

Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones

ISSN: 1576-5962

revistas_copm@cop.es

Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid
España

García, María Matilde; Iglesias, Susana; Saleta, Martín; Romay, José
Riesgos psicosociales en el profesorado de enseñanza universitaria: diagnóstico y
prevención
Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, vol. 32, núm. 3, diciembre,
2016, pp. 173-182
Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231349103005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Riesgos psicosociales en el profesorado de enseñanza universitaria: diagnóstico y prevención



María Matilde García^{a,*}, Susana Iglesias^a, Martín Saleta^b y José Romay^a

^a Universidade da Coruña, España

^b Hospital Quironsalud A Coruña, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 5 de junio de 2015

Aceptado el 28 de julio de 2016

On-line el 18 de octubre de 2016

Palabras clave:

Riesgos laborales
Salud ocupacional
Prevención
Docentes
Universidad

R E S U M E N

El objetivo de este estudio es evaluar los riesgos psicosociales de los docentes universitarios e identificar áreas de mejora para una organización saludable en una muestra de 621 docentes de la Universidad de A Coruña. Para ello se aplicó el cuestionario *Copenhagen Psychosocial Questionnaire* (CoPsoQ) adaptado a población española (Método ISTAS21). Los resultados mostraron una situación desfavorable para la salud en cinco dimensiones psicosociales: altas exigencias psicológicas, baja estima, doble presencia elevada, bajo apoyo social y inseguridad elevada en el empleo. Por el contrario, se constató una situación favorable en la dimensión trabajo activo y posibilidades de desarrollo. También se comprobó que no existe un único perfil de profesor universitario en riesgo psicosocial. En conclusión, se presenta un diagnóstico de los riesgos psicosociales de los docentes universitarios y a partir de ese panorama de riesgos se avanzan estrategias para su prevención dentro del ámbito docente universitario.

© 2016 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Psychosocial risks in university education teachers: Diagnosis and prevention

A B S T R A C T

The aim of this study is to assess the psychosocial risks of university teachers and identify enhancement areas for a healthy organization in a sample of 621 teachers from the University of A Coruña, Spain. To achieve this aim, the Copenhagen Psychosocial Questionnaire (CoPsoQ) adapted to the Spanish population (ISTAS21 Method) was applied. The results showed an unfavorable situation for psychosocial health in five dimensions: high psychological demands, low esteem, high double presence, low social support, and high job insecurity. In contrast, a favorable situation for health is the dimension active work and development opportunities. It was also found that there is not a single profile of university teacher in psychosocial risk. To conclude, a diagnosis of psychosocial risks of university teachers is made and, in that scenario, some risk prevention strategies at university level are proposed.

© 2016 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Las condiciones de trabajo y la misma naturaleza del trabajo han cambiado rápidamente en las últimas décadas. Los entornos laborales de hoy en día se caracterizan por poner un énfasis creciente en el conocimiento y en el trabajo basado en la información y una cada vez mayor confianza en las nuevas tecnologías (Dollard, Skinner,

Tuckey y Bailey, 2007; Kompier, 2006; Landsbergis, 2003; Sparrow, 2000). Las universidades europeas no han sido ajenas a esta transformación y parece estar fuera de duda que los cambios que se han producido en ellas han impactado en la concepción y la realización de la actividad y en las condiciones de trabajo de los profesionales universitarios (Musselin, 2009). Dichos cambios, propiciados por la implantación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, exigen un constante esfuerzo de adaptación de sus docentes para garantizar la calidad docente e investigadora. Esto se traduce en un incremento de demandas y exigencias para los profesores, a las

* Autor para correspondencia. Universidade da Coruña. Facultad de Enfermería y Podología. Campus de Esteiro, 15403 Ferrol. A Coruña, España.
Correo electrónico: matilde.garcia@udc.es (M.M. García).

que deberán hacer frente en ocasiones sin los recursos suficientes, llegándose de este modo a configurar una situación idónea para la aparición de riesgos psicosociales en su entorno laboral.

Esta situación ha generado nuevas exigencias para asumir el nuevo rol docente y los retos de una educación con nuevos enfoques pedagógicos, tecnológicos y metodológicos. Las transformaciones que están teniendo lugar afectan a las relaciones personales y a las condiciones salariales, auspiciadas por continuas evaluaciones, y ejercen gran influencia sobre las condiciones de trabajo, el bienestar psicológico y la salud física y mental (Rojas y Rodríguez, 2010). En este sentido, el estrés es la variable mediadora principal entre los factores psicosociales y la salud (Lundberg y Cooper, 2011). Por otro lado, puesto que disponer de salud laboral conlleva sentirse más activo y competente en el trabajo (Fernández-Puig, Longás, Chamarro y Virgili, 2015; Salanova, Llorens y Schaufeli, 2011), se impone el diseño de estrategias para mejorar la salud del docente, asumiendo la heterogeneidad de los problemas y buscando soluciones para el nuevo contexto laboral.

En este sentido, en un intento de objetivar el concepto mismo de riesgo psicosocial, se han realizado investigaciones sobre las condiciones laborales y sus efectos sobre la salud (Kyriacou, 2001; Woods y Carlyle, 2002), con resultados en ocasiones difíciles de integrar, porque muchas veces se han polarizado en conceptos como el *burnout* más que en repercusiones más amplias de las condiciones de trabajo (Aris, 2009; Vera, Salanova y Martín, 2010). En esta línea inciden Fredrickson y Joiner (2002) y Schaufeli (2004) al afirmar que la evaluación de la salud dentro del contexto laboral debe abarcar aspectos relativos al bienestar y al funcionamiento óptimo de los trabajadores.

En otras investigaciones se han analizado las principales causas del estrés laboral de los docentes en España (Avargues, Borda y López, 2010; Martínez, Moreno y Ferrer, 2009), siendo los trastornos de tipo psicosocial la principal causa de pérdida de salud en los docentes (Cladellas y Castelló, 2011; Justicia, Benítez y Fernández de Haro, 2006; López-Cabarcos, Picón-Prados y Vázquez-Rodríguez, 2008; Luceño, Martín, Rubio y Jaén, 2008; Moya-Albiol, Serrano, González-Bono, Rodríguez-Alarcón y Salvador, 2005; Olivier y Venter, 2003; Rojas y Rodríguez, 2011).

A pesar de que la legislación española (Ley 31/1995 de prevención de riesgos laborales) no hace mención explícita a los riesgos psicosociales, sí alude a los riesgos laborales y a las condiciones de trabajo que actúan como factores de riesgo (Karasek y Theorell, 1990; Siegrist, 1996). En este sentido, Moncada, Llorens, Navarro y Kristensen (2005) relacionan las exigencias psicológicas emocionales en el trabajo con el nivel de salud mental. Cladellas y Castelló (2011) señalan que la percepción del estado de salud y estrés es el resultado de la exposición a un nivel alto de exigencias psicosociales, con pocos elementos de control y bajo apoyo social.

Algunos resultados demuestran que es oportuno diferenciar de manera más ajustada los riesgos psicosociales en hombres y mujeres (Bobbitt-Zeher, 2011). Un aspecto importante es la existencia de actividades y ocupaciones específicas relacionadas con el género. Son las mujeres, en general, las que se responsabilizan de la mayor parte del trabajo familiar y doméstico, lo que supone para ellas un mayor esfuerzo de trabajo total. Esta “doble jornada laboral” es lo que se conoce como *doble presencia*, que también debe abordarse desde la perspectiva de la prevención psicosocial.

El diseño de instrumentos enfocados en estos aspectos facilitará la identificación de una situación de riesgo organizacional. La Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo y diversos investigadores recomiendan el uso de encuestas para evaluar las posibles consecuencias para la salud derivadas de cambios en la organización del trabajo, refiriéndose al estado psicosocial del trabajador (Bambra et al., 2009; European Agency for Safety & Health at Work, 2005; Leka y Jain, 2010). Para Rick y Briner (2000)

los factores psicosociales se basan en percepciones y experiencias intersubjetivas de un colectivo organizacional.

En el ámbito internacional se han desarrollado varias aproximaciones teóricas sobre riesgos psicosociales. Kompier (2003) recoge las siete más influyentes. La escala de evaluación de la salud del Cuestionario Psicosocial de Copenhague (CoPsoQ) de Kristensen, Hannerz, Hogh y Borg (2005) está basada en varias de esas teorías, pero no en una en concreto. De hecho, incluye la mayoría de las dimensiones consideradas en las siete teorías revisadas por Kompier (Kristensen, 2010). Esta amplitud conceptual ha sido clave en la elección de este cuestionario para la realización de nuestra investigación. Más en concreto, tal elección viene motivada porque incluye cuatro grandes grupos de factores de riesgo para la salud de naturaleza psicosocial que cubren el mayor espectro de exposiciones psicosociales postuladas por Karasek (1979), Siegrist (1996) y Johnson y Hall (1994). Estas cuatro grandes dimensiones se conceptualizan en:

1. Exigencias psicológicas del trabajo, con un componente cuantitativo y otro cualitativo, compatibles con la dimensión de exigencias psicológicas del *modelo demanda-control* de Karasek (1998).
2. Trabajo activo y desarrollo de habilidades, aspectos positivos del trabajo, compatibles con la dimensión del *modelo demanda-control*, considerada también por otros autores, como García de León (2001), Lucas (2007) y Aranda y Aldrete (2007).
3. Apoyo social en la empresa y calidad de liderazgo, conceptualmente compatible con la dimensión de apoyo social del *modelo demanda-control* ampliado por Johnson y Hall (1994).
4. Inseguridad en el empleo, conceptualmente compatible, aunque de manera parcial, con la dimensión de *control de estatus* (estabilidad del empleo, perspectivas de promoción, cambios no deseados) del *modelo esfuerzo-compensaciones* de Siegrist (1996).

La orientación de Kristensen et al. (2005) añade otras dos dimensiones que incluimos en nuestro estudio: la dimensión *doble presencia*, relacionada con la doble jornada laboral y doméstica, y la *estima*, como reconocimiento, apoyo adecuado y trato justo.

Dentro de este marco teórico, el objetivo general de nuestra investigación consiste en evaluar los riesgos psicosociales e identificar las áreas de mejora para la salud del profesorado universitario, mientras que como objetivos específicos se establecen cuatro: 1) conocer la percepción de los docentes en relación a los riesgos psicosociales identificando las exposiciones problemáticas y las favorables en las dimensiones señaladas, 2) evaluar las exposiciones por sexo y categoría docente para cada dimensión psicosocial, 3) observar cómo interactúan las dimensiones variables sociodemográficas y sociolaborales y 4) analizar el perfil de riesgo de los profesores según las distintas características sociodemográficas y sociolaborales.

En relación con las dimensiones estudiadas de riesgo psicosocial, teniendo en cuenta estos objetivos, planteamos las hipótesis de que los sujetos de nuestra muestra presentarán:

- H₁. Un nivel alto de exigencias psicológicas.
- H₂. Un bajo apoyo social.
- H₃. Una alta *doble presencia* laboral y familiar.
- H₄. Las situaciones de riesgo psicosocial serán diferentes en hombres y mujeres.
- H₅. Las situaciones de riesgo serán percibidas de modo diferencial según la categoría docente.

Método

Participantes

El universo de nuestra investigación es el profesorado de la Universidad de A Coruña (1.614 docentes). Se realizó un muestreo aleatorio estratificado por centro y proporcional al número de docentes, con el que se obtuvo una muestra de 621 docentes, que permite estimar la prevalencia de factores de riesgo psicosocial con una precisión del 3.1% y una confianza del 95%.

El 61% de los sujetos de la muestra son hombres y el 39% mujeres, con una media de edad de 43.5 ($DT=8.2$) años. En cuanto a la categoría profesional, se distribuye del siguiente modo: 48% titulares, 14.6% catedráticos y el 37.4% pertenece a otras categorías docentes. Respecto a la antigüedad, el 38.7% tiene menos de 11 años, el 58.8% entre 11 y 25 años y el 8.5% tiene más de 25 años. La mayoría tiene contrato estable—el 69.2% son funcionarios o tienen contrato indefinido—y sólo el 30.8% tienen contrato temporal.

Instrumento

Se utilizó el *Copenhagen Psychosocial Questionnaire* (CoPsoQ)—adaptado a España como Método ISTAS21 (Moncada et al., 2005). Aunque en 2010 se elaboró una segunda versión del cuestionario (CoPsoQ II) a partir del *feedback* obtenido en diversos estudios (Bjorner y Pejtersen, 2010; Pejtersen, Kristensen, Borg y Bjorner, 2010), se optó por aplicar el cuestionario original, por estar más ampliamente contrastado, en su versión corta, por considerarla un elemento motivador para la implicación de los sujetos en el estudio (Kristensen et al., 2005).

Como se expuso anteriormente, se eligió este cuestionario porque aborda el riesgo psicosocial desde una perspectiva multidimensional. Identifica y mide factores laborales de riesgo psicosocial, es decir, aquellas características de la organización del trabajo para las que hay evidencia científica suficiente de que pueden perjudicar la salud y el bienestar de los trabajadores. Al mismo tiempo, distingue entre factores de riesgo y factores protectores de riesgo. El instrumento tiene una fiabilidad medida por el alfa de Cronbach entre .66 y .92. Los índices kappa (.69 a .77) indican una buena concordancia.

En la [tabla 1](#) se presentan las dimensiones de riesgo psicosocial y los factores asociados a cada una de las dimensiones. No obstante, en nuestro instrumento la cuarta dimensión, compensaciones en el trabajo, fue desdoblada en sus dos componentes: inseguridad en el trabajo y estima, lo que equivale a considerar que se contemplaron seis dimensiones en total.

Tabla 1
Descripción de los factores psicosociales incluidos en el método ISTAS21

Dimensiones	Factores psicosociales
Exigencias psicológicas	Exigencias cuantitativas Exigencias cognitivas Exigencias emocionales
Trabajo activo y posibilidades de desarrollo	Influencia Desarrollo de habilidades Sentido del trabajo Integración en la organización Control sobre los tiempos
Apoyo social y calidad de liderazgo	Previsibilidad Claridad de rol Calidad de liderazgo Apoyo social Posibilidades de relación social Sentimiento de grupo
Compensaciones en el trabajo	Inseguridad en el empleo Estima
Doble presencia	

Se utilizó también un cuestionario *ad hoc* que incluye preguntas de carácter sociodemográfico y de carácter sociolaboral.

Procedimiento

El instrumento fue entregado personalmente a los docentes seleccionados para el estudio, utilizando los datos proporcionados por la universidad. Se adjuntó un sobre en el que se indicaba la dirección de envío teniendo también la posibilidad de entregarlo personalmente.

Análisis de datos

Una vez recogidos los cuestionarios se analizaron los datos mediante el programa SPSS 20. Se siguieron las normas de corrección e interpretación del instrumento presentando la prevalencia de exposición a los diferentes factores psicosociales en cada tercil de referencia. Los resultados se evalúan según el porcentaje de trabajadores expuestos a cada factor en cada uno de los tres niveles de exposición: nivel de exposición más desfavorable para la salud (rojo), nivel de exposición intermedio (amarillo) y nivel de exposición más favorable (verde).

Una vez comprobadas nuestras hipótesis se procedió a analizar la asociación de las dimensiones psicosociales estudiadas con algunas variables sociodemográficas y sociolaborales que podrían jugar un papel de factores de riesgo o factores protectores respecto a aquéllas. Así, en primer lugar se llevó a cabo un análisis univariable en términos del test chi-cuadrado. En segundo lugar se realizó un análisis multivariable de regresión logística por pasos sucesivos. En este segundo análisis se tomó como variable dependiente cada una de las seis dimensiones psicosociales y como variables independientes las sociodemográficas y sociolaborales que, en cada caso, mostraron una relación estadísticamente significativa en el análisis univariable. Esta regresión se utilizó como método de estimación del odds ratio (OR) crudo y ajustado, medidas de riesgo relativo y de la fuerza de la asociación entre variables.

Por último, para trazar el perfil de riesgo psicosocial de los profesores, se llevó a cabo un análisis de segmentación jerárquica. Como variable explicada se construyó un *factor riesgo* mediante análisis factorial por componentes principales a partir de los ítems que componen el total de dimensiones psicosociales estudiadas. Como variables explicativas se tomaron, entre otras, las que resultaron significativas en la regresión logística antes mencionada. Este análisis fue realizado utilizando el programa AnswerTree y con el algoritmo CHAID.

Resultados

Siguiendo los objetivos y las hipótesis de nuestra investigación se presentan a continuación los datos más relevantes. En primer lugar, se hace referencia a los resultados relativos a los dos primeros objetivos específicos. En la [figura 1](#) y en la [tabla 2](#) se puede observar qué proporción de profesores está expuesta a situaciones más desfavorables para la salud (rojo) y cuál lo está a las situaciones más favorables para la salud (verde), así como la correspondiente a los sujetos que se encuentran en un nivel intermedio (amarillo). Más concretamente, una de las dimensiones psicosociales, *trabajo activo y posibilidades de desarrollo*, sitúa al 82.6% de los docentes en los niveles más favorables (verde). Por el contrario, la mayoría se sitúa en los niveles más desfavorables (rojo) en tres de las dimensiones, siendo estas exigencias psicológicas (75.3%), estima (63%) y doble presencia (51.7%). Por último, un porcentaje intermedio de individuos, inferior a los anteriores, se sitúa en los niveles más desfavorables (rojo) de las otras dos dimensiones de riesgo, inseguridad en el empleo (41.2%) y apoyo social y calidad de liderazgo (41.5%).

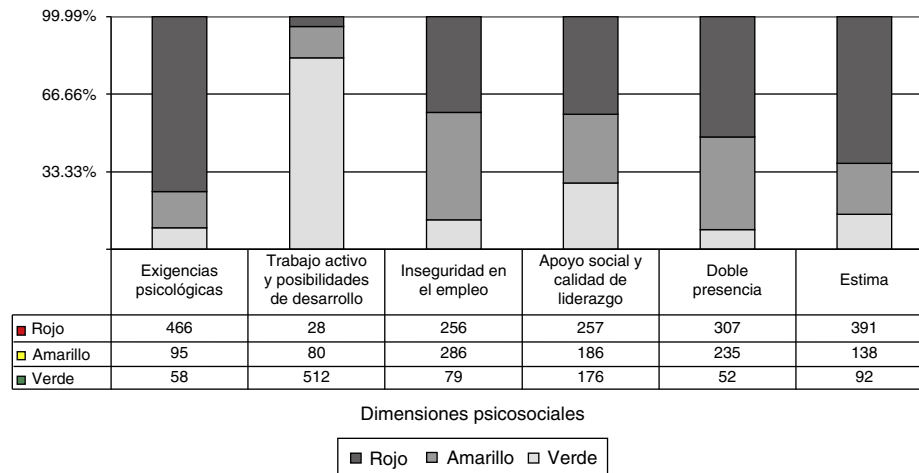


Figura 1. Distribución de los Sujetos en cada nivel de exposición.

Estos resultados permiten confirmar las hipótesis planteadas. Así, se confirman las hipótesis 1, 2 y 3, puesto que los docentes presentan altas *exigencias psicológicas*, bajo *apoyo social* y moderada *doble presencia*. Respecto a la hipótesis 4, se confirma que existen diferencias entre hombres y mujeres en la prevalencia de exposición a riesgos psicosociales, aunque no son muy relevantes, salvo en la *doble presencia*, con una diferencia de 20 puntos. Para una mejor comprensión de las diferencias entre hombres y mujeres, podemos establecer el siguiente orden: los hombres obtienen en *exigencias psicológicas* 76.7% frente a un 75% de las mujeres. En *inseguridad en el empleo* los hombres 38.5% y las mujeres 45%. En *apoyo social y calidad de liderazgo*, los hombres 44% y las mujeres 37.6%. En *doble presencia* los hombres 44.4% y las mujeres 62.8%. En *estima* los hombres 64.4% y las mujeres 60.7%. Por último, la hipótesis 5 también se confirma, ya que se constatan diferencias según la categoría docente. Los catedráticos de universidad muestran altas *exigencias psicológicas*. Pero son los titulares de universidad los que, además de presentar altas *exigencias psicológicas*, muestran bajo *apoyo social*, alta *doble presencia* y baja *estima*, mientras que los titulares de escuela universitaria presentan bajo *apoyo social* y baja *estima*. En lo que respecta al personal docente contratado, los profesores colaboradores presentan altas *exigencias psicológicas* y alta *doble presencia*, mientras que los ayudantes acusan bajo *apoyo social* y alta *inseguridad* (ver [tabla 2](#)).

En relación con el tercer objetivo, la [tabla 3](#) muestra las variables que resultaron estadísticamente significativas en la regresión logística multivariable.

Se pone de manifiesto una relación significativa entre las *exigencias psicológicas* y el nivel académico y la edad, de tal modo que ser licenciado juega un papel protector respecto a ser doctor y el riesgo de los profesores entre 36 y 55 años es de 5.61 veces el de los

mayores de 55 años. En la dimensión *inseguridad en el empleo* los profesores con una antigüedad menor a 11 años tienen 2.67 veces más riesgo que los que tienen más de 25 años de antigüedad. En *trabajo activo y posibilidades de desarrollo* no se encuentra ningún factor protector ni de riesgo. Las variables que se relacionan con mayor *apoyo social y calidad de liderazgo* son el sexo, la edad y la categoría docente. Ser hombre juega un papel protector, mientras que la edad y la categoría docente constituyen factores de riesgo. Los docentes entre 36 y 55 años tienen 3.14 veces más riesgo que los de más de 55 años y los titulares de escuela universitaria y profesores contratados tienen 2.22 y 3.17 veces más riesgo que los catedráticos. En la *doble presencia*, las variables relacionadas con riesgo fueron el sexo, la edad y las funciones extradocentes. Las mujeres tienen 2.15 veces más riesgo que los hombres. Los docentes de menos de 36 años tienen 2.18 veces más riesgo que aquellos de más de 55 años. Y por último, los que desempeñan funciones extradocentes tienen 1.75 veces más riesgo. Respecto a la *estima*, la única variable asociada significativamente es el nivel académico, de forma que los profesores licenciados, y sobre todo los diplomados frente a los doctores, tienen respectivamente 1.59 y 6.05 veces más riesgo.

En resumen, las variables que presentan mayor fuerza en su asociación con las dimensiones psicosociales estudiadas y que representan factores de riesgo o de protección son seis: edad, antigüedad, categoría docente, sexo, titulación académica y funciones extradocentes.

En un intento de aproximación al perfil de profesor universitario con mayor riesgo psicosocial y de manera muy sintética, se podría decir que es un varón, licenciado, entre 36 y 55 años y titular de escuela universitaria. Sin embargo, la información aportada por los resultados contiene matices que no son recogidos en una defini-

Tabla 2
Porcentaje de profesores expuestos a la situación más desfavorable para la salud (rojo) por categoría docente

Situación más desfavorable para la salud (rojo) %	N	Exigencias psicológicas	Trabajo activo y posibilidades de desarrollo	Inseguridad en el empleo	Apoyo social y calidad de liderazgo	Doble presencia	Estima
<i>Profesores funcionarios</i>							
Catedrático de universidad	67	80.6	3.0	35.8	35.8	39.4	59.7
Catedrático E.U.	24	62.5	0.0	25.0	25.0	47.8	42.0
Titular de universidad	213	80.7	4.2	35.0	45.8	55.8	67.3
Titular E.U.	84	69.0	2.4	44.0	49.4	49.0	64.3
<i>Profesores contratados</i>							
Asociado	76	71.9	4.1	39.2	40.2	55.8	51.5
Ayudante	49	73.5	20.4	69.4	46.0	45.6	71.4
Colaborador	47	83.0	2.1	51.0	44.7	61.4	46.6
Contratado	39	59.0	0.0	46.1	15.4	50.0	56.4

Tabla 3

Relación de las variables sociodemográficas y sociolaborales con las dimensiones psicosociales

	Odds ratio crudo (IC 95%) ^a	Odds ratio ajustado (IC 95%) ^a	p ^{**}
<i>Exigencias psicológicas</i>			
Edad (años)			
Menor de 36		2.38 (0.99–5.68)	ns
Entre 36 y 55		5.61 (2.76–11.4)	.000
Mayor de 55			
Nivel académico			
Licenciado		0.54 (0.34–0.85)	.007
Diplomado		0.90 (0.29–2.76)	ns
Doctor			
<i>Inseguridad en el empleo</i>			
Antigüedad (años)			
Menos de 11		2.67 (1.06–6.76)	.038
Entre 11 y 25		2.09 (0.88–4.97)	ns
Mayor de 25			
<i>Apoyo social y calidad de liderazgo</i>			
Sexo			
Hombre	1.31 (0.94–1.82)	0.69 (0.49–0.98)	.036
Mujer			
Edad (años)			
Menor de 36		1.41 (0.64–3.14)	ns
Entre 36 y 55		3.14 (1.67–5.88)	.000
Mayor de 55			
Categoría docente			
Catedrático universidad/E.U.			
Titular universidad		1.66 (0.83–3.29)	ns
Titular E.U.		2.22 (1.24–3.99)	.008
Profesor contratado		3.17 (1.60–6.28)	.001
<i>Doble presencia</i>			
Sexo			
Mujer	2.11 (1.49–3)	2.15 (1.51–3.06)	.000
Hombre			
Edad (años)			
Menor de 36		2.18 (1.03–4.65)	.043
Entre 36 y 55		1.20 (0.69–2.09)	ns
Mayor de 55			
Funciones extradocentes			
Sí	1.54 (1.09–2.13)	1.75 (1.24–2.47)	.001
No			
<i>Estima</i>			
Nivel académico			
Licenciado		1.59 (1.10–2.29)	.014
Diplomado		6.05 (1.64–22.41)	.007
Doctor			

Nota. Resultados del contraste de la hipótesis nula de que el odds ratio (OR) es igual a 1. La categoría que no presenta OR ajustado en cada variable actúa como referencia. Un valor de OR ajustado o crudo superior/inferior a 1 y significativo ($p < .05$) indica que el riesgo en esa categoría es superior/inferior al de la categoría de referencia en la variable de que se trate.

^a Intervalo de confianza al 95% entre paréntesis.

^{**} ns: $p > .05$, no significativo.

ción tan breve, lo que sugiere que el perfil de profesor en riesgo no es tan simple.

Con el fin de trazar con mayor nitidez el perfil de profesor en riesgo y de tener una visión más precisa de cuáles de las variables antes mencionadas son las más influyentes en la percepción de riesgo de los profesores, se llevó a cabo un análisis de segmentación jerárquica, que permite distinguir grupos de elementos homogéneos en la población objeto de estudio. Como variable explicada se construyó un *factor riesgo* a partir de los 38 ítems que componen las seis dimensiones psicosociales estudiadas (coeficiente de adecuación muestral KMO = .788). Como variables explicativas se tomaron las seis que resultaron significativas en la regresión logística y otras dos que no lo fueron: ser fijo o temporal y número de titulaciones en que se imparte docencia. En coincidencia con el análisis anterior, la segmentación jerárquica reconoce capacidad explicativa a las seis

Tabla 4

Ganancias por nodos asociadas al modelo. Algoritmo CHAID

Nodo final	Nº observaciones	Ganancia	Índice (%)
18	9	3.22	127.8
15	47	3.09	122.4
16	44	2.73	108.2
11	47	2.68	106.3
20	25	2.60	103.1
8	35	2.57	102.0
17	135	2.57	102.0
5	89	2.34	92.7
10	13	2.31	91.5
12	50	2.28	90.4
7	52	2.23	88.5
19	45	2.22	88.1

primeras y ninguna a las otras dos. Más en concreto, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

1. La titulación académica es la variable más significativa para explicar el riesgo psicosocial del profesorado, $F(1.589) = 12.5079$, $p = .0009$. Esta variable distingue entre *licenciados* y *diplomados*, por un lado, y *doctores* por otro, estando los primeros en mayor riesgo.
2. A continuación, destaca en nivel de significación la variable *funciones extradocentes* en el grupo de *licenciados* y *diplomados*, $F(1.234) = 9.2085$, $p = .0027$.
 - a. En el caso de los profesores que *no realizan funciones extradocentes*, lo siguiente en explicar su riesgo psicosocial es su edad, $F(2.136) = 6.1183$, $p = .0029$.
 - Y en los profesores de 36 a 55 años se aprecian diferencias en función del sexo, $F(1.89) = 6.4124$, $p = .0131$.
 - b. En el caso de los profesores que *sí realizan funciones extradocentes*, la siguiente variable explicativa de riesgo es la antigüedad en la profesión, $F(1.95) = 7.3533$, $p = .0159$.
3. En el grupo de *doctores*, la variable que más explica el riesgo psicosocial es la categoría docente, $F(2.352) = 5.2803$, $p = .0165$.
 - a. En el caso de los *profesores titulares*, las diferencias vienen dadas principalmente por el sexo, $F(1.212) = 6.6887$, $p = .0104$.
 - El riesgo psicosocial de los *hombres* de este grupo se ve explicado también por su edad, $F(1.142) = 9.6718$, $p = .0113$.
 - En cambio, el de las *mujeres* depende de las funciones extradocentes, $F(1.68) = 4.1286$, $p = .0461$.

De lo anterior, y tal y como puede verse en el árbol jerárquico representado en la [figura 2](#), hay 12 grupos de profesores con características diferenciales de riesgo (nodos finales). El cuadro de ganancias por nodos asociado a este modelo (ver [tabla 4](#)) informa de los grupos de mayor y menor riesgo psicosocial. Concretamente, los grupos de mayor riesgo son 7, que suponen el 57.9% de los profesores, y se sitúan en dos niveles diferenciados. En un nivel de riesgo alto se sitúan los varones doctores titulares mayores de 55 años, seguidos de cerca por los varones licenciados y diplomados sin funciones extradocentes, de edad comprendida entre los 36 y 55 años. Mientras que un nivel de riesgo medio se encuentran las mujeres de similares condiciones a los hombres del grupo anterior, a continuación los licenciados y diplomados con funciones extradocentes y antigüedad inferior a 11 años, les siguen las mujeres titulares doctoras con funciones extradocentes, tras ellas los licenciados y diplomados sin funciones extradocentes y menores de 36 años y, por último, los varones titulares doctores menores de 55 años.

Estos resultados explican la dificultad antes aludida para describir con nitidez al profesor en riesgo psicosocial. Por tanto, no hay un único perfil sino varios. También se podrían extraer por exclusión diversos perfiles de profesorado de escaso riesgo psicosocial,

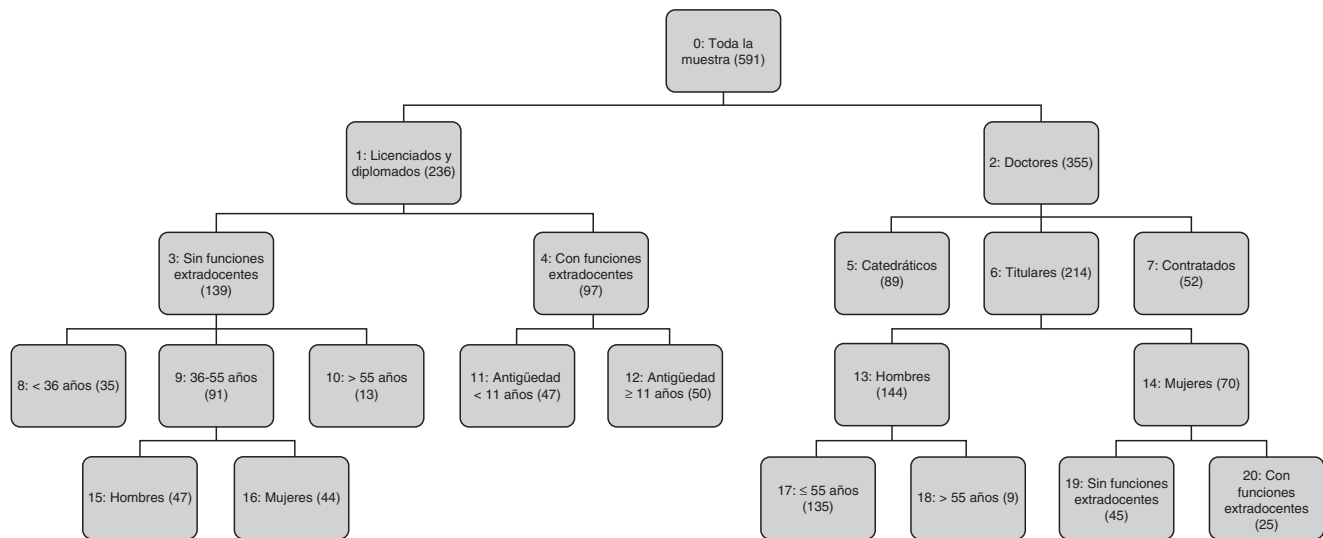


Figura 2. Árbol Jerárquico del riesgo psicosocial del profesorado.

correspondientes a los nodos 5, 10, 12, 7 y 19, aunque no abundaremos en ello pues se escapa a nuestro interés.

Discusión y conclusiones

El análisis realizado trata de identificar y valorar cuáles son los principales factores de riesgo psicosocial para el colectivo docente de enseñanza universitaria. Asimismo, se han estudiado las posibles asociaciones de estos factores de riesgo con otros parámetros, puesto que puede resultar que un determinado factor esté más ligado al tipo de contratación laboral del docente (fijo o laboral) que a la responsabilidad que desempeña (cargos de gestión) o a que el profesor imparta docencia en más de una titulación. Esto permite conocer en qué ámbito es necesaria la actuación para controlar ese factor de riesgo, así como el tipo de medidas que se deben adoptar.

A la luz de los resultados, y atendiendo al porcentaje de profesores expuestos a situaciones más desfavorables para la salud (rojo), podemos concluir que los principales problemas del colectivo docente estudiado en relación con la exposición a factores de riesgo psicosocial derivados de las características de la organización del trabajo son: a) las altas *exigencias psicológicas*, b) la baja *estima* y c) la alta *doble presencia*. Como “otras exposiciones problemáticas” (amarillo), se encuentra la relacionada con la alta *inseguridad en el empleo* y el bajo *apoyo social y calidad de liderazgo*. Por el contrario, se considera favorable (verde) la dimensión *trabajo activo y posibilidades de desarrollo*.

Esta investigación muestra también que los niveles de exposición a los diferentes riesgos psicosociales están relacionados con factores sociodemográficos y sociolaborales. Así, por ejemplo, el exceso de *exigencias psicológicas* que perciben los docentes entre 36 y 55 años, aun teniendo éstos experiencia, puede ser el resultado de experimentar exigencias en rendimiento, organización y gestión del tiempo (Cladellas y Castelló, 2011). En este sentido, nuestros hallazgos son coincidentes con los obtenidos por Ortega y Sánchez (2013), que constatan altas demandas emocionales, dificultades para olvidarse de los problemas del trabajo y poca influencia sobre el volumen de trabajo asignado, algunas veces por tener que cubrir bajas o asignaturas no contempladas inicialmente en la asignación docente. Caballero, Cervilla, Fernández, Fernández y Gómez (2015) comprobaron que existía relación entre las exigencias psicológicas y emocionales y la doble presencia. Por su parte, Munera, Saenz y Cardona (2013) encontraron que una parte importante de docentes está en riesgo psicosocial por razón de las demandas de trabajo.

También los profesores doctores experimentan mayores *exigencias psicológicas* que los licenciados, puesto que aunque una posición de estabilidad laboral, estatus y cierto prestigio permite alcanzar categorías docentes superiores, esto exige un incremento en exigencias y responsabilidades en la investigación (Frías, 2006; Galán, 2007; Santiago y Otero-López, 2006).

En lo que se refiere a la baja *estima*, los diplomados y licenciados presentan menor autoestima respecto a los doctores, resultados coincidentes con Tomás y Oliver (2006), especialmente en los menores de 36 años. Además, los no doctores no tienen completa capacidad docente e investigadora, teniendo que asumir más carga docente (Caramés, 2001). Esto pone también de relieve el poco reconocimiento que conlleva su esfuerzo y trabajo por parte de los cargos académicos (Ortega y Sánchez, 2013).

El personal docente participante en esta investigación, en especial las mujeres, se ve afectado por la *doble presencia*, como era de esperar. Diferentes estudios incluyen las responsabilidades familiares y domésticas como causas de estrés en la docencia y como factor de riesgo (Nogareda, 2005; Rojas y Rodríguez, 2011). Flecha (2004) incide en las desigualdades entre hombres y mujeres respecto a la cantidad de trabajo laboral y doméstico, generando un conflicto de roles entre la condición de madre o ama de casa y la de trabajadora. Esta doble presencia afecta también a los docentes menores de 36 años y a aquéllos que desempeñan funciones extradocentes. Quizá esta situación sea coincidente con el cuidado de hijos menores (Chinchilla y Poelmanas, 2005). En otras investigaciones se ha encontrado una relación negativa entre la flexibilidad de horarios y el conflicto trabajo-familia (Shockley y Allen, 2007).

La percepción de una alta *inseguridad en el empleo*, mayor en los profesores con menos de 11 años de antigüedad, principalmente interinos y contratados, son resultados concordantes con otros estudios (Brun y Milczarek, 2007; Luceño et al., 2008; Sánchez, 2004).

Respecto a otra dimensión moderadamente problemática, *apoyo social y calidad de liderazgo*, los profesores con mayor riesgo son aquéllos de edades comprendidas entre los 36 y los 55 años, principalmente los titulares de escuela universitaria y los contratados. Según Ortega y Sánchez (2013), el apoyo social a nivel de departamento sería mejorable. Para Molinero y Cortés (2005), la falta de apoyo social y calidad de liderazgo constituye un factor de riesgo cuando se trabaja de forma aislada, sin apoyo de superiores o compañeros.

Otro resultado encontrado es que el nivel de riesgo más elevado se concentra en el grupo de varones que son doctores, titulares y mayores de 55 años, seguidos por los varones licenciados o diplomados entre 36 y 55 años. Quizás esto se explique por la ansiedad de los primeros por alcanzar la cátedra. Y en el caso de los segundos por alcanzar el doctorado.

En resumen, podemos decir que los profesores universitarios de nuestro estudio perciben un trabajo activo y con posibilidades de desarrollo, sin excesiva inseguridad en el empleo, pero con poco apoyo social, con muchas exigencias psicológicas y con una estima disminuida. Estos datos consideramos que obedecen, en buena parte, a los cambios introducidos por las sucesivas reformas universitarias de los últimos años y a las transformaciones sociales acaecidas en nuestro país en las últimas décadas. Por un lado, mayores exigencias en el desarrollo de la actividad docente debidas al Plan Bolonia y, por otra parte, menor reconocimiento del papel del profesor universitario por la sociedad han contribuido a configurar esta nueva situación de los docentes universitarios.

Los resultados de nuestra investigación ponen también de manifiesto la existencia de un perfil diferencial que se corresponde con la diferente percepción de los factores de riesgo psicosocial, por lo que las futuras intervenciones que se realicen en este campo en la institución universitaria deberían tenerlo en consideración. Estas intervenciones, orientadas a eliminar o, al menos, a aminorar los riesgos psicosociales y a mejorar las condiciones de trabajo y, por tanto, la calidad de vida de los profesores, deberían encuadrarse dentro de un amplio programa de intervención psicosocial, basado en una serie de propuestas de acción preventiva que se incluyen más adelante. Éstas están inspiradas, entre otros, en [Robbins y Judge \(2009\)](#), cuando al hablar de una cultura para el cambio realizada por una organización que aprende proponen cambios estructurales, culturales y de recursos humanos. [Gil-Monte y Peiró \(1997\)](#), en un enfoque transaccional, también inciden en la importancia de las variables personales, procesos de interacción social (percepción de relaciones equitativas) y variables del entorno laboral como el clima organizacional, como elementos transformadores de una organización en la perspectiva de la superación de riesgos psicosociales. Desde una visión complementaria, [Kompier y Cooper \(1999\)](#) proponen una prevención real basada en la identificación de factores y grupos de riesgo, beneficiosa para los empleados y para la organización.

Lo que es evidente es que los cambios no pueden recaer primordialmente en los individuos, ya que la autorregulación individual no es suficiente, puesto que ella hace del profesional la variable de ajuste de un sistema de reglas formales e interpersonales de control a posteriori ([Brunet y Durat, 2014](#)). Dado que el sector educativo se vertebra en torno a una ocupación que fácilmente se identifica como más estresante en comparación con otras ([Houtman, 2005](#); [Jordan et al., 2003](#)), algunos de los problemas o de las soluciones podrían venir de la mano de políticas, programas y regulaciones a iniciativa de los gobiernos y diversos cuerpos reguladores. En definitiva, respuestas efectivas y sostenibles a largo plazo requieren iniciativas a nivel sistémico amplio ([Dollard et al., 2007](#)). Sin embargo, las intervenciones en la UE normalmente se han focalizado a nivel de empresa, mientras que el nivel macro (nacional/europeo/internacional) ha sido prácticamente ignorado ([Leka, Jain, Zwetsloot y Cox, 2010](#)).

A continuación se plantean una serie de estrategias preventivas, desde una doble perspectiva, organizacional y grupal/individual ([García, 2010](#)), basadas en los modelos de intervención que acabamos de señalar. En cuanto a las estrategias organizacionales de intervención, nucleadas en torno a la realización periódica de evaluaciones de riesgos psicosociales, proponemos las siguientes:

- a) Propiciar canales de comunicación fluidos y eficaces entre todos los actores implicados: administración, organizaciones

sindicales, profesores, cargos de gestión colectiva/unipersonales, alumnos y sociedad, que favorezcan unas adecuadas relaciones interpersonales en el trabajo para dar respuesta a las necesidades manifestadas por los profesores.

- b) Implementar políticas de conciliación de la vida laboral y familiar, principalmente para las mujeres docentes, favoreciendo, por ejemplo, la elección de horarios lectivos y realizando programas de vigilancia de la salud específicos para este colectivo. En relación con esto, [Luk y Shaffer \(2005\)](#) encontraron que las personas que trabajan muchas horas pero cuentan con políticas de conciliación en su empresa muestran bajos niveles de conflicto trabajo-familia.
- c) Fomentar la promoción de la carrera académica. En el caso de los profesores titulares, promocionándolos a catedráticos y, en el de los licenciados y diplomados, favoreciendo su doctorado y promoción a la titularidad. El aprendizaje y la práctica de habilidades docentes acorde con las nuevas exigencias del Plan Bolonia puede coadyuvar a dicha promoción y a aminorar las exigencias psicológicas en el trabajo.

Consideramos que estas medidas tendrán una incidencia real en la mejora de la autoestima y el reconocimiento social, pero también tendrán que ser confirmadas con incentivos económicos y sociales y con una promoción del docente universitario por parte de los responsables políticos mediante estrategias de comunicación social.

Por otro lado, en cuanto a las estrategias de intervención grupales e individuales, centradas en la búsqueda del apoyo social y el apoyo emocional, consideramos que el social se alcanzará, en buena medida, promoviendo la relación con compañeros y el sentimiento de grupo mediante nuevas formas de gestión de la actividad académica en departamentos y facultades, que favorezcan un nuevo perfil de liderazgo, ejercido por directores y decanos, que ayude a crear dinámicas de cooperación y apoyo mutuo. Como han puesto de relieve [Calera, Esteve y Roel \(2001\)](#), la relación social en el trabajo y las condiciones organizativas de cooperación y ayuda entre docentes mejoran la calidad de liderazgo y el apoyo social y repercuten a su vez en el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo. Además, en los momentos actuales, en que se promociona la actividad investigadora en unidades y grupos de investigación, los órganos directivos de la universidad deben apostar por la implantación de una cultura organizacional de cooperación y sinergias entre los investigadores en los centros y departamentos. En este sentido, asumimos con [Guillén \(2010\)](#) que el compromiso sostenido por los altos cargos va a ser fundamental en todo el proceso de prevención e intervención.

Somos conscientes de que muchas de estas propuestas de acción preventiva se implementarían más fácilmente en un marco de recuperación económica del país y de que otras exigen una voluntad de búsqueda efectiva de técnicas de liderazgo por líderes comprometidos con el desarrollo de las personas y la dimensión social de la enseñanza universitaria al servicio de la sociedad y del Estado.

Extended Summary

Currently, university is facing a major change process led by the European Higher Education Area, which requires efforts to guarantee quality teaching and research. As a consequence, demands and requirements on teachers increase and they must face them even with insufficient resources. This situation could give rise to psychosocial risks associated with the workplace.

At the same time, this situation has generated solutions and innovations to assume the new role of teachers, the challenges

of an education with new pedagogical, technological, and methodological approaches. These changes affect personal relationships, salaries, and continuous assessments and exert great influence on working conditions, psychological well-being, and physical and mental health (Rojas & Rodríguez, 2010). This requires the design of strategies to improve the health of teachers who have to cope with heterogeneous problems and seek solutions in a new working context.

Several studies have investigated working conditions and their effects on health (Kyriacou, 2001; Woods & Carlyle, 2002), but results are difficult to integrate because most have focused on concepts such as burnout rather than on working conditions (Aris, 2009; Vera, Salanova, & Martin, 2010).

The leading causes of work stress in teachers have been analyzed in several studies in Spain (Avargues, Borda, & López, 2011; Martínez, Moreno, & Ferrer, 2009), and a few have assessed the occupational hazards from a psychosocial perspective (Cladellas & Castello, 2011; Justicia, Benítez, & Fernández de Haro, 2006; López-Cabarcos, Picón-Prados, & Vázquez-Rodríguez, 2008; Luceño, Martín, Rubio, & Jaén, 2008; Moya-Albiol, Serrano, González-Bono, Rodríguez-Alarcón, & Salvador, 2005; Olivier & Venter, 2003; Rojas & Rodríguez, 2011).

Although Spanish legislation (Act 31/1995 on prevention of occupational risks) does not explicitly mention psychosocial risks, it refers to occupational hazards and working conditions that act as risk factors (Karasek & Theorell, 1990; Siegrist, 1996).

On the other hand, Moncada, Llorens, Navarro, and Kristensen (2005) relate the emotional psychological demands at work with the level of mental health. Recent Spanish studies (Cladellas & Castelló, 2011) indicate that the perception of health and stress are the result of exposure to a high level of psychosocial needs, with few control elements and low social support (Moncada et al., 2005).

An important aspect now is the existence of activities and specific gender-related occupations as well. In general, women are responsible for most of the domestic-family work, which means a greater total work effort for them. This “double workday” is known as *double presence*, that must also be addressed from the perspective of psychosocial prevention.

Among the multiple views in the study of psychosocial risks, we have focused on that adopted by Kristensen, Hannerz, Hogh, and Borg (2005), operationalized in the Copenhagen Psychosocial Questionnaire (CoPsoQ). This choice was motivated because this questionnaire addresses the main psychosocial elements of the work environment. CoPsoQ includes four groups of psychosocial health risk factors, which cover the broadest spectrum of psychosocial exposures put forward by Karasek (1979), Siegrist (1996), and Johnson and Hall (1994). Furthermore, the *double presence* dimension is also covered.

Within this theoretical framework, the main objective of our research is to assess psychosocial risks and identify areas to improve university teacher health taking into account the dimensions included in this methodological view. More specifically, the aims of our research are: (1) getting to know the perception of teachers in relation to psychosocial risks, identifying unfavorable and favorable exposures in the dimensions mentioned above; (2) assessing exposures by sex and teaching category for each psychosocial dimension; (3) observing how these dimensions interact with sociodemographic and occupational variables; and (4) analyzing the epidemiological risk profile for different sociodemographic and occupational teacher characteristics.

In relation to the first two aims, we hypothesize that the subjects in our sample will present (H_1) a high level of psychological demands, (H_2) low social support, (H_3) a high double work and family presence, (H_4) different situations of psychosocial health risk for men and women, and (H_5) different perception of situations of health risk according to the teaching category.

Method

Participants

The sample consisted of 621 teachers from the University of A Coruña, Spain. It was obtained using stratified random sampling by faculty and proportional to the number of teachers. Sixty-one percent were male and 39% female. The sample is representative of the population in terms of covering all teaching categories, seniority, and the contractual relationship—permanent and temporary—with the institution.

Instruments

The Copenhagen Psychosocial Questionnaire (CoPsoQ), adapted to the Spanish population as “Psychosocial Assessment Questionnaire Risks at Work” (Method ISTAS21) (Moncada et al., 2005), was used, together with an *ad hoc* questionnaire including questions related to sociodemographic and occupational aspects.

Procedure

The instrument was delivered by hand to the teachers selected for the study, using data provided by the university. An envelope with the shipping address was attached, although they had the possibility to deliver the questionnaires by hand as well.

Data Analysis

SPSS 20 was used for descriptive and inferential analysis of the sample. At the inferential level, it was conducted first a univariate analysis in terms of the chi-square test. Then, a stepwise multivariable logistic regression analysis was performed, in which the odds ratio (OR), crude and adjusted, was used as estimation method. Finally, an analysis of hierarchical segmentation with the AnswerTree program and the CHAID algorithm was carried out.

Results

In relation to the first two specific objectives formulated, the following results are obtained. The main problematic exposures are *psychological demands at work* (75.3%), *esteem* (63%), and *double presence* (51.7%); other moderate problematic exposures are *job insecurity* (41.2%) and *social support and quality of leadership* (41.5%); and the *active work and personal development* dimension (82.6%) is the most favorable exposure for health.

Moreover, the following hypotheses of our investigation are confirmed: teachers have high psychological demands (75.3%), low social support (41.5%), and high double presence (51.7%); there are differences between men and women in the prevalence of exposure to psychosocial risks, although not very significant, except in the *double presence*; and it is found that situations of health risk are perceived differentially according to the teaching category.

Regarding the third objective, a significant relationship between *psychological demands at work* and academic level and age is shown; there is also such a relationship between *job insecurity* and seniority; the variables that are associated with greater *social support and quality of leadership* are gender, age, and teaching category; in *double presence* the variables related to risk include gender, age, and extra teaching functions; regarding *esteem*, only the academic level is significantly associated; and finally, in *active work and personal development* neither protector nor risk factors were found. In short, there are six variables which have greater strength in their association with the psychosocial dimensions studied and represent risk or protector factors: age, seniority, teaching category, sex, academic level, and extra teaching functions.

Regarding the fourth objective, the hierarchical segmentation also finds that the previous six variables show explanatory power to produce a teacher risk picture. However, it is difficult to describe clearly the teacher in psychosocial risk, since there seems to be several risk profiles. Thus, the analysis distinguishes 12 groups of teachers with different characteristics of risk, of which the riskiest are 7. These account for 57.9% of teachers and are placed in two different levels:

- a. High level of risk:
 - Male Ph. D. associate professors over 55 years.
 - It is closely followed by male university graduates without extra teaching functions, aged between 36 and 55 years.
- b. At medium risk:
 - Women with similar conditions to those of the previous group.
 - Then, graduates with extra teaching functions and fewer than 11 years of seniority.
 - They are followed by female Ph. D. associate professors with extra teaching functions.
 - Behind them, the university graduates without extra teaching functions and under 36 years.
 - Finally, male Ph. D. associate professors under 55 years.

Discussion and Conclusions

In light of the analysis results, in the dimension *psychological demands at work* teachers of 36 to 55 years are the most affected, because even if they have experience, they may suffer strong requirements on performance, organization, and time management (Cladellas & Castelló, 2011).

Teachers holding Ph. D. qualifications also have higher demands than graduate teachers. A position of job security, status, and prestige allows to achieve higher teaching categories, but requires increased demands and responsibilities in researching (Frías, 2006; Galán, 2007; Santiago & Otero-López, 2006).

In the *esteem* dimension, graduate teachers show lower self-esteem regarding Ph. D. teachers. This result is also obtained by Tomás and Oliver (2006), especially with teachers under 36 years. Graduates do not have full teaching and researching capacity, and frequently they must take on more teaching load (Caramés, 2001).

Double presence mainly affects women, as expected. Different studies include domestic family responsibilities as sources of stress in teaching and as a risk factor (Nogareda, 2005; Rojas & Rodríguez, 2011). Flecha (2004) focuses on inequalities between men and women with regard to the amount of labor and domestic work, which creates a conflict between work and family roles. Double presence also affects teachers under 36 years and those with extra teaching functions; perhaps this situation is coincident with the care of young children (Chinchilla & Poelmanas, 2005).

In *job insecurity*, teachers with less than 11 years of seniority, mainly contract, perceive greater insecurity. These results are consistent with those of other studies (Brun & Milczarek, 2007; Luceño et al., 2008; Sánchez, 2004).

In *social support and quality of leadership*, teachers with higher risk are those aged between 36 and 55 years, mainly tenured non-associate professors and contract teachers.

According to Moliner and Cortés (2005), lack of social support and quality of leadership is a risk factor when working in isolation, without support from superiors or peers. Facilitating social relations at work and organizational conditions for cooperation and help among teachers improve the quality of leadership and social support, which induce the development of teamwork skills (Calera, Esteve, & Roel, 2001).

In short, risk ranking is: high psychological demands, low esteem, high double presence, low social support and quality of

leadership, and high job insecurity. The favorable situation for health is active work and personal development. In general, risk for women comes from double presence, esteem, and job insecurity, while for men risk comes from psychological demands and esteem. The higher level of risk is concentrated in the group of male Ph. D. associate professors over 55 years, followed by male graduates between 36 and 55 years.

From this risk outlook we could make the following proposals for preventive action, from both an organizational and a group/individual perspective:

1. Supporting policies to promote academic career.
2. Improving autonomy at work and personal development promoting the learning of skills in line with the new requirements.
3. Promoting greater job security and working conditions mainly for assistants.
4. Promoting social interaction with peers and group feeling.
5. Improving self-esteem and social recognition with economic and social incentives.
6. Establishing policies for improving work-life balance mainly for female teachers.

Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Aranda, C. y Aldrete, M. G. (2007). Factores Psicosociales en la Enseñanza. *Revista de Investigación en Salud Pública*, 6, 10–15.
- Aris, N. (2009). Burnout syndrome in educators. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 829–848.
- Avargues, M. L., Borda, M. y López, A. (2010). Condiciones de trabajo, burnout y síntomas de estrés en la universidad: validación de un modelo estructural sobre el efecto mediador de la competencia personal percibida. *Psicología Conductual*, 18, 317–341.
- Bambra, C., Gibson, M., Sowden, A. J., Wright, K., Whitehead, M. y Petticrew, M. (2009). Working for health? Evidence from systematic reviews on the effects on health and health inequalities of organisational changes to the psychosocial work environment. *Preventive Medicine*, 48, 454–461.
- Bjorner, J. B. y Pejtersen, J. H. (2010). Evaluating construct validity of the second version of the Copenhagen Psychosocial Questionnaire through analysis of differential item functioning and differential item effect. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38, 90–105.
- Bobbitt-Zeher, D. (2011). Gender discrimination at work: connecting gender stereotypes, institutional policies, and gender composition of workplace. *Gender & Society*, 25, 764–786.
- Brun, E. y Milczarek, M. (2007). *Expert forecast on emerging psychosocial risks related to occupational safety and health*. Belgium: European Agency Safety Health Work.
- Brunet, F. y Durat, L. (2014). Les facteurs de risques psycho-sociaux chez les personnels de l'enseignement et de la recherche. *Formation et Emploi. Revue française de sciences sociales*, 125, 29–46.
- Caballero, M., Cervilla, O., Fernández, M. I., Fernández, L. y Gómez, S. (2015). Relations between psychological and emotional demands with empathy: a study in the professorate from University of Granada. *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación y Docencia Creativa*, 4, 172–176.
- Calera, A., Esteve, L. y Roel, J. M. (2001). *La salud laboral en el sector docente*. Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud. Alicante.
- Caramés, R. (2001). *Causas del burnout del profesorado universitario*. Recuperado de <http://www.ase.es>
- Chinchilla, N. y Poelmanas, S. (2005). *Políticas familiarmente responsables. Conciliar trabajo y familia*. Recuperado de <http://www.aedipe.es/premio.aedipe.ganador.htm>
- Cladellas, R. y Castelló, A. (2011). University professors' perceived state of health and stress in relation to day or evening teaching schedules. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 217–240.
- Dollard, M., Skinner, N., Tuckey, M. y Bailey, T. (2007). National surveillance of psychosocial risk factors in the workplace: an international overview. *Work & Stress*, 21, 1–29.
- European Agency for Safety and Health at Work (2005). *Priorities for Occupational Safety and Health Research in the EU-25* (Working paper). Luxembourg. Recuperado de <https://osha.europa.eu/en/tools-and-publications/publications/reports/6805648>
- Fernández-Puig, V., Longás, J., Chamorro, A. y Virgili, C. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el cuestionario de salud docente. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31, 175–185.

- Flecha, C. (2004). El papel humanizador desempeñado por las mujeres. *Humanismo y Trabajo Social*, 3, 23–46.
- Fredrickson, B. L. y Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172–175.
- Frías, R. (2006). Estudio de satisfacción del profesorado en la Universidad Pública de España. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 11, 175–201.
- Galán, A. (2007). *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Encuentro: Madrid.
- García, M. (2010). Riesgos psicosociales en el personal docente e investigador de la Universidad de A Coruña (tesis doctoral). Universidade da Coruña. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=883968>
- García de León, A. (2001). *Las Académicas. Profesorado Universitario y Género*. Madrid: Editorial IM.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Guillén, C. (2010). Riesgos psicosociales: estrés laboral y mobbing. En A. Cascio y C. Guillén (Eds.), *Psicología del trabajo. Gestión de los recursos humanos. Skill management* (pp. 185–220). Barcelona: Ariel.
- Houtman, I. (2005). *Work-related stress*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Johnson, J. y Hall, E. (1994). Social support in the work environment and cardiovascular disease. En S. Shumaker y S. Czajkowski (Eds.), *Social Support and Cardiovascular Disease* (pp. 128–136). New York: Baywood.
- Jordan, J., Gurr, E., Tinline, G., Giga, S. I., Faragher, B. y Cooper, C. L. (2003). *Beacons of excellence in stress prevention*. Manchester: Robertson Cooper & UMIST.
- Justicia, F., Benítez, J. L. y Fernández de Haro, E. (2006). Caracterización del acoso psicológico en el contexto universitario. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 22, 293–308.
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–308.
- Karasek, R. (1998). El modelo demandas-control: enfoque social, emocional y fisiológico del riesgo de estrés y desarrollo de comportamientos activos. En J. M. Stellman (Dir.), *Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Karasek, R. y Theorell, T. (1990). *Healthy Work, Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life*. New York: Basic Books.
- Kompier, M. (2003). Job design and well-being. En M. J. Schabracq, J. A. M. Winnbust, y C. L. Cooper (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (pp. 429–454). Chichester: Wiley.
- Kompier, M. (2006). New systems of work organization and workers' health. *Scandinavian Journal of Work Environmental Health*, 32, 421–430.
- Kompier, M. A. y Cooper, C. L. (1999). *Preventing stress, improving productivity: European case studies in the workplace*. London: Routledge.
- Kristensen, T. S. (2010). A questionnaire is more than a questionnaire. *Scandinavian Journal of Work Public Health*, 38, 149–155.
- Kristensen, T. S., Hannerz, H., Hogh, A. y Borg, V. (2005). *The Copenhagen Psychosocial Questionnaire - A tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment*. *Scandinavian Journal of Environmental Health*, 31, 438–449.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53, 27–35.
- Landsbergis, P. A. (2003). The changing organization of work and the safety and health of working people: A commentary. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 45, 61–62.
- Leka, S. y Jain, A. (2010). *Health Impact of Psychosocial Hazards at Work: An Overview*. Geneva: World Health Organization.
- Leka, S., Jain, A., Zwetsloot, G. y Cox, T. (2010). Policy-level interventions and work-related psychosocial risk management in the European Union. *Work & Stress*, 24, 298–307.
- López-Cabarcos, M. A., Picón-Prados, E. y Vázquez-Rodríguez, P. (2008). Estudio del acoso psicológico en la universidad pública de Galicia. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 24, 41–60.
- Lucas, S. (2007). Desarrollo de las Competencias: Preocupación por la calidad y motivación del logro desde la docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1–17.
- Luceño, L., Martín, J., Rubio, S. y Jaén, M. (2008). Psicología y riesgos laborales emergentes, los riesgos psicosociales. *EduPsykhé*, 7, 111–129.
- Luk, D. M. y Shaffer, M. A. (2005). Work and family domain stressors and support: within-and cross-domain influences on work-family conflict. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 489–508.
- Lundberg, U. y Cooper, C. L. (2011). *The science of occupational health*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Martínez, M., Moreno, B. y Ferrer, R. (2009). Calidad de vida del profesorado universitario: el desgaste profesional. Propuesta metodológica y resultados. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 27, 131–169.
- Molinero, E. y Cortés, I. (2005). Identificación de factores de riesgo del entorno de trabajo de educación. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 8, 38–45.
- Moncada, S., Llorens, C., Navarro, A. y Kristensen, T. S. (2005). ISTAS21 (CoPsoQ): Versión en lengua castellana del Cuestionario Psicosocial de Copenhague. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 8, 18–29.
- Moya-Albiol, L., Serrano, M. A., González-Bono, E., Rodríguez-Alarcón, G. y Salvador, A. (2005). Respuesta psicofisiológica de estrés en una jornada laboral. *Psicohema*, 17, 205–211.
- Munera, M., Saenz, M. y Cardona, D. (2013). Nivel de riesgo psicosocial intralaboral de los docentes de la Facultad de Medicina, Universidad CES. *Revista CES Medicina*, 27, 163–175.
- Musselin, C. (2009). Les réformes des universités en Europe: des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales. *Revue du MAUSS*, 33, 69–91.
- Nogareda, S. (2005). *Estrés en el colectivo docente*. Recuperado el 1 de febrero de 2012 de <http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentación/FichasTécnicas/NTP/ficheros/ntp574.pdf>.
- Olivier, M. A. y Venter, D. J. (2003). The extent and causes of stress in teachers in the George region. *South African Journal of Education*, 23, 186–192.
- Ortega, S. y Sánchez, C. (2013). Incidencia de los factores psicosociales en el trabajo. Un estudio en docentes universitarios. *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación y Docencia Creativa*, 2, 174–180.
- Pejtersen, J. H., Kristensen, T. S., Borg, V. y Bjorner, J. B. (2010). The second version of the Copenhagen psychosocial questionnaire. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38, 8–24.
- Rick, J. y Briner, R. B. (2000). Psychosocial risk assessment: problems and prospects. *Occupational Medicine*, 50, 310–314.
- Robbins, S. P. y Judge, T. A. (2009). *Comportamiento Organizacional*. México: Prentice-Hall.
- Rojas, M. J. y Rodríguez, J. B. (2010). Factores de riesgo psicosociales en el profesorado de Enfermería Geriátrica de universidades españolas (1ª parte). *Gerokomos*, 21, 158–166.
- Rojas, M. J. y Rodríguez, J. B. (2011). Factores de riesgo psicosociales en el profesorado de Enfermería Geriátrica de universidades españolas (2ª parte). *Gerokomos*, 22, 62–71.
- Salanova, M., Llorens, S. y Schaufeli, W. B. (2011). Yes, I can, I feel good, and I just do it! On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology. An International Review*, 60, 255–285.
- Sánchez, J. A. (2004). Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria (tesis doctoral). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25447.pdf>
- Santiago, M. J. y Otero-López, J. (2006). *Malestar laboral en profesores*. Santiago de Compostela: Grupo Editorial Universitario.
- Schaufeli, W. B. (2004). The future of Occupational Health Psychology. *Applied Psychology. An International Review*, 53, 502–517.
- Shockley, K. M. y Allen, T. D. (2007). When flexibility helps: another look at the availability of flexible work arrangements and work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 479–493.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27–41.
- Sparrow, P. R. (2000). New employee behaviours, work designs and forms of work organization. What is in store for the future of work? *Journal of Managerial Psychology*, 15, 203–218.
- Tomás, J. M. y Oliver, A. (2006). *Informe de la Encuesta de Riesgos Psicosociales de la UVEG*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Vera, M., Salanova, M. y Martín, B. (2010). University faculty and work-related well-being: the importance of the triple work profile. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 581–602.
- Woods, P. y Carlyle, D. (2002). Teacher identities under stress: the emotions of separation and renewal. *International Studies in Sociology of Education*, 12, 169–189.