuaciones medias cercanas al valor máximo de la escala de respuesta. En contraste, la fuente principal de malestar procede de la tensión y la frustración (figura 5.5).

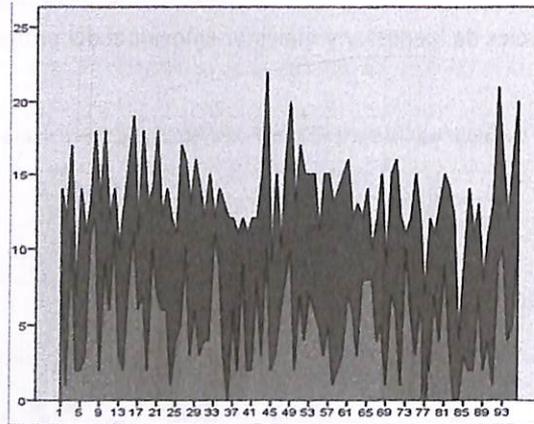
Figura 5.5 Niveles de bienestar y malestar emocional del profesorado universitario



Pero no debemos olvidar que tenemos casi un 30% de profesorado que expresa altos niveles de malestar y bajos de bienestar que debe preocupar a la organización. Indagar en la fuente de este malestar, así como en el perfil y situación de este profesorado, debería ser objeto de un estudio más pormenorizado con el fin de aportar una información más detallada que pueda servir para articular medidas de atención específicas. Así, encontramos diferencias de género en el malestar emocional ($U = 740,500$; $p = .005$), al mostrarse que las mujeres sienten en mayor grado de malestar que los hombres. Los datos no muestran diferencias de género en el bienestar arrojando puntuaciones similares para ambos géneros, pero sí en el malestar experimentado. De nuevo, esta información nos plantea si la Universidad como contexto es un entorno que favorece el desarrollo profesional de las mujeres, ya que estos datos parecen mostrar una realidad en la que sintiendo entusiasmo y competencia en niveles similares que los hombres, la tensión, la inseguridad y la frustración se multiplica en su caso respecto a los hombres.

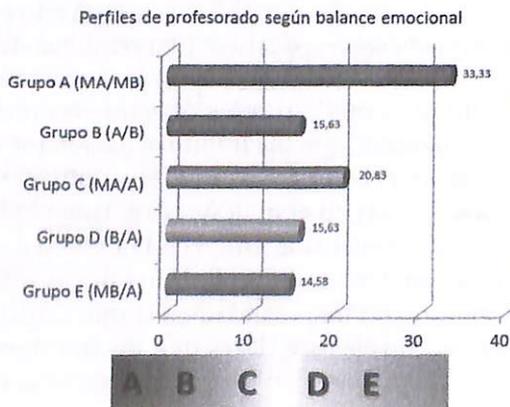
En cualquier caso, los datos globales nos indican que tanto las emociones positivas como las negativas están presentes en la actividad profesional del profesorado universitario, aunque el balance emocional parece indicar que los niveles de bienestar son superiores en términos generales a los de malestar (figura 5.6).

Figura 5.6 Áreas del balance emocional del profesorado universitario



Con el fin de identificar perfiles o grupos de profesorado universitario según su experiencia emocional, se realiza un análisis de conglomerados (K-means), arrojando 5 grupos claramente diferenciados por su experiencia emocional asociada a su actividad laboral cotidiana. La figura 5.7 presenta la distribución del profesorado en los grupos constituidos tras la exploración estadística:

Figura 5.7 Perfiles de profesorado según balance emocional



1. Grupo A (MA/MB): Representa un tercio del PDI (33,33 %) e incluye profesorado con muy altas experiencias de bienestar y muy bajas de malestar.
2. Grupo B (A/B): Supone un 15,63 % del PDI que también presenta un alto grado de bienestar y bajo de malestar, aunque en un nivel más moderado. Ambos suman el 48,96 % del PDI.
3. Grupo C (MA/A): Con un 20,83 % del PDI, este grupo acoge a un profesorado que expresa muy alto bienestar al tiempo que también alcanza muy altos niveles de malestar emocional.
4. Grupo D (B/A): Representa un 15,63 % del profesorado que muestra un bajo nivel de bienestar y un elevado de malestar, revelándose como un colectivo dañado emocionalmente en el ambiente laboral.
5. Grupo E (MB/A): Conformado por 14,58 % del PDI, este muestra un balance emocional muy negativo, experimentando muy bajo bienestar al tiempo de un alto malestar en el ámbito laboral cotidiano.

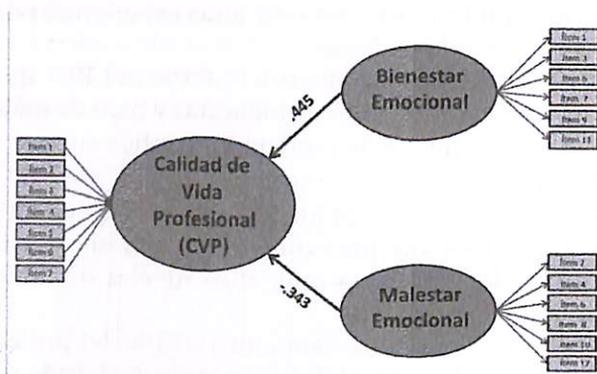
Aunque ya se han señalado las diferencias significativas entre hombres y mujeres en el malestar emocional, una vez identificados estos grupos en función del balance emocional, encontramos diferencias significativas en función del género ($X^2 = 16,500$; $GL = 4$; $p = .002$; $CC = .383$) de forma que se demuestra que hay significativamente más mujeres en los grupos con un balance emocional más negativo que en los grupos en que el balance emocional es positivo.

6. Calculando el plus de riesgo laboral de género para las mujeres

En esta situación cabe plantearse calcular en qué grado se manifiesta el riesgo laboral de género. Esto es, calcular la parte de plus de riesgo percibido en el ámbito laboral, que corresponde a las mujeres por el hecho de serlo en un ambiente de trabajo en el que las relaciones laborales aún siguen muy marcadas por lógicas de poder y jerarquía.

Para ello, optamos por buscar y validar un modelo de regresión lineal implicando a las variables criterio (CVP) y predictoras (Bienestar/Malestar Emocional) (figura 5.8). Para posteriormente implicar la variable género y constatar, en un modelo de ecuaciones estandarizado, su impacto moderador.

Figura 5.8 Modelo de regresión lineal estandarizado para el PDI



Se ha podido elaborar este modelo con capacidad predictora del balance emocional sobre la CVP. La ecuación de regresión lineal múltiple permite valorar los coeficientes beta que indican tal poder predictivo, dada la bondad de ajuste del modelo ($p < .001$; $R^2 = .491$), se observa una alta correlación entre las muestras ($R = .694$) y $R^2_{\text{(corregida)}} = .469$; siendo la significación de $F = 39,877 \leq .05$ (en este caso, $p < .001$). En definitiva, hay correlación múltiple entre las muestras y bondad de ajuste, por tanto, la ecuación calculada es útil, fiable y válida para predecir y evaluar los indicadores. La ecuación no estandarizada que resulta es: $CVP = .528 \text{ Bienestar} - .379 \text{ Malestar} + 9.077$

La interpretación básica es que cada aumento de un punto en la escala de emociones de bienestar provoca un aumento aproximado de medio punto ($\beta = .528$) en la escala de CVP, mientras que cada punto que aumenta el malestar provoca una disminución mayor de un tercio de puntos ($\beta = -.379$) en CVP. Esto, considerando los datos en general, sin distinción de género.

Recalculando la ecuación con la inclusión –a modo de variable *dummy*– de la distinción de género (femenino 1 – masculino 0) (figura 5.9), podemos interpretar el coeficiente beta de Género ($\beta = -.684$) como la *reducción significativa* (U Mann-Whitney = 764.000; $p = .047$) de aproximadamente dos tercios de punto por término medio en la escala de CVP para las mujeres a igual nivel de bienestar y malestar emocional que los hombres.

Figura 5.9 Cuantificación de la toxicidad emocional de género

$$CVP = .560 \text{ Bienestar} - .331 \text{ Malestar} - .684 \text{ Género} + 8.995$$

En definitiva, puede interpretarse que, en conjunto, las mujeres tienen un peor balance emocional y una mayor percepción de riesgo laboral. Además, tal balance se agrava por el sistema de relaciones laborales universitario al responder este de forma más perjudicial en términos de nivel de calidad de vida profesional con las mujeres del PDI.

7. Conclusión

Hemos planteado las conclusiones en dos apartados referidos a planos interrelacionados con los resultados del diagnóstico que hemos realizado; de un lado, 1) unas conclusiones específicas sobre los resultados obtenidos sobre el balance emocional y su impacto en la calidad de vida del profesorado universitario en función del género y, de otro, 2) unas reflexiones que surgen a raíz de estos resultados sobre la necesaria transformación institucional de la Universidad para favorecer climas y prácticas seguras y saludables para las mujeres.

7.1 Balance emocional y su impacto en la calidad de vida en función del género

Se demuestra la existencia de un plus de riesgo laboral de género. El riesgo principal procede de las relaciones interpersonales en el ámbito laboral y, sobre todo, de la actividad teórico-científica y docente vinculada a resultados y valoraciones por agencias de acreditación (CNEAI, ANECA).

Los resultados que arrojan el procedimiento seguido, sugieren políticas emocionalmente dañinas para el desarrollo y actividad profesional de las mujeres. En este trabajo incluimos la dimensión emocional en el diagnóstico como indicador sensible para detectar la existencia de un clima que dificulta el desarrollo profesional de las mujeres en las organizaciones y, sobre todo, para facilitar el cálculo de su nivel usando un sistema representacional de la medida (ecuaciones).

Con ello, hemos logrado cubrir los objetivos que nos propusimos con este estudio. Esto es: 1) identificar las fuentes principales del Riesgo Laboral que percibe el profesorado universitario; 2) demostrar diferencias de género en todas las variables analizadas, evidenciando la existencia de «Riesgo Laboral de Género», y 3) lograr una medida que calcula el perjuicio que el ejercicio de esta profesión en este contexto universitario implica para la mujer.

Estos resultados vienen a corroborar la percepción de que la Universidad se manifiesta aún como una organización muy jerarquizada marcada por dinámicas y relaciones de poder que produce ambientes laborales marcados por el control y la competición. De ahí, en parte, la

motivación e impulso para abordar esta problemática, pues nos esforzamos en medir y hacer evidente las pruebas que demuestran y calculan el daño que esta forma de organización y sus prácticas produce a las mujeres. El resultado no es sorprendente por cuanto avala lo ya establecido en muchas otras investigaciones de género en las universidades.

Son tantas las evidencias empíricas que ya no quedan argumentos para ignorar este problema en las universidades españolas. Utilizando las palabras de una compañera que analiza este mismo contexto universitario:

[...] no es óbice para que las universidades – como los centros de formación personal y profesional por antonomasia que son –, no asuman su responsabilidad y comiencen a actuar como revulsivos sociales capaces de colocar a cada cual donde le corresponda, sirviendo con ello de modelo al resto de ámbitos laborales puesto que son, precisamente las universidades, las que están formando a quienes constituirán la fuerza técnica más capacitada de las futuras plantillas en cualquier tipo de organización laboral, sea cual sea su especialidad. (Guil, 2016: 36)

La inclusión de la perspectiva de género en el ámbito de las relaciones laborales universitarias se hace urgente, como lo es disponernos al estudio y transformación de los contextos laborales para convertirlos en espacios seguros y saludables para las mujeres.

7.2 La Universidad como contexto laboral emocionalmente tóxico

Cuando se piensa en el riesgo laboral suele asociarse al manejo de maquinaria pesada o de experimentos de alto peligro para la salud, etc., minimizando con esta forma de pensar el valor universal e integral de la definición de riesgo aportada por la ley española: «[...] posibilidad de que un trabajador sufra un determinado daño derivado del trabajo», en el art. 4.2 de la Ley 31/1995 de Prevención de Riesgos Laborales. Con esta consideración, que incluye también y especialmente los efectos laborales en el plano psicosocial, se ha llegado a constatar que existen mayores factores de riesgos en algunos grupos laborales, entre los que destaca el grupo de «los académicos de instituciones universitarias» (Garrido Pinzón, Uribe Rodríguez, y Blanch, 2011), lo que nosotros llamamos PDI (Personal Docente e Investigador) y que es personal funcionario y laboral de las universidades públicas españolas.

La idea de que la universidad española, en cuanto que ámbito de trabajo para el PDI, es un contexto emocionalmente tóxico proviene indudablemente de la falta de una verdadera reforma del modelo tradicional de relaciones laborales que tiene establecida la práctica cotidiana universitaria.

En esta se suceden aspectos claves tales como la naturaleza del escalafón de la carrera del PDI y los modos de acceso, formación y promoción profesional muy dependientes de relaciones individuales asimétricas maestro/aprendiz. Ciertamente, la formación de nuevos doctores y personal de PDI en las universidades es uno de los aspectos que se ha tratado de reformar en los últimos tiempos con la creación de las agencias nacionales como ANECA, CNEAI... (y autonómicas); pero aún queda por demostrar si lo realizado ha venido a mejorar la situación y progreso de la propia institución y de su profesorado.

Algunos pensamos que tales propuestas, sin cambiar el modelo de relaciones laborales en la Universidad, suponen solo un cambio en el centro de masa del poder y la autoridad, pero no de la política institucional al respecto, ya que se siguen propiciando con el nuevo modelo diferencias en las formas de medir que producen desigualdad, discriminación y concentraciones de poder. Las desigualdades de género en este ámbito están ya claramente documentadas, así como las dinámicas relacionales que generan situaciones derivadas del trabajo que «pueden romper el equilibrio físico, mental y social de la persona», que es la definición de Riesgo Laboral (Cañada, Díaz, Medina, Puebla, Simón y Soriano, 2009). De hecho, las universidades se han puesto a la labor de desarrollar modelos de prevención de riesgos laborales y protocolos de actuación a partir de algunas sentencias judiciales muy significativas.

Según hemos sostenido en trabajos anteriores, los contextos emocionalmente tóxicos son aquellos microclimas sociales que favorecen la desigualdad, lo que creemos que a partir de estos resultados y los de otras investigaciones previas es claramente aplicable al contexto universitario. El contexto universitario es en realidad el menos reformado de los ámbitos educativos en España. Desde la Ley de Educación de 1970 hasta la actualidad se han reformado y completado las enseñanzas iniciales, básicas y medias; la Educación Superior es la que ha sufrido menos reformas y, desgraciadamente, las que se han abordado en relación con la formación y promoción de la carrera laboral del PDI de las universidades públicas no parecen haber contribuido a la mejora de la situación sino, en algunos casos, incluso a empeorarla.

Desde el enfoque de género que adoptamos en este trabajo, asumimos que las emociones suponen herramientas que las personas tienen para relacionarse con los contextos y responder a sus estímulos. En este sentido, son indicadores muy expresivos de la relación de la persona con los contextos, revelando con ellas la naturaleza de estos, las experiencias que estos proveen y cómo estas afectan al desarrollo y expectativas de cada persona. Por ello, las emociones nos sirven para identificar el *modelo relacional* institucional que predomina en la

Universidad que aun preside las relaciones laborales del PDI y la política relacional basada en valores de competitividad, maximizando las condiciones que reproducen y perpetúan asimetrías y relaciones de poder bajo un modelo de predominio masculino.

En nuestra opinión y, aun habiéndose producido avances objetivos en materia de igualdad, la presencia de una lógica relacional heteropatriarcal sigue estando muy presente en todas las instituciones sociales que dan forma a la cultura española. Obviamente, no hay que olvidar en qué contexto más general se están sucediendo tales relaciones; esto es, una sociedad general aún lo suficientemente sexista para que cada día tengamos que convivir con la violencia de género en sus peores manifestaciones.

En el caso de la Universidad es especialmente patente la existencia de unas relaciones y lógicas de poder que materializan la discriminación de mujeres y, en menor medida, de hombres que constituyen el PDI. Especialmente, queremos concluir que se ha demostrado empíricamente (con datos), a lo largo de este texto, que tal discriminación afecta a todos, pero que es especialmente perversa y más perjudicial para las mujeres del PDI que trabajan en la universidad pública española. Queda aún por indagar si otras variables como categoría laboral o tipo de vinculación contractual aumenta la vulnerabilidad de las mujeres y profundizar en el perfil de las personas que se ven más afectadas por estas condiciones en el seno de la Universidad con la finalidad de incorporar los mecanismos necesarios para cambiar las condiciones que propician estos desequilibrios.

Referencias bibliográficas

- Argüelles, Luis Alfredo; Quijano, Román; Sahuí, José Alonzo; Fajardo, Mario Javier y Magaña, Deneb Eli (2015). «Estudio experimental de la Calidad de Vida Laboral en mipymes turísticas». *Revista Global de Negocios*, 3(1), 1-16. Disponible en: <<ftp://ftp.repec.org/opt/ReDIF/RePEC/ibf/rgnego/rgn-v3n1-2015/RGN-V3N1-2015-1.pdf>>.
- Cabezas Peña, Carmen (2000). «La Calidad de Vida de los Profesionales». *FMC*, 7: 53-68.
- Cañada Clé, Jorge; Díaz Olivares, Ignacio; Medina Chamorro, Javier; Puebla Hernández, Miguel Ángel; Simón Mata, José y Soriano Serrano, Manuel (2009). *Seguridad y salud en el trabajo. Formación profesional para el empleo (manual para el profesor)*. Jaén: Centro de Prevención de Riesgos Laborales (CPRL) JdA. Disponible en: <https://www.uco.es/webuco/buc/centros/tralibros/manual_profesor_fp_para_el_empleo.pdf>.
- Del Prado, Josefina (2013). «Modelo demanda-control-apoyo social de Karasek». *Blog de Prevención de Riesgos Laborales IMF Business School*. Disponible

- en: <<https://www.imf-formacion.com/blog/prevencion-riesgos-laborales/actualidad-laboral/modelo-demanda-control-apoyo-social-de-karasek>>.
- Gagné, Marylène y Deci, Edward L. (2005). «Self-determination theory and work motivation». *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. DOI: <10.1002/job.322>.
- García Sánchez, Salvador (1993). «La qualitat de vida profesional com aavançatge competitiu». *Revista de Qualitat*, 11: 4-9.
- Garrido-Pinzón, Johanna; Uribe-Rodríguez, Ana Fernanda y Blanch, Josep María (2011). «Riesgos psicosociales desde la perspectiva de la calidad de vida laboral». *Acta Colombiana de Psicología*, 14(2): 27-34. Disponible en: <<http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v14n2/v14n2a03.pdf>>.
- Granados, Isabel (2011). «Calidad de vida laboral: historia, dimensiones y beneficios». *Revista IIPSI*, 14(2): 271-276. Disponible en: <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v14_n2/pdf/a14v14n2.pdf>.
- Guil-Bozal, Ana (2016). «Techos universitarios de cristal blindado». *Investigaciones Feministas*, 7(2): 25-39. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.5209/INFE.53964>>.
- Hargreaves, Andy (1998). «The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership». *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 1(4): 315-336.
- (2003). «La política emocional en el fracaso y el éxito escolar». En Álvaro Marchesi; Carlos Hernández Gil (coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 229-254). Madrid: Alianza.
- Karasek, Robert (1989). «The political implications of psychosocial work redesign: a model of the psychosocial class structure». *International Journal of Health Services*, 19: 481-508.
- Peixoto, Francisco; Mata, Lourdes; Monteiro, Vera; Sanches, Cristina y Pekrun, Reinharz (2015). «The Achievement Emotions Questionnaire: Validation for Pre-Adolescent Students». *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4): 472-481.
- Pekrun, Reinharz; Goetz, Thomas; Frenzel, Anne C.; Barchfeld, Petra y Perry, Raymond P. (2011) «Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)». *Contemporary Educational Psychology*, 36: 36-48.
- Rebollo-Catalán, Ángeles (2014). Los sentimientos y la inteligencia emocional desde la igualdad. Programa Nahiko: Formación del Profesorado. Vitoria: Emakunde. Disponible en: <http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2014.01.24.maria.angeles.rebollo.pdf>.
- Rebollo-Catalán, Ángeles, Hornillo-Gómez, Inmaculada y García-Pérez, Rafael (2006). «El estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural». *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2): 28-44. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/2010/201017296002.pdf>>.

Rebollo-Catalán, Ángeles; García-Pérez, Rafael; Barragán-Sánchez, Raquel; Buzón-García, Olga y Vega-Caro, Luisa (2008). «Las emociones en el aprendizaje online». *RELIEVE*, 14(1): 1-23. Disponible en: <http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm>.