



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Xochimilco

DIVISIÓN DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD

MAESTRÍA EN CIENCIAS EN SALUD DE LOS TRABAJADORES

Evaluación de las propiedades psicométricas del DASS-21
en académicos universitarios

IDÓNEA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS
QUE PRESENTA:

JAQUELINE SALINAS ÁVILA

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN CIENCIAS EN SALUD DE LOS TRABAJADORES

DIRECTORAS:

MIREYA ZAMORA MACORRA

SUSANA MARTÍNEZ ALCÁNTARA

Mayo, 2017

Agradecimientos

Antes que nada quiero agradecerle a Dios por bendecirme y permitirme llegar hasta donde he llegado, porque ha hecho realidad este sueño, ha forjado mi camino y me ha dirigido por el sendero correcto, él que en todo momento está conmigo ayudándome a aprender de mis errores y a no cometerlos otra vez.

Quiero agradecerle infinitamente a mi esposo Ricardo Arauz Serralde por su ayuda, comprensión y amor que siempre me brinda incondicionalmente, él quién ha sido mi principal pilar para poder superarme y poder concretar mis proyectos. Agradezco que estuviera a mi lado en los momentos y situaciones más difíciles. Sé que no fue sencillo poder culminar este proyecto con éxito, sin embargo, él siempre me motivo para que fuera así. Quiero resaltar que este logro no es solamente mío sino de ambos, sin ti no hubiera sido posible. Muchas gracias corazón, te amo.

Agradezco a mis padres principalmente por darme la vida y por convertirme en la persona que soy, agradezco sus enseñanzas, valores, regaños y sobre todo por el amor que me han brindado. Gracias a mis hermanas por apoyarme siempre, pero especialmente a mi hermana Yasmin Salinas por escucharme, comprenderme, aconsejarme y alentarme en los momentos más difíciles, instantes donde creía no poder más ella siempre me levantaba y fortalecía.

Agradezco también a mis suegros, pues son como mis segundos padres, siempre estuvieron al pendiente y me reconfortaban con sus palabras de aliento y su confianza para no desistir de este paso tan importante de mi vida.

Agradezco enormemente el apoyo económico que me otorgó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) durante el período de Agosto de 2015-2016 para la realización de mis estudios de posgrado, los cuales concluyen con esta Idónea Comunicación de Resultados, como producto final de la Maestría en Ciencias en Salud de los Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

De igual forma, extendiendo un especial agradecimiento a mis Directoras de tesis, ha sido para mí un gran honor contar con su apoyo, por una parte a la Dra. Mireya Zamora Macorra, quién confió en mi, por dirigir esta investigación, por siempre estar en la mejor disposición para la enseñanza, por su gran experiencia para analizar los problemas desde el punto de vista estadístico pero sobre todo por su calidez humana. Por otra parte agradezco a la Dra. Susana Martínez Alcántara por haberme dado la oportunidad de ingresar a este posgrado, sin ella no habría podido iniciar este viaje, gracias por todo el apoyo que me brindó durante mi estancia.

También agradezco a la Dra. Claudia Iveth Astudillo García y al Mtro. Carlos Raymundo Martínez López quienes aceptaron ser parte de mi jurado de tesis, que con su experiencia y conocimientos en el área pudieron retroalimentar mi trabajo con el objetivo de mejorarlo y que contara con la calidad suficiente. Gracias por su compromiso y dedicación.

Agradezco a cada uno de los profesores que forman parte de la Maestría en Ciencias en Salud de los trabajadores por compartir sus conocimientos, experiencias y enseñanzas. Finalmente agradezco a mis compañeras Gabriela Castro y Angélica Saavedra por su compañerismo, por acompañarme en este proceso y hacerlo más placentero, las aprecio mucho.

Resumen

Los trastornos mentales son padecimientos que afectan frecuentemente a los docentes de educación superior. La labor docente se encuentra entre las seis profesiones que generan más estrés (Nieto, 2006 como se citó en Romero & Schmitt, 2015) además de ser la segunda causa de baja laboral (García-Rivera, Maldonado-Radillo, & Ramírez, 2014). El estrés de origen laboral es el precursor de otros padecimientos como la depresión (Vieco & Abello, 2014).

Objetivos: Evaluar las propiedades psicométricas de la escala DASS-21 en profesores universitarios, mediante el método de componentes principales y su relación con el modelo demanda control de Karasek y Theorell.

Material y métodos: La población estuvo conformada por 707 académicos de educación superior que laboraban en cuatro distintas instituciones universitarias de diferentes entidades de México. El 65% fue del sexo masculino y el 35% femenino. Mediante el método de componentes principales se identificó tres componentes que explicaba el 58% de la varianza total de la escala. La confiabilidad interna de las subescalas del DASS-21 se obtuvo mediante el alpha de Cronbach oscilando entre .74 y .85. Por otro lado, se realizó una correlación de Pearson entre las subescalas del DASS-21 y las exigencias laborales, control del trabajo y apoyo social del modelo de Karasek y Theorell (versión abreviada). La población académica confirma las hipótesis del modelo, el bajo control en combinación con altas demandas tiene una influencia negativa sobre la salud de los docentes.

También se analizó la distribución de estrés, ansiedad y depresión en presencia de variables como exigencias, control del trabajo y apoyo social. Se buscaron diferencias entre sexo, edad y estado civil. Se encontró que los profesores menores de 52 años, las mujeres y el estar casado presentaron mayor prevalencia de ansiedad, depresión y/o estrés al reportar altas exigencias. Sin embargo, el no tener control sobre las tareas a desempeñar les afecta más a los docentes mayores de 53 años y al sexo masculino. En cuanto a la falta de apoyo social les perjudica más a las mujeres y docentes jóvenes.

Conclusiones: El instrumento DASS-21 mostró una estructura y consistencia interna que lo hacen confiable. Evalúa los constructos adecuadamente en trabajadores docentes mexicanos. Asimismo, las hipótesis generadas por el modelo de Karasek y Theorell se comprobaron satisfactoriamente. La presencia de ansiedad, depresión y estrés varía en función de las variables demográficas (sexo, edad y estado civil).

Palabras clave: DASS-21, ansiedad, depresión, estrés, confiabilidad, componentes principales, académicos.

Abstract

Mental illnesses are health conditions that frequently affect higher education academics. Teaching is among the six professions that generate more stress (Nieto, 2006 as cited in Romero and Schmitt, 2015) as well as being the second cause of employment loss (García-Rivera, Maldonado-Radillo and Ramírez, 2014). Moreover, work-related stress can act as a precursor of other mental health pathologies such as depression (Vieco and Abello, 2014).

Objectives: Evaluate the psychometric properties of the DASS-21 scale in university academics by using the principal component analysis method and identifying its relation with Karasek and Theorell model of demand-control.

Material and methods: The population was composed of 707 higher education teachers who worked in four different university facilities of different states distributed within Mexico. Of this sample, 65% were male and 35% were female. After applying the principal component analysis method, three components were identified that accounted for 58% of the scale total variance. The internal consistency of DASS-21 subscales was obtained by Cronbach's alpha ranging from 0.74 to 0.85. On the other hand, a Pearson correlation was performed between the DASS-21 subscales and the labor demands, labor control and social support of the Karasek and Theorell model (in its abbreviated version). The academic population confirms the hypothesis of the model; the decreased control capacity in combination with high work demands has a negative influence on the health of the academic staff.

It was also analyzed the stress distribution, anxiety and depression in the presence of variables such as work demands, overall control and social support. In addition, sex, age and marital status differences were sought as well. Results showed that teachers younger than 52 years, female population and those married were related to higher prevalence of anxiety, depression and/or stress after job-related high demanding situations. However, having no control over the tasks to be performed affects more teachers over 53 years and male academic population. Finally, the lack of social support has more negative effects in women and young teachers. **Conclusions:** The DASS-21 proves to be a reliable instrument due to its internal structure and consistency by

properly evaluating the constructs in Mexican teachers. In addition, the hypotheses generated by the model of Karasek and Theorell were proved satisfactorily. The presence of anxiety, depression and stress varies according to demographic variables (gender, age and marital status).

Key words: DASS-21, anxiety, depression, stress, reliability, principal component, academics.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
MARCO TEÓRICO	13
EL TRABAJO	13
EL PROCESO LABORAL O TÉCNICO	15
PROCESO DE VALORIZACIÓN	18
MARCO CONTEXTUAL	24
EL TRABAJO DE LOS ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS	24
IMPACTO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS	28
REPERCUSIONES DE LA LABOR DOCENTE	31
SALUD MENTAL Y TRASTORNOS MENTALES EN LOS ACADÉMICOS	34
DEPRESIÓN	35
ANSIEDAD.....	38
ESTRÉS	41
RESPUESTA FISIOLÓGICA DEL ESTRÉS	43
MODELO DEMANDA-CONTROL- APOYO SOCIAL (KARASEK Y THEORELL, 1990).....	45
PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL INSTRUMENTO	50
CONFIABILIDAD	50
VALIDEZ	52
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	55
JUSTIFICACIÓN.....	56
METODOLOGÍA.....	57
POBLACIÓN DE ESTUDIO	57
CRITERIOS DE INCLUSIÓN:	57
CRITERIOS DE EXCLUSIÓN:.....	57
OBJETIVOS	58
HIPÓTESIS GENERADAS DEL MODELO DE KARASEK Y THEORELL.	58
PROCEDIMIENTO	59
INSTRUMENTOS	59
MEDICIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS VARIABLES DEPENDIENTES E INDEPENDIENTES	60
PROCEDIMIENTO PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS BASES DE DATOS.....	62
DESCRIPCIÓN DE LAS BASES DE DATOS	63
<i>Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.</i>	<i>63</i>
<i>Universidad Autónoma de Chapingo.....</i>	<i>64</i>
<i>Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca.....</i>	<i>65</i>
<i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.....</i>	<i>65</i>
<i>Análisis comparativo de las cuatro universidades.</i>	<i>66</i>
<i>Análisis de las variables demográficas, exigencias laborales, control del trabajo y apoyo social de la población de estudio.....</i>	<i>73</i>

RESULTADOS	77
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES EN ESTUDIO, EXIGENCIAS, APOYO SOCIAL, CONTROL DEL TRABAJO Y LAS SUBESCALAS DE ANSIEDAD, DEPRESIÓN Y ESTRÉS.	77
ASOCIACIÓN ENTRE VARIABLES LABORALES Y SOCIODEMOGRÁFICAS.	81
EXIGENCIAS LABORALES POR EDAD, ESTADO CIVIL Y GÉNERO.	82
ANÁLISIS MULTIVARIADO	90
<i>Estructura factorial del DASS-21</i>	91
<i>Método por componentes principales</i>	91
<i>Análisis Correlacional</i>	99
DISCUSIÓN.....	100
CONCLUSIONES	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS	120
VARIABLES RECUPERADAS	120
INSTRUMENTO DASS-21	122

Introducción

El DASS es un cuestionario realizado por Lovibond y Lovibond (1995) con la finalidad de medir los estados emocionales negativos de los individuos (ansiedad y depresión). Debido a que no existía una herramienta que diferenciara estos trastornos, Lovibond y Lovibond (1995) realizaron un estudio donde desarrollaron la escala de ansiedad y depresión con el objetivo de que cumplieran altos estándares psicométricos y proporcionaran una alta discriminación entre las dos escalas. Para cumplir el objetivo se correlacionó el DASS con el inventario de depresión (Beck) y el inventario de ansiedad (BAI). El estudio se realizó en 717 estudiantes de psicología pertenecientes de Australia.

Existen dos versiones del instrumento. El primero cuenta con 42 reactivos, el cual medía únicamente ansiedad y depresión, posteriormente se agregó un tercer elemento, denominado estrés. La segunda versión consta de 21 ítems, con las mismas tres subescalas (depresión, ansiedad y estrés) que evalúa el primer instrumento.

Los reactivos de la subescala de depresión describen aspectos como la inutilidad, desvalorización, desesperanza y tristeza; mientras que la ansiedad mide síntomas relacionados con ataques de pánico, tensión muscular, sudor en las manos, temblores y miedo. Por otro lado el estrés, es una reacción ante ciertas situaciones estresantes que se relacionan con síntomas de alta tensión, frustración, dificultad para estar tranquilo o relajado (Antúnez & Vinet, 2012).

El DASS-21 ha sido evaluado en diversas poblaciones; adultos sanos, adolescentes y universitarios. Bados, Solanas y Andrés (2005) realizaron la validación en una muestra de universitarios en Barcelona; al igual que Antúnez y Vinet (2012) pero su población fue chilena, y en el 2006 fue estudiada por Gurrola, Balcazar, Bonilla y Virseda (2006) en adultos mexicanos. También se validó en población hispana por Daza, Novi, Stanley y Averill, (2002), en todos los casos se aplicó la versión abreviada, misma que se usó en el presente trabajo.

En México, no existe una validación de este instrumento en docentes universitarios, se considera que este estudio sería de suma importancia, debido a que la docencia se encuentra entre las seis profesiones que generan más estrés. (Nieto, 2006 como se citó en Romero & Schmitt,

2015). Este padecimiento es considerado como la segunda causa de baja laboral (García-Rivera, Maldonado-Radillo, & Ramírez, 2014).

Vieco y Abello (2014) mencionan que el estrés de origen laboral es el precursor de otros padecimientos como la depresión. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2001), la prevalencia de depresión para hombres es de 1.9% mientras que para el sexo femenino es de 3.2%. Sin embargo, la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica de México (2003), reportó prevalencias del 2% de depresión en el sexo masculino y 4.5% en el femenino. Con relación a la ansiedad su prevalencia es de 9.5% en hombres y 18.5% en mujeres.

La presencia de estos trastornos podrían ser causados por factores psicosociales los cuales se definen como:

Aquellas condiciones que se encuentran presentes en una situación laboral y que están directamente relacionadas con la organización, el contenido del trabajo y la realización de la tarea, y que tienen capacidad para afectar tanto al bienestar o a la salud (física, psíquica o social) del trabajador como al desarrollo del trabajo. (Luceño, Martín, Rubio, & Díaz, 2004, pp. 97).

El modelo neoliberal capitalista ha repercutido de manera directa sobre las condiciones de trabajo de los individuos así como en los procesos laborales y el diseño del trabajo, lo cual no solamente afectan el desempeño y calidad de vida de los trabajadores sino también su salud. Este contexto es habitual en los académicos, debido a que están sometidos a constantes exigencias como: jornadas mayores a 48 horas, permanecer de pie durante periodos prolongados y, aunado a esto, existe un estricto control de calidad por el que se encuentran evaluados constantemente. Estos son elementos que pueden aumentar el riesgo de padecer algún trastorno mental (García-Rivera et al., 2014; Martínez & Vázquez, 2001).

Otros factores estresantes a considerar en el trabajo docente son la exigencia de una actualización continua, en la que se les demanda a los académicos que asistan a congresos y cursos, buscando una constante innovación educativa y tecnológica, así como que cuenten con una determinada cantidad de publicaciones. Sin embargo, si se suman estas actividades a las horas laborales del docente, se genera una mayor cantidad de estrés y cansancio; que puede

disminuir su calidad en el trabajo, su vida profesional y personal (Martínez & Vázquez, 2001; Oramas, Almirall, & Fernández, 2007).

La labor docente comúnmente cuenta con un sueldo bajo inicial, existe un alto porcentaje de los profesores que llevan a cabo múltiples actividades laborales adicionales para poder alcanzar un ingreso económico satisfactorio. Sin embargo, el exceso de actividades genera frustración y estrés, que son factores desencadenantes para la ansiedad y la depresión.

Los trastornos mentales son padecimientos que afectan frecuentemente a los docentes de educación superior. Por ello, la presente investigación tuvo como objetivo evaluar las propiedades psicométricas del instrumento que mide ansiedad, depresión y estrés (DASS-21) el cual fue aplicado en 707 académicos universitarios. Para alcanzar este objetivo se realizó el análisis de diferentes bases de datos del acervo de la Maestría en Ciencias en Salud de los trabajadores obtenidas en el periodo 2010-2014, producto del proyecto de investigación denominado “Programa de estímulos económicos y su relación con diversos satisfactores y trastornos en la salud de trabajadores académicos de una Universidad pública” bajo la responsabilidad de Martínez (2014).

Por otro lado, también se realizó la correlación de las subescalas del DASS-21 con las exigencias laborales, control del trabajo y apoyo social con la finalidad de corroborar lo que plantea Karasek y Theorell (1990) en su modelo demanda-control-apoyo social (versión abreviada, la cual se tomó de la “Encuesta Individual para la Evaluación de la Salud de los Académicos”, derivada del Programa de Evaluación y Seguimiento de la Salud de los trabajadores (PROESSAT) (Noriega et al., 2000), con esto se dedujo que a mayor exigencia y menor control sobre el trabajo entonces habrá mayor presencia de depresión, ansiedad y/o estrés, mientras que el control aumente y disminuyan las exigencias laborales entonces el impacto será menor sobre su salud. A continuación se describe cómo está integrado el presente trabajo.

En el primer capítulo de esta investigación se realiza una revisión completa sobre conceptos y antecedentes históricos sobre el trabajo, y los procesos de producción, valorización y enajenación de los trabajadores. En el segundo capítulo se hace un análisis del proceso laboral de los docentes, así como las políticas laborales que existen y el impacto que éstas tienen en cuanto a la salud de los profesores.

En el tercer capítulo se abordan los trastornos mentales evaluados por el instrumento, que son ansiedad, depresión y estrés. En el cuarto capítulo se realizó un análisis de las propiedades psicométricas (validez y confiabilidad). En el quinto y sexto capítulo se expone el planteamiento del problema, así como la justificación del mismo.

En el séptimo capítulo se desarrolló la metodología del estudio, realizando un análisis descriptivo de la población y el procedimiento utilizado. En el último capítulo se exponen los resultados obtenidos, con los que se generó la discusión y conclusión de la investigación.

Marco teórico

El trabajo

Considerado como una actividad que ha realizado el ser humano desde su existencia. Una de las razones principales para trabajar es poder cubrir las necesidades básicas, como son el alimento, vestido y vivienda. Además, permite crear y transformar el entorno que rodea a la persona, siendo un aporte positivo para la comunidad. Por el lado negativo, puede causar frustración y problemas de salud cuando las condiciones laborales no son favorables (Noriega, 1989).

Federico Engels (1876) menciona que el trabajo permitió la evolución del hombre, que sin él no existiría la vida humana. Asimismo, menciona que el trabajo es el pilar de la riqueza. Lo cual menciona en su libro de “El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre” donde señala que:

El trabajo es la fuente de toda riqueza, afirman los especialistas en Economía política. Lo es, en efecto, a la par que la naturaleza, que le provee de los materiales que él convierte en riqueza. Pero el trabajo es muchísimo más que eso. Es la condición básica y fundamental de toda la vida humana. Y lo es en tal grado que, hasta cierto punto, debemos decir que el trabajo ha creado al propio hombre. (Engels, 1876, pp. 5).

El hombre ancestral subsistía mediante la recolección de frutos, raíces y semillas. Su herramienta de trabajo era únicamente la mano para poder adquirir sus alimentos. Básicamente el hombre dependía de lo que le ofreciera la naturaleza. Méndez (1990) menciona que la primer forma de organización del ser humano para satisfacer sus necesidades fue la “comunidad primitiva”, la cual estaba basada en el trabajo comunitario, cooperación y ayuda mutua, asimismo, lo que se producía se repartía para todos.

La interacción del hombre con la naturaleza a través del trabajo permitió el desarrollo de habilidades y de la creatividad y por tanto las actividades se tornaron más complicadas, esto permitió que el trabajo cambiara y se perfeccionara, creando nuevas actividades como la agricultura, el hilado, el tejido, la utilización de los metales, la alfarería y la navegación (Engels,

1876). Esto provocó las primeras divisiones sociales del trabajo, lo que generó un aumento en la producción, un excedente económico, la creación de las clases sociales desde el esclavismo hasta el modelo económico y social actual.

En el esclavismo surge la propiedad privada. Ésta no solo se da sobre el producto sino también sobre el esclavo (el productor de los bienes). “La apropiación de los medios de producción permite la explotación del hombre por el hombre y el aumento de la producción y productividad” (Méndez, 1990, p. 241). El trabajo en esta época era algo indigno ya que únicamente lo realizaban los esclavos, eran quienes hacían las actividades más exigentes y peligrosas. En la antigüedad se le consideraba al trabajo como aquel en el que se ejecutaban tareas manuales, que requerían esfuerzo y causaban fatiga (Arias, 2012).

Durante la esclavitud, se obligaba a las personas a realizar lo que el patrón indicara sin recibir algún beneficio. En cambio, recibían castigos como tortura y maltrato, si se negaban a hacerlo. Debido a esto era una actividad que solamente las clases sociales bajas cumplían. Además, se consideraba que su trabajo no era tan productivo por la falta de interés y pertenencia del mismo (Méndez, 1990).

Por otro lado en el feudalismo su modo de producción era de distinta manera, se basaba en la renta del suelo, donde los campesinos producían lo necesario para subsistir y sustentar a su familia; asimismo, tenían que trabajar horas adicionales para generar algo extra, el cual le pertenecía al señor feudal como pago de la renta de la tierra (Méndez, 1990).

Con todo esto, se puede ver cómo el trabajo ha tenido una transición histórica. Si bien, el trabajo ha sido el motor principal en la evolución del hombre y el desarrollo de las sociedades, también ha generado poder y dominio entre sus diferentes clases sociales. La actividad humana no solo ha sido el pilar del desarrollo económico, sino también del hombre.

Por otro lado, los bienes que son producidos a través del trabajo deben ser consumidos para que se lleve a cabo el ciclo vital, proceso del cual depende nuestra existencia. Noriega (1989) menciona que sin el proceso de consumo no se completaría el ciclo de producción y reproducción “si no hubiera producción de bienes, no podría realizarse su consumo, pero de igual manera, si estos bienes no se consumieran, tampoco sería necesaria la producción de los mismos” (p. 5).

Para que se lleve a cabo esta generación de bienes entonces se debe comprender a través de qué procesos se originan. A éstos se les denominan procesos técnicos o laborales y se componen de cuatro elementos: 1) el trabajo humano, 2) los objetos, 3) los medios de trabajo y 4) la organización y división del trabajo (Noriega, 1993).

El proceso laboral o técnico

El trabajo o la actividad humana es el componente más importante del proceso laboral, el cual tiene como objetivo la generación de bienes. En este proceso se ponen en marcha aspectos fisiológicos y mentales de los individuos para la transformación de los objetos, mismos, que dan lugar al segundo elemento denominado como objeto de trabajo, que es el material sobre el cual va a actuar el trabajador para transformarlo y obtener un producto final. Los objetos de trabajo pueden ser materias brutas, que son aquellas que se extraen de la naturaleza, donde el hombre no ha intervenido en su transformación (mineral extraídos en las minas) y las materias primas, originadas como producto de otro trabajo (hilo en la industria textil). Sin embargo, no siempre existe un objeto de trabajo, por ejemplo en la prestación de un servicio, cuando se trabaja con seres humanos en lugar de objetos (madera o tela) se denomina sujeto de trabajo (Noriega, 1989).

Los medios de trabajo son: las herramientas, maquinaria, equipos automatizados así como las propias manos del trabajador. Éstos permiten a los individuos trabajar para la transformación de un objeto. Además, también incluyen todas las instalaciones y mobiliario del centro de trabajo (Noriega, 1989).

Otro elemento que forma parte del proceso de trabajo es la organización y división del trabajo. En este punto se encuentra la duración de la jornada de trabajo, el ritmo, la supervisión hacia los trabajadores y los incentivos para la producción. La organización del trabajo busca sistematizar las tareas de los trabajadores y regular los otros elementos del proceso (Noriega, 1989).

En la labor docente uno de los objetos de trabajo son los alumnos, los cuales en realidad son sujetos de trabajo, mismos que sufren una transformación en cuanto a conocimientos, aptitudes y actitudes a través de la enseñanza del profesor; siendo esta la actividad humana, que es un elemento crucial para la obtención de un bien o en este caso de un servicio. Los medios de trabajo que le corresponderían a la actividad docente serían: el aula donde se imparte la clase,

pizarrón, plumones, computadora, proyector entre otros. Finalmente estos elementos (objetos, medios y actividad humana) interactúan de una manera determinada, es decir, bajo ciertos ritmos de trabajo, supervisión del trabajo, cantidad e intensidad y están dados en un tiempo definido. La profesión docente basada en la productividad exige: más horas de clase, mayor número de publicaciones, libros, conferencias y por lo tanto mayor número de alumnos formados, lo que podría generar daños en la salud de los académicos por cumplir estos requerimientos.

El proceso laboral es el eje central alrededor del cual funciona un centro de trabajo, gracias a éste se puede identificar qué daños se pueden presentar en los trabajadores, pues dependiendo cómo se modifiquen sus elementos darán origen a riesgos y exigencias laborales los cuales se definen cómo: “componentes derivados de los elementos del proceso laboral y que pueden potencialmente crear daños a la salud” (Martínez, 1997; Noriega, 1989).

De los objetos y medios de trabajo, que en conjunto son denominados como medios de producción se originan los riesgos, los cuales se definen como: “aquellos elementos físicos, químicos o mecánicos presentes en el ambiente laboral”. Éstos se clasifican en cuatro grupos: 1) riesgos derivados de la utilización de los medios de trabajo (calor, frío, ruido, vibraciones, poca iluminación, humedad excesiva y radiaciones), 2) riesgos derivados de la transformación de los objetos de trabajo (polvos, humos, gases, vapores y ácidos), también comprenden los biológicos (bacterias, virus, roedores y animales ponzoñosos), 3) riesgos derivados de los medios de trabajo en sí mismos (instalaciones; eléctricas, neumáticas o de gas; pisos, techos, paredes, rampas, mantenimiento de las máquinas, almacenamiento de sustancias peligrosas, falta de orden y limpieza y de protección personal), 4) Riesgos asociados a las condiciones insalubres o falta de higiene (instalaciones sanitarias; baños, regaderas o vestidores; alimentos y agua para beber) (Noriega et al., 2001).

Ahora bien, es importante rescatar la definición de exigencias para fines del presente trabajo, pues de acuerdo con Alvear y Villegas (1989) son “las necesidades específicas que impone el proceso laboral a los trabajadores como consecuencia de las actividades que ellos desarrollan y de las formas de organización y división técnica del trabajo en un centro laboral”.

Las exigencias laborales se pueden clasificar en cinco grupos: 1) con relación al tiempo de trabajo, de las cuales se desprenden, la rotación de turnos, trabajo nocturno y prolongación de la jornada laboral. 2) la cantidad e intensidad de trabajo que está relacionada con el grado de atención que el puesto demande, la repetitividad y minuciosidad de las tareas, así como el pago a destajo; 3) la vigilancia en el trabajo, que concierne a la supervisión estricta y control de calidad; 4) con relación al tipo de actividad en el puesto de trabajo, donde se encuentra el esfuerzo físico y la adopción de posturas incómodas y forzadas; 5) Exigencias relacionadas con el contenido de trabajo, las cuales pretenden conocer la comunicación, movilidad y claridad de las tareas de los trabajadores (Noriega et al., 2001).

Las exigencias son uno de los componentes que derivan de la organización del trabajo, mismas que pueden generar daños a la salud. Es decir, éstas son impuestas a los trabajadores de acuerdo a las necesidades del trabajo y de su organización, que a su vez están ligadas a la explotación del hombre. Gardell (como se citó en Noriega, 1993) describe a los riesgos y exigencias como “estresores laborales” los cuales son los responsables de generar estrés laboral y por lo tanto, de daños a la salud.

En una sociedad basada en la ganancia de un bien material, que explota todos los recursos disponibles, el desgaste causado a la clase trabajadora es muy alto; ya que la mano de obra se contrata con el fin de aumentar la producción y el ingreso económico. Esto sucede cuando se explota al trabajador y se pone en riesgo su salud (Laurell & Márquez, 1983; Noriega, 1989).

Las formas de organización han ido cambiando y se han creado variantes, donde la industrialización y el capitalismo se imponen. Esto genera un cambio, pues pasa de una economía artesana y agraria, a otra basada en la industria y la mecanización. Para entender esto, se tiene que tomar en cuenta los orígenes del capitalismo y su correlación con la producción en cadena.

Durante el siglo XVIII el cambio más importante fue el invento de la máquina de vapor, que sentó las bases para disminuir el tiempo requerido para realizar una determinada tarea, y al mismo tiempo aumentó la cantidad de productos, generando una mayor ganancia. Esto fue el inicio de lo que se conoce actualmente como “Modelo económico capitalista” (Laurell & Márquez, 1983).

El sistema capitalista está basado en la explotación de la clase obrera que se origina por la búsqueda constante de generar plusvalía en los productos creados por el trabajador, a través de su fuerza de trabajo, la cual es definida como: “el conjunto de las condiciones físicas y espirituales que se dan en la corporeidad en la persona viviente de un hombre y que éste pone en acción al producir valores de uso de cualquier clase”. Esta fuerza es una herramienta que ayuda al obrero a sobrevivir, ya que el dinero que consigue se intercambia por otras mercancías para su sostenimiento (Dussel, 1990; Osorio, 2006; Hinkelammert, 2008 (como se citó en Sossa, 2010).

El trabajo pasa a convertirse en una actividad de interés lucrativa, donde se pierde el objetivo principal de los productos creados, que era satisfacer una necesidad, ahora solamente se producen para generar una acumulación de capital. Por lo tanto, el valor de los productos generados es superior a la fuerza de trabajo (Sossa, 2010).

Proceso de valorización

Tomando esto en cuenta, la actividad del trabajador pertenece al patrón, quien es dueño de los medios de trabajo y de la fuerza de trabajo, y que debido a esto se maneja como una mercancía. Intercambian un valor monetario por “las condiciones físicas y espirituales”, con el propósito de que fabriquen valores que se puedan usar. La diferencia entre la inversión del capitalista y el valor de la producción, da el valor del producto, el cual se denomina como proceso de valorización. Éste depende cómo se organice y divida el proceso de trabajo, es decir, el trabajo estará organizado con la finalidad de generar más productos y ganancias.

Es necesario comprender cómo las diferentes formas de organización y división del trabajo influyen en las condiciones laborales, mismas, que fijan daños en la salud de los trabajadores. Los perfiles de enfermedad se modifican de acuerdo al contexto histórico. A continuación se desarrollan las formas de organización capitalista del proceso de trabajo.

De forma inicial, el trabajo se organizó en lo que se conocía como Cooperación Simple. En este tipo de organización, el obrero se desempeñaba de manera controlada, podía regular la producción. El jefe seguía un rol de dirección y supervisión, mediante el cual decidía qué productos fabricar y qué tareas realizar para lograr su objetivo. Los mecanismos que podía seguir

para aumentar sus ingresos eran incrementar horas a la jornada laboral o disminuir el salario (Uricoechea, 2002).

Durante esta etapa, los problemas de salud prevalentes en la clase trabajadora eran consecuencia del desgaste físico, ya que para el trabajo se requería una gran cantidad de energía. Además de esto, contaban con pocas horas de descanso, lo que generaba fatiga. Este desgaste laboral, junto con las condiciones de poca higiene que se tenían en la época daban como resultado que la esperanza de vida llegara hasta los 40 años (Palacios, 2010).

La segunda etapa fue la Manufactura, caracterizada por un ritmo acelerado, con una mayor intensidad y control en el proceso laboral. El trabajador perdió control sobre la tarea a desarrollar, por lo que existió una separación entre la idea y la ejecución de ésta, el trabajo se volvió fragmentado y monótono. Este tipo de organización incrementó la incidencia de accidentes en el trabajo (Uricoechea, 2002; Palacios, 2010).

Durante la Revolución Industrial se generó el Maquinismo, que estaba favorecido por la ciencia y tecnología. En este modelo el enfoque estaba dado por las máquinas, quienes daban la pauta del trabajo a los obreros. Las personas estaban a cargo de vigilar el correcto funcionamiento de las máquinas. Este tipo de enfoque cambia la fuente energética del trabajo del hombre a la maquinaria, disminuyendo el número de trabajadores requeridos para realizar una actividad. Esto profundiza, aún más, la separación entre la concepción de la idea y su ejecución.

El contacto con maquinaria originó nuevas enfermedades como intoxicaciones, trastornos gastrointestinales, alteraciones de la circulación, hipoacusia y accidentes mortales en su mayoría. A pesar de que el trabajo requería un menor esfuerzo físico, el uso de las máquinas era mediante movimientos repetitivos y limitados. El permanecer en una posición de forma continua provocaba que ciertos grupos musculares se hipotrofiaran (desarrollo inferior), mientras que los músculos más usados presentaban una hipertrofia (desarrollo excesivo) (Palacios, 2010).

La siguiente época presentó un avance hacia el Taylorismo-Fordismo, en el que la producción de mercancías alcanzó su máxima división e intensidad. Cada trabajador era responsable de una pequeña parte de la elaboración de un determinado producto, esto tuvo como consecuencia un aumento en los accidentes de trabajo, las enfermedades cardiovasculares,

problemas nerviosos, depresión, estrés y un aumento general en la mortalidad (Laurell & Márquez, 1983).

Posteriormente, durante la Automatización, el trabajador era responsable de vigilar el funcionamiento correcto del proceso laboral. La producción se dividió en flujo continuo y flujo discreto. El flujo continuo era llevado a cabo en sistemas cerrados, tenía la finalidad de transformar los objetos utilizados en la industria química, metalúrgica y nuclear. En cambio, el flujo discreto tenía relación con la informática, por lo que el control laboral era mediante computadoras y robots, lo cual desplazó a muchos trabajadores (Laurell & Márquez, 1983).

La monotonía, el exceso de responsabilidad y la atención intensa al proceso fueron las características que predominaron durante este periodo, esto desarrolló trastornos mentales, depresión, estrés, hipertensión e infartos. Este tipo de organización laboral ocasionó múltiples repercusiones en las personas, ya que aumentaron los padecimientos relacionados con el estrés físico y psicológico, así como las alteraciones psicosomáticas (Palacios, 2010).

Este cambio en la organización del trabajo, causa que el hombre, que con anterioridad sabía desempeñar sus tareas, se transforme en un objeto más del proceso laboral. Esto sucede porque el obrero desconoce el objetivo de su labor, pierde el control y el propósito del trabajo que realiza. Además, el desarrollo del capitalismo puede originar en la sociedad una indiferencia hacia el potencial creativo y pudiera ocasionar que los individuos sean desestimados y se infra desarrollen.

Marx (2003) (como se citó en Sossa, 2010) menciona que “el trabajo mecánico sobreexcita hasta el último grado el sistema nervioso, impide el ejercicio variado de los músculos y dificulta toda actividad libre del cuerpo y del espíritu”. Éste tipo de trabajo; mecanizado, parcializado y monótono genera fatiga, angustia en el obrero, pues éste se ve en la necesidad de vender no solamente su fuerza de trabajo sino a sí mismo para poder subsistir. Por lo tanto, el trabajo se convierte en un medio de supervivencia y no una actividad donde el trabajador desarrolle sus potencialidades, habilidades y creatividad, mismas que permiten la expresión de su personalidad. Los trabajadores son explotados física, mental y espiritualmente generando entre otras consecuencias una alienación.

Schaff (1979) establece que existen dos tipos de alienación; la objetiva que está relacionada con el proceso de trabajo y los productos que genera el hombre a través de éste. Los bienes creados por el trabajador se convierten en algo ajeno para él, mientras que la alienación subjetiva está basada en el propio hombre. En ésta existe una especie de separación, aislamiento, rechazo e indiferencia del sujeto hacia la sociedad y de sí mismo.

Marx (1987) explicaba en sus manuscritos de economía y filosofía, que la enajenación sucede cuando el humano se encuentra menospreciado en la sociedad. El trabajo ocurre como algo ajeno a la persona, externo a su esencia, lo que ocasiona que se niegue su valor, en lugar de ser reafirmado por la labor que realiza.

De acuerdo con estos puntos, la enajenación implica que se margine a los trabajadores, cuya personalidad se suprime, y se convierten en una parte más del proceso de la maquinaria. Se vuelven ayudantes de las máquinas y se despojan de su humanidad. La persona que se encuentra en este proceso se encuentra infeliz consigo misma y con la sociedad que la rodea. Esto genera problemas laborales, físicos y emocionales, que causan una pérdida gradual de sus capacidades (Marx, 1987).

La visión capitalista rompe con la idea del Marxismo de que “la necesidad de dedicarse a un trabajo creativo es una parte esencial de la naturaleza humana” (p. 2) debido a que una de las consecuencias del capitalismo es generar trabajadores individuales y enajenados con el propósito de crear un mayor capital, con lo que el trabajo se vuelve una tarea desagradable y frustrante en las industrias, oficinas y sector público (Gasper, 2010).

Esta visión causa que el trabajo se divida y genere individuos enajenados, que consideran que su tarea es única, y que no tiene relación con la actividad de otros; provocando que se aíslen del grupo social en el que se encuentran, e incapacitándolos para desarrollar sus habilidades, debido a las limitaciones impuestas por su medio laboral que los obliga a hacer tareas monótonas y especializadas (Sossa, 2010).

Esta explotación laboral tiene una correlación directa con la plusvalía que puede ser relativa o absoluta. La plusvalía relativa tiene que ver con el incremento de la productividad en poco tiempo, mientras que la absoluta aumenta la jornada de trabajo para generar mayor

producción. Esta búsqueda de la plusvalía, sin tomar en cuenta las necesidades de la persona, causa alteraciones fisiológicas y mentales (Martínez, 1997).

Existe una falta de sentido de pertenencia para el trabajador, quien se encuentra aislado del producto y de la actividad que realiza. No existe una ventaja relacionada con el bien generado en una producción masiva, desde la perspectiva del obrero, ya que él no es dueño del producto ni del proceso que está obligado a desarrollar. Esto causa la enajenación, alejándolo de las características inherentes al ser humano como son la creatividad, conciencia, organización y planeación. Al retirarle estas características se vuelve una parte más de la máquina (Silva, 1983). Los obreros entonces son vistos como una herramienta de trabajo, considerados como un medio para obtener productos y una ganancia económica. Así lo menciona Coelho (2006) que el trabajo humano se reduce a un avalúo monetario el cual es insuficiente para poder cubrir las necesidades de consumo. También señala que la división extrema del trabajo ha provocado especialistas, trabajos pasivos y pérdida sobre el control de las tareas a realizar.

Todo esto afecta de manera negativa la salud física y mental. La enajenación genera trastornos psíquicos, que al ser padecida de forma constante y, en un grado excesivo, se considera causa de trastornos mentales (Martínez, 1997).

Algunos indicadores fundamentales para establecer que un trabajo es alienante son los siguientes:

- El trabajador se encuentra sin control del proceso laboral (powerlessness)
- No existe claridad ni significado en la tarea que realiza (meaninglessness)
- El individuo se siente aislado en la sociedad que lo rodea (social isolation).

Estos indicadores son clave para establecer el proceso de alienación en un trabajo, que sólo requiere de uno de los puntos mencionados para detonarse (Schaff, 1979).

Asimismo, existen condiciones enajenantes dentro del proceso que incluyen: la propiedad privada en los medios de la producción, la especialización extrema del que trabaja y que el trabajo humano se vuelva una herramienta y una mercancía en la sociedad capitalista. Estas condiciones también causan trastornos psicológicos en los individuos.

En resumen, el trabajo no es solo la columna vertebral que permitió que el hombre evolucionara, sino que también es el componente principal del proceso laboral, el cual tiene como objetivo generar bienes para satisfacer las necesidades del hombre. Sin embargo, el modelo capitalista solo ha provocado explotación de los individuos, división del trabajo, especialización de tareas, alienación del trabajo y del hombre así como la existencia de actividades pasivas. La transformación que ha sufrido el trabajo está encaminada únicamente a la acumulación de capital, lo cual tiene efectos negativos en la salud de los trabajadores.

Marco contextual

El trabajo de los académicos universitarios

No solo el sector industrial se ha tenido que adaptar a los cambios que ha marcado el capitalismo, sino que además, el sector de los servicios, específicamente las instituciones de educación nivel superior han tenido que ajustarse a las exigencias que plantea el modelo económico neoliberal (Martínez, Méndez, & Murata, 2011).

El objetivo del proceso laboral en el sector servicios es otorgar atención a otros individuos a partir de la interacción. Sin embargo, en este sector los elementos del proceso de trabajo no se entrelazan como en el sector industrial, debido a que el objeto y los bienes generados no son lo mismo. En el sector servicios el objeto cambia a sujeto, el cual solicita un servicio, cómo en el sector educativo donde los docentes transmiten conocimientos, valores, conductas, hábitos etc., siendo estos no cuantificables de cierta manera (Noriega, 1989).

La docencia es una tarea intelectual compleja que requiere compromiso, dedicación, y en la que se presentan retos constantes. Sus bases son la enseñanza y el aprendizaje, por lo que es un núcleo importante en la formación de la sociedad.

En la educación superior, la labor del docente abarca muchísimas actividades más, que sólo el trabajo dentro de un aula. Involucra al docente en el desarrollo de investigaciones, publicaciones y difusión de sus resultados, además de que se le pide que preste sus servicios a diversas comunidades en sociedades civiles y empresariales (Martínez et al., 2011).

Debido a la situación económica del país, y a las políticas neoliberales, los sistemas de educación a nivel superior sufrieron una transformación estructural que ocasionó que tuvieran supuestos procesos de modernización (se concibe en términos de calidad, eficiencia, cobertura e innovación) y cambios tecnológicos, haciendo que el entorno educativo presentara múltiples cambios (Hernández, 2013).

Los cambios que se dieron fueron: el descenso de la matrícula que paso de 3.8% al 2.6% en el período de 1982 a 1988; la disminución de inversión económica en la educación superior y en el salario de los académicos, donde el gasto del Producto Interno Bruto (PIB) tuvo un

descenso del 3.5% en 1987; con relación al salario de los docentes, este se redujo de siete salarios mínimos a cuatro en el año 1989 además del creciente desempleo (Mejía, 2014).

La caída del petróleo a mediados de la década de los ochenta, ocasionó una serie de acontecimientos económicos y sociales. Uno de estos fue que el gobierno mexicano empezó a buscar la inversión externa, y a dosificar el presupuesto que estaba destinado a la educación. Este cambio estuvo acompañado de un aumento de exigencias a la población docente (Sánchez & Martínez, 2014).

Durante el gobierno de Miguel de la Madrid de 1982 a 1988 y el de Carlos Salinas de 1988 a 1994 se fomentó que se evaluara y exigiera más a los docentes, justificando éstas con programas de becas, lo que los condicionaba a mejorar su desempeño (Sánchez & Martínez, 2014). Esto porque la calidad de la educación superior era deficiente, lo cual se percibía en la formación del egresado (Mejía, 2014).

Posteriormente, en los años noventa, el gobierno federal, apoyado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), instauró diversos programas y fondos con el fin de proporcionar recursos a las universidades. Algunos ejemplos son el fondo para la modernización de la educación superior, el de inversión para universidades públicas y estatales con evaluación proporcionada por la ANUIES, el fondo de Aportaciones Múltiples, los fondos de Infraestructura, el programa Nacional de Superación del Personal Académico, el Mejoramiento de Profesorado, el de Estímulos al Personal Docente, el programa de Desarrollo Universitario y el Programa de apoyo a través del CONACYT (Hernández, 2013)

Un nombre genérico dado a este tipo de apoyos fue el del Programa de Carrera Docente o PCD (el nombre cambia dependiendo de la institución que lo implementa). El PCD se originó como un programa federal con el apoyo económico de la Secretaría de Hacienda y es administrado por las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas (Grediaga, Rodríguez, & Padilla, 2004).

El PCD permaneció durante diferentes administraciones gubernamentales hasta el año 2012. Cuando inició, sólo eran aceptados el 30% de los profesores de tiempo completo y los estímulos podían ser de uno a tres salarios mínimos mensuales. Con el tiempo, las instituciones

han aumentado el porcentaje de profesores beneficiados y el estímulo se modifica en cada universidad.

Las universidades que tienen un apoyo federal, como son la UNAM y la UAM, tienen programas de estímulos más amplios y diversos; en cambio, las instituciones particulares cambian mucho en cuanto al tipo de estímulos que proporcionan a los docentes, ya que al no contar con subsidios, estos tienden a ser mucho menores (Padilla, Santacruz, & Bermudez, 2009).

En la actualidad, los programas que siguen vigentes son: el modelo de financiamiento basado en criterios de desempeño creado en el año 2000, el Programa Nacional de Becas y Financiamiento fundado en el 2001, y los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional. La Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con el programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE).

La evaluación docente además de constituirse como un componente que acredita la calidad de la universidad también se basa en la productividad del trabajo docente (investigación-docencia) para asignar el salario, esto de acuerdo con la OCDE:

Son los docentes responsables de formar los recursos humanos, los conocimientos y la tecnología necesaria para hacer frente a un mundo global. Esto se logrará a través de dos vías: el primero se enfoca al otorgamiento de becas o apoyos para aquellos docentes que realicen estudios de posgrado; la otra vía se basa en la diferenciación de los sueldos, esto es, se asignarán recursos con base a los resultados obtenidos, aquí la evaluación juega un papel muy importante, ya que permitirá valorar y juzgar si el trabajo académico contribuye a elevar y asegurar la calidad educativa. (Mejía, 2014. pp.16)

Estos programas tienen como objetivo el motivar una mejor enseñanza y, por lo tanto, una mejor educación. Sin embargo, exigen un aumento en el trabajo del docente y que se difunda la cultura como si fuera capital en una empresa. Gallardo & Quintanar, 2008 (como se citó en Sánchez & Martínez, 2014).

No existe una forma homogénea entre las instituciones para la reglamentación, procedimientos o evaluación para el sistema de estímulos. Los criterios de dictamen están orientados principalmente por indicadores cuantitativos y, en ciertos casos, son insuficientes para valorar la función docente. Por ejemplo, algunas instituciones tienen como prioridad las actividades individuales de investigación, mientras que en otras dan mayor importancia a las funciones académicas (Padilla et al., 2009).

Estos programas de estímulos se implementaron para ser un instrumento que diferenciara los salarios de los docentes, causando un aumento sustancial en la exigencia laboral de los académicos. En algunos casos se les exige publicaciones en revistas indexadas y arbitradas o de calidad nacional, mientras que en otras instituciones un folleto es suficiente para considerarlo como una publicación. Los programas de formación docente han tenido un impacto negativo y positivo. Como efecto positivo, los estímulos proporcionan una mejora en las condiciones salariales de los docentes de tiempo completo en las universidades mexicanas y esto ocasiona una mejora en su calidad de vida (Padilla et al., 2009).

De acuerdo con una encuesta que fue aplicada entre académicos mexicanos sobre su percepción de los estímulos arrojó que tres cuartas partes de los profesores que se encuentran satisfechos con el programa institucional de incentivos consideran que ha influido de forma positiva en su desarrollo profesional, mejorando la calidad de sus actividades como docentes. Esto cambia en cuanto a investigación, ya que sólo el 46.6% consideran que el programa es útil como incentivo (Padilla et al., 2009).

Como se mencionaba, al aumentar el salario mediante los estímulos económicos, se genera un impacto positivo en la calidad de vida del trabajador. Al tener una mayor seguridad económica se resuelven los problemas relacionados con la vivienda, alimentación, educación de la familia, transporte y permite utilizar una parte del ingreso económico para el ocio y el tiempo libre. Esta seguridad es un factor protector para la salud. Sin embargo, este enfoque en la producción deteriora el trabajo académico, ya que el docente se enfoca en aquellas actividades que le proporcionan el estímulo económico (Martínez & Vázquez, 2001).

Los Programas de Carrera Docente están enfocados en evaluar las actividades académicas con relación a la producción, dejando de lado la calidad de la actividad realizada o si hay una aplicación de las investigaciones en la docencia. Este tipo de políticas, en la que se valora la investigación y se da un incentivo económico con base a resultados, causa una desvalorización en la actividad docente y, de forma específica, en la enseñanza. Este tipo de enfoque podría provocar que se valore el desempeño de forma superficial y que a la persona sólo le importe obtener puntos para mejorar su ingreso (Fernández & Coppola, 2008).

Los programas que se han implementado en México, aparentemente están más enfocados en clasificar a los profesores y a los investigadores que en crear alternativas para mejorar su desempeño. Para ser considerados como posibles candidatos, los docentes requieren aumentar sus tareas, tener una capacitación constante y mantenerse actualizados en su campo de conocimiento. Todo esto aumenta la exigencia laboral, lo que ocasiona un efecto negativo en la salud.

Impacto de las reformas educativas

Desde hace dos décadas el Estado mexicano impulso las reformas educativas, las cuales están enfocadas en realizar cambios como descentralizar el sistema educativo, evaluar resultados, mantener la autonomía de las instituciones, aumentar la eficiencia y la competencia. Estos cambios impactan el proceso laboral del docente, los cuales, a su vez, influyen en el salario del mismo, aumenta el individualismo y se ven obligados a ampliar su nivel de estudios, capacitarse y mantenerse a la vanguardia (Jaimovic, Migliavacca, Pasmanik, & Saforcada, 2004; Martínez, et al., 2011).

Las reformas se basan en crear un sistema de evaluación y acreditación de las instituciones, mismas que fueron implementadas en diversos países de América Latina entre ellos: Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba y México. En Chile y Colombia la acreditación fue la prioridad, mientras que en los otros países se mantuvo el enfoque de los sistemas de evaluación (Villanueva, Bentancur, De Lacerda, & Duriez, 2008).

Algunas de las consecuencias generadas por las reformas educativas han sido la desocupación, subocupación generalizada, flexibilización, intensificación y precarización del trabajo. Asimismo, causaron un crecimiento del mercado informal, pérdida de estabilidad laboral por la creación de contratos por un tiempo determinado, el aumento de la duración de los periodos de prueba, una mayor jornada de trabajo y por lo tanto bajos salarios (Jaimovic et al., 2004).

Sin embargo, estas políticas no consideran las tareas de los académicos como un todo, evalúan su labor en fragmentos, por lo que tiene que cumplir con determinados requisitos para que se considere que tiene un desempeño adecuado.

Debido a lo anterior, los docentes se mantienen en una actualización y formación constante mediante maestrías, doctorados y especialidades. Esto implica que trabajen y estudien en horas posteriores a la jornada oficial de trabajo, usando sus días de descanso, días festivos y vacaciones. Al mismo tiempo, deben ejercer la docencia en grupos numerosos y permanecer sentados o en una posición fija durante largas horas (Martínez & Vázquez, 2001).

Las universidades han tenido que implementar diferentes acciones para ser más competitivas y brindar una educación supuestamente de mejor calidad y, de esta forma, cumplir con las reformas educativas y laborales. Así, los docentes se ajustan a los requisitos de la sociedad globalizada. Entre ellos se encuentra el de aumentar la productividad para obtener más beneficios con menos recursos.

...En este sector la productividad adquiere características específicas, dependiendo del tipo de trabajo que se trate: más horas de clase, mayor número de artículos, de libros, de capítulos de libro, de conferencias, de alumnos formados, de participación en la gestión universitaria, etc. (Martínez, Méndez & Murata, 2009, p.56).

Para Llomovatte y Wischnevsky (2012) las políticas educativas están basadas en el aumento de eficiencia, rendimiento y productividad, en el trabajo de los docentes, las cuales afectan directamente el salario de los académicos. Martínez, Méndez y Murata (2011) describe cómo las políticas neoliberales en las universidades promueven que los recursos se utilicen de

forma diferenciada, tomando como base los parámetros creados por las reformas para poder ser acreedor a sus beneficios.

Para obtener los incentivos se requiere cumplir con los criterios de evaluación, calidad y productividad. Estos incentivos generan que los académicos busquen un beneficio personal, por lo que cubren la mayor cantidad de áreas de actividad para ser más competitivos, disminuyendo las posibilidades de emprender programas de tipo colectivo. Díaz-Barriga (2010) define esta competencia como un “individualismo corrosivo”, que causa el enfrentamiento entre docentes y sus centros educativos en una lucha injusta para lograr alcanzar determinados estándares de rendimiento con base en mediciones estandarizadas con las cuales se condiciona el financiamiento.

Asociado a lo anterior, se han implementado estrategias formativas para los profesores que los capacitan en un grupo determinado de técnicas didácticas, consideradas como más efectivas, para que logren los resultados esperados. Así, se limita a una técnica simplista el aprendizaje basado en la solución de problemas, el análisis de casos, el enfoque de proyectos y la evaluación. El único objetivo que logra esta estrategia es la diferenciación salarial, y no es un estímulo de mejora en la calidad académica, ya que no considera las carreras de los docentes, que pueden tener un mejor resultado en la docencia o en la investigación.

En el caso de los profesionistas que se enfocan a la docencia, esto genera un deterioro en sus actividades, ya que los indicadores proporcionados por el programa de incentivos no toma en cuenta las múltiples actividades que realiza, si no que se enfoca en aquello que se puede contabilizar (productos cuantificables), que son realizados en su mayoría por investigadores (Llomovatte & Wischnevsky, 2012).

En México, estos programas están enfocados a clasificar a los docentes e investigadores, en lugar de crear mejores perspectivas o herramientas para potencializar su desempeño como académicos, asimismo, aumentado sus ritmos de trabajo y la diversificación de sus tareas. La docencia, investigación y difusión de información son actividades que no únicamente son cuantificables, sino que además son tipificadas en los reglamentos internos de las Instituciones de Educación Superior para verificar si los docentes cumplen con lo estipulado y puedan hacerse acreedores de las becas (Urquidi & Rodríguez, 2010).

El pertenecer a los programas de estímulos es una decisión propia, sin embargo, es la única manera para poder incrementar el salario de los profesores y para lograr esto, ellos se ven en la necesidad de someterse a las exigencias que les marcan estos programas. Por lo tanto, el personal docente está inmerso en un trabajo donde las exigencias son cada vez mayores, mismas, que pueden ser generadoras de estrés, ansiedad y/o depresión. En el siguiente capítulo se presentarán diversos estudios que sustentan las repercusiones que tienen los académicos debido a su trabajo.

Repercusiones de la labor docente

La docencia es considerada una de las seis profesiones con mayor estrés, de acuerdo con la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS) Nieto (como se citó en Romero & Schmitt, 2015). El estrés es considerado por la Organización Mundial de la Salud (1990) y la Organización Panamericana de la salud (1990) como una de las enfermedades más prevalentes en los trabajadores de este siglo. Como estrategias para contrarrestarlo proponen crear ambientes de trabajo saludables que promuevan el bienestar de los empleados, con lo que mejoraría su productividad, tendrían mayor satisfacción en el trabajo y mejoraría de forma global la calidad de vida (Reyes, Ibarra, Rolando, & Razo, 2012).

Durante un estudio realizado en universidades públicas y privadas en México por Reyes et al. (2012) se observó que el 42% de los docentes presentaban un nivel bajo de estrés, el 55% un nivel moderado y el 3% reportaron un nivel alto. Los niveles de estrés estaban favorecidos por la fatiga frecuente, indiferencia por su labor, discriminación, despersonalización y un ambiente laboral deplorable que provocaba síntomas como insomnio, dolores de cabeza frecuentes, problemas digestivos y enfermedades crónico-degenerativas.

Otras condiciones que generan estrés en los docentes son: la sobrecarga de trabajo, la falta de reconocimiento así como las limitantes de tiempo para la realización del trabajo, éstas se reportaron en académicos canadienses, ingleses, israelíes, e iraníes, mientras, que para los japoneses y chinos, las principales tensiones se relacionan con los procesos de evaluación y la falta de tiempo. Los salarios y espacios precarios, las múltiples tareas y el no reconocimiento del trabajo son causantes del desgaste en los académicos de Argentina. Sin embargo, en México la sobrecarga de trabajo y el estar inscritos en los programas de estímulos están vinculadas con la presencia de estrés y daños a la salud (Urquidí & Rodríguez, 2010).

Se han realizado investigaciones en Estados Unidos donde se ha observado que el 27% de los profesores han tenido enfermedades crónicas que son causadas por el estrés académico, mientras que en Suecia el 25% padece tensión psicológica y la docencia se encuentra considerada como un trabajo de alto riesgo. En Alemania, este porcentaje se eleva hasta un 50% de los profesores que se encuentran en riesgo de padecer un ataque cardíaco por los efectos fisiológicos del estrés (Romero & Schmit, 2015).

Cisneros y Ramírez (2009) realizaron un estudio en 120 profesores de una universidad pública de la Ciudad de México. Encontraron que el 38% de la población presentó colitis seguida de gastritis con 33% y con un 28% hipertensión. El sexo femenino fue el más afectado con los padecimientos antes mencionados. Los autores explican que estas manifestaciones podrían deberse a las exigencias a las que están sometidas y responsabilidades como profesores ante la institución, además de las obligaciones que tienen en casa.

Perú es uno de los países donde existe una mayor prevalencia de docentes afectados por el estrés. Se ha visto que presentan trastornos mentales como depresión, fatiga psíquica entre otros; el porcentaje de los profesores afectados llega hasta un 80% Carozo (como se citó en Romero & Schmitt, 2015).

Ser docente es uno de los factores de riesgo para padecer estrés. Más del 50% de los profesores experimentan el trabajo docente como un factor de estrés. Algunos de los factores relacionados con el nivel del estrés, fatiga y depresión son: horas frente al grupo, el tipo de contrato, las prestaciones que reciben, el ambiente laboral, el tiempo de desplazamiento hacia su trabajo, la cantidad de alumnos y su contexto familiar (Reyes et al., 2012).

Asimismo, algunos de los factores laborales asociados con el estrés son el volumen de trabajo, los grupos con gran cantidad de alumnos, un salario inadecuado, el déficit de recursos materiales y el permanecer mucho tiempo de pie o en posturas corporales agotadoras. Todos estos factores causan agotamiento, irritabilidad y, en algunos casos, puede llegar hasta la depresión.

Estas exigencias causan que el trabajador se sienta agobiado por la carga laboral, provocando que empiece a realizarlo de forma automatizada, perdiendo el control de su profesión por las demandas de la jornada laboral. Esto tiene como consecuencia que se sienta poca empatía

hacia los estudiantes. Estos factores producen fatiga, estrés, problemas cardiovasculares, disfonía (por las largas horas en las que el docente usa su voz), depresión y ansiedad (Oramas et al., 2007; Amezcua-Sandoval, Preciado-Serrano, Pando-Moreno, & Salazar-Estrada, 2011; Martínez et al., 2009)

Estas obligaciones están asociadas con trastornos mentales y psicosomáticos. Se observó que éstas aumentan en las instituciones privadas en comparación con las públicas. De igual forma, se identificó que los horarios extensos, acompañados por una supervisión constante y la repetición de tareas provocan ansiedad, depresión, alteraciones de sueño y cefaleas (Rivero & Cruz, 2010).

Es frecuente observar que los docentes afectados por la depresión o el estrés ignoran su padecimiento; se desconocen como enfermos. Aquellos trabajadores que tienen un alto nivel de exigencia hacia sí mismos, con un nivel alto de aspiraciones, inseguridades y que presentan sentimientos de culpa, junto con baja autoestima, se encuentran en mayor riesgo de padecer estos trastornos (Martínez-Otero, 2003).

La depresión es común entre los académicos, Contreras, Veytia y Huitrón (2009) realizaron un estudio en 270 docentes pertenecientes de la Universidad Autónoma del Estado de México, donde reportaron una prevalencia de depresión del 5% en mujeres y 3% en varones. Encontraron que los más afectados son aquellos profesores de ciencias de la salud, ingenierías y tecnología, con una prevalencia del 33%.

Al realizar una comparación de prevalencia de trastornos mentales entre diferentes profesiones (docentes, oficinistas, profesionales de la salud y obreros de los servicios públicos) se observó que el riesgo presentado por los docentes italianos para presentar un trastorno mental es dos veces mayor que el de los oficinistas, 2.5 veces mayor que el de los profesionales de la salud y 3 veces mayor que el de los servidores públicos (Lodolo et al., 2003).

De Frutos, González, Maillo, Peña y Riesco (2007) refieren que la severidad de la depresión en los docentes está directamente relacionada con las exigencias del ambiente laboral. En un estudio que realizaron en profesores españoles encontraron una prevalencia hasta del 10% mientras que para la de ansiedad su prevalencia fue del 15%. En la misma investigación casi el

5% de los profesores refirieron sentirse deprimidos, además de presentar sentimientos de inutilidad, culpabilidad y pérdida de confianza en sí mismos.

Los estudios mencionados refieren que el trabajo docente, acompañado por un aumento de exigencias por los programas de incentivos, genera trastornos mentales como ansiedad, depresión y estrés. Estos padecimientos deberían de tratarse como un problema de salud pública, debido a la dimensión epidemiológica que han alcanzado, pues se estima que más del 25% de la población general los padecerá en algún momento de la vida, sin embargo, no se han creado programas de prevención para estos padecimientos.

Salud mental y trastornos mentales en los académicos

La salud mental es definida de acuerdo con la Organización Mundial de la salud como “Un estado de bienestar en el cual el individuo se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente y es capaz de hacer una contribución a su comunidad (OMS, 2001, p.1).

Por otro lado, la Organización Internacional del Trabajo (2001) define a la salud mental como un estado, un proceso y un resultado. El primero hace referencia a un estado de bienestar tanto psicológico como social de los individuos. Se le atribuye un proceso porque está relacionada con la lucha constante para conseguir la independencia y autonomía. Finalmente también se le considera como un resultado de un proceso, el cual está dado por la presencia continua de un factor estresante generando un estado crónico (distrés). Además, se plantea como una variable independiente, ya que las características personales (los estilos de afrontamiento, la competencia, el dominio del entorno y la autoeficacia) son las que influyen el comportamiento de los individuos.

Por otro lado, de acuerdo con la Guía para el Diagnóstico Clínico DSM-5 (2015) define a los trastornos mentales como: “un síndrome con relevancia clínica; esto es, una colección de síntomas (pueden ser conductuales o psicológicos) que causa a la persona discapacidad o malestar en el desempeño social, personal o laboral”, con base en esta definición general se abordarán la depresión, la ansiedad y el estrés, de acuerdo con los criterios del DSM-5 (2015) y

otros autores que han trabajado sobre éstos, con el objetivo de entender sus causas y su relación con el trabajo.

Depresión

La depresión es un trastorno que afecta al individuo a nivel psíquico, físico y afectivo. Presenta un conjunto de síntomas somáticos, cognitivos con predominio de los síntomas afectivos. El individuo afectado por este padecimiento puede mostrar tristeza, apatía, irritabilidad, desesperanza, aumento o disminución de peso, alteraciones en los patrones de sueño (como insomnio o hipersomnia), agitación, fatiga, sentimientos de ser insuficiente, problemas de concentración y fijación en la muerte (Alberdi, Taboada, Castro & Vázquez, 2006).

La depresión se considera un trastorno del estado de ánimo de acuerdo con la American Psychiatric Association. Es el diagnóstico clínico que se realiza con más frecuencia y es una de las afecciones psicológicas más frecuentes en el ser humano (Amezcu-Sandoval et al., 2011). La Guía de Práctica Clínica sobre el Manejo de la Depresión en el Adulto (2014) y Baena, Sandoval, Urbina, Juárez y Villaseñor (2005) refieren que la etiología de la depresión es multifactorial, entre los que podemos encontrar son: factores personales, cognitivos, genéticos, familiares y psicosociales, que pueden desencadenar los síntomas de la depresión.

En cuanto a los factores personales para presentar depresión son el ser mujer, aunque el trastorno causa discapacidad tanto en hombres como mujeres, la prevalencia es mayor en el sexo femenino con un 50% mayor en este grupo. Otras causas de la depresión es el padecer alguna enfermedad crónica, ya sea física o mental, el consumo de alcohol y de tabaco, el estado civil, ser soltero o viudo (GPC, 2014; Lazarevich & Mora, 2008). Algunos problemas sociales que pudieran desencadenar la depresión serían: la pertenencia a clases sociales inferiores, la inestabilidad laboral, las dificultades en el ámbito laboral y familiar (Díaz et al., 2006).

Existe una base cognitiva importante para el desarrollo de la depresión. Esto se puede observar a través del modelo de Beck, donde el procesamiento de información está constituido por esquemas negativos, distorsiones cognitivas y procesos automáticos, que generan las bases para que el trastorno depresivo se mantenga.

Debido a que existe un componente genético importante, los hijos de personas que padecen depresión pueden tener una tendencia a desarrollarla, ya que el riesgo para familiares de primer grado con un trastorno depresivo mayor es el doble que el de la población general (Ramírez, 2003).

Además de los factores personales, genéticos, cognitivos y personales, la depresión tiene un componente social asociado a las condiciones económicas y políticas. Existe una relación directa entre este trastorno y la mala calidad de vida, ocasionadas por la pobreza, el desempleo y la falta de un entorno educativo saludable (Lazarevich & Mora, 2008).

El DSM-V clasifica los trastornos del estado de ánimo en trastornos depresivos y trastornos bipolares. En la **Tabla 1** se describen los criterios diagnósticos para estos trastornos.

Tabla 1. Criterios diagnósticos de trastorno de depresión mayor según DSM-5

A. Cinco (o más) de los síntomas siguientes han estado presentes durante el mismo período de dos semanas y representan un cambio de funcionamiento previo; al menos uno de los síntomas es (1) Estado de ánimo depresivo o (2) pérdida de interés o de placer. (1) Estado de ánimo deprimido la mayor parte del día, casi todos los días, según se desprende de la información subjetiva (p. ej., se siente triste, vacío, sin esperanza) o de la observación por parte de otras personas (p. ej., se le ve lloroso). (2) Disminución importante del interés o el placer por todas o casi todas las actividades la mayor parte del día, casi todos los días (como se desprende de la información subjetiva o de la observación). (3) Pérdida importante de peso sin hacer dieta o aumento de peso (p. ej., modificación de más del 5% del peso corporal en un mes) o disminución o aumento del apetito casi todos los días. (4) Insomnio o hipersomnia casi todos los días. (5) Agitación o retraso psicomotor casi todos los días (observable por parte de otros; no simplemente la sensación subjetiva de inquietud o de enlentecimiento). (6) Fatiga o pérdida de energía casi todos los días. (7) Sentimiento de inutilidad o culpabilidad excesiva o inapropiada (que puede ser delirante) casi todos los días (no simplemente el autorreproche o culpa por estar enfermo). (8) Disminución de la capacidad para pensar o concentrarse, o para tomar decisiones, casi todos los días (a partir de la información subjetiva o de la observación por parte de otras personas). (9) Pensamientos de muerte recurrentes (no solo miedo a morir), ideas suicidas recurrentes sin un plan determinado, intento de suicidio o un plan específico para llevarlo a cabo.
B. Los síntomas causan malestar clínicamente significativo o deterioro en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento.
C. El episodio no se puede atribuir a los efectos fisiológicos de una sustancia o de otra afección médica.
D. El episodio de depresión mayor no se explica mejor por un trastorno esquizoafectivo, esquizofrenia, trastorno esquizofreniforme, trastorno delirante, u otro trastorno especificado o no especificado del espectro de la esquizofrenia y otros trastornos psicóticos.
E. Nunca ha habido un episodio maníaco o hipomaníaco.
Fuente: American Psychiatric Association. DSM-5. (2014).

De acuerdo con la American Psychiatric Association (2000) las mujeres tienen hasta un 25% de riesgo de padecer depresión a lo largo de la vida en comparación con los hombres que tienen un 12%. A nivel mundial la prevalencia de depresión en hombres es de 1.9% mientras que para el sexo femenino es de 3.2% (Lazarevich & Mora, 2008). Asimismo, la American Psychiatric Association (2014) reporta que las mujeres tienen tasas de depresión de 1.5 hasta 3 veces mayores con relación a las de los hombres.

Existe un pico de depresión a los 15 y 45 años, lo que impacta de forma importante las relaciones personales, la productividad y la educación. Dentro del personal docente, el trastorno depresivo es uno de los más frecuentes, y de los más graves, ya que ocasiona un gran porcentaje de ausentismo laboral (Montiel, 2010). En algunos docentes, este trastorno se presenta con síntomas que afectan las relaciones interpersonales, causando aislamiento y pérdida del interés por el trabajo.

Ansiedad

El segundo trastorno que es de suma importancia abordar es la ansiedad, ésta tiene una prevalencia del 14.3% de acuerdo con la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica de México (2003). Este padecimiento se presenta como un síntoma en diversos trastornos mentales. Puede ser la única señal asociada a otros problemas como el abuso de sustancias, afecciones médicas, trastornos relacionados con el estado de ánimo, con síntomas físicos o cognitivos (Morrison, 2015).

El trastorno de ansiedad, está correlacionado con el estrés y la activación fisiológica autónoma. Presenta un aumento de la frecuencia cardíaca, sudoración, mareo, aumento de la tensión muscular, dolor de espalda y cuello. Esto sucede debido a la naturaleza anticipatoria de la ansiedad, pues su función primordial era la de señalar peligro o amenaza para el individuo (Sierra, Ortega, & Zubeidet, 2003; Montiel, 2010).

Junto con la presencia de las respuestas fisiológicas, existen alteraciones en las respuestas conductuales y de cognición como pensamientos, ideas, creencias y expectativas distorsionadas y sin relación con la realidad. Algunas de las alteraciones en la conducta son: la evasión o el escape de una situación que cause miedo. Si este estado se mantiene, el individuo continúa con

alteraciones en la conducta como temblor, inmovilidad o tartamudez. En la esfera cognitiva y subjetiva se presentan pensamientos e ideas irracionales, sensación de inutilidad, humillación, sentimientos de miedo, preocupación y nerviosismo, lo que causa que el individuo se sienta incapaz de enfrentarse a la situación y superarla (Montiel, 2010).

La ansiedad se caracteriza por presentar el siguiente patrón: el individuo muestra una reacción desproporcionada e involuntaria a la situación con la que se enfrenta, siente que su miedo es irracional, se encuentra limitado y afectado por el contexto en el que está situado. Los síntomas que se asocian a este trastorno son pánico, fobias sociales o específicas, estrés postraumático agudo, ansiedad generalizada, trastornos de ansiedad por la presencia de una condición médica, ansiedad producida por sustancias, y algunas alteraciones no específicas al trastorno (Montiel, 2010).

El trastorno de ansiedad generalizada se caracteriza por una preocupación, aparentemente sin causa. Puede llegar a ser difícil de controlar y se detona por diferentes razones como enfermedad, problemas en la familia, problemas económicos, escolares o de trabajo. Estas preocupaciones causan alteraciones físicas, mentales, tensión muscular, inquietud, cansancio, irritabilidad, problemas de concentración e insomnio, lo cual provoca sufrimiento, desdicha e inquietud (Morrison, 2015).

En la **Tabla 2** se describen los criterios diagnósticos para la ansiedad, de acuerdo al DSM-V (2014).

Tabla 2. Criterios diagnósticos del trastorno de ansiedad generalizada según DSM-V

A. Ansiedad y preocupación excesiva (anticipación aprensiva), que se produce durante más días de los que ha estado ausente durante mínimo de seis meses, en relación con diversos sucesos o actividades (como en la actividad laboral o escolar).
B. Al individuo le es difícil controlar la preocupación.
C. La ansiedad y la preocupación se asocian a tres (o más) de los seis síntomas siguientes (y al menos algunos síntomas han estado presentes durante más días de los que han estado ausentes durante los últimos seis meses): 1. Inquietud o sensación de estar atrapado o con los nervios de punta. 2. Facilidad para fatigarse. 3. Dificultad para concentrarse o quedarse con la mente en blanco. 4. Irritabilidad. 5. Tensión muscular. 6. Problemas de sueño (dificultad para dormirse o para continuar durmiendo, o sueño inquieto e insatisfactorio).
D. La ansiedad, la preocupación o los síntomas físicos causan malestar clínicamente significativo o deterioro en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento.
E. La alteración no se puede atribuir a los efectos fisiológicos de una sustancia (p. ej., una droga, un medicamento) ni otra afección médica (p. ej., hipertiroidismo).
F. La alteración no se explica mejor por otro trastorno mental (p. ej., ansiedad o preocupación de tener ataques de pánico en el trastorno de pánico, valoración negativa en el trastorno de ansiedad social (fobia social), contaminación u otras obsesiones en el trastorno obsesivo-compulsivo, separación de las figuras de apego en el trastorno de ansiedad por separación, recuerdo de sucesos traumáticos en el trastorno de estrés postraumático, aumento de peso en la anorexia nerviosa, dolencias físicas en el trastorno de síntomas somáticos, percepción de imperfecciones en el trastorno dismórfico corporal, tener una enfermedad grave en el trastorno de ansiedad por enfermedad, o el contenido de creencias delirantes en la esquizofrenia o en el trastorno delirante).

Fuente: American Psychiatric Association. DSM-V. (2014).

Usualmente, el trastorno de ansiedad inicia a los treinta años, que es la edad en la que el 9% de la población la experimenta, sobretudo el sexo femenino. La ansiedad es uno de los trastornos más frecuentes en la población docente, situación que los lleva a acudir al centro de salud y buscar atención médica (Montiel, 2010; Morrison, 2015).

Estrés

Desde la prehistoria ha existido el estrés, ya que es una respuesta innata a una situación determinada. Por ejemplo, cuando el cazador intentaba atrapar a su presa y, al no lograrlo, presentaba una respuesta estresante. Coelho (2006) define el estrés como: “el proceso de adaptación y readaptación de cualquier ser vivo a cualquier alteración del medio ambiente”.

Por otro lado, Hans Selye (1956) (como se citó en Martín, Salanova & Peiró, 2003) define el estrés como “la respuesta no específica del organismo a cualquier demanda del exterior”. Asimismo, Papalia (como se citó en García, 2005) señala que “algo de estrés es esencial, y realmente vigorizante”. Selye (como se citó en García, 2005) menciona que “la falta completa de estrés es la muerte. Sin embargo, el estrés constante o sostenido es peligroso para el organismo, pues se le considera como precursor de enfermedades cardíacas.

Cabe resaltar que existen múltiples definiciones sobre el estrés, sin embargo, se describirán tres modos diferentes de estudiarlo: la aproximación del estímulo, la de respuesta y la transaccional (Martín et al., 2003).

La aproximación del estímulo está relacionada con las cargas o demandas que afectan a los individuos, mismas, que pueden ser objetivas (condiciones ambientales) o subjetivas (percepciones o evaluaciones de las condiciones ambientales). Con relación a la aproximación de la respuesta, es cuando el individuo intenta defenderse ante cualquier amenaza provocando una respuesta fisiológica, el cual es denominado como Síndrome de Adaptación General (GAS).

De acuerdo con Selye, el GAS tiene tres fases (Como se citó en Martín et al., 2003; De Camargo, 2007):

1. Alarma o movilización: se presenta ante una situación de estrés, el organismo expresa diferentes alteraciones físicas y psicológicas que preparan al individuo para enfrentarse a esta situación. La aparición de inquietud y ansiedad se detona por un estímulo ambiental.
2. Resistencia: es la fase de adaptación a la situación, durante esta etapa inician diferentes procesos fisiológicos, cognitivos, emocionales y de comportamiento que tienen el

propósito de equilibrar la situación de estrés. Cuando el individuo se encuentra en esta etapa, disminuye su desempeño y presenta menor tolerancia a la frustración.

3. Agotamiento: Si la etapa de resistencia falla, el individuo se siente agotado y presenta alteraciones fisiológicas, psicológicas, psicosociales que se vuelven crónicas y, en ciertos casos, irreversibles.

Ivancevich y Matteson (1980) (como se citó en Martín et al., 2003), mencionan que mientras la activación del síndrome de adaptación general sea constante en un individuo las consecuencias serán mayores en cuanto a enfermedad, fatiga y envejecimiento.

La aproximación transaccional es la tercera manera de estudiar el estrés. Ésta se basa en la variabilidad de respuesta de los individuos ante un estresor. Esto coincide con lo que señalan Lazarus y Folkman (1984) que el estrés está originado por estresores externos o internos y depende de la evaluación cognitiva (*appraisal*) la cual es definida como: “la interacción entre una amenaza externa, la evaluación cognitiva de amenaza (*appraisal* primario, y los recursos personales percibidos para enfrentar tal amenaza (*appraisal* secundario)”. Es decir el estrés está ligado a la percepción que tienen los sujetos ante ciertas situaciones (Moscoso, 2009).

Una definición de estrés que alude a la aproximación transaccional podría ser: “cualquier característica del ambiente laboral que suponga una amenaza para el individuo ya sea demandas excesivas o recursos insuficientes para cubrir sus necesidades” French, Cobb, Calpan, Van Harrison y Pinneau (1976) (como se citó en Martín et al., 2003). Con esto, se puede decir que siempre debe existir un equilibrio entre la demanda y la respuesta con relación al hombre-trabajo, sin embargo, cuando no la hay aparece el estrés laboral.

Los individuos dedican gran parte de su tiempo al trabajo, donde encuentran una parte importante de su identidad en sus tareas realizadas y por lo tanto sienten satisfacción, y llega un punto en que su vida laboral y personal se entrelazan. Sin embargo, el avance continuo en la ciencia y la búsqueda constante de aumento en la productividad genera mayor competitividad y retos, exigiendo a los trabajadores que respondan al nuevo medio, provocando que el trabajo sea una actividad lucrativa. De esta manera, obtienen el mayor número de ganancias, sin tomar en cuenta la salud de los trabajadores.

De acuerdo con Ramos (2001) “el estrés del trabajo puede definirse como la respuesta física y emocional nociva que ocurre cuando los requerimientos del trabajo no son compatibles con las capacidades, los recursos o las necesidades de los trabajadores”.

Por otro lado, Pulido (2012) y Martínez (1997) refieren que el estrés es un elemento mediador entre el proceso productivo y el proceso salud-enfermedad. Si el individuo se encuentra en condiciones laborales nocivas, el organismo responde con una serie de cambios defensivos, lo que daña su funcionamiento. Estas respuestas y cambios se dan en el siguiente orden: emocional, fisiológico y luego conductual.

Finalmente, el estrés es causante de diversas enfermedades como: el alcoholismo, enfermedades coronarias así como de trastornos mentales: depresión y ansiedad. Pulido (2012) señala que el estrés es el causante de las enfermedades no transmisibles. Asimismo, reitera que el incremento de éstas es debido a las condiciones laborales precarias e inseguras que el sistema capitalista ha impuesto.

Respuesta fisiológica del estrés

Por otro lado, ante cualquier situación de estrés existirá una respuesta fisiológica en el cuerpo, donde las funciones a mediano o largo plazo como la digestión, eliminación de desechos y reproducción se disminuyen durante este proceso. El organismo recurre a recursos energéticos para reaccionar ante cierta demanda (López & Marín, 2012).

Los principales sistemas que se ponen en marcha durante la presencia de estrés son: el nervioso, el endocrino e inmunológico (Pulido, 2012). Sin embargo, Moscoso (2009) señala que además de éstos, el cerebro es otra parte fundamental no solo de la respuesta fisiológica sino psicológica y comportamental del estrés. Asimismo, explica que la percepción (evaluación cognitiva) que tenga el sujeto, misma que es originada en el lóbulo frontal del cerebro, permite determinar lo que es estresante.

Cuando un individuo se encuentra en un entorno estresante, su organismo comienza con la activación de la corteza cerebral enviando impulsos nerviosos al hipotálamo una vez que identifica la amenaza o peligro. El hipotálamo secreta el factor liberador de corticotropina, mismo

que estimulará a la hipófisis para poder liberar la adenocorticotropica (ACTH), la cual activará a las suprarrenales produciendo la hormona del estrés (cortisol) (Nogareda, 1994; Pulido, 2012).

Posteriormente se activa el eje simpático-suprarrenal-medular (SAM) permitiendo la liberación de catecolaminas (adrenalina y noradrenalina), que preparan al organismo para enfrentarse o huir del peligro a través del aumento de glucosa en el torrente sanguíneo, oxígeno, alerta, resistencia muscular y al dolor. El cuerpo tiene una adaptación fisiológica donde su objetivo primordial es cubrir las necesidades energéticas y de oxígeno donde sean requeridas ante una situación de estrés. El organismo responde de esta manera para sobrevivir (Moscoso, 2009)

En cuanto a nivel inmunológico se liberan otras hormonas neuroendocrinas (hormona del crecimiento, prolactina, vasopresina, glucagón, endorfinas, encefalinas y oxitocina) cuyo objetivo es regular el sistema inmune. Además, el cortisol que con anterioridad se dijo que es liberado por las glándulas suprarrenales permite que el sistema inmunológico actúe de tal manera que contrarreste virus, bacterias e inflamaciones (Marketon & Glaster, 2008).

El aumento de las hormonas como el cortisol, adrenalina y noradrenalina que se liberan como repuesta ante una situación de estrés facilitan el proceso de adaptación del cuerpo, ya que su función de éstas al ser liberadas radican en mantener el equilibrio homeostático del organismo, así como la supervivencia y protección del mismo (McEwen & Wingfield, 2003).

Las respuesta fisiológica que anteriormente se describió se da en situaciones agudas, sin embargo, cuando el estrés se mantiene de manera prolongada, entonces la respuesta del organismo también lo hará, lo que provocará alteraciones de distinta índole (Pulido, 2012). Asimismo, McEwen (2007) señala que cuando la repuesta del estrés percibido se transforma en un proceso crónico genera un estado de distrés emocional, provoca un desbalance en los ejes neuroendocrinos (hormonas, corticoesteroides y catecolaminas) que perjudicarán a los sistemas endocrino, inmunológico y nervioso.

El distrés es un factor importante en el desarrollo de enfermedades sistémicas como: hipertensión, diabetes tipo 2, obesidad, síndrome metabólico, enfermedades cardiovasculares, asma, cáncer, depresión, fatiga de las glándulas suprarrenales, artritis reumatoide entre otras (Moscoso, 2009).

Pulido (2012) también señala que el estrés es el precursor de enfermedades crónicas. Debido a que durante el proceso de estrés la acción de la insulina disminuye, asimismo el cortisol no permite la captación de glucosa por las células musculo esquelético y adiposas, lo que provoca una resistencia a la insulina y por lo tanto el desarrollo de hiperinsulinemia. La resistencia a la insulina, es el principal precursor del síndrome metabólico y está enlazado con la activación prolongada de los ejes principales del mecanismo del estrés.

Otros efectos que tiene la insulina son: promover el ingreso de glucosa a la célula, facilitar el almacenamiento de triglicéridos en el tejido adiposo; lo cual forma placas de ateromas en los vasos coronarios; provoca la proliferación de musculo liso vascular y la retención de sodio lo que puede acrecentar el gasto cardiaco. El estrés se relaciona con bajos niveles de HDL (Lipoproteína de alta densidad) y altos en LDL (Lipoproteínas de baja densidad), mismas que se fijan en los vasos sanguíneos provocando su obstrucción Pulido (2012).

Con todo lo expuesto anteriormente sobre el estrés, cabe señalar que las reacciones fisiológicas dependerán en gran medida de la percepción que tenga el sujeto de las demandas de trabajo y de los recursos con que cuenta para responder a dichas exigencias. Para concluir, se puede decir que los cuatro sistemas que forman parte de la respuesta fisiológica son (el cerebro, sistema nervioso, endocrino e inmunológico) que ayudan a mantener el equilibrio del organismo cuando el estrés es agudo, sin embargo, cuando este proceso es crónico, entonces estos sistemas tendrán un desbalance que propicien enfermedades en los individuos como lo menciona McEwen (1998) en su estudio de “Efectos protectores y dañinos de los mediadores del estrés”.

Modelo demanda-control- apoyo social (Karasek y Theorell, 1990)

Para poder contrastar los datos obtenidos con el DASS-21 se tomó como referencia una versión modificada del modelo demanda-control-apoyo social. Ésta es una versión que deriva del Programa de Evaluación y Seguimiento de la Salud de los trabajadores (PROESSAT) (Noriega et al., 2000). El objetivo es analizar de qué modo los componentes (demanda-control y apoyo social) influyen en la presencia de ansiedad, depresión y/o estrés, y en concreto el papel del control y apoyo social como variables amortiguadoras entre las demandas y el daño percibido.

Este modelo se desarrolló con base en el entorno laboral en el que existe un estrés crónico, basado en las exigencias y estructuras creadas por la organización (demanda) (Sauter, Murphy, Hurrell, Levi, & Monk, 2012). Estudia variables relacionadas como la autonomía, satisfacción, motivación y compromiso así como explica los problemas relacionados con la salud derivado del trabajo como: cansancio, ansiedad, depresión y estrés (Montero, Rivera, & Araque, 2013).

De acuerdo con este modelo, las principales fuentes de estrés laboral surgen de las demandas psicológicas laborales y del control que se tiene sobre el trabajo. Las demandas psicológicas se generan a partir de la cantidad de trabajo con correlación al tiempo disponible para hacerlo, los conflictos, la carga mental y el miedo a perder el trabajo. En cambio, el control hace referencia a la autonomía para tomar decisiones y el desarrollo de habilidades y destrezas (Martínez, 1997; Vega, 2001; Luceño et al., 2004).

Karasek y Theorell (1990) plantean que existen cuatro tipos de trabajo con respecto a las demandas psicológicas y el control. Cada una tiene su hipótesis correspondiente. Estos grupos son: grupo activo, grupo pasivo, grupo de baja tensión y grupo de alta tensión. A su interior se pueden identificar diversas ocupaciones.

Grupo activo: existe una alta demanda psicológica pero también un alto control. La hipótesis corresponde a un aprendizaje activo, ya que los efectos directos son el aprendizaje y el crecimiento, por lo que hay un aumento en la productividad. En este grupo fueron clasificados los abogados, jueces, profesores, médicos, enfermeras, ingenieros y directivos de cualquier área (Luceño et al., 2004).

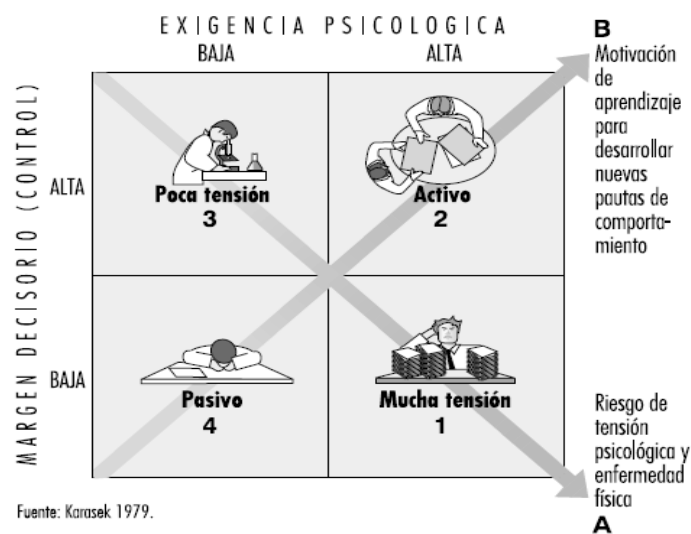
Grupo pasivo: El entorno en este grupo es de baja exigencia y bajo control, lo que disminuye la motivación del individuo, produciendo un “aprendizaje negativo”, por lo que el conocimiento adquirido con anterioridad se pierde gradualmente. En este grupo encontramos a los trabajadores administrativos, empleados de almacén, de contabilidad, transporte y servicios como el personal de limpieza (Sauter et al, 2012).

Grupo de baja tensión: Hay un nivel alto de control, pero pocas demandas psicológicas. Existe poca motivación para cambiar de vida. En este grupo se encuentran aquellos profesionistas que están encargados de su propio ritmo de trabajo como los que se dedican a reparaciones, ventas, electricistas y silvicultores (Martínez, 1997).

Grupo de alta tensión: Es lo opuesto al grupo de baja tensión, ya que existe una alta demanda psicológica y poco control, lo que lleva al individuo a presentar respuestas psicológicas negativas como ansiedad, depresión, fatiga y problemas físicos. En este grupo están los operarios de maquinaria como montadores, inspectores, manipuladores de carga, camareros y cocineros (Sauter et al 2012; Martínez, 1997; Gil-Monte, 2010).

Mientras más elevada sea la autonomía del trabajador y tenga control sobre su trabajo entonces disminuirá el estrés laboral y aumentará su aprendizaje, Asimismo, el modelo puede predecir el riesgo de enfermedad asociado al estrés y el tipo de comportamiento (activo/pasivo) de los puestos laborales. Se pueden identificar características específicas dependientes del grado de autonomía presente en los trabajadores, con respecto a la toma de decisiones sobre su actividad laboral, asociada a las exigencias de las tareas que realizan (Martínez, 1997). Ver **Figura 1.**

Figura 1. Tensión laboral según modelo demanda-control de Karasek



Fuente: Tomado de Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo, 2012

Existe otra dimensión a este modelo que fue añadida por Johnson (1986): el apoyo social. Su propósito es aumentar las posibilidades y habilidades que tiene el individuo para enfrentarse a una situación de estrés constante, es un factor protector contra el estrés. Este factor incluye a todos los niveles de interacción social en el trabajo, como son los compañeros y los superiores (Gil-Monte, 2010; Sauter et al. 2012).

De acuerdo con la hipótesis del apoyo social, los individuos que tengan un puesto laboral con grandes exigencias, poco control y poco apoyo social, tienen un riesgo incrementado de padecer una enfermedad. Presentan el doble de riesgo en morbilidad y mortalidad por algún padecimiento cardiovascular en comparación de aquellos que tienen trabajos con baja demanda, un control elevado y un fuerte apoyo social (Vega, 2001; Luceño et al., 2004).

A partir de este modelo se plantea que las exigencias que demanda la labor docente están directamente relacionadas con la presencia de trastornos mentales (ansiedad, depresión y/o distrés).

Cuanto mayores sean las exigencias o demandas cognitivas, emocionales, cuantitativas o cualitativas y menor sea la cantidad de autonomía (control) que el individuo tenga para tomar decisiones, la probabilidad de que se detone una enfermedad a causa de la presión psicológica (estrés psicosocial), aumenta (Dalgard et al., 2009; De Lange, Taris, Kompier, Houtman, & Bongers, 2003).

Se han realizado estudios longitudinales que demuestran esta asociación entre estrés, control y exigencias. Se mencionan algunos a continuación.

Durante los años 1990-2001 se realizó un seguimiento a grupos de trabajadores, observando las demandas de su puesto y el control que tenían en éste. Su objetivo fue analizar la relación directa y recíproca entre el puesto y la presencia de trastornos mentales como depresión y ansiedad. Sus resultados comprobaron la hipótesis de que la asociación entre el bajo control y las altas demandas afectaban negativamente la salud del trabajador (Dalgard, et al., 2009).

De Lange, Taris, Kompier, Houtman y Bongers (2003) realizaron una revisión metodológica de diferentes estudios longitudinales basados en el modelo de Karasek (1990) de demanda-control. Entre sus conclusiones se destaca que tanto las investigaciones realizadas con muestras heterogéneas y homogéneas comprobaban la hipótesis del modelo.

Rodríguez, Bravo y Peiró (2001) hicieron un estudio longitudinal en el que incluyeron la variable de control como una variable en la personalidad que junto con el apoyo social, puede disminuir los efectos del estrés laboral, aumentando la satisfacción en el trabajo. Llegaron a la conclusión de que los trabajadores que tenían poco apoyo social asociado con una alta demanda, presentaban insatisfacción laboral. Se observó que aquellos trabajadores con control presentaban un efecto protector cuando contaban con apoyo social.

Existe una relación bien establecida entre las exigencias del trabajo como agente causal para la ansiedad, estrés y depresión, por lo que entre mayor sea la exigencia en el ámbito laboral, mayores son los trastornos. En cambio, existe una relación inversa entre los elementos de control (autonomía) con estos trastornos, por lo que, entre mayor sea el grado de control que tenga el trabajador, menor será el impacto causado por las exigencias.

La ansiedad, depresión y estrés se han podido medir a través de diferentes instrumentos de evaluación, uno de ellos es el DASS-21, que es sencillo y cuenta con una rápida aplicación, sin embargo, actualmente no se han analizado sus propiedades psicométricas en docentes universitarios mexicanos, por lo que el objetivo de la presente investigación es evaluar las propiedades psicométricas del DASS-21 (confiabilidad, consistencia interna y validez) para contar con una herramienta confiable que mida estos trastornos de manera eficiente.

Propiedades psicométricas del instrumento

Confiabilidad

Todos los instrumentos de medición requieren cumplir con dos factores básicos para cumplir su propósito: confiabilidad y validez. Estas cualidades son necesarias para garantizar que la prueba sea sólida en cuanto a la valoración psicométrica.

La confiabilidad o fiabilidad se refiere al nivel de consistencia que tiene un conjunto de medidas de determinado atributo. Se refiere a la proporción de variabilidad verdadera en comparación con la observada. El propósito que tiene la confiabilidad es llegar a los mismos resultados de un estudio realizado con anterioridad. Si se sigue la misma metodología que los investigadores que realizaron el estudio previo, deben de obtenerse los mismos resultados. En el caso de una prueba determinada, cuando esta se aplica a un conjunto de individuos similares se debe de obtener puntuaciones iguales, si esto no sucede, el instrumento no es confiable para predecir, describir o evaluar la conducta de los individuos (Martínez, 2009, Quero, 2010; Argibay, 2006).

Al medir la confiabilidad hay que tomar en cuenta los tipos de errores, entre los cuales podemos encontrar dos: los errores aleatorios, que no pueden predecirse ni controlarse y los sistémicos que pueden ser controlados y son explicables mediante una fuente de variación sistémica también conocidos como sesgos; a estos últimos se les asocia con factores ambientales o estados temporales, que en los sujetos pueden ser baja motivación, tensión emocional, fatiga, mala ventilación del lugar en el que se realiza el estudio o exceso de humedad (Argibay, 2006; Aliaga, 2007)

La confiabilidad se puede medir mediante tres estrategias: estabilidad temporal, formas paralelas y consistencia interna pura (Reidl- Martínez, 2013).

1. Estabilidad temporal o test-retest: consiste en aplicar una prueba en dos momentos diferentes, tomando un intervalo de dos semanas. La variable no debe cambiar en el transcurso del tiempo y se debe de obtener resultados similares para considerar que la prueba es confiable. Una de las posibles dificultades a enfrentar es contar con una población que esté

disponible para participar durante toda la investigación. En algunos casos, los participantes pueden recordar las preguntas y responderlas automáticamente durante la segunda aplicación (García-Garro, Ramos-Ortega, Díaz de León-Ponce, & Olivera-Chávez, 2007).

2. Formas paralelas: su objetivo es evitar que se responda la prueba de forma automática y de memoria, por lo que se utilizan dos versiones del instrumento para medir la misma variable. La presentación de los ítems es diferente en cada una y se mantiene la esencia de la pregunta. Se hace una correlación entre ambas pruebas y se obtiene el coeficiente de estabilidad (Barrientos, Martínez, & Méndez 2004).

3. Consistencia interna: Se utiliza la fórmula de Spearman-Brown, sólo sirve en pruebas homogéneas. Esta fórmula está relacionada con la equivalencia de los reactivos y su homogeneidad, se basa en la congruencia que tienen las respuestas de los sujetos en cada uno de los reactivos de la prueba y se realiza a través de las dos maneras siguientes (Reidl-Martínez, 2013):

- División por mitades: Se divide la prueba en dos, después de haber ordenado los reactivos de acuerdo a su nivel de dificultad, para que ambas pruebas contengan el mismo nivel de valoración. Se realiza una prueba paralela usando los reactivos pares en una de las mitades y en la otra mitad se utilizan los reactivos nones.
- Coeficiente alfa de Cronbach: Utiliza una prueba construida por una escala similar a la escala Likert o alguna de opción múltiple. Los valores de la prueba van de cero a uno. La prueba requiere solamente de una aplicación al grupo de estudio. De acuerdo con George y Mallery (2003) (como se citó en Gliem & Gliem, 2003) se utilizan las siguientes recomendaciones para evaluación:

Tabla 3.

Criterios alfa de Cronbach

Clasificación	Rango
Excelente	>.9
Bueno	>.8
Aceptable	>.7
Cuestionable	>.6
Pobre	>.5
Inaceptable	<.5

Para que una prueba sea útil en un estudio necesita ser confiable, ya que gracias a esta característica es posible saber con exactitud si mide lo que teóricamente está evaluando. Es necesario obtener los mismos resultados al aplicarse dos veces al mismo individuo.

Validez

La validez está relacionada con el grado en que un instrumento mide la variable que pretende. Para evaluar la validez de un estudio, hay que conocer las características a estudiar, las cuales se conocen como variables criterio.

Existen diferentes tipos de validez (Martínez, 2006; García-Garro et al., 2007):

1. Validez de contenido: evalúa qué tan representativos son los reactivos de un determinado instrumento. Para esto se somete la prueba a una valoración por parte de investigadores y expertos en el tema, los cuales analizan la utilidad y alcance de la prueba para evaluar las variables medidas. No se puede medir, pues se basa en valoraciones cualitativas (García-Garro et al., 2007; Arribas, 2004).
2. Validez de criterio: utiliza una medida estándar llamada criterio con el objetivo de compararla con la medida de la investigación. Existen diversos tipos de criterios que pueden ser usados (Martínez, 2006; Velázquez, 2008):
 - Concurrente: se mide el instrumento y la prueba estándar al mismo tiempo. Ésta técnica sirve para verificar en qué grado el instrumento que se está evaluando mide lo mismo con relación a otras escalas que ya fueron consideradas como adecuadas.
 - Predictiva: esta evaluación avala en qué medida el instrumento discrimina o predice adecuadamente sus variables medidas, empleándose un criterio externo para lograrlo. ésta medición no es simultánea.
 - Discriminante: es cuando se aplica el instrumento a un grupo de individuos, siguiendo una misma metodología y se obtienen resultados diferentes. El instrumento tiene un poder discriminante porque clasifica a los individuos con relación a la variable que se esté midiendo Viladrich, Prat, Doval y Vall-Llovera (1997) (como se citó en Velázquez, 2008).

3. Validez de constructo: evalúa el grado en que una medida determinada está relacionada con otras mediciones, tomando en cuenta las hipótesis y que correspondan con los conceptos que se están midiendo. Un constructo es una variable medida dentro de una teoría (Arribas, 2004; Luján-Tangarife & Cardona-Arias, 2015).

Cronbach (1960) (como se citó en Corral, 2009) sugiere los siguientes pasos para validar mediante constructo:

- 1) Identificar las construcciones que expliquen la ejecución del instrumento.
- 2) Formular hipótesis a partir de la información teórica.
- 3) Recopilar datos a partir de las hipótesis.

Cuando se valida una prueba es posible que no se cuente con el conocimiento suficiente para delimitar la validez de contenido, o contar con el criterio adecuado para comparar mediante la validez de criterio, por lo que se utiliza la validez de constructo, que es la base para integrar la validez de contenido y de criterio en un marco común. Esto permite aceptar y comprobar hipótesis generadas por medio de bases teóricas (Pérez-Gil, Chacón, & Moreno, 2000).

A través de la validez de constructo se evalúa el grado en que un instrumento refleja la teoría de la variable a medir. Asegura que las medidas obtenidas del instrumento puedan ser consideradas y usadas como medición del fenómeno que se está evaluando (Luján-Tangarife & Cardona-Arias, 2015; Tapia & Escurra, 2002).

Las metodologías que se utilizan para la validez de constructo son:

- Validez Convergente: es cuando un instrumento se correlaciona con otro similar, obteniendo asociaciones altas, aunque los métodos bajo los cuales se hicieron sean diferentes (Álvarez, 2000).
- Validez Divergente: es cuando las correlaciones de un instrumento son bajas al compararlo con otros que miden rasgos diferentes. Bajo esta técnica se debe de utilizar el mismo método para evaluarlo (Álvarez, 2000).
- Diferenciación de grupos: Evalúa la capacidad que tiene la prueba para diferenciar dos o más grupos divididos experimentalmente. Para esto, se evalúa si el creador del

instrumento tomó en cuenta que existen diferencias entre dos grupos a los que se les aplica el instrumento en los casos en los que la base teórica del instrumento estipule que las personas que presentan el rasgo a medir son diferentes a las personas que no presentan este rasgo (Barrientos et al., 2004).

A continuación se desarrollan algunas metodologías para la evaluación psicométrica de los instrumentos:

1. Análisis de factores: es una técnica del análisis multivariado, se estudian las dimensiones subyacentes que existen entre diferentes variables. El objetivo es identificar el número de dimensiones medidas por un instrumento, y conocer el significado de cada una de ellas. Otro de sus propósitos es obtener las puntuaciones de cada individuo en cada dimensión. Por medio de este análisis se pueden identificar factores comunes que influyan en la varianza total de los resultados (Pérez-Gil et al., 2000).
2. Método de componentes principales: es una técnica estadística multivariante cuyo objetivo es reducir la dimensionalidad de los datos, convirtiendo las variables originales en otro conjunto de éstas llamadas componentes principales (González, Díaz, Torres, & Garnica, 1994). Mediante éste método se analiza “toda la varianza, común y no común” (Morales, 2011). Los componentes identificados son el resultado de una combinación lineal de las variables originales y además son independientes entre sí. Una vez identificados los componentes estos se llevan a una rotación con la finalidad de facilitar su interpretación.
- Rotación Varimax de los factores: es un tipo de rotación ortogonal que se utiliza con mayor frecuencia. Su objetivo es simplificar la matriz para obtener un resultado más interpretable (Morales, 2011). Las variables que tengan correlaciones fuertes tendrán saturaciones altas sobre un componente y bajas en los demás componentes identificados.

La confiabilidad y validez son características importantes que deben contar todos los instrumentos de evaluación, así como dar cuenta de que estos midan el atributo para el que fue diseñado. Son los pilares para que el estudio tenga valor científico.

Planteamiento del problema

Desde esta perspectiva, es posible plantear el siguiente problema, desde el cual se articulará la presente investigación. El trabajo en los docentes parte de la necesidad por sufragar la vida misma, por el alza de precios en bienes y servicios que se han dado en los últimos tiempos, y por ende para mejorar el salario, aumentan las cargas de trabajo a las que están sometidos diariamente, quienes en su mayoría sobrepasan la capacidad de resistencia física y psíquica.

Una de las causas de malestar en los docentes se debe a un ambiente de trabajo hostil y altamente competitivo. El incorporarse a programas introducidos bajo una lógica de productividad que exigen cierto número de publicaciones, ponencias, artículos, incrementan las exigencias laborales y por lo tanto existe un detrimento en la salud de los trabajadores académicos. Por tanto, a mayor carga de trabajo se tiene mayor riesgo de presentar repercusiones en la salud. Entre los daños más frecuentes se han identificado la ansiedad, el distrés y la depresión. Es importante realizar la validación del DASS-21 para contar con un instrumento válido y confiable que permita evaluar la depresión, ansiedad y estrés, con la finalidad de cuantificarlos y prevenirlos a tiempo en población de riesgo.

Justificación

La presente investigación tiene como objetivo principal evaluar las propiedades psicométricas del DASS-21 en docentes universitarios. Esto con la finalidad de contar con un instrumento válido y confiable que permita evaluar la depresión, ansiedad y estrés, en éstos trabajadores para poder cuantificarlos y prevenirlos a tiempo ya que la labor docente se encuentra entre las seis profesiones que generan más estrés (Nieto, 2006 como se citó en Romero & Schmitt, 2015) además de ser el estrés la segunda causa de baja laboral (García-Rivera, Maldonado-Radillo, & Ramírez, 2014).

La depresión, ansiedad y estrés se podrían plantear como mediadores entre el proceso de trabajo y el trabajador, permitiendo que la medición de éstos sea como indicadores de impacto. Es decir, como una especie de alarma sobre las condiciones laborales que guarda un grupo de trabajadores (docentes), del daño que un proceso de trabajo podría estar generando en la salud de los empleados. De aquí la importancia de contar con un instrumento que mida estos padecimientos.

El DASS-21 se ha validado en población latina Daza et al., (2002) con resultados satisfactorios donde la escala total del instrumento tuvo un alfa de Cronbach de .91, mientras que para sus subescalas fueron: .93 en depresión; .86 para ansiedad y .91 en estrés. Asimismo, Fonseca-Pedrero, Paino, Lemos-Giráldez y Muñiz (2010) realizaron la validación en estudiantes españoles mediante el análisis factorial confirmatorio, donde obtuvieron puntuaciones de .80, .73 y .81 en sus alfas de Cronbach respectivamente.

Otros investigadores como Bados et al. (2005) y Norton (2007) se han dado a la tarea de validar también el instrumento, sus alfas de Cronbach fueron para depresión, ansiedad y estrés de (.84; .70; .82) y (.82; .77; .87) respectivamente. Sus poblaciones fueron en estudiantes de nivel superior y medio superior. El método que utilizaron fue la validez divergente y convergente.

Por otro lado, también se ha utilizado el método de componentes principales para validar el DASS-21. Antúnez y Vinet, (2012) lo hicieron mediante este procedimiento. El estudio fue en universitarios chilenos. Sus puntuaciones con relación al alfa de Cronbach fueron de .85 para depresión, .73 para ansiedad y .82 en estrés.

El instrumento de depresión, ansiedad y estrés (DASS-21), ha sido utilizado ampliamente a nivel nacional e internacional. Su aplicación se ha enfocado en estudiantes. A pesar de que existen estudios del instrumento DASS-21 con una buena confiabilidad y validez, no existe una versión validada en profesores universitarios mexicanos; por esto, la importancia de realizar una investigación que lo valide para contar con una herramienta que permita cuantificar los trastornos en población trabajadora.

Metodología

Para poder llevar a cabo la presente investigación, se partió del análisis de encuestas transversales, las cuales se obtuvieron del proyecto de investigación denominado “Programa de estímulos económicos y su relación con diversos satisfactores y trastornos en la salud de trabajadores académicos de una universidad pública”.

Población de estudio

La población estuvo conformada por 707 académicos de educación superior que laboraban en cuatro distintas instituciones universitarias de diferentes entidades de México (Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Autónoma de Chapingo, Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) que fueron estudiadas en el periodo 2010-2014. Los criterios de inclusión y exclusión que se utilizaron en estas investigaciones y que también formaron parte del presente estudio fueron los siguientes:

Criterios de inclusión:

- Profesores de tiempo completo.
- Muestras seleccionadas de manera aleatoria, en el período de 2010-2014 por alumnos de la Maestría de Ciencias en Salud de los Trabajadores.

Criterios de exclusión:

- Docentes que presten sus servicios bajo el régimen de honorarios.
- Se excluyeron las encuestas con información incompleta o insuficiente.

Objetivos

Objetivo general

- Evaluar las propiedades psicométricas de la escala DASS-21 en profesores universitarios, mediante el método de componentes principales y su asociación con el modelo de Karasek y Theorell (versión adaptada), conjuntando bases de datos de académicos de las universidades Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Autónoma de Chapingo, Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Objetivos específicos

- Evaluar la confiabilidad del DASS-21 mediante la consistencia interna.
- Evaluar la confiabilidad por subescalas (depresión, ansiedad y estrés) mediante el alfa de Cronbach.
- Identificar que los reactivos se encuentren en la subescala correspondiente.
- Identificar las subescalas que miden mejor su constructo a través de la varianza explicada.
- Asociar el instrumento DASS-21 con las exigencias laborales, control del trabajo y apoyo social.
- Correlación de exigencias laborales, control del trabajo y apoyo social con edad, sexo y estado civil.

Hipótesis generadas del modelo de Karasek y Theorell.

De acuerdo con el modelo demanda-control-apoyo social se desarrollaron las siguientes hipótesis:

- Conforme aumente el nivel de exigencia y disminuya el control del trabajo entonces habrá mayor presencia de ansiedad, depresión y/o distrés en los docentes.
- Conforme aumente el control y disminuya la exigencia, la presencia de ansiedad, depresión y/o distrés será menor en los académicos.

Procedimiento

Para alcanzar el objetivo del presente trabajo se analizaron cuatro bases de datos que forman parte del acervo de la Maestría Ciencias en Salud de los Trabajadores. Éstas son producto de investigaciones realizadas al interior del proyecto de investigación denominado “Programa de estímulos económicos y su relación con diversos satisfactores y trastornos en la salud de trabajadores académicos de una universidad pública” en el período 2010-2014, autorizado por el consejo Divisional de Ciencias Biológicas y de la Salud, el cual permitió obtener además el grado de Maestría de al menos tres alumnos. Todos los estudios compartieron un procedimiento y metodología para la captura de la información.

Las cuatro investigaciones son estudios observacionales, transversales y descriptivos. Su objetivo principal fue establecer la asociación que existe entre los posibles daños a la salud y las exigencias derivadas del programa de becas o estímulos en distintos grupos de docentes de educación superior. El instrumento que se utilizó fue “La Encuesta Individual para la Evaluación de la Salud de los Académicos”, la cual, es una adaptación que deriva del Programa de Evaluación y Seguimiento de la Salud de los trabajadores (Noriega et al., 2000).

Instrumentos

La encuesta individual para la evaluación de la salud de los académicos es de carácter epidemiológico, elaborado y dirigido por Martínez (2010-2014). Recaba información sociodemográfica, condiciones de vida y trabajo doméstico, riesgos y exigencias laborales, implicaciones resultantes de la participación en programas de becas y estímulos así como la identificación de daños a la salud a través de la información de diagnósticos presuntivos.

La encuesta estuvo conformada por cinco secciones:

- I. Datos generales: incluye la ficha de identificación del trabajador, fecha de aplicación del instrumento, momento de aplicación, edad, género, estado civil.
- II. Calidad de vida y trabajo doméstico: recaba información respecto al número de hijos, actividades de ocio y tiempo libre, trabajo doméstico y tiempo requerido para transportarse.

III. Condiciones de trabajo: área de trabajo, antigüedad, turno, valoración del trabajo y grado de control. Cabe resaltar que para medir el control del trabajo se utilizó una versión adaptada del modelo de Karasek y Theorell (1990), éste deriva del (PROESSSAT) realizado por Noriega et al. (2000). El modelo postula que las principales fuentes de estrés se basan en las exigencias laborales y la falta de control. De acuerdo con esto, explica que a mayor exigencia y menor control habrá más deterioro en la salud de los trabajadores, asimismo, mientras aumente el control y disminuyan las exigencias el impacto será menor.

IV. Riesgos y exigencias: conjunto de reactivos que indagan diferentes tipos de riesgos y exigencias presentes en el proceso laboral.

V. Daños a la salud: se obtiene información sobre trastornos en la salud del empleado. En este apartado es donde se aplica el instrumento DASS-21.

El DASS-21 es una escala autoaplicable que consta de 21 reactivos con cuatro opciones de respuesta que van de 0 (“No sucedió”) hasta 3 (“Sucedió mucho o la mayor parte del tiempo”). Conformada por tres subescalas que miden depresión, ansiedad y distrés, cada una con siete ítems. La primera subescala considera aspectos relacionados con la tristeza, melancolía, desesperanza y descontento. La ansiedad mide características como la excitación autonómica, es decir, sudor de manos y temblor. Finalmente el estrés evalúa la dificultad para estar relajado, la excitación nerviosa, la agitación, la irritabilidad y la impaciencia (Antony, Bieling, Cox, Enns, & Swinson, 1998).

Medición y evaluación de las variables dependientes e independientes

Para el diagnóstico de ansiedad, depresión y distrés se utilizó como punto de corte el percentil 75. Según la Encuesta Individual para la Evaluación de la Salud de los Académicos, los reactivos que conforman cada diagnóstico son:

- Depresión: 3, 5, 10, 13, 16, 17, 21
- Ansiedad: 2, 4, 7, 9, 15, 19, 20.
- Distrés: 1, 6, 8, 11, 12, 14, 18.

A continuación se describirán como se construyeron las diferentes variables que se usaron en la presente investigación. Cabe resaltar que para las exigencias laborales, control del trabajo y apoyo social se sumaron los totales de preguntas positivas, con base a esto se decidió los puntos de corte más adecuados para la construcción de las variables.

En cuanto a las exigencias laborales se clasificaron en: baja, media o alta exigencia. Se tomó como baja exigencia ≤ 5 respuestas positivas, como media exigencia ≤ 9 respuestas afirmativas y como altas exigencias ≥ 10 (Tabla 8).

Para el control del trabajo se utilizó el cuartil 25, la variable fue de tipo dicotómica (SI/NO), es decir, ≥ 9 respuestas positivas, sí tienen control en sus tareas a realizar, por lo tanto ≤ 8 respuestas positivas no tienen control sobre su trabajo. Ésta clasificación se usó para el análisis de la tabla 10. Cabe resaltar que esta variable además de utilizarla de manera dicotómica, también fue de tipo ordinal. La cual se clasificó de la siguiente manera: bajo (≤ 6 respuestas afirmativas), medio (≤ 8 respuestas positivas) y alto (≥ 9 respuestas). Esto con la finalidad de observar su asociación en función de variables demográficas y los daños causados (Tabla 11).

Con relación a la variable de apoyo social se consideró positivo en aquellos casos que contaban con el apoyo por parte de los compañeros de trabajo y jefes, mientras quienes únicamente tuvieron uno de los dos apoyos o ninguno, se consideró sin apoyo social. De igual manera es una variable dicotómica y se utilizó la mediana como punto de corte para su construcción.

Por otro lado, el criterio que se utilizó para la variable de edad fue la mediana. La cual quedó constituida en dos grupos (≤ 52 años y ≥ 53 años).

Para la ansiedad, depresión y estrés se clasificaron de la siguiente manera: nada, poca y mucha. Para el primer rango fue < 1 respuestas positivas, para el segundo fue de < 3 respuestas positivas solo en el caso de ansiedad y depresión mientras que en estrés fue < 6 . Por lo tanto, para el tercer rango (mucha) para ansiedad y depresión fueron mayores a 4 respuestas afirmativas, mientras que para distrés fue mayor a 7. Para estas clasificaciones se usó el cuartil 75 para los tres diagnósticos.

Finalmente se generaron dos variables adicionales en la base de datos con la finalidad de observar la presencia de depresión, ansiedad y distrés de acuerdo con las exigencias laborales-control del trabajo y exigencias-apoyo social. Se conformaron cuatro grupos de acuerdo a lo planteado por Karasek y Theorell I) Mucha tensión (bajo control y alta exigencia), II) Activo (alto control y alta exigencia), III) Poca tensión (alto control y baja exigencia) y IV) Pasivo (Bajo control y baja exigencia). Esto con el propósito de observar cómo se manifiesta el daño causado en cada uno de los grupos. Cabe resaltar que se utilizaron los mismos criterios para las variables (control del trabajo y apoyo social) al realizar este análisis, excepto la variable de exigencias. Ésta se recodificó, la cual quedó conformada como: ≤ 6 exigencias (Baja) y ≥ 7 (Alta), siendo una variable dicotómica (Figura 8 y 9).

Procedimiento para la sistematización de las bases de datos

Se ordenaron y sistematizaron las bases de datos bajo los siguientes criterios:

1. Seleccionar las variables de interés para la validación del instrumento. Las variables que se recuperaron son las siguientes: demográficas, control de trabajo, exigencias y los ítems correspondientes del instrumento DASS-21 (**ver Anexo 1**).
2. Se hizo una revisión detallada para cada una de las bases estudiadas, para esto, se verificó la calidad de captura y que la codificación fuera consistente.
3. Se renombraron las etiquetas de cada variable en todas las bases de datos, con la finalidad de que quedaran etiquetadas de la misma manera, lo cual permitió homogeneizarlas.
4. Se eliminaron los valores de NO RESPUESTA (99) y el NO APLICA (NA), solamente en las que estuvieron presentes. En la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco las preguntas que tuvieron valores de no respuesta fueron: estado civil, control del trabajo, exigencias laborales y el DASS-21, mientras que en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla fueron solamente en los reactivos de la variable del control de trabajo.

5. Se recodificaron algunas variables.

En el caso de Oaxaca, la variable de turno se recodificó de la siguiente manera (1: Matutino, 2: Vespertino y 3: Jornada completa) se hizo sin que perdiera su esencia. Originalmente estaba codificada con tres respuesta posibles (1: Diurna, 2 Nocturna y 3: Mixta).

6. Se verificó cómo estaban categorizadas, es decir; si eran nominales, ordinales y/o continuas con la finalidad de identificar errores y corregirlos en caso necesario.

7. Finalmente cuando todas las bases quedaron homogéneas se unieron para formar una sola base y poder realizar los análisis estadísticos correspondientes.

Descripción de las bases de datos

Las instituciones donde se recabaron los datos fueron las siguientes: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (Martínez, 2010), Universidad Autónoma de Chapingo (Martínez, 2012), Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (Irigoyen, 2015) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Inchaustegui, 2015).

A continuación se describen brevemente las distintas poblaciones que forman parte de este estudio, así como los principales hallazgos obtenidos de las variables que se analizaron. Se detallan el perfil demográfico, exigencias laborales, control de trabajo y los daños a la salud que presentaron los docentes (depresión, ansiedad y distrés).

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

La base de datos consta de 199 docentes. La población estudiada fue predominantemente masculina con un 58%, mientras que el femenino fue de 42%. La edad promedio fue de 54 años con una D.E de 8.4. (**Tabla 4**).

Al analizar el estado civil, se observó que el 55% de los profesores eran casados, el 16 solteros, mientras que el 15% eran divorciados, seguidos de los de unión libre con el 12% y solo el 2% se reportó como viudo. Con relación a la antigüedad que tenían laborando en la UAM-Xochimilco reportaron tener en promedio 23 años con una desviación estándar de 8.3, por otro lado, el 77% del personal docente laboraba en el turno matutino (**ver Tabla 4**).

En la **Tabla 5**, se analizó el control de trabajo y apoyo social de los académicos. Se puede apreciar que los docentes de la Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco percibían su trabajo de manera positiva, pues en todas las preguntas respondieron de manera satisfactoria. Lo que deja ver que su trabajo les permite aprender nuevos conocimientos, desarrollar habilidades, destrezas y creatividad; asimismo, decidir sobre cómo hacer su trabajo y fijar sus ritmos laborales. Los porcentajes son elevados con excepción del apoyo social de superiores.

Con lo que respecta a las exigencias de trabajo, a las que están expuestos los profesores, refirieron como la más frecuente el realizar trabajos pendientes en horas y días de descanso: 87%, seguido de cubrir un determinado número de cursos, clases, artículos y conferencias: 84%, hacer tareas minuciosas: 62%, y permanecer sentado la mayor parte del tiempo: 58% (**ver Tabla 6**).

Universidad Autónoma de Chapingo.

Esta base estuvo conformada por 192 docentes, su edad promedio fue de 54 años con una D.E. de 8.6. El 79% fueron hombres y 21% mujeres. El 70% de la población tenía pareja mientras que un 30% reportó no tenerla en el momento que se aplicó la encuesta (**ver Tabla 4**).

Se observó que los académicos suman una trayectoria de 26 años trabajando en la Universidad de Chapingo con una D.E. de 8.7. Se encontró que el 62% de los trabajadores contaban con jornada completa mientras que el resto trabajaba en el turno matutino (**Tabla 4**).

Con relación al contenido de trabajo se destaca que los docentes tenían control sobre su trabajo además de contar con apoyo social por parte de sus compañeros. En la **Tabla 5** se señala que tienen porcentajes elevados en todas las preguntas, con esto se puede concluir que los profesores desarrollan sus habilidades y destrezas, además de poder fijar su ritmo de trabajo.

En lo que concierne a las exigencias laborales, refieren como las más frecuentes el realizar trabajos pendientes en un 86%, seguidos de cubrir cursos, clases, artículos y conferencias en un 80%, realizar tareas minuciosas 60% y permanecer sentado la mayor parte del tiempo 58%, mientras que menos del 10% reportó ejecutar trabajo peligroso, realizar esfuerzo físico pesado o encontrarse en trabajo aburrido (**ver Tabla 6**).

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca.

En esta base de datos participaron 191 académicos. Al realizar el análisis de género se observó que el 64% pertenecían al sexo masculino y el 36% al femenino. La edad promedio fue de 43 años con una D.E de 8.7 (**Tabla 4**).

El 63% de los trabajadores estaban casados, el 19% fueron solteros, el 7% en unión libre junto con los divorciados y solo el 4%, se reportó como viudo. Por lo tanto, el 70% tenía pareja mientras que el 30% restante, reportó no tener. Se observó que el 80% trabajaba en el turno matutino, mientras que el resto tenía jornada completa. La media de antigüedad institucional fue de 12 años con una D.E 7.8 (**Tabla 4**).

Cuando se analizaron las variables de control del trabajo y apoyo social, se observó que la mayoría de los profesores identificaron de manera positiva su contenido de trabajo, también, se encontraban satisfechos con el mismo. El 96% manifestó tener apoyo social por parte de sus compañeros y en un 95% de sus jefes (**Tabla 5**).

Las exigencias laborales que reportaron con mayor frecuencia fueron: cubrir un determinado número de cursos clases, artículos y conferencias con 91%, permanecer sentado la mayor parte del tiempo 82%, el 44% de los docentes mencionaron que la superficie donde se sientan es incómoda y el 40% comentó que se encontraban fijos en el lugar de trabajo (**ver Tabla 6**).

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Participaron 135 profesores, de los cuales se descartaron a 10 por no cumplir con el requisito de contrato definitivo por lo que la población real fue de 125 individuos. En la **Tabla 4**, se observan las distintas variables demográficas que se recabaron en esta población. La edad promedio de los docentes de la Universidad de Puebla fue de 54 años con una D.E de 8.1, con respecto al sexo, el 55% pertenece al masculino mientras que el 45% al femenino. El 73% de los profesores refirió tener pareja, de estos el 60% eran casados y el 13% en unión libre mientras que el 27% se reportaron como solteros, divorciados o viudos.

Los docentes de esta Universidad tenían una trayectoria laboral de 25 años con una D.E 8.5. Con relación al turno se observó que el 43% de ellos trabajaban en el horario de la mañana, mientras que el 31% tenían jornada completa y sólo el 26% pertenecían al turno de la tarde (**ver Tabla 4**).

Los trabajadores manifestaron percibir positivamente su empleo, lo que nos puede señalar que se encuentran interesados y satisfechos con su trabajo, creen que su trabajo les permite desarrollar sus habilidades, capacidades, destrezas y creatividad, además de pensar que su labor es desafiante. Sin embargo, el 37% reportó tener escaso apoyo social por parte de sus compañeros.

Respecto a las exigencias laborales refieren que el 78% de los trabajadores cubren determinado número de cursos, clases, artículos y conferencias. El 69% realiza trabajos pendientes en días de descanso. El 65% realiza tareas minuciosas, mientras que el 62% tiene un estricto control de calidad (**Tabla 6**).

Análisis comparativo de las cuatro universidades.

El siguiente análisis descriptivo se hizo con relación a los cuatro estudios que se describieron anteriormente. La mayor proporción de profesores pertenecen a la Universidad Autónoma Metropolitana en un 28%, seguido por la Universidad de Chapingo y Oaxaca con 27% para cada una y la menor proporción fue para la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla con el 18% (**Tabla 4**).

La edad promedio de los profesores de la UAM-X, Chapingo y Puebla fue de 54 años. Para los docentes de la Universidad de Oaxaca su edad promedio fue de 43 años. Al comparar las medias de los grupos se encontraron diferencias significativas ($p < .0001$) (**Tabla 4**).

Con relación al género se encuentra que hay más trabajadores de sexo masculino que femenino en todas las universidades. Aunque la mayor diferencia se encuentra en la Universidad de Chapingo con 79% de hombres. Las proporciones entre grupos muestran diferencias significativas ($p < .0001$) (**Tabla 4**).

La antigüedad que tienen los docentes, es muy similar en todas las universidades, aunque en Oaxaca se percibe menos tiempo de ejercer la profesión con un promedio de 12 años. En la Universidad de Chapingo tienen más tiempo en su puesto actual con 21 años en comparación con

las demás sedes. Los docentes oaxaqueños tienen menos antigüedad desarrollando la docencia con un promedio de 14 años. Se encontró diferencias estadísticamente significativas en las variables antes mencionadas con una $p < .0001$ (**Tabla 4**).

Tanto en la Metropolitana como en la de Oaxaca hay mayor número de docentes en el turno matutino. En la poblana hay un 26% en el turno vespertino y se destaca a los docentes chapingueros, donde el 62% tienen jornada completa. Se encontró una diferencia significativa entre estos grupos de $p < .0001$ (**Tabla 4**).

En la **Tabla 5** se muestra cómo los trabajadores están identificando el contenido cualitativo de su trabajo y cómo está relacionado con la satisfacción subjetiva de su empleo. Los docentes se sienten satisfechos con su trabajo, tienen interés, creen que su trabajo es desafiante además de permitirles desarrollar sus habilidades, destrezas y creatividad. Consideran que les permite aprender nuevos conocimientos. La mayoría de los profesores tiene una percepción positiva de su trabajo. Asimismo, los profesores creen que su labor es desafiante, volverían a elegir su mismo trabajo, y consideran que tienen apoyo social por parte de compañeros y jefes.

Tabla 4

Datos demográficos de la población docente mexicana de cuatro Universidades 2015.

Variables demográficas	Metropolitana (Xochimilco) n=199	Chapingo n=192	Oaxaca n=191	Puebla n=125	Pruebas estadísticas (X ² ó ANOVA)
Edad (M ± D.E)*	54± 8.4	54±8.6	43±8.7	54±8.1	F, p < 0.0001
Género %					
M	58	79	64	55	X ² , p < 0.0001
F	42	21	36	45	
Estado Civil %					
Soltero	16	18	19	18	X ² , p = 0677
Casado	55	64	63	60	
Unión libre	12	5	7	13	
Divorciado	15	11	7	8	
Viudo	2	2	4	1	
Con pareja %	67	70	70	73	X ² , p = 6698
Antigüedad Institucional (M ± D.E)	23±8.3	26±8.7	12±7.8	25±8.5	F, p <0.0001
Antigüedad en el Puesto de trabajo (M ± D.E)	15±10.6	21±10.9	9±6.6	14±10.6	F, p <0.0001
Antigüedad en la docencia en general (M ± D.E)	26±8.6	27±8.9	14±7.9	27±8.3	F, p <0.0001
Turno %					
Matutino	77	38	80	43	X ² , p <0.0001
Vespertino	13			26	
Jornada completa	10	62	20	31	

Fuente: Bases de datos de la Maestría Ciencias en Salud de los Trabajadores (MCST) 2010-2014. *M (Media). *D.E (Desviación estándar).

Tabla 5

Control de trabajo y apoyo social en población docente de cuatro Universidades de México 2015.

Variables	Xochimilco n=199	Chapingo n=192	Oaxaca n=191	Puebla n=125	Prueba X²
	%	%	%	%	
¿Su trabajo le permite el aprendizaje de nuevos conocimientos?	100	97	95	97	p <.0199
¿Está interesado (a) en su trabajo?	98	98	97	100	p =.2335
¿Su trabajo le permite desarrollar habilidades y destrezas?	99	98	94	96	p <.0238
¿Su trabajo le permite desarrollar su creatividad e iniciativa?	98	97	95	98	p =.1137
¿Se siente satisfecho con su trabajo?	98	95	94	98	p <.1685
¿Puede usted decidir sobre cómo realizar su trabajo?	97	98	96	91	p <.0139
¿Si tuviera la oportunidad de volver a elegir el tipo de trabajo, optaría por ser profesor (a) universitario (a)?	95	97	80	95	p <.0001
¿Cree usted que su trabajo es desafiante?	93	95	91	78	p <.0001
¿Puede usted fijar el ritmo de trabajo?	85	91	88	88	p < .3432
¿Sus compañeros son solidarios con usted y valoran su trabajo?	78	79	95	63	p < .0001
¿Su trabajo es importante para sus superiores?	70	82	96	78	p < .0001

Fuente: Bases de datos de MCST. 2010-2014. Nota: El porcentaje corresponde a las repuestas positivas de cada reactivo.

En la **Tabla 6** se pueden ver las 22 exigencias laborales que se analizaron. Éstas se presentan agrupadas en función de: tipo de actividades y tareas (posiciones incómodas y forzadas, dificultad para comunicarse, sedentarismo, monotonía), cantidad e intensidad del trabajo (grado de atención, repetitividad de la tarea, pago por horas, pago a destajo y/o posibilidad de fijar el ritmo de trabajo), distintas maneras de vigilancia (supervisión estricta y control de calidad), tiempo de trabajo (duración de la jornada, horas extras, doble turno, rotación de turnos y trabajo nocturno), y calidad del trabajo (calificación para el desempeño del trabajo e iniciativa en las tareas). De las cuales quince pertenecen al grupo con relación al tipo de actividad, dos a vigilancia del trabajo, dos relacionadas con la cantidad e intensidad del trabajo, dos en función del tiempo y una en función de la calidad del trabajo.

En el primer grupo, las exigencias que mostraron altos porcentajes fueron: realizar tareas minuciosas, permanecer sentado la mayor parte del tiempo, trabajar sobre una superficie y estar fijo en su lugar de trabajo. La primera exigencia se presenta en tres de las instituciones estudiadas con porcentajes elevados. La que tuvo mayor porcentaje fue la poblana con un 65%, seguida de la metropolitana de Xochimilco con 62%, y finalmente Chapingo con 60% (**Tabla 6**).

Los docentes que reportaron estar sentados la mayor parte del tiempo durante su jornada de trabajo fueron los que pertenecían a la Universidad de Oaxaca con 82%. Asimismo, refirieron que el 44% y 40% de ellos estaban sentados en una superficie incómoda así estar, sin la posibilidad de moverse de su lugar de trabajo (**Tabla 6**).

En el segundo grupo, el cual está relacionado con la cantidad e intensidad del trabajo, se destaca que los docentes deben de cubrir ciertos cursos, clases, artículos y conferencias. En primer lugar está la Universidad de Oaxaca con 91%, seguida por la metropolitana de Xochimilco con 84%, Chapingo con 80% y por ultimo Puebla con 78%. Cabe resaltar que esta exigencia tuvo mayor proporción en comparación con las demás que se analizaron en este estudio (**Tabla 6**).

En cuanto a la vigilancia del trabajo se observó que el 62% de los académicos de la Universidad de Puebla tienen un estricto control de calidad, seguida de Xochimilco con 47%. Las exigencias que se destacan en función del tiempo de trabajo son: jornada mayor a 48 horas y realizar trabajos pendientes en días de descanso o vacaciones. El 51% de los profesores de la

UAM-Xochimilco y Chapingo reportaron tener una jornada mayor a 48 horas, además de realizar trabajos pendientes en horas o días de descanso con un 87% y 86% respectivamente (**Tabla 6**).

En caso de los trastornos mentales se detectó que los docentes de la Universidad Autónoma Metropolitana de la Unidad Xochimilco tuvieron mayor presencia de distrés, ansiedad y depresión, seguido por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la de Universidad Autónoma de Chapingo. En último lugar se observó la de “Benito Juárez” de Oaxaca con los niveles más bajos. Al ser comparados estos grupos se encontraron diferencias significativas de distrés, ansiedad y depresión ($p < .0001$, $<.0048$ y $<.0001$) respectivamente (**Tabla 7**).

Tabla 6

Exigencias laborales en Académicos de cuatro Universidades de México 2015.

Variables	Xochimilco n=199	Chapingo n=192	Oaxaca n=191	Puebla n=125	Prueba X ²
En función del tipo de actividad	%	%	%	%	
¿Para trabajar permanece sentado (a) la mayor parte del tiempo?	58	58	82	46	p < 0.0001
Realizar una tarea minuciosa	62	60	32	65	p < 0.0001
Estar fijo en su lugar de trabajo	24	26	40	43	p < 0.0001
¿Al realizar su trabajo los hombros están tensos?	38	23	34	30	p= 0.0099
¿Permanece de pie para trabajar?	32	31	15	50	p < 0.0001
¿La superficie donde se sienta es incómoda?	26	37	44	20	p= 0.0002
¿Tiene que torcer o mantener tensa la o las muñecas para trabajar?	26	11	30	23	p < 0.0001
Adoptar posiciones incómodas o forzadas	19	21	20	16	p= 0.0163
Realizar un trabajo que le puede ocasionar algún daño a su salud	21	18	6	13	p= 0.0002
Trabajar en un espacio reducido	22	25	24	26	p= 0.853
Estar sin comunicación con sus compañeros	22	22	5	24	p < 0.0001
¿El peso del cuerpo recae sólo en uno de los pies, sin la posibilidad de descansar el pie en un escalón o periquera?	21	19	21	17	p= 0.9323
Realizar esfuerzo físico muy pesado	7	8	2	2	p = 0.0054
Ejecutar un trabajo peligroso	5	9	5	3	p = 0.099
Realizar un trabajo aburrido	1	1	7		p < 0.0001
En función de la cantidad e intensidad del trabajo					
Cubrir determinado número de cursos, clases, artículos y conferencias	84	80	91	78	p = 0.0062
No poder desatender su tarea por más de cinco minutos	12	19	23	19	p = 0.052
En función de la vigilancia del trabajo					
Tener un estricto control de calidad	47	36	31	62	p < 0.0001
Soportar una supervisión estricta	10	23	7	28	p < 0.0001
En función del tiempo de trabajo					
Realizar trabajos pendientes en horas o días de descanso o vacaciones	87	86	24	69	p < 0.0001
Una jornada semanal mayor de 48 horas	51	51	23	33	p < 0.0001
En función de la calidad del trabajo					
Recibir órdenes confusas o poco claras de su jefe (a)	9	7	4	14	p = 0.0069

Fuente: Bases de datos de MCST. 2010-2014. Nota: El porcentaje corresponde a las repuestas positivas de cada reactivo.

Tabla 7

Presencia de ansiedad, depresión y distrés en docentes de cuatro universidades de México 2015.

Variables	Xochimilco	Chapingo	Oaxaca	Puebla*	Prueba
	%	%	%	%	X²
Distrés	41	19	14	27	p <.0001
Ansiedad	32	20	18	28	p <.0048
Depresión	19	15	10	35	p <.0001

Fuente: Bases de datos de la MCST. 2010-2014. * Se utilizó el percentil 75 para el diagnóstico de ansiedad, depresión y distrés.

Análisis de las variables demográficas, exigencias laborales, control del trabajo y apoyo social de la población de estudio

A continuación se presenta el perfil demográfico, laboral y la presencia de ansiedad, depresión y distrés en la población de estudio, la cual se conformó por las cuatro bases que anteriormente fueron descritas. En su totalidad consta de 707 trabajadores.

La edad promedio de los docentes fue de 51 años con una D.E 9.9. La edad mínima: de 26 y una máxima de 76 años. El 65% son varones y sólo el 35% mujeres. En cuanto al estado civil, el 70% contestó que tenía pareja al momento de la aplicación, en contraste con el 30% restante, que refiere no tener (**Tabla 8**).

El promedio de años que llevan desarrollando la docencia, ya sea en una o varias instituciones, es de 23 años con una D.E 10.2, con relación al turno de trabajo, el 61% de los profesores pertenecen al turno matutino y sólo el 14% al vespertino, mientras que el 25% de ellos tienen jornada completa (**Tabla 8**).

Tabla 8

Datos demográficos de población docente mexicana de cuatro Universidades 2015.

Variables demográficas		n=707	%
Edad	*(M ± D.E)	51± 9.9	
Género			
M		457	65
F		250	35
Estado civil			
Soltero		125	18
Casado		427	61
Unión libre		63	9
Divorciado		74	10
Viudo		16	2
Con pareja		490	70
Antigüedad institucional			
(M ± D.E)		21± 9.9	
Antigüedad en el puesto de trabajo			
(M ± D.E)		15± 10.8	
Antigüedad en la docencia en general			
(M ± D.E)		23± 10.2	
Turno			
Matutino		429	61
Vespertino		96	14
Jornada completa		173	25

Fuente: Bases de datos de la MCST. 2010-2014.

*M (Media).D.E (Desviación estándar)

En la **Tabla 9** se reportan porcentajes altos en cuanto al contenido de su trabajo, donde el 98% de los docentes tienen interés en su trabajo, el 97% creen que su trabajo les ayuda a desarrollar sus habilidades, destrezas y creatividad. El 97% piensa que les permite aprender nuevos

conocimientos y el 96% de los docentes se sienten satisfechos con su trabajo y deciden cómo realizar sus actividades. La mayoría de la población tiene una percepción positiva de su trabajo.

Tabla 9

Control de trabajo y apoyo social en población docente de cuatro universidades 2015.

Variables	n	%
	707	
¿Está interesado (a) en su trabajo?	691	98
¿Su trabajo le permite desarrollar habilidades y destrezas?	681	97
¿Su trabajo le permite desarrollar su creatividad e iniciativa?	682	97
¿Su trabajo le permite el aprendizaje de nuevos conocimientos?	684	97
¿Se siente satisfecho con su trabajo?	673	96
¿Puede usted decidir sobre cómo realizar su trabajo?	675	96
¿Si tuviera la oportunidad de volver a elegir el tipo de trabajo, optaría por ser profesor (a) universitario (a)?	639	91
¿Cree usted que su trabajo es desafiante?	632	90
¿Puede usted fijar el ritmo de trabajo?	616	88
¿Sus compañeros son solidarios con usted y valoran su trabajo?	551	80
¿Su trabajo es importante para sus superiores?	545	80

Fuente: Bases de datos de la MCST. 2010-2014. Nota: El porcentaje corresponde a las repuestas positivas de cada reactivo.

En la **Tabla 10** se puede observar las exigencias laborales que se encuentran más presentes, se observó que el 84% de los trabajadores tenían que cubrir un determinado número de cursos, clases, artículos y conferencias, esta exigencia es en función de la cantidad e intensidad del trabajo.

En cuanto al tipo de actividad se observaron las siguientes exigencias: el 63% permanece sentado (a) la mayor parte del tiempo y el 54% realiza una tarea minuciosa. En cuanto al grupo de exigencia relacionado con el tiempo de trabajo se encontró que 42% de los docentes tenían una jornada semanal mayor de 48 horas y el 67% realiza trabajos pendientes en horas o días de descanso o vacaciones. Finalmente respecto a la vigilancia del trabajo, el 42% tiene un estricto control de calidad (**Tabla 10**).

Tabla 10

Exigencias laborales en docentes mexicanos de cuatro instituciones de Educación Superior 2015.

Variables	n 707	%
Cubrir determinado núm. de cursos, clases, artículos y conferencias	591	84
Realizar trabajos pendientes en horas o días de descanso o vacaciones	470	67
¿Para trabajar permanece sentado (a) la mayor parte del tiempo?	430	63
Realizar una tarea minuciosa	377	54
Una jornada semanal mayor de 48 horas	299	42
Tener un estricto control de calidad	295	42
¿La superficie donde se sienta es incómoda?	167	33
Estar fijo en su lugar de trabajo	227	32
¿Al realizar su trabajo los hombros están tensos?	221	31
¿Permanece de pie para trabajar?	210	30
Trabajar en un espacio reducido	169	24
¿Tiene que torcer o mantener tensa la o las muñecas para trabajar?	159	23
Adoptar posiciones incómodas o forzadas	152	22
¿El peso del cuerpo recae sólo en uno de los pies, sin la posibilidad de descansar el pie en un escalón o periquera?	58	19
No poder desatender su tarea por más de 5 minutos	128	18
Estar sin comunicación con sus compañeros	123	18
Soportar una supervisión estricta	113	16
Realizar un trabajo que le puede ocasionar algún daño a su salud	104	15
Recibir órdenes confusas o poco claras de su jefe (a)	67	8
Ejecutar un trabajo peligroso	42	6
Realizar esfuerzo físico muy pesado	33	5
Realizar un trabajo aburrido	16	2

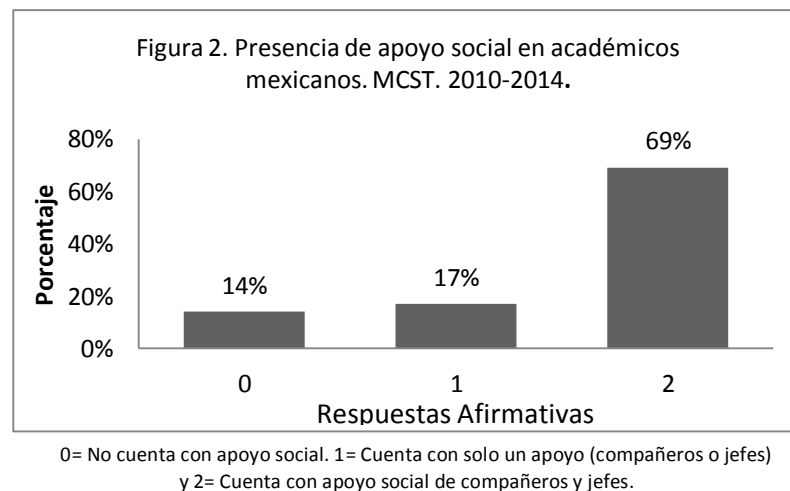
Fuente: Bases de datos de la MCST. 2010-2014. Nota: El porcentaje corresponde a las repuestas positivas de cada reactivo.

Resultados

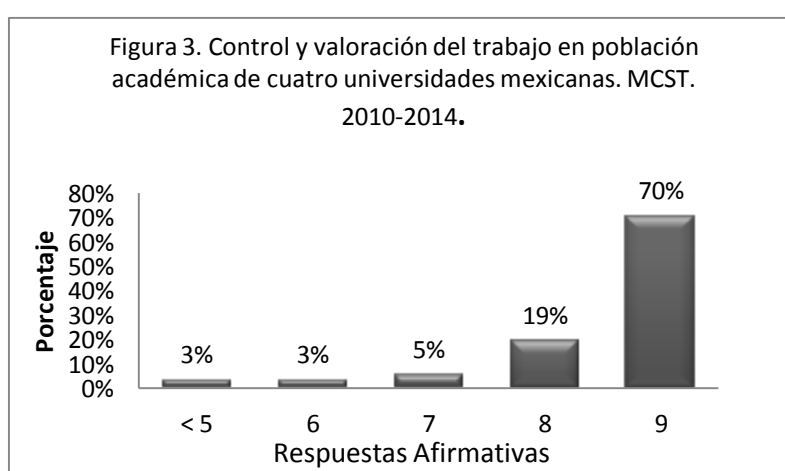
A continuación se presentan los principales hallazgos de la presente investigación. Los resultados consistieron en el análisis descriptivo, bivariado y finalmente el mutivariado de la base de datos. El primero hace referencia a la descripción de las variables del perfil laboral (exigencias laborales, apoyo social, control y valoración del trabajo) y de las subescalas del DASS-21. Posteriormente se realizó el análisis bivariado con el objetivo de encontrar posibles asociaciones entre las variables laborales con variables socio-demográficas (edad, género y estado civil). Finalmente se llevó a cabo el análisis multivariado con el propósito de evaluar las propiedades psicométricas del instrumento.

Análisis descriptivo de las variables en estudio, exigencias, apoyo social, control del trabajo y las subescalas de ansiedad, depresión y estrés.

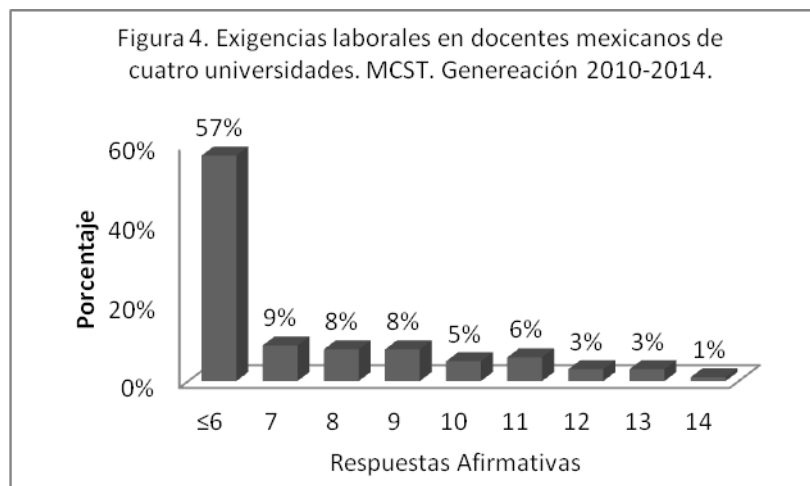
El apoyo social está conformado por dos respuestas que están relacionadas tanto con el apoyo de los compañeros de trabajo como de los superiores. En la **Figura 2** se grafican las 2 respuestas referentes a la presencia de apoyo social en los trabajadores, el 69% de los académicos refirieron tener apoyo por parte de sus compañeros y sus superiores, mientras que el 17% refirió tener el apoyo solamente de uno de los dos. El 14% de los docentes reportó no tenerlo.



En la **Figura 3** se puede observar la distribución de respuestas positivas del control y valoración del trabajo. Los ítems que abordan éste rubro son: interés en el trabajo, desarrollo de habilidades y destrezas, creatividad e iniciativa, así como aprendizaje de nuevos conocimientos, satisfacción en el trabajo, capacidad de decisión sobre cómo realizar las tareas, posibilidad de fijar su propio ritmo de trabajo y creer que el trabajo que realizan como docentes es desafiante, y si elegirían de nuevo el trabajar como profesores. De acuerdo con esto, el 70% de los docentes reportaron 9/9 elementos, es decir, cuentan con todas las condiciones exploradas bajo el rubro de control y valoración del trabajo, mientras que el 19% refirió 8/9 respuestas positivas, y menos del 5% reportó siete o menos.

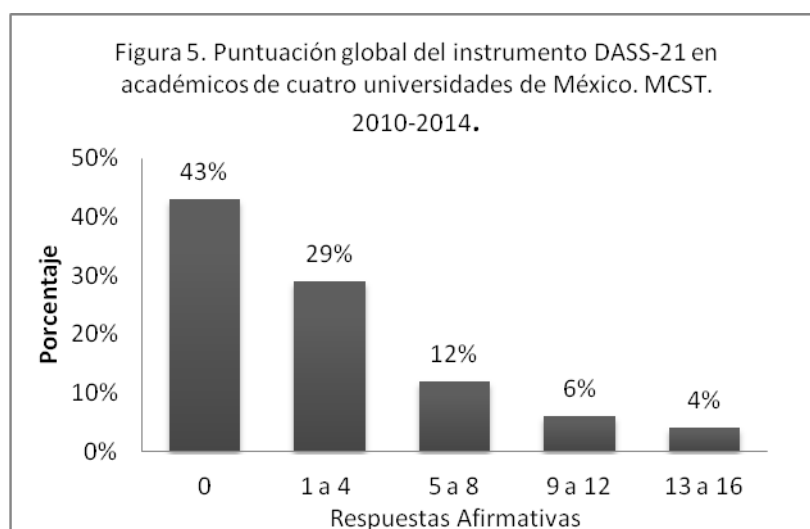


Al graficar las exigencias laborales, los datos muestran una tendencia descendente. Se observa que el 57% de la población tuvo hasta 6 respuestas afirmativas, lo cual indica que los docentes reportaron tener seis exigencias laborales de las 22 que se estudiaron, después de este puntaje empieza a descender, solo el 1% reporta 14 exigencias como máximo, pero se van incrementando el número de exigencias reportadas, lo que daría cuenta de que el 43% de los académicos reportó 7 o más exigencias laborales. Este dato refiere la multiexposición a la que se encontraron sometidos los docentes (**Figura 4**).

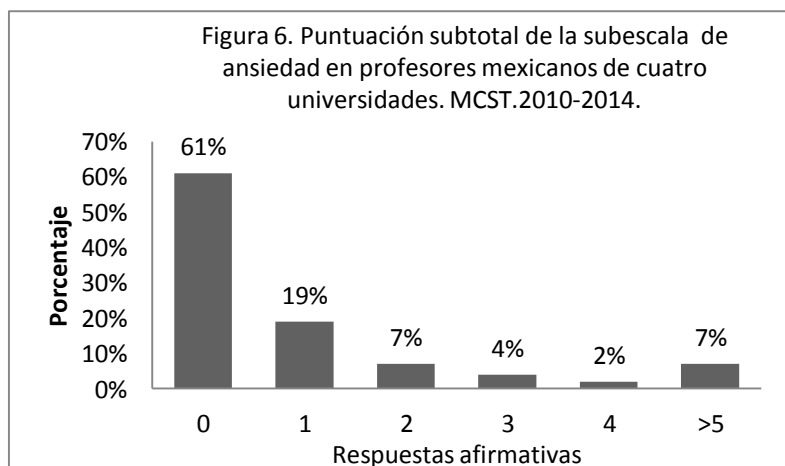


Se describe a continuación las puntuaciones del instrumento DASS-21. Primero se presentará la puntuación total y posteriormente los subtotales de cada una de las subescalas que lo conforman (depresión, ansiedad y distrés).

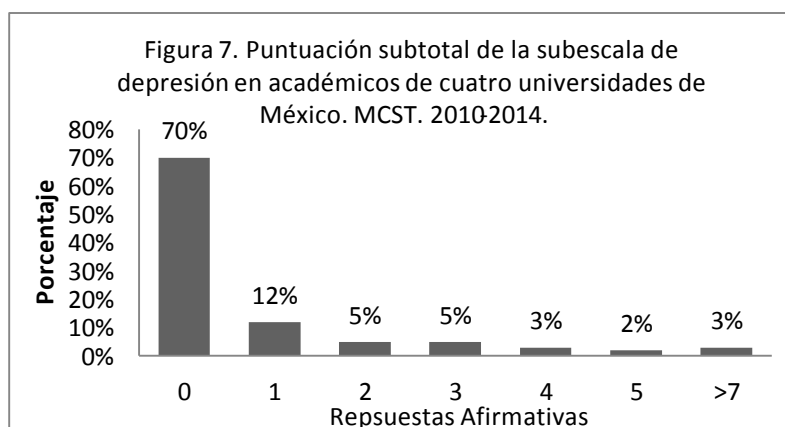
En la **Figura 5** se observa la puntuación global del DASS-21. Se puede observar que el 43% de la población respondió de cero respuestas afirmativas de depresión, ansiedad y/o distrés, mientras que el 29% reportó de 1 hasta 4 respuestas afirmativas, el 12% tuvo hasta 8 respuestas afirmativas relacionadas con ansiedad, depresión y/o distrés, el resto de los académicos reportaron más de 9 respuestas afirmativas. Cabe resaltar que cada sujeto puede clasificar en uno de los padecimientos o en los tres.



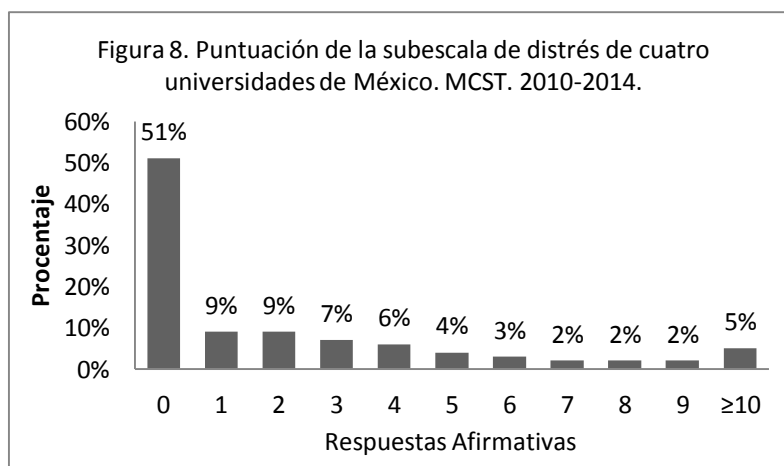
Para la subescala de ansiedad se observó que el 61% de los casos las personas respondieron 0 (no sucedió). El 32% respondió hasta cuatro preguntas afirmativas, mientras que el 7% contestó más de 5 respuestas positivas. Aunque la puntuación máxima de cada subescala es de 21, para ansiedad la población reportó un valor máximo de 17 (**Figura 6**).



En la **Figura 7** se muestra la subescala de depresión, la que muestra una tendencia descendente. El 70% de los docentes respondieron no tener síntomas de depresión, y sólo un 12% contestó de manera positiva únicamente a una pregunta que evalúa el padecimiento. La mediana se encontró en cero respuestas positivas, y el percentil 75 presentó una respuesta afirmativa. Para esta subescala su valor máximo alcanzado fue de 14.



La subescala de distrés se encuentra representada en la **Figura 8**, se puede observar que su puntuación es descendente, en donde el mayor porcentaje de respuestas afirmativas se sitúo en cero. El 35% de los académicos reportó entre 1 y 5 respuestas positivas, mientras que el 14% respondió afirmativamente a más de 6 preguntas. La puntuación máxima fue de 20 en esta subescala.



Asociación entre variables laborales y sociodemográficas.

En el presente apartado se muestra la descripción de las principales asociaciones entre las diferentes subescalas del inventario DASS-21 (depresión, ansiedad y estrés) con las exigencias laborales, control del trabajo y apoyo social. Lo anterior se realizó a través de un análisis bivariado que compara la prevalencia de los trastornos mentales mediante la prueba de independencia χ^2 .

Posteriormente se realizó una estratificación por las variables de edad, género y estado civil cuyo objetivo fue ver cómo influyen estas variables en la presencia de ansiedad, depresión y estrés.

Exigencias laborales por edad, estado civil y género.

En la **Tabla 11** se muestra cómo las exigencias laborales se asocian con la presencia de ansiedad, depresión y/o distrés en los docentes. Se encontró que los académicos que reportaron tener altas exigencias tienen casi 3 veces más prevalencia de distrés, 2.5 veces más ansiedad y 2.3 veces más depresión siendo estas asociaciones significativas.

Tabla 11

Exigencias asociadas con ansiedad, depresión y distrés.

Daños	Exigencias		R.P	X ²
	Altas %	Bajas %		
Ansiedad	14.0	5.5	2.5	.0021
Depresión	20.1	8.6	2.3	.0001
Distrés	17.0	5.8	2.9	.0001

Fuente: Bases de datos de MCST.2010-2014.

R.P= Razón de prevalencia.

Se conformaron dos estratos (nivel alto y bajo) en las variables de exigencias, apoyo social y control del trabajo y se cruzaron por edad, estado civil y género con el objetivo de identificar si las variables demográficas influyen en la asociación. Al estratificar las exigencias laborales se encontró que los profesores menores a 52 años tienen 3.5 veces más de ansiedad, 3 veces más de depresión y distrés, en comparación con aquellos académicos que tienen una edad mayor a los 53 años (**Tabla 12**).

En la **Tabla 12** se puede ver que los académicos que tienen una edad mayor de 53 años, que están sometidos a altas exigencias y que además tienen pareja tienen 4 veces más depresión, 3.6 veces más distrés y 2.6 veces más ansiedad en comparación con aquellos profesores que reportaron bajas exigencias, siendo estas estadísticamente significativas. Asimismo, cabe resaltar que el sexo femenino presenta razones de prevalencia más altas de ansiedad, depresión y distrés cuando las exigencias de igual manera son altas, con prevalencias de 3.6 para ansiedad y 3.4 para distrés. Sin embargo, dadas las razones de prevalencia la depresión, ansiedad y estrés son más altos en el grupo de edad menor a 52 años.

Tabla 12.

Nivel de exigencias laborales asociadas con variables socio-demográficas.

Daños	Exigencias		R.P	X ²	Exigencias		R.P	X ²
	Altas	Bajas			Altas	Bajas		
	%	%			%	%		
Edad	≤ 52 años n=353				≥ 53 años n=341			
Ansiedad	7	2	3.5	.0263	20	8	2.5	.0664
Depresión	12	4	3	.0025	27	15	1.8	.0849
Distrés	12	4	3	.0019	21	9	2.3	.0364
Estado Civil	Sin Pareja n=215				Con Pareja n=490			
Ansiedad	15	8	1.8	.0251	13	5	2.6	.0676
Depresión	20	18	1.1	.5377	20	5	4	.0001
Distrés	15	9	1.6	.5742	18	5	3.6	.0001
Género	Masculino n=457				Femenino n=250			
Ansiedad	11	6	1.8	.0682	18	5	3.6	.0448
Depresión	20	8	2.5	.0011	20	9	2.2	.1787
Distrés	17	6	2.8	.0027	17	5	3.4	.0189

Fuente: Bases de datos de MCST.2010-2014.

R.P= Razón de prevalencia.

Cuando se analizó la percepción sobre el control y valoración del trabajo, se encontró que los académicos que percibían poca valoración y bajo control tienen una prevalencia 60% mayor de depresión en comparación con aquellos que reportaron lo contrario, siendo esta asociación estadísticamente significativa (**Tabla 13**).

Tabla 13.

Control y valoración del trabajo asociado con daños a la salud.

Daños	Control y valoración del trabajo			
	No %	Si %	R.P	X ²
Ansiedad	12	8	1.5	.2257
Depresión	18	11	1.6	.0276
Distrés	14	8	1.7	.0554

Fuente: Bases de datos de MCST.2010-2014.

R.P= Razón de prevalencia.

Al estratificar la variable control y valoración del trabajo y analizarlas en función de las variables socio-demográficas (edad, género y estado civil) se encontró que las personas que eran mayores a los 53 años que no tenían control sobre su trabajo presentaban 2.5 veces más prevalencia de ansiedad y distrés; 2.2 veces más depresión en comparación con el que si tenía control sobre sus tareas. Asimismo, los docentes que reportaron tener pareja y bajo control tienen 2.4 veces más prevalencia de ansiedad y distrés y 2.1 de depresión con relación a los que tienen control. Sin embargo, los docentes menores a 52 años del sexo masculino que tienen bajo control del trabajo presentan 2.7 veces más ansiedad, 2.3 distrés y 2.1 veces depresión en comparación con aquellos que si tienen control de las actividades laborales (**Tabla 14**).

Tabla 14.

Control del trabajo asociado con variables socio-demográficas.

Daños	Control del trabajo		R.P	X ²	Control del trabajo		R.P	X ²
	Bajo	Alto			Bajo	Alto		
	%	%			%	%		
Edad	≤52 años n=353				≥53 años n=341			
Ansiedad	4	6	.6	.6662	25	10	2.5	.0646
Depresión	9	6	1.5	.7238	33	15	2.2	.0278
Distrés	9	6	1.5	.8116	25	10	2.5	.0725
Estado Civil	Sin Pareja n=215				Con Pareja n=490			
Ansiedad	18	11	1.6	.7477	17	7	2.4	.3392
Depresión	20	18	1.1	.6287	17	8	2.1	.1884
Dsitrés	9	11	.81	.9712	17	7	2.4	.1197
Género	Masculino n=457				Femenino n=250			
Ansiedad	19	7	2.7	.2828	14	9	1.5	.3004
Depresión	24	11	2.1	.0584	7	12	.58	.1393
Distrés	19	8	2.3	.1269	7	9	.77	.1086

Fuente: Bases de datos de MCST.2010-2014.

R.P=Razón de Prevalencia

En la **Tabla 15** se muestra la relación del apoyo social con las subescalas del DASS-21. Se puede observar a los docentes que no cuentan con apoyo social tienen 2 veces más ansiedad, depresión y estrés en comparación con aquellos que reportaron tener apoyo social por parte de sus compañeros y/o superiores.

Tabla 15.

Apoyo social asociado con daños a la salud.

Daños	Apoyo social		R.P	X ²
	No %	Si %		
Ansiedad	14.0	7	2.0	.0001
Depresión	22	9	2.4	.0001
Distrés	16	7	2.2	.0001

Fuente: Bases de datos de MCST.2010-2014.

R.P=Razón de prevalencia.

En la asociación entre apoyo social con edad, se encontró que las personas que tienen una edad menor o igual a 52 años y que no tienen apoyo social por parte de compañeros y/o jefes tienen dos veces más ansiedad; tres veces más distrés y casi cuatro veces más de depresión en comparación con aquellas que si cuentan con el apoyo. En tal caso se puede decir que la población más joven presenta mayores razones de prevalencia de trastornos. También se observó que las personas que no tienen apoyo social ni pareja tienen una prevalencia de 2.2 veces más de ansiedad, en comparación con aquellos que si tienen apoyo. Sin embargo, los docentes con una edad mayor de 53 años y que no cuentan con apoyo por parte de compañeros y/o jefes sus prevalencias son más altas en depresión y distrés con 3.0 y 2.6 respectivamente (**Tabla 16**).

Se puede observar en la **Tabla 16** que las mujeres presentan mayor prevalencia de depresión y distrés cuando no cuentan con apoyo social en comparación con los hombres. Del mismo modo el sexo femenino tiene 2.5 veces más de ansiedad. Sin embargo, al observar la tabla 13 de manera global se puede señalar que las variables demográficas (edad, sexo y estado civil) no influyen en el daño presentado en los académicos sino más bien es la falta de apoyo social, la variable que lo modifica. Afectando más a los docentes jóvenes, casados y al sexo femenino.

Tabla 16.

Apoyo social asociado con variables socio-demográficas.

Daños	Apoyo social		R.P	X ²	Apoyo social		R.P	X ²
	No	Sí			No	Sí		
	%	%			%	%		
Edad	≤52 años n=353				≥53 años n=341			
Ansiedad	10	5	2.0	.0023	17	9	1.8	.0009
Depresión	19	5	3.8	.0001	24	15	1.6	.0095
Distrés	16	5	3.2	.0001	16	11	1.4	.0402
Estado Civil	Sin Pareja n= 215				Con Pareja n= 490			
Ansiedad	20	9	2.2	.0035	11	6	1.8	.0001
Depresión	29	16	1.8	.0001	18	6	3.0	.0001
Distrés	16	9	1.7	.0004	16	6	2.6	.0001
Género	Masculino n= 457				Femenino n= 250			
Ansiedad	11	7	1.5	.0010	18	7	2.5	.0001
Depresión	19	9	2.1	.0012	26	9	2.8	.0001
Distrés	14	7	2.0	.0022	18	6	3.0	.0001

Fuente: Bases de datos de MCST.2010-2014.

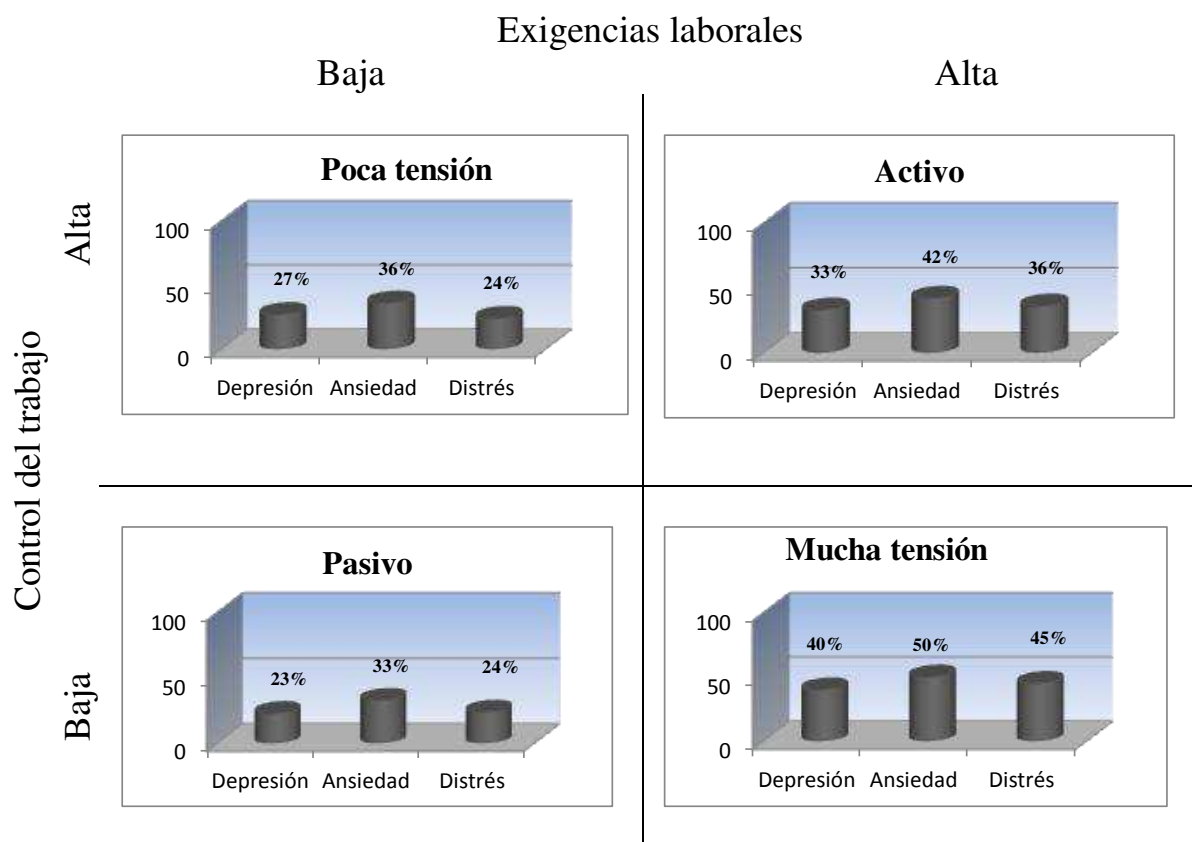
R.P= Razón de prevalencia.

A través de los análisis anteriormente descritos se presentó un panorama general sobre las características de la población docente así como los trastornos que están presentando debido a las exigencias laborales, apoyo social y control del trabajo que perciben. Asimismo, se encontró diferencias con relación a la edad, género y estado civil.

A continuación se presenta la conformación de los cuatro grupos basados en lo que propone Karasek y Theorell (Mucha tensión, Activo, Poca tensión y Pasivo), con el objetivo de observar la presencia de daño en cada uno de los diferentes cuadrantes.

En la **Figura 9** se puede observar que el grupo de mucha tensión, es decir, los que reportaron tener bajo control y altas exigencias laborales, tienen mayor presencia de depresión, ansiedad y distrés con 40%, 50% y 45% respectivamente en comparación con los otros grupos. El grupo que presentó menor daño fue el pasivo con 23% para depresión, 33% ansiedad y 24% distrés.

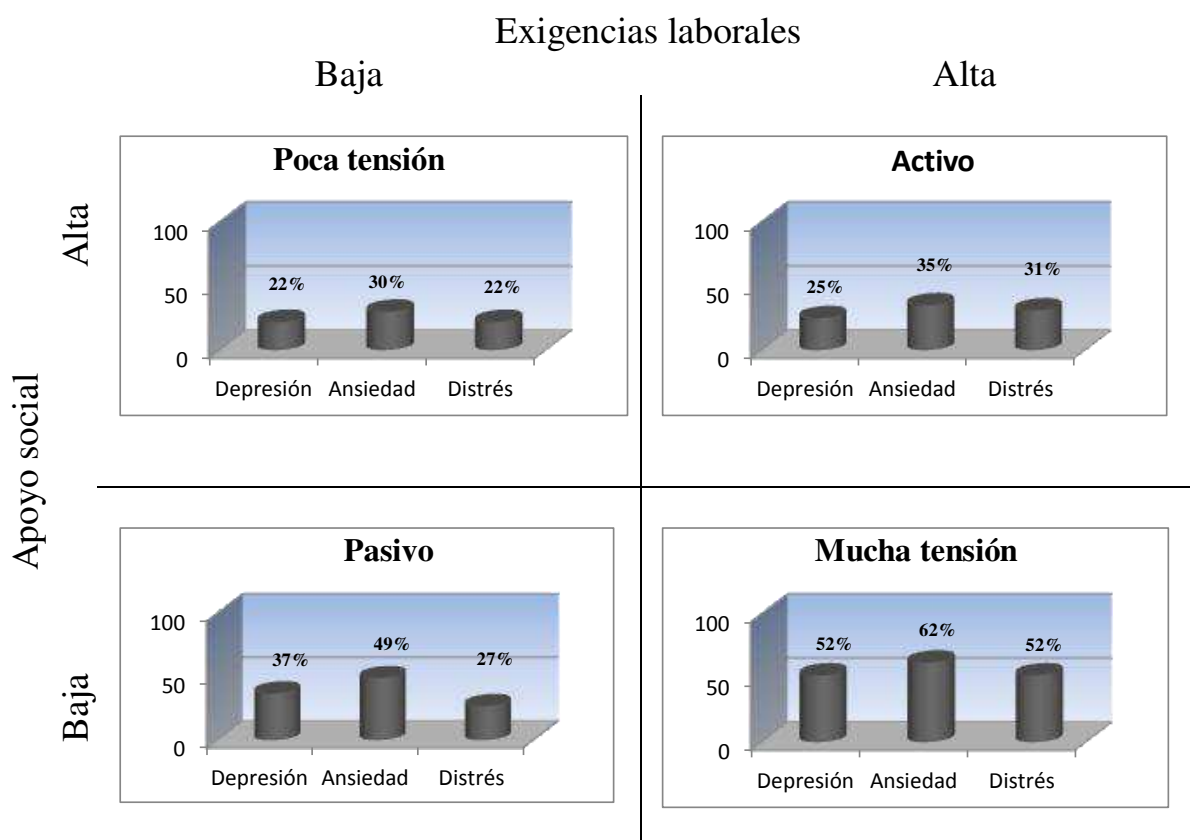
Figura 9. Presencia de depresión, ansiedad y distrés de acuerdo con exigencias laborales y control del trabajo.



Fuente: Base de datos de MCST. 2010-2014. * Depresión (.0237), ansiedad (.0346) y distrés (.0001).

En la **Figura 10** se muestra que el grupo de mucha tensión (bajo apoyo social y altas exigencias) presentó porcentajes más elevados en depresión y distrés con 52% mientras que en ansiedad fue del 62%, seguido del grupo pasivo con 37% para depresión y 49% para ansiedad, sin embargo, el distrés estuvo más elevado en el grupo activo con 31%.

Figura 10. Presencia de depresión, ansiedad y distrés de acuerdo con exigencias laborales y apoyo social.



Fuente: Base de datos de MCST. 2010-2014. * Depresión (.0001), ansiedad (.0001) y distrés (.0001).

Al analizar los cuadrantes anteriores de ambas figuras se puede concluir que los resultados son similares, es decir, en los grupos de mucha tensión tienen los porcentajes más elevados con relación a la depresión, ansiedad y distrés mientras que los de menor presencia de daño fueron en los grupos pasivos.

Análisis Multivariado

En el siguiente apartado se presentarán los resultados del análisis multivariado, cuyo objetivo fue evaluar las propiedades psicométricas del DASS-21. Este procedimiento consistió en diversos pasos. Primero se recurrió al análisis factorial exploratorio, sin embargo, fue descartado debido a que sus resultados no mostraban la congruencia con los datos teóricos, ya que se identificó únicamente dos factores de los tres que teóricamente conforman el instrumento. Posteriormente se realizó el análisis por componentes principales, este consistió en identificar el número de componentes que conformaban el instrumento y su varianza explicada. Este paso permitió que se rotaran mediante el método varimax utilizando los coeficientes estandarizados, lo cual facilitó ubicar los reactivos a las subescalas que pertenecen (depresión, ansiedad y distrés).

También se analizaron las medias y desviaciones estándar de cada reactivo con la finalidad de identificar la variabilidad de los síntomas de ansiedad, depresión y/o distrés en los académicos. Asimismo, se presentan las correlaciones de acuerdo con ítem-escala e ítem total, éstas se realizaron cómo originalmente se estructuraron las escalas de acuerdo con el estudio de Daza et al. (2002) y como empíricamente resultó, con el propósito de conocer su variabilidad.

Además se calcularon las cargas factoriales de cada uno de los ítems y su alfa de Cronbach, que explica la consistencia interna tanto de todo el instrumento global como de cada una de sus subescalas. Este procedimiento se realizó para las dos versiones del instrumento, el primero la versión original y la segunda, producto del análisis de componentes principales.

Finalmente se presenta el análisis correlacional del DASS-21 con las exigencias laborales, control del trabajo y apoyo social. Esta correlación da cuenta el efecto negativo que presentan los académicos derivado de las exigencias laborales o un efecto amortiguador causado por el apoyo social con el que cuentan (compañeros y/o jefes).

Estructura factorial del DASS-21.

Se realizó el análisis factorial exploratorio con el objetivo de saber el número de factores que conforman la escala. Por medio de este método sólo se identificaron dos conjuntos, esto puede apreciarse en la **Tabla 17**, debido a que sólo los dos primeros factores tienen valores propios (eigenvalue) por arriba de 1.0, ambos con una varianza explicada del 89%.

Tabla 17. Análisis Factorial exploratorio.

Número	Eigenvalue	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	8.37	.75	.75
2	1.56	.14	.89
3	.83	.07	.96
4	.50	.04	1.0
5	.43	.03	1.0
6	0.32	.02	1.0
7	0.15	.01	1.0
8	0.11	.01	1.1
9	0.07	.00	1.1
10	0.05	.00	1.1

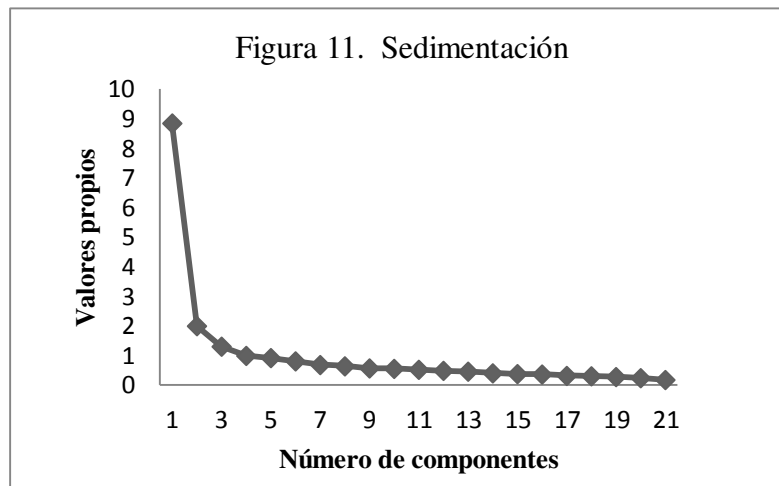
Fuente: Bases de datos de MCST.2010-2014

Debido a que se esperaba encontrar tres factores y el análisis factorial solo mostró dos elementos se decidió utilizar el método por componentes principales y rotación Varimax, mediante el cual se identificó el número de componentes que conforman el instrumento. Se identificaron tres que resulta más aproximado a las subescalas que constituyen el DASS-21.

Método por componentes principales.

Los componentes identificados se observan en la **Figura 11**, se puede apreciar un punto de inflexión en el número tres, lo cual indica una escala de 3 componentes explicando el 58% de la varianza total. La mayor varianza explicada la presenta el primer componente con el 42.1%. El segundo tiene una varianza de 9.4% mientras que el tercero es de 6.1% (**Tabla 18**).

En la **Tabla 18** se pueden ver los valores propios y su porcentaje individual así como su porcentaje acumulado. El criterio para definir el número de componentes fue seleccionar aquellos que tuvieron valores superiores a uno.



Fuente: Bases de datos de MCST.2010-2014

Tabla 18

Componentes principales, valores propios.

Número	Eigenvalue	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	8.84	42.13	42.13
2	1.98	9.46	51.59
3	1.29	6.15	57.75
4	0.98	4.67	62.42
5	0.90	4.32	66.74
6	0.79	3.79	70.53
7	0.67	3.19	73.73
8	0.62	2.98	76.72
9	0.55	2.65	79.37
10	0.54	2.58	81.95

Fuente: Bases de datos de MCST.2010-2014.

Después de haber identificado los componentes, éstos se rotaron mediante el método Varimax, se observó cómo cargaban en cada componente usando los coeficientes estandarizados, y se encontró que el primer componente corresponde a estrés, seguido por depresión, y en tercer lugar, ansiedad.

En la **Tabla 19** se muestran los reactivos que cargaron en cada subescala. Asimismo, se presentan las medias y desviaciones estándar para cada uno de los ítems de la DASS-21, tanto por subescalas como por muestra total.

Algunas preguntas del instrumento tuvieron medias próximas a cero por ejemplo en la subescala de depresión los ítems fueron: 10,16, 17, 20, 21, en el caso de ansiedad fueron: 4, 7, 15,19, en cambio para estrés únicamente fue el ítem 14. Esto indica que la población de estudio respondió en mayor medida las categorías de respuesta cercanas a cero, que indica que los docentes no tienen síntomas principalmente de ansiedad, depresión y en menor medida de distrés. Al analizar la D.E se observa que la subescala de estrés tiene mayor variabilidad en sus valores respecto a las otras dos subescalas del instrumento lo cual responde al mismo fenómeno, es decir mayor respuesta a los síntomas de distrés.

Al realizar la correlación ítem-escala, se observó que es consistente la correlación en las tres subescalas, sin embargo, en el componente de depresión la pregunta número 20 (Tuve miedo sin razón) mostró un coeficiente de correlación bajo (.57), podría ser porque esta pregunta no pertenece a la misma subescala. Ocurre lo mismo en la de ansiedad, el ítem 11 (Noté que me agitaba) tiene una baja correlación (.69), el cual pertenece a estrés. En la subescala de estrés los ítems identificados con baja correlación fueron aquellos que pertenecían a otras subescalas (2: Me di cuenta de que tenía la boca seca; 3: No podía sentir ningún sentimiento positivo). Por otro lado las correlaciones ítem-total estuvo en un rango de (.54-.75).

Tabla 19.

Media, desviación estándar, correlación ítem-subescala e ítem-total de los reactivos de la escala DASS-21.

	*M	*D.E	*Item-subescala	*Item-total
Subescala estrés				
1. Me costó mucho relajarme.	.51	.77	.81	.70
2. Me di cuenta de que tenía la boca seca. (A)*	.41	.68	.55	.62
3. No podía sentir ningún sentimiento positivo. (D)*	.16	.48	.56	.69
6. Reaccioné exageradamente en ciertas situaciones.	.34	.64	.78	.70
8. Sentí que tenía muchos nervios.	.23	.56	.77	.73
12. Se me hizo difícil relajarme.	.38	.69	.83	.75
14. No toleré nada que me impidiera continuar con lo que estaba haciendo.	.13	.43	.63	.59
18. Sentí que estaba muy irritable.	.29	.60	.76	.67
Subescala depresión				
5. Se me hizo difícil tomar la iniciativa para hacer cosas.	.17	.46	.68	.63
10. Sentí que no tenía motivos para vivir.	.07	.33	.74	.56
13. Me sentí triste y deprimido.	.25	.53	.76	.69
16. No me pude entusiasmar por nada.	.10	.34	.78	.65
17. Sentí que valía muy poco como persona.	.08	.33	.72	.54
20. Tuve miedo sin razón. (A)*	.08	.36	.57	.59
21. Sentí que la vida no tenía ningún sentido.	.06	.30	.73	.54
Subescala ansiedad				
4. Se me hizo difícil respirar.	.12	.39	.69	.58
7. Sentí que mis manos temblaban.	.10	.39	.71	.61
9. Estaba preocupado por situaciones en las cuales podía tener pánico o en las que podría hacer el ridículo.	.16	.48	.73	.66
11. Noté que me agitaba. (E)*	.19	.49	.69	.71
15. Sentí que estaba a punto del pánico.	.07	.29	.71	.65
19. Sentí los latidos de mi corazón a pesar de no haber hecho ningún esfuerzo físico.	.11	.41	.68	.62

Fuente: Bases de datos de MCST.2010-2014. *M= media. *D.E=desviación estándar. A=ansiedad, D=depresión. E=estrés. *Correlación de Pearson (ítem subescala-ítem-total).

En la **Tabla 20** se presentan los valores del instrumento DASS-21 cómo originalmente fue estructurado por estudios realizados por Daza et al. (2002). Al analizar sus medias, D.E y la correlación ítem-total se pudo apreciar que no hubo cambios importantes en sus valores con relación a la tabla 16, sin embargo, en cuanto a la correlación ítem-subescala se observó que los reactivos 2,3 y 20 aumentaron su coeficiente de correlación, lo cual podría deberse a que en este análisis se dejaron los reactivos en la subescala donde originalmente pertenecían.

Tabla 20.

Media, desviación estándar, correlación ítem-subescala e ítem-total de los reactivos de la escala DASS-21, en el orden teórico.

	*M	*D.E	*Ítem subescala	*Ítem total
Subescala estrés				
1. Me costó mucho relajarme.	.51	.77	.81	.70
6. Reaccioné exageradamente en ciertas situaciones.	.34	.64	.78	.70
8. Sentí que tenía muchos nervios.	.23	.56	.77	.73
11. Noté que me agitaba.	.19	.49	.66	.71
12. Se me hizo difícil relajarme.	.38	.69	.83	.75
14. No toleré nada que me impidiera continuar con lo que estaba haciendo.	.13	.43	.63	.59
18. Sentí que estaba muy irritable.	.29	.60	.76	.67
Subescala depresión				
3. No podía sentir ningún sentimiento positivo.	.16	.48	.73	.69
5. Se me hizo difícil tomar la iniciativa para hacer cosas.	.17	.46	.68	.63
10. Sentí que no tenía motivos para vivir.	.07	.33	.74	.56
13. Me sentí triste y deprimido.	.25	.53	.76	.69
16. No me pude entusiasmar por nada.	.10	.34	.78	.65
17. Sentí que valía muy poco como persona.	.08	.33	.72	.54
21. Sentí que la vida no tenía ningún sentido.	.06	.30	.73	.54
Subescala ansiedad				
2. Me di cuenta de que tenía la boca seca.	.41	.68	.69	.62
4. Se me hizo difícil respirar.	.12	.39	.69	.58
7. Sentí que mis manos temblaban.	.10	.39	.71	.61
9. Estaba preocupado por situaciones en las cuales podía tener pánico o en las que podría hacer el ridículo.	.16	.48	.73	.66
15. Sentí que estaba a punto del pánico.	.07	.29	.71	.65
19. Sentí los latidos de mi corazón a pesar de no haber hecho ningún esfuerzo físico.	.11	.41	.68	.62
20. Tuve miedo sin razón.	.08	.36	.65	.59

Fuente: Bases de datos de MCST.2010-2014. *M= media. * D.E=desviación estándar. *Correlación de Pearson (ítem subescala-ítem-total).

En la **Tabla 21** se presentan las cargas factoriales de cada reactivo, los porcentajes de varianza explicada, y el alfa de Cronbach. Se puede observar que el 42.1% pertenece al componente de estrés, seguido por la subescala de depresión con 9.4% mientras que el 6.1% de la varianza, corresponde a ansiedad.

Por otro lado puede observarse en la misma tabla cómo los ítems definidos teóricamente se agrupan de manera muy similar empíricamente a través de componentes principales, hay algunas preguntas del instrumento que presentan cargas superiores a .30.

En la subescala de estrés los ítems que tuvieron cargas mayores a .30 fueron los ítems 1, 6, 12 y 18. Para depresión fueron 10,16, 17,20 y 21, mientras que para la subescala de ansiedad fueron los ítems 4,7, 11 y 19. Cabe resaltar que la mayoría de estos ítems cargaron solamente en un factor.

Los reactivos que cargaron en más de un factor fueron el 3, 5, 8, 9, 13, 15 y 16 con un peso factorial inferior a .30. Sin embargo, los ítems que cargaron en una escala donde no correspondían teóricamente fueron: 2: Me di cuenta que tenía la boca seca, el cual cargó en la subescala de estrés siendo ésta de ansiedad y el ítem número 11: Noté que me agitaba, el cual cargó en el componente de ansiedad siendo ésta de estrés.

La consistencia interna fue estimada a través del coeficiente alfa de Cronbach para la puntuación total del instrumento DASS-21 que fue de .92. La subescala de estrés tuvo un alfa de .85, seguido por depresión con .77 mientras que la de ansiedad fue de .74. Finalmente las alfas respecto a cada ítem oscilaron entre .91-.92.

Tabla 21.

Análisis por componentes principales rotados por Varimax.

Ítems DASS-21	Estrés	Depresión	Ansiedad	Alfa de Cronbach-ítem
1. Me costó mucho relajarme.	.4407			.92
2. Me di cuenta que tenía la boca seca.	.2856			.92
3. No podía sentir ningún sentimiento positivo.	.2436	.1398		.91
5. Se me hizo difícil tomar la iniciativa para hacer cosas.	.1649	.1421		.91
6. Reaccioné exageradamente en ciertas situaciones.	.3485			.91
8. Sentí que tenía muchos nervios.	.2589		.2079	.91
12. Se me hizo difícil relajarme.	.4109			.91
14. No toleré nada que me impidiera continuar con lo que estaba haciendo.	.2479			.92
18. Sentí que estaba muy irritable.	.3387			.91
10. Sentí que no tenía motivos para vivir.		.4571		.92
13. Me sentí triste y deprimido.	.2209	.2212		.91
15. Sentí que estaba a punto de pánico		.2474	.2238	.92
16. No me pude entusiasmar por nada.	.1451	.3127		.92
17. Sentí que valía muy poco como persona.		.4273		.92
20. Tuve miedo sin razón.		.3014		.92
21. Sentí que la vida no tenía ningún sentido.		.4849		.92
4. Se me hizo difícil respirar.			.5042	.92
7. Sentí que mis manos temblaban.			.3660	.92
9. Estaba preocupado por situaciones en las cuales podía tener pánico o en las que podría hacer el ridículo.	.1163	.1048	.1728	.91
11. Noté que me agitaba.			.4435	.91
19. Sentí los latidos de mi corazón a pesar de no haber hecho ningún esfuerzo físico.			.5003	.92
Alfa de Cronbach por subescala.	.85	.77	.74	
Alfa de Cronbach Total.			.92	
Porcentaje de Varianza explicada por subescala.	42.1	9.4	6.1	
Porcentaje total de varianza explicada.			57.6	

Fuente: Bases de datos de MCST.2010-2014.

En la **Tabla 22** se presenta cómo debieron cargar los ítems de acuerdo a cada factor teóricamente. En el componente de estrés el ítem 11: Noté que me agitaba, fue el único que no cargó en estrés. En depresión las preguntas 3, 5, 13 y 16 cargaron tanto en depresión como en estrés, mientras que el ítem 2 de la subescala de ansiedad (me di cuenta que tenía la boca seca), sólo cargó en estrés, ya que no fue identificado en el componente al que pertenecía. El ítem 9 cargó en los tres componentes. Los reactivos 15 y 20 de la subescala de ansiedad además de cargar en ésta, también cargaron en depresión.

La consistencia interna cambió para las tres subescalas con alfas de .86 para estrés, .84 para depresión y .79 para ansiedad.

Tabla 22.

Análisis Multivariado por componentes principales rotados por Varimax, en el orden teórico.

Ítems DASS-21	Estrés	Depresión	Ansiedad
1. Me costó mucho relajarme.	.4407		
6. Reaccioné exageradamente en ciertas situaciones.	.3485		
8. Sentí que tenía muchos nervios.	.2589		
11. Noté que me agitaba.	.4435		
12. Se me hizo difícil relajarme.	.4109		
14. No toleré nada que me impidiera continuar con lo que estaba haciendo.	.2479		
18. Sentí que estaba muy irritable.	.3387		
3. No podía sentir ningún sentimiento positivo.		.1398	
5. Se me hizo difícil tomar la iniciativa para hacer cosas.		.1421	
10. Sentí que no tenía motivos para vivir.		.4571	
13. Me sentí triste y deprimido.		.2212	
16. No me pude entusiasmar por nada.		.3127	
17. Sentí que valía muy poco como persona.		.4273	
21. Sentí que la vida no tenía ningún sentido.		.4849	
2. Me di cuenta que tenía la boca seca.			.2856
4. Se me hizo difícil respirar.			.5042
7. Sentí que mis manos temblaban.			.3660
9. Estaba preocupado por situaciones en las cuales podía tener pánico o en las que podría hacer el ridículo.			.1728
15. Sentí que estaba a punto de pánico			.2238
19. Sentí los latidos de mi corazón a pesar de no haber hecho ningún esfuerzo físico.			.5003
20. Tuve miedo sin razón.			.1038
Alfa de Cronbach por subescala.	.86	.84	.79

Fuente: Bases de datos de MCST.2010-2014.

Análisis Correlacional.

Se realizó la correlación del instrumento DASS-21 con las exigencias laborales, control del trabajo y apoyo social. Los resultados indican que cuando las exigencias laborales son altas hay presencia de ansiedad, depresión y estrés siendo estas estadísticamente significativas. Cabe resaltar que la subescala de estrés tuvo mayor correlación en comparación con las otras dos (depresión y ansiedad).

En el caso de los docentes que percibieron tener control sobre sus tareas y apoyo social por parte de sus compañeros y/o superiores presentaron menor ansiedad, depresión y/o distrés. Se puede observar que las correlaciones son bajas aunque significativas en las variables de exigencias y apoyo social asociadas con el DASS-21.

De acuerdo con este análisis se pueden verificar las hipótesis que se plantearon en el presente trabajo basadas en la versión adaptada del modelo de Karasek y Theorell, derivada del (PROESSAT) (Noriega et al., 2000), el cual fundamenta que mientras mayor sea la exigencia y menor sea el control existe un mayor deterioro en la salud, de este modo se puede inferir que al aumentar el control y disminuir la exigencia el impacto será menor sobre la salud.

Tabla 23.

Correlación de Pearson de las escalas DASS-21 con exigencias, control del trabajo y apoyo social.

Escala	DASS-21		
	Depresión	Ansiedad	Estrés
Exigencias	0.0918	.1818	.2271
<i>p</i>	.0139	.0000	.0000
Control del trabajo	-0.0745	-0.0264	-0.0743
<i>p</i>	.0461	.4806	.0468
Apoyo social	-0.1593	-0.1810	-0.2374
<i>p</i>	.0000	.0000	.0000

Fuente: Bases de datos de MCST.2010-2014.

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue evaluar las propiedades psicométricas del instrumento de depresión, ansiedad y estrés (DASS-21) en una muestra de 707 profesores de cuatro universidades de México. Para esto, se utilizó la versión abreviada que consta de 21 reactivos (Daza et al., 2002). Los análisis realizados indican que el cuestionario es confiable además de poseer propiedades psicométricas aceptables para la población docente. Asimismo, las hipótesis generadas por el modelo de Karasek y Theorell se comprobaron satisfactoriamente.

En diversos estudios, el DASS-21 muestra una estructura de tres subescalas (depresión, ansiedad y estrés), las cuales se han logrado identificar por diferentes métodos de validación. Algunos autores han realizado la validez del cuestionario mediante análisis factorial confirmatorio (Crawford & Henry, 2003; Henry & Crawford, 2005; Daza et al., 2002; Fonseca-Pedrero et al., 2010). Estas investigaciones se han elaborado en diversas poblaciones. Los dos primeros estudios antes mencionados los hicieron en adultos sanos con una muestra de aproximadamente de 1700 individuos en Reino Unido. Daza et al. (2002), lo realizaron en población hispana, en éste su muestra fue más pequeña con un total de 98 sujetos, mientras que Fonseca-Pedrero et al. (2010) lo hicieron en 759 universitarios españoles.

En otros estudios se ha verificado la validez divergente y convergente con resultados aceptables y satisfactorios (Bados et al., 2005; Norton, 2007). Sus poblaciones fueron en estudiantes universitarios españoles y estudiantes chilenos de nivel secundaria respectivamente. El tamaño de muestra osciló entre 300 y 400 individuos. También se ha validado por medio del método de componentes principales (Antúnez & Vinet, 2012; Lovibon & Lovibond, 1995). Para ambos estudios sus poblaciones estuvieron conformadas por estudiantes universitarios. Su tamaño de muestra fue de 484 y 717 respectivamente y fueron realizados en Chile y Australia.

Análisis factorial exploratorio

En el presente trabajo en primer lugar, se realizó el análisis factorial exploratorio, éste permitió observar el comportamiento psicométrico de la escala DASS-21. Este procedimiento identificó únicamente dos factores, que se basaron en los valores (eigenvalue) mayores a uno. Por lo que se decidió realizar el análisis de componentes principales, con el que se identificaron tres componentes, este método es adecuado por el número de variables utilizadas, pues Nunnally

(citado en Morales, 2011) recomienda utilizarlo cuándo el número de reactivos sea de por lo menos 20. La diferencia fundamental entre estas dos aproximaciones multivariadas es: “El análisis factorial solo analiza la varianza compartida, mientras que el análisis de componentes principales analiza toda la varianza común y no común” (Morales, 2011).

Componentes principales y rotación varimax

Al realizar el análisis de componentes principales se identificaron tres componentes que constituyen a las subescalas de depresión, ansiedad y estrés propuesto por Daza et al. (2002). Los componentes resultantes fueron rotados por el método varimax, el cual permitió simplificar la estructura y facilitar su interpretación, para posteriormente utilizar los coeficientes estandarizados.

Coefficientes estandarizados

La mayoría de los ítems presentaron un coeficiente estandarizado aceptable (mayor a .30), sin embargo, siete reactivos además de tener valores inferiores a .30 cargaron en más de un componente. Estos ítems son los siguientes (3: No podía sentir ningún sentimiento positivo, 5: Se me hizo difícil tomar la iniciativa para hacer cosas, 8: Sentí que tenía muchos nervios, 9: Estaba preocupado por situaciones en las cuales podía tener pánico o en las que podría hacer el ridículo, 13: Me sentí triste y deprimido, 15: Sentí que estaba a punto del pánico y 16: No me pude entusiasmar por nada). Cabe resaltar que las preguntas 3, 5, 13, y 16 cargaron en la subescala que debían (depresión) pero también en la de estrés. Los reactivos 9 y 15 pertenecen al componente de ansiedad, sin embargo, el ítem 9 también se identificó en estrés y depresión mientras que el reactivo 15 en depresión. En cuanto a la pregunta número 8 además de caer en su componente original también cargó en ansiedad. Se sugiere que estas preguntas del cuestionario sean revisadas en futuras investigaciones, ya que en académicos no reflejó adecuadamente el constructo medido. Esto podría deberse, a que los padecimientos comparten similitudes en sus síntomas.

Medias y desviaciones estándar de los reactivos del DASS-21

Se verificó la distribución de los reactivos, al analizar medias y desviaciones estándar, se encontró que el componente de depresión tuvo medias próximas a cero. Esto indica que los docentes reportaron tener pocos síntomas de depresión. De igual manera sus desviaciones estándar fueron muy variables, por lo que se deduce que sus respuestas fueron muy heterogéneas. Esto concuerda con los resultados obtenidos por Fonseca-Pedrero et al. (2010) en una muestra de universitarios, pertenecientes a distintas Facultades de la Universidad de Oviedo. Sus resultados mostraron que los ítems 10, 16 y 17 que corresponden a la subescala de depresión y los reactivos 4, 20 y 15 que forman parte del componente de ansiedad, tuvieron medias cercanas a cero. Lo cual indica que en población de universitarios no reportaron síntomas relacionados con ansiedad y/o depresión, lo mismo sucedió en los académicos pero en la subescala de depresión. Esto podría deberse a que éste trastorno es el que presenta menores porcentajes de prevalencia en población docente en comparación con la ansiedad y estrés. Contreras, Veytia y Huitrón (2009) y De Frutos, González, Maillo, Peña y Riesco (2007) reportan prevalencias del 5%, y 10% de depresión en académicos respectivamente.

Correlación ítem-escala

Al realizar la correlación ítem-escala se pudo observar que para la subescala de estrés sus coeficientes de correlación oscilaron entre .55-.85, para depresión .57-.78 y ansiedad fue de .68-.73, siendo estas similares con el estudio realizado por Daza et al. (2002), donde sus valores más altos fueron de la subescala de estrés con .75-.90, seguida de depresión con .63-.83 y finalmente ansiedad con .40-.78. En cuanto al ítem-total también comparten valores similares. En el presente estudio se obtuvo un coeficiente de correlación de .54-.75 mientras en el estudio de comparación sus valores fueron de .46-.79. Lo cual puede considerarse que las tres subescalas depresión, ansiedad y estrés son consistentes.

Comparación de los coeficientes de correlación de los ítems

Debido a que hubieron cuatro ítems (2: Me di cuenta que tenía la boca seca, 3: No podía sentir ningún sentimiento positivo, 11: Noté que me agitaba y 20: Tuve miedo sin razón) que no cargaron en sus respectivas subescalas como lo propone Daza et al. (2002), se realizó una tabla cuyos reactivos se colocaron como originalmente debieron de haber cargado con la finalidad de observar si sus coeficientes se modificaban. Se encontró que las preguntas 20, 2 y 3 sí cambiaron, pues aumentaron sus coeficientes de correlación. Sin embargo, el ítem 11 disminuyó de .69 a .66 lo cual podría decirse que funcionaría mejor en la subescala de ansiedad aunque originalmente pertenezca a la de estrés para población académica.

De este modo, los resultados encontrados mediante el método de componentes principales son acordes con lo planteado teóricamente por diversos autores (Antúnez & Vinet, 2012; Lovibond & Lovibond, 1995).

Consistencia interna alfa de Cronbach

Por otra parte, la consistencia interna que presentaron las escalas de depresión, ansiedad y estrés (DASS-21) para la población docente mexicana demuestran una buena confiabilidad de acuerdo con lo sugerido por George y Mallery (como se citó en Gliem & Gliem, 2003) y Reidl-Martínez (2013).¹ La consistencia interna se realizó mediante el alfa de Cronbach. El instrumento tuvo un alfa total de .92 mientras que para la subescalas de estrés, depresión y ansiedad fueron de .85, .77 y .74 respectivamente. Estos valores son coincidentes con los reportados en otros estudios (Antúnez & Vinet, 2012; Fonseca-Pedrero et al., 2010; Gurrola et al., 2006).

¹ Los valores del alfa de Cronbach oscilan de 0-1. Sin embargo, George y Mallery (2003) establecieron criterios para evaluarlos: “<.5= Inaceptable, >.5= Pobre, >.6= Cuestionable, >.7= Aceptable, >.8= Bueno y >.9= Excelente” (p. 231) (Gliem & Gliem, 2003). Cabe resaltar que puntajes superiores a .9 podría deberse a redundancia de los ítems del instrumento (Reidl-Martínez, 2013).

Varianza explicada

En cuanto a la varianza explicada se encontraron valores altos en la población académica. La subescala que explica en mayor medida el constructo es la de estrés con un 42.1%, seguida de depresión con 9.4% mientras que la ansiedad solo explica el 6.1%. La varianza explicada total fue de 57.6%. Al comparar estos datos con estudios realizados por diversos autores como Antúnez y Vinet (2012) y Gurrola et al. (2006) se encontraron valores similares. En la investigación de Antúnez y Vinet (2012) se reportó una varianza total de 49.4% y la escala que explicó mejor el constructo fue la de estrés que es similar al presente trabajo pero con un valor inferior de 35.5%, sin embargo, Gurrola et al. (2006) reportaron que la escala de depresión fue la que mejor midió el constructo con una varianza explicada de 30.6% mientras que la puntuación total de su instrumento fue de 46.6%.

Cabe resaltar que la subescala de ansiedad es la que mostró mayor deficiencia para medir el constructo que pretende. En la mayoría de los estudios realizados esta subescala es la que menos explica su constructo. Según estudios realizados por Gurrola et al. (2006) y Antúnez y Vinet (2012) reportan una varianza explicada del 5% para el componente de ansiedad.

Correlación del DASS-21 con exigencias laborales, control del trabajo y apoyo social

Por otro lado, con el objetivo de identificar la capacidad de las subescalas para medir aquello que debería, se realizó una correlación de Pearson, con exigencias laborales, control del trabajo y apoyo social. Este análisis tuvo la finalidad de comprobar las hipótesis que fueron generadas de acuerdo con el modelo de Karasek y Theorell (1990). Las cuales explican que a mayor exigencia y menor control sobre el trabajo entonces habrá un impacto negativo en la salud de los individuos, mientras el control aumente y disminuyan las exigencias laborales el impacto será menor sobre su salud.

Los resultados en la población académica confirman las hipótesis, el bajo control en combinación con altas demandas tiene una influencia negativa sobre la salud de los docentes. La subescala de estrés tuvo la correlación más alta con exigencias laborales, bajo control del trabajo y bajo apoyo social siendo estas estadísticamente significativas. Sin embargo, las correlaciones no fueron tan consistentes como se hubiera esperado, la correlación más baja se observó en bajo

control del trabajo asociado con los tres trastornos, esto se explica porque los docentes reportaron tener control sobre sus tareas, pueden decidir sobre cómo hacer su trabajo, se sienten satisfechos con la labor que desempeñan.

Presencia de trastornos mentales de acuerdo con edad, sexo y estado civil

Existen diferencias entre hombres y mujeres en la presencia de ansiedad y estrés cuando estos perciben altas exigencias en su entorno laboral. Las mujeres muestran mayor prevalencia de estrés que los hombres. De acuerdo con la literatura revisada, las mujeres son más propensas a padecer algún trastorno mental en comparación con los varones (Baena et al., 2005; Lazarevich & Mora, 2008; Campo-Arias & Cassiani, 2008). Esto podría explicarse por las siguientes razones: el tipo de trabajo realizado (unos tienen más probabilidad de provocar depresión, ansiedad y estrés que otros); la actividad que desempeñan hombres y mujeres son distintas y por lo tanto hace que las afronten de manera diferente, además de tener la capacidad para realizar cierta actividad laboral de lo contrario se exacerbará el daño (Artazcoz et al., 2004 (como se citó en Hurtado, 2013)).

En cuanto al estado civil, las personas que reportaron tener pareja están más deprimidas y estresadas en comparación con las que no tienen pareja. Esto podría deberse a que los docentes que mencionaron tener una relación de pareja además de cumplir con obligaciones laborales también tienen responsabilidades en el hogar o con su pareja como: económicas, problemas familiares y entretenimiento. Sin embargo, estos datos difieren de lo que reportan diversos estudios como Baena et al. (2005) y Campo y Cassiani (2008) mencionan que el estar soltero, divorciado o viudo son factores que pueden desencadenar síntomas depresivos.

Los docentes menores de 52 años presentaron tres veces más de ansiedad, depresión y distrés cuando reportaron percibir altas exigencias en comparación con aquellos de mayor edad a la mencionada. Esto concuerda con lo referido por Kessler et al. (como se citó en Campo-Arias & Cassiani, 2008) que las prevalencias de los trastornos mentales son más altas en población joven y disminuyen en edad avanzada.

De igual manera sucede con la variable de apoyo social. Se encontró que la población que reportó no contar con apoyo por parte sus compañeros y/o superiores presentó prevalencias más elevadas de ansiedad, depresión y distrés. Los profesores más jóvenes fueron los más afectados (3.2 veces más con distrés y 3.8 veces más con depresión) y los que reportaron tener pareja (depresión 3.0 veces más y distrés con 2.6 veces más).

También se comparó entre el sexo masculino y femenino respecto al apoyo social y se pudo observar que el sexo femenino le afecta más el no recibir este apoyo, pues su prevalencia de ansiedad, depresión y distrés es mayor (2.6 ansiedad y 3.0 para depresión y distrés) comparados con los hombres. Perrewe y Carlson (como se citó en Hurtado, 2013) menciona que el apoyo social tiene mayor influencia en las mujeres respecto a los hombres para sentirse satisfechas laboralmente. Sin embargo, Salanova, Cifre, Martínez, Llorens, Lorente (como se citó en Hurtado, 2013) refieren que a las mujeres les afecta más la relación familia-trabajo es decir, las presiones generadas por el trabajo y la familia hace que exista un desbalance entre los dos roles, generando depresión, ansiedad o estrés en las personas, mientras que a los hombres les afecta más el no tener claridad en la actividad a realizar. Con todo lo anterior fue posible conocer los factores que desencadenan la presencia de ansiedad, depresión y estrés cuyas prevalencias se modifican de acuerdo a la edad, estado civil y género.

Conclusiones

- El presente estudio apoya la validez y fiabilidad de los tres diferentes constructos de la escala DASS-21 para medir los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en trabajadores académicos de educación superior.
- El método por componentes principales confirma una estructura de tres componentes (depresión, ansiedad y estrés). El constructo de mejores características psicométricas es el que da origen a la subescala estrés, seguido de depresión y posteriormente ansiedad. La varianza explicada total del instrumento fue alta comparada con otros estudios.
- El DASS-21 tiene una buena confiabilidad sus alfas de Cronbach's oscilaron de .7 a .9. Asimismo se observó que tiene una adecuada consistencia pues sus correlaciones ítem-escala e ítem-total lo corroboraron.
- Se encontró que el componente de depresión tuvo medias próximas a cero. Esto indica que los docentes reportaron en general tener pocos síntomas de depresión.
- Los ítems (2: Me di cuenta que tenía la boca seca, 3: No podía sentir ningún sentimiento positivo y 20: Tuve miedo sin razón) no cargaron en sus subescalas correspondientes. En población académica el ítem 11 funcionó mejor en el componente de ansiedad aunque éste pertenezca originalmente al componente de estrés. Se sugiere que éstos reactivos se reubiquen en las subescalas donde cargaron.
- Los académicos que reportaron tener altas exigencias, bajo control sobre el trabajo y bajo apoyo social presentaron mayor presencia de ansiedad, depresión y distrés.
- También se corroboró lo planteado por Karasek y Theorell. Los docentes cuando reportaron tener altas exigencias laborales presentaron mayores niveles de ansiedad y estrés. Asimismo, cuando mencionaron no recibir apoyo social por parte de sus compañeros y/o superiores además de presentar los trastornos antes mencionados también mostraron depresión. Cabe resaltar que la presencia de los mismos varía en función del sexo, edad y estado civil.

- Como conclusión general, el instrumento DASS-21 mostró una estructura y consistencia interna que lo hacen confiable. Evalúa los constructos adecuadamente en trabajadores docentes mexicanos.
- Se recomienda que en estudios posteriores se continúe con esta línea de investigación. Se estudien las propiedades psicométricas de las escalas, especialmente en población trabajadora de diferentes áreas para poder alcanzar una mayor representatividad y poder probar la adaptabilidad de las subescalas en distintos ámbitos y condiciones laborales para poder estandarizarla en población mexicana. También se sugiere que en futuras investigaciones se aumente el tamaño de muestra, asimismo, sería recomendable establecer un punto de corte para este instrumento.

Referencias bibliográficas

- Alberdi, J., Taboada, Ó., Castro, C., & Vázquez, C. (2006). Depresión. *Guías Clínicas*, 6(11), 1-6.
- Aliaga, J. (2007). Psicometria: Tests Psicométricos, Confiabilidad y Validez. *Psicología: Tópicos de la actualidad*, 85-108.
- Álvarez, G. (2000). *Validación en México de dos instrumentos para detectar trastornos del comportamiento alimentario: EAT y BULIT*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alvear, G., & Villegas, J. (1989). Herramientas para el estudio de la nocividad laboral. En M. Noriega (Comp.). *En defensa de la salud en el trabajo* (pp. 77-105). México: SITUAM
- American Psychiatric Association. (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), 5° Ed. Madrid: Editorial Medica Panamericana.
- Amezcu-Sandoval, M. T., Preciado-Serrano, L., Pando-Moreno, M., & Salazar-Estrada, J. G. (2011). Factores psicosociales y sintomatología depresiva en profesionales docentes que trabajan con alumnos especiales. *Revista de Educación y desarrollo*, 19(25), 67-72.
- Antony, M., Bieling, J., Cox, J., Enns, W., & Swinson, R.P. (1998). Psychometric properties of the 42-item and 21-item versions of the Depression Anxiety Stress Scales in clinical groups and a community sample. *Psychological Assessment*, 10(2), 176.
- Antúnez, Z., & Vinet, E. (2012). Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21): Validación de la Versión Abreviada en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Terapia Psicológica*, 30(3), 49-55. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-48082012000300005>
- Argibay, J. C. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 8, 15-33.
- Arias, W. (2012). Revisión histórica de la salud ocupacional y la seguridad industrial. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 13(3), 45-52.

- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.
- Bados, A., Solanas, A., & Andrés, R. (2005). Psychometric properties of the Spanish version of Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS). *Psicothema*, 17(4), 679-683.
- Baena, A., Sandoval, M., Urbina, C., Juárez, N., & Villaseñor, S. (2005). Los trastornos del estado de ánimo. *Revista Digital Universitaria*, 6(11), 1-14.
- Barrientos-Gutiérrez, T., Martínez-Alcántara, S., & Méndez-Ramírez, I. (2004). Validez de constructo, confiabilidad y punto de corte de la Prueba de Síntomas Subjetivos de Fatiga en trabajadores mexicanos. *Salud Pública de México*, 46(6), 516-523.
- Campo-Arias, A., & Cassiani, C.A. (2008). Trastornos mentales más frecuentes: prevalencia y algunos factores sociodemográficos asociados. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 37(4), 599-613.
- Cisneros, Y., & Ramírez, M. (2009). Prevalencia de enfermedades en trabajadores académicos de una universidad pública según seguro de gastos médicos. *Salud de los Trabajadores*, 17(2), 121-131.
- Coelho, J.J. (2006). Estrés y alienación en salud mental y trabajo. *Salud Problema*, (20), 17-25.
- Contreras, G.J., Veytia, M., & Huitrón, G. (2009). Detección del trastorno depresivo en profesores universitarios. *Psicología y Salud*, 19(1), 133-139.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247.
- Crawford, J.R., & Henry, J.D. (2003). The Depression Anxiety Stress Scales (DASS): Normative data and latent structure in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 42(2), 111-131.
- Dalgard, O. S., Sorensen, T., Sandanger, I., Nygard, J. F., Svensson, E., & Reas, D. L. (2009). Job demands, job control, and mental health in an 11-year follow-up study: Normal and reversed relationships. *Work & Stress*, 23(3), 284-296.

- Daza, P., Novy, D., Stanley, M., & Averill, P. (2002). The Depression Anxiety Stress Scale-21: Spanish Translation and Validation With a Hispanic Sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(3), 195-205.
- De Camargo, B. (2007). Estrés Síndrome General de Adaptación o reacción general de alarma. *Revista Médico Científica*, 17(2), 78-86.
- De Frutos, J.A., González, P., Maillo, A., Peña, I., & Riesco, M. (2007). Condiciones de Trabajo y Satisfacción Laboral de los docentes en las escuelas Cáticas de Madrid. *Educación y futuro*, 17, 9-42.
- De Lange, A. H., Taris, T. W., Kompier, M. A. J., Houtman, I. L. D., & Bongers, P. M. (2003). "The Very Best of the Millennium": Longitudinal Research and the Demand-Control-(Support) Model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 8(4), 282-305. doi: 10.1037/1076-8998.8.4.282
- Díaz, L., Torres, V., Urrutia, E., Moreno, R., Font, I., & Cardona, M. (2006). factores psicosociales de la depresión. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 35(3), 1-7.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 1(1), 37-57. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innovapdf>.
- Engels, F. (1876). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. México: Fontamara.
- Fernández, N., & Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 96-123.
- Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Lemos-Giráldez, S., & Muñiz, J. (2010). Psychometric properties of the Depression Anxiety and Stress Scales-21 (DASS-21) in Spanish college students. *Revista Ansiedad y Estrés*, 16(2-3), 215-226.

- García, A. (2005). Discriminación de factores de estrés laboral entre ejecutivos y personal operativo en una micro empresa del Valle de México. *Administración Contemporánea*, 3.
- García-Garro, A.J., Ramos-Ortega, G., Díaz de León-Ponce, M.A., & Olivera-Chávez, A. (2007). Instrumentos de evaluación. *Revista Mexicana de Anestesia*, 30(3), 158-164.
- García-Rivera, B., Maldonado-Radillo, S., & Ramírez, M. (2014). Estados afectivos emocionales (depresión, ansiedad y estrés) en personal de enfermería del sector salud pública de México. *Summa Psicológica UST*, 11(1), 65-73.
- Gasper, P. (2010). *The Communist Manifesto: a road map to history's most important political document*. Haymarket Books. p.23.
- Gil-Monte, P. (2010). Situación actual y perspectiva de futuro en el estudio del estrés laboral: la Psicología de la Salud Ocupacional. *Información Psicológica*, (100), 68-83.
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (October, 2003). *Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales*. Presented at the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. The Ohio State University, Columbus, OH.
- González, P., Díaz, A., Torres, E., & Garnica, E. (1994). Una aplicación del análisis de componentes principales en el área educativa. *Revista Economía*, 9, 55-72.
- Grediaga, R., Rodríguez, J., & Padilla, L. (2004). Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década, colección Biblioteca de la Educación Superior, serie Investigaciones, México: ANUIES/UAM.
- Grupo de trabajo de la Guía de Práctica Clínica sobre el Manejo de la Depresión en el Adulto. (2014). Guía de Práctica Clínica sobre el Manejo de la Depresión en el Adulto. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Agencia de Evaluación de Tecnologías Sanitarias de Galicia (avalía-t). Guías de Práctica Clínica en el SNS: Avalía-t 2013/06.

- Gurrola, G.M., Balcázar, P., Bonilla, M.P., & Virseda, J.A. (2006). Estructura factorial y consistencia interna de la escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) en una muestra no clínica. *Psicología y Ciencia Social*, 8(2), 3-7.
- Henry, J.D., & Crawford, J.R. (2005). The short-form version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21): Construct validity and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 44(2), 227-239. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1348/014466505x29657>
- Hernández, L. D. (2013). Impacto de la reforma educativa en la educación superior. *Revista Encuentros UNAM*, 1-7.
- Hurtado, C. (2013). *Percepción de riesgos psicosociales, estrés, ansiedad, variables de salud y conciliación de la vida laboral-familiar en trabajadores y trabajadoras* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Inchaustegui, L. (2015). *Daños a la salud en académicos universitarios asociados a exigencias laborales que se asumen para conseguir y mantener estímulos y becas*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Irigoyen, F.D. (2015). *Consecuencias de los incentivos académicos sobre la salud física y mental en docentes de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Jaimovic, A., Migliavacca, A., Pasmanik, Y., & Saforcada, M. F. (2004). *Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes*. Argentina: Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work, stress, productivity and the reconstruction of working life*. NY: Basic Books
- Laurell, C., & Márquez, M. (1983). *El desgaste obrero en México*. México: Era.
- Lazarevich, I., & Mora, F. (2008). Depresión y género: Factores psicosociales de riesgo. *Salud Problema*, 1(4), 7-12.

- Llomovatte, S., & Wischnevsky, J. (2012). Condiciones laborales de los docentes Universitarios en los 90, algunos resultados de investigación. *Praxis Educativa*, 3(3), 15-26.
- Lodolo, D., Pecori, G., Della, M., Iossa, F., Vizzi, F., Fontani, S., & Frigoli, P. (2003). Is there any correlation between psychiatric disease and the teaching profession?. *La Medicina del lavoro*, 95(5), 339-353.
- López, S., & Marín, D. (2012). *Revisión de las propiedades psicométricas de la escala de afrontamiento de Lazarus y Folkman*. (Tesis de licenciatura). UNAM, México.
- Lovibond, P.F., & Lovibond, S.H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335-343. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-u](http://dx.doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-u)
- Luceño, L., Martín, J., Rubio, S., & Díaz, E. (2004). Factores Psicosociales en el entorno laboral, estrés y enfermedad. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 3(1), 95-108.
- Luján-Tangarife, J. A., & Cardona-Arias, J. A. (2015). Construcción y validación de escalas de medición en salud: revisión de propiedades psicométricas. *Archivos de Medicina*, 11(3), 1-10.
- Marketon, J., & Glaster, R. (2008). Stress hormones and immune function. *Cellular Immunology*, 252, 16-26.
- Martín, P., Salanova, M., & Peiró, J.M. (2003). El estrés laboral: ¿un concepto cajón-de-sastre? Proyecto Social: Revista de relaciones laborales. Universidad de la Rioja. No. 10-11, pp. 167-185. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=793102>.
- Martínez, C.R. (2012). *Exigencias y riesgos laborales asociados con daños a la salud en académicos de la Universidad Autónoma Chapingo*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Martínez, M. (2009). Validez y Confiabilidad en la Metodología Cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33.

- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193.
- Martínez, S. (1997). El estudio de la integridad mental en su relación con el proceso de trabajo. México, UAM-X, Serie Académicos CBS, 23, pp. 62-174.
- Martínez, S. (2014). *Programa de estímulos económicos y su relación con diversos satisfactores y trastornos en la salud de trabajadores académicos de una universidad pública*. (Proyecto de investigación del área Salud y Trabajo, aprobado por la División de Ciencias Biológicas y de la Salud). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Martínez, S., & Vázquez, I. (2001). Programas de estímulos, productividad y salud en académicos de posgrado. *Salud de los Trabajadores*, 9(1), 5-20.
- Martínez, S., Méndez, I., & Murata, C. (2009). Productividad, trabajo y daños en la salud física y mental de personal académico universitario. Recuperado de http://www.izt.uam.mx/sotraem/Documentos/AMET2011/REC/TEXT0/15/15_01.pdf
- Martínez, S., Méndez, I., & Murata, Ch. (2011). Becas, estímulos y sus consecuencias sobre el trabajo y la salud de los docentes universitarios. *Reencuentro*, 61, 56-70.
- Martínez-Otero, V. (2003). Estrés y ansiedad en los docentes. *Pulso*, (26), 9-21.
- Marx, K. (1987). Manuscritos económicos-filosóficos de 1844. Primer manuscrito. El trabajo enajenado. En C. Marx y F. Engels. *Obras Fundamentales*. Tomo 1. México.
- McEwen, B. S. (1998). Protective and damaging effects of stress mediators. *The New England Journal of Medicine*, 338(3), 171-179.
- McEwen, B. S. (2007). The physiology and neurobiology of stress and adaptation, Central role of the brain. *Physiological Reviews*, 87, 873-904. doi:10.1152/physrev.00041.2006
- McEwen, B.S., & Wingfield, J.C. (2003). The concept of allostasis in biology and biomedicine. *Hormones and Behavior*, 43, 2-15. doi:10.1016/S0018-506X(02)00024-7

- Medina-Mora, E., Borges, G., Lara, C., Benjet, C., Blanco, J., Fleiz, C., . . . Aguilar-Glaxiola, S. (2003). Prevalencia de Trastornos Mentales y uso de servicios: Resultados de la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México. *Salud Mental*, 26(4), 1-16. Recuperado de <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=58242601>
- Mejía, P. (2014). Cambios y tensiones en la educación superior pública. *Reencuentro*, (69), 10-21.
- Méndez (1990). *Fundamentos de economía*. México: McGraw-Hill.
- Montero, M.J., Rivera, P., Araque, R.A. (2013). El modelo de demandas-control-apoyo y su relación con el riesgo percibido de enfermedad-accidente. Una aplicación a la Comunidad Autónoma andaluza. *Revista Internacional de Sociología*, 71(3), 643-668. doi: 10.3989/ris.2012.07.26
- Montiel, L. (2010). La importancia de la salud laboral docente. *Espiral Cuadernos del Profesorado*, 3(5), 11-29.
- Morales, P. (2011). El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios. Departamento de Metodología y Evaluación. Madrid, España: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Morrison, J. (2015). *DSM-5: Guía para el diagnóstico clínico*. México: Manual Moderno
- Moscoso, M. (2009). De la mente a la célula: impacto del estrés en psiconeuroinmunoendocrinología. *Revista Liberabit*, 15(2), 143-152.
- Nogareda, S. (1994). NTP 355: Fisiología del estrés. Barcelona: INSHT
- Noriega, M. (1989). El Trabajo, sus riesgos y la salud. *En defensa de la salud en el trabajo*. México: SITUAM.
- Noriega, M. (1993). *Organización laboral, exigencias y enfermedad: Para la investigación sobre la salud de los trabajadores*. Washington: Organización Panamericana de la Salud. Serie PALTEX: Salud y Sociedad 2000.

- Noriega, M., Franco, G., Martínez, S., Villegas, J., Alvear, G., & López, A. (2001). *Evaluación y Seguimiento de la Salud de los Trabajadores*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Serie Académicos No 34.
- Noriega, M., López, J., Franco, G., Martínez, S., Villegas, J., & Alvear, G. (2000). *Programa para la evaluación y seguimiento de la salud de los trabajadores*. México: UAM-Xochimilco.
- Norton, P.J. (2007). Depression Anxiety and Stress Scales (DASS-21): Psychometric analysis across four racial groups. *Anxiety, Stress & Coping*, 20(3), 253-265. doi:10.1080/10615800701309279
- OMS (2001). *Fortaleciendo la promoción de la salud mental*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud (Hoja informativa, No. 220).
- OMS. (2001). *Carga de los trastornos mentales y conductuales*. Ginebra.
- Oramas, A., Amirall, P., & Fernández, I. (2007). Estrés Laboral y el Síndrome de Burnout en Docentes Venezolanos. *Salud de los Trabajadores*, 15(2), 71-88.
- Organización Internacional del Trabajo, (2001). "Trabajo y Salud Mental", Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo. Tercera Ed. Capítulo 5, pp. 5.1-5.23 www.mtas.es/Publica/enciclo/default.htm
- Padilla, L. E., Santacruz, L., & Bermúdez, F. M. (2009). La reconfiguración de la Profesión Académica en México. *Opinión de los académicos sobre el impacto del programa Institucional de incentivos al desempeño*, 1-11.
- Palacios, N.M. (2010). Organización del trabajo y salud. Departamento de Salud Pública, Facultad de Medicina, UNAM. México.
- Pérez-Gil, J. A., Chacón, S., & Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446.
- Pulido, M. (2012). *El lujo de enfermar. Historia de vida y trabajo*. México: CEAPAC/ Miguel Ángel de Porrúa, 138-156.

- Quero, V. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12(2), 248-252.
- Ramírez, V. (2003). *Depresión: fisiopatología y tratamiento*. Costa Rica: Universidad de costa rica. Recuperado de: <http://sibdi.ucr.ac.cr/CIMED/cimed7.pdf>.
- Ramos, J. (2001). Estrés en el trabajo. *Revista Latinoamericana de la salud en el trabajo*, 1(2), 86-90.
- Reidl-Martínez, L. (2013). Confiabilidad en la medición. *Investigación En Educación Médica*, 2(6), 107-111. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/s2007-5057\(13\)72695-4](http://dx.doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72695-4)
- Reyes, L., Ibarra, D., Rolando, M., & Razo, R. (2012). El estrés como un factor de riesgo en la salud: análisis diferencial entre docentes de universidades Públicas y Privadas. *Revista digital Universitaria*, 13(7), 1-14.
- Rivero, L.F., & Cruz, M.A. (2010). Trastornos psíquicos y psicosomáticos actuales de salud de los docentes mexicanos. *Psicología y Salud*, 20(2), 239-249.
- Rodríguez, I., Bravo, J., & Peiró, J. (2001). The Demands-Control-Support model, locus of control and job dissatisfaction: a longitudinal study. *Work & Stress*, 15(2), 97-114. doi: 10.1080/02678370110066968
- Romero, A., & Schmitt, S. (2015). Estrés socio laboral y depresión en el personal docente del I.S.T.P Carlos Salazar Romero. *Revista de investigación de estudiantes de Psicología*, 1(1), 133-144.
- Sánchez, C., & Martínez, S. (2014). Condiciones de trabajo de docentes universitarios, satisfacción, exigencias laborales y daños a la salud. *Salud de los Trabajadores*, 22(1), 19-28.
- Sauter, S. L., Murphy, L. R., Hurrell, J. J., Levi, L. & Monk, T. H. (2012). Factores Psicosociales. *MAGER Jeanne. Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo, 34-2.
- Schaff, A. (1979). *La alienación como fenómeno social*. España: Crítica/Grijalbo.

- Sierra, C., Ortega, V., & Zubeidet, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar e subjetividades Fortaleza*, 1(3), 10-59.
- Silva, L. (1983). *El problema de la alienación en la "Ideología Alemana", de Marx*. Lugar: Omegalfa.
- Sossa, A. (2010). La alienación en Marx: El cuerpo como dimensión de utilidad. *Revista Ciencias Sociales*, (25), 36-55.
- Tapia, V., & Ecurra, L.M. (2002). Validez de constructo de la batería Woodcock de proficiencia en el idioma. *Revista de Investigación en Psicología*, 5(1), 104-116.
- Uricoechea, F. (2002). *División del trabajo y organización social: una perspectiva psicológica*. Bogotá: Norma y Universidad Nacional de Colombia.
- Urquidí, L., & Rodríguez, J. (2010). Estrés en profesorado universitario mexicano. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-21.
- Vega, S. (2001). "NTP 603: Riesgo psicosocial: el modelo demanda-control-apoyo-social (I)". Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Recuperado de www.oect.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/601a700/ntp_603.
- Velázquez, H.J. (2008). *Estructuración y evaluación de las propiedades psicométricas de un inventario de trastornos de la conducta alimentaria para hombres* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Vieco, G. F., & Abello, R. (2014). Factores Psicosociales de origen laboral, estrés y morbilidad en el mundo. *Psicología desde el Caribe*, 31(2), 354-385. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.31.2.5544>
- Villanueva, E., Bentancur, N., De Lacerda, M. D., & Duriez, M. (2008). Reformas de la Educación Superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, 241-295.

Anexos

Anexo I

Variables recuperadas

Variables recuperadas de la Encuesta Individual para la Evaluación de la Salud de los Académicos	
Datos de origen	Número de la encuesta Universidad de procedencia Momento de aplicación
Datos demográficos	Edad (años cumplidos al momento de aplicación) Sexo Estado civil Sin/Con pareja Antigüedad Institucional Antigüedad en el puesto de trabajo Antigüedad en la docencia Turno
Control de trabajo	Su trabajo le permite el aprendizaje de nuevos conocimientos Esta interesado (a) en su trabajo Su trabajo le permite desarrollar sus habilidades y destrezas Su trabajo le permite desarrollar su creatividad e iniciativa Se siente satisfecho con su trabajo Puede usted decidir sobre cómo realizar su trabajo Si tuviera la oportunidad de volver a elegir el tipo de trabajo, optaría por ser profesor (a) universitario (a) Cree usted que su trabajo es desafiante Puede usted fijar el ritmo de trabajo
Apoyo social	Sus compañeros son solidarios con usted Su trabajo es importante para sus superiores
Exigencias laborales	Jornada mayor de 48 horas semanales Realizar trabajo pendientes en días de descanso No poder desatender su tarea por más de cinco minutos Realizar una tarea muy minuciosa Cubrir determinado número de cursos, clases, artículos y conferencias Soportar supervisión estricta Tener un estricto control de calidad Estar sin comunicación con sus compañeros Trabajar en un espacio reducido Estar fijo en su lugar de trabajo Realizar un trabajo aburrido Realizar un trabajo peligroso

	Recibir órdenes confusas o poco claras de su jefe (a) Realizar un trabajo que le puede ocasionar algún daño a la salud Realizar esfuerzo físico muy pesado Adoptar posiciones incómodas o forzadas Al realizar su trabajo los hombros están tensos Tiene que torcer o mantener tensa la o las muñecas para trabajar Permanecer de pie para trabajar El peso del cuerpo recae solo en uno de los pies, sin posibilidad de descansar el pie en un escalón o periquera Para trabajar permanece sentado (a) la mayor parte del tiempo La superficie donde se sienta es incómoda
Estrés (DASS-21)	Me costó mucho relajarme Reaccione exageradamente en ciertas situaciones Sentí que tenía muchos nervios Noté que me agitaba Se me hizo difícil relajarme No toleré nada que me impidiera continuar con lo que estaba haciendo Sentí que estaba muy irritable
Ansiedad (DASS-21)	Me di cuenta que tenía la boca seca Se me hizo difícil respirar Sentí mis manos temblaban Estaba preocupado por situaciones en las cuales podía tener pánico o en las que podría hacer el ridículo Sentí que estaba a punto del pánico Sentí los latidos de mi corazón a pesar de no haber hecho ningún esfuerzo físico Tuve miedo sin razón
Depresión (DASS-21)	No podía sentir ningún sentimiento positivo Se me hizo difícil tomar la iniciativa para hacer cosas Sentí que no tenía motivos para vivir Me sentí triste y deprimido No me pude entusiasmar por nada Sentí que valía muy poco como persona Sentí que la vida no tenía ningún sentido

Anexo II

Instrumento DASS-21

Por favor señale qué tanto se aplicaron a usted los siguientes reactivos durante la semana pasada.	no sucedió	solo un poco	sucedío bastante	sucedío mucho
1. Me costó mucho relajarme				
2. Me di cuenta de que tenía la boca seca				
3. No podía sentir ningún sentimiento positivo				
4. Se me hizo difícil respirar				
5. Se me hizo difícil tomar la iniciativa para hacer cosas				
6. Reaccioné exageradamente en ciertas situaciones				
7. Sentí que mis manos temblaban				
8. Sentí que tenía muchos nervios				
9. Estaba preocupado por situaciones en las cuales podía tener pánico o en las que podría hacer el ridículo				
10. Sentí que no tenía motivos para vivir				
11. Noté que me agitaba				
12. Se me hizo difícil relajarme				
13. Me sentí triste y deprimido				
14. No toleré nada que me impidiera continuar con lo que estaba haciendo				
15. Sentí que estaba a punto del pánico				
16. No me pude entusiasmar por nada				
17. Sentí que valía muy poco como persona				
18. Sentí que estaba muy irritable				
19. Sentí los latidos de mi corazón a pesar de no haber hecho ningún esfuerzo físico				
20. Tuve miedo sin razón				
21. Sentí que la vida no tenía ningún sentido				