



**Universidad Miguel Hernández**

**Departamento de Patología y Cirugía**

TESIS DOCTORAL

**Proceso de Riesgos Psicosociales en Mujeres que Trabajan con Tecnologías  
de la Información y la Comunicación en el Ámbito Docente: un Estudio**

**Mixto**

**María Luz Arantzazu García González**

**Directores**

**Dra. Dolores Marhuenda Amorós**

**Dr. Antonio Cardona Mardones**

Elche, Mayo de 2017



*A José, Arantza y Vega.*





## **Agradecimientos**

En primer lugar, gracias a la vida por darme una nueva oportunidad de crecer un poco más. Gracias a las teleformadoras que han abierto sus vidas, sus casas y sus corazones a una desconocida. Gracias, sobre todo, por su tiempo.

Gracias a mis directores por sus consejos y apoyo. Ya forman parte de mi vida. También gracias a mis hermanos Guillermo y María porque se han implicado conmigo en este proceso y me han ayudado y animado cuando lo necesitaba. A mis otros hermanos gracias porque sé que están ahí.

A mi madre por ser una mujer avanzada a su tiempo, luchadora y víctima de un contexto asfixiante que no la dejó llegar donde ella quería. Esto es para ella.

A mis queridas amigas Merche y Jenni Bae, porque sin ellas no hubiera llegado hasta aquí. Mi querida Merche que día tras día me ha enviado un WhatsApp de ánimo y fuerza y Jenni Bae, que es mi querida “formatting queen”. A Antoni, por compartir su pasión por el trabajo, música y libros conmigo.

A José por ser y estar siempre. A mis hijas porque en su adolescencia me han apoyado con todo lo que tenían. No puedo pedir más.



## Índice de Contenidos

<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>V</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS .....</b>	<b>XII</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>XIV</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>1. Objetivo de Investigación.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Estructura de la Tesis.....</b>	<b>7</b>
<b>MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1. RIESGOS PSICOSOCIALES Y TELEFORMACIÓN .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1. Una Aproximación Conceptual a los Riesgos Psicosociales .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2. Modelos de Riesgos Psicosociales.....</b>	<b>13</b>
1.2.1. Modelo demanda-control. ....	14
1.2.2. Modelo del desequilibrio esfuerzo-recompensa. ....	14
1.2.3. Modelo de demandas-recursos. ....	15
1.2.4. Modelo recursos-experiencias-demandas.....	16
<b>1.3. Riesgos Psicosociales y Teletrabajo .....</b>	<b>17</b>
1.3.1. Principales riesgos psicosociales en el teletrabajo.....	20
<b>1.4. Riesgos Psicosociales y Teletrabajo Aplicado al Ámbito Docente: el Caso de las Teleformadoras .....</b>	<b>24</b>
1.4.1. Principales riesgos psicosociales en teleformadoras. ....	29
<b>MARCO TEÓRICO DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO 2. PROCESO DE RIESGOS PSICOSOCIALES EN TELEFORMADORAS .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1. Estresores Laborales o Demandas Laborales .....</b>	<b>37</b>
2.1.1. Demandas relacionadas con el puesto de trabajo. ....	38
2.1.2. Demandas relacionadas con la esfera socio-laboral. ....	42
2.1.3. Demandas organizacionales. ....	45
2.1.4. Demandas relacionadas con la conciliación de la vida familiar y laboral. ....	49
2.1.5. Demandas relacionadas con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. ....	50

2.1.6. Demandas relacionadas con el ambiente de trabajo. ....	52
<b>2.2. Recursos Laborales .....</b>	<b>53</b>
<b>2.3. Recursos Personales .....</b>	<b>57</b>
2.3.1. Capital psicológico. ....	57
2.3.2. Estilo de afrontamiento. ....	61
2.3.3. Competencias emocionales. ....	63
2.3.4. Experiencia previa y actitudes hacia las TIC.....	66
<b>2.4. Consecuencias Sobre el Bienestar Psicosocial.....</b>	<b>67</b>
2.4.1. Burnout.....	67
2.4.2. Tecnoestrés.....	68
2.4.3. Satisfacción laboral. ....	69
2.4.4. Engagement.....	69
2.4.5. Significado del trabajo.....	70
<b>MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>79</b>
<b>CAPITULO 3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>81</b>
<b>3.1. Enfoque Metodológico .....</b>	<b>83</b>
<b>3.2. Diseño Mixto de Investigación .....</b>	<b>87</b>
<b>3.3. Etapa Cuantitativa.....</b>	<b>89</b>
3.3.1. Objetivos y preguntas de investigación. ....	89
3.3.2. Técnica de toma de datos: técnica delphi. ....	90
3.3.2.1. Requisitos. ....	91
3.3.3. Procedimiento.....	92
3.3.3.1. Selección de expertos. ....	93
3.3.3.2. Diseño de cuestionario.....	95
3.3.3.3. Rondas sucesivas. ....	95
3.3.4. Análisis de resultados. ....	97
3.3.5. Ética y calidad. ....	98
3.3.6. Ventajas y limitaciones de la técnica.....	99
<b>3.4. Fase de Integración .....</b>	<b>99</b>
<b>3.5. Etapa Cualitativa .....</b>	<b>99</b>
3.5.1. Objetivos y preguntas de investigación. ....	102
3.5.2. Técnica de toma de datos: la entrevista en profundidad fenomenológica. ....	104



3.5.3. Elaboración y validación de los guiones de entrevista .....	106
3.5.4. Procedimiento de elaboración y validación.....	109
3.5.4.1. Validación del guion de la segunda entrevista.....	116
3.5.4.2. Selección de participantes.....	123
3.5.5. Condiciones de desarrollo de la entrevista. ....	126
3.5.6. Proceso de desarrollo de las entrevistas. ....	128
3.5.7. Análisis de datos.....	130
3.5.8. Ética y calidad. ....	133
3.5.9. Ventajas y limitaciones de la técnica.....	135
<b>RESULTADOS.....</b>	<b>137</b>
<b>CAPITULO 4. RESULTADOS.....</b>	<b>139</b>
<b>4.1. Fase 1. Resultados. Técnica Delphi.....</b>	<b>139</b>
<b>4.2. Fase 2. Entrevistas en Profundidad Fenomenológicas .....</b>	<b>150</b>
4.2.1. Factores psicosociales en teleformadoras.....	152
4.2.1.1. Factores psicosociales relacionados con el puesto.....	152
4.2.1.1.1. Factores psicosociales de riesgo relacionados con el puesto. ....	153
Sobrecarga mental cuantitativa y picos de trabajo.....	153
Subcarga mental cualitativa y actividades didácticas rutinarias. ....	159
4.2.1.1.2. Factores psicosociales relacionados con el puesto: definición de rol.....	160
4.2.1.2. Factores psicosociales relacionados con las esfera socio-laboral. ....	162
4.2.1.2.1. Factores psicosociales de riesgo relacionados con la esfera socio-laboral.....	164
El aislamiento en el domicilio. ....	164
Conflicto Persona-rol y sobrecarga emocional: la evaluación de los alumnos. ....	170
Interacción distante con los alumnos en el marco de la modalidad on-line. ....	174
4.2.1.3. Factores psicosociales relacionados con la organización. ....	178
4.2.1.3.1. Factores psicosociales de riesgo organizacionales.....	179
La carencia de feed-back. ....	179
Baja remuneración y escaso reconocimiento social.....	181
Inexistencia de planes formativos y de actualización adecuados.....	183
4.2.1.3.2. Factores psicosociales organizacionales: la comunicación y el apoyo del líder. ....	186
4.2.1.4. Factores psicosociales relacionados con la conciliación familiar, laboral y personal.....	189

4.2.1.4.1. Factores psicosociales de riesgo relacionados con la conciliación. ....	190
Factores que dificultan la conciliación: límites, conexión y sobrecarga de rol. ....	190
Estrategias de conciliación. ....	195
4.2.1.4.2. La flexibilidad facilita la conciliación. ....	197
4.2.1.5. Factores psicosociales relacionados con las TIC. ....	199
4.2.1.5.1. Factores psicosociales de riesgo relacionados con las TIC. ....	200
4.2.1.6. Factores psicosociales relacionados con el espacio de trabajo. ....	203
4.2.1.6.1. Espacio de trabajo y problemas de salud. ....	205
4.2.2. Recursos Laborales. ....	207
4.2.2.1. Autonomía en contenido de tareas y tiempo. ....	208
4.2.2.2. Estabilidad en el empleo. ....	210
4.2.2.3. Ascenso y promoción. ....	212
4.2.2.4. Participación activa: reuniones de profesores. ....	213
4.2.2.5. Relación y apoyo de compañeros y supervisores. ....	215
4.2.2.6. La ayuda de soporte técnico. ....	218
4.2.3. Recursos personales. ....	220
4.2.3.1. Las competencias emocionales de las teleformadoras. ....	221
4.2.3.2. El Capital Psicológico. ....	224
4.2.3.3. Estilo y estrategias de afrontamiento. ....	226
4.2.3.4. Autoeficacia y actitudes hacia las TIC. ....	229
4.2.4. Significado Del Trabajo. ....	232
4.2.5. Demandas, recursos y emociones y experiencias en el trabajo. ....	236
4.2.5.1. De las demandas, los recursos y la satisfacción y motivación laborales. ....	237
4.2.5.2. El estado positivo de engagement. ....	241
4.2.5.3. Paqui: Una teleformadora. ....	243
4.2.6. La Metáfora de la Teleformación. ....	247
<b>4.3. Factores Psicosociales en Teleformadores: El Papel de Los Outliers</b> .....	<b>248</b>
<b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b> .....	<b>257</b>
<b>CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b> .....	<b>259</b>
<b>5.1. Discusión</b> .....	<b>260</b>

5.1.1. Adaptar un modelo conceptual .....261

5.1.2. Elaborar y validar un instrumento de recogida de datos .....262

5.1.3. Relación entre factores de riesgo percibidos, recursos y emociones y experiencias en el trabajo.....263

**5.2. Aportaciones, Limitaciones y Prospectiva .....276**

5.2.1. Aportaciones y Limitaciones.....276

5.2.2. Prospectiva .....280

**5.3. Conclusiones .....281**

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 285**

**ANEXOS ..... 305**

**Anexos I .....307**

**Anexos II.....309**

**Anexos III .....313**

**Anexos IV.....319**

**Anexos V .....321**

**Anexos VI.....323**

**Anexos VII .....327**

**Anexos VIII.....331**

**Anexos IX.....333**

### Índice de Tablas

Tabla 1	Ventajas y Desventajas del Teletrabajo .....	23
<i>Tabla 2</i>	<i>Ventajas y Limitaciones de la Teleformación .....</i>	<i>27</i>
Tabla 3	Factores Psicosociales de Riesgo por Consenso de Expertos .....	38
Tabla 4	Demandas Laborales e Indicadores Relacionados con El Puesto .....	42
Tabla 5	Indicadores de Sobrecarga Emocional, Conflicto de Rol y Aislamiento.....	45
Tabla 6	Demandas Organizacionales e Indicadores.....	48
<i>Tabla 7</i>	<i>Indicadores de conflicto entre familia y trabajo, trabajo familia y trabajo y self .....</i>	<i>50</i>
Tabla 8	Demandas Tecnológicas y Sus Indicadores .....	52
Tabla 9	Demandas Relacionadas con el Ambiente de Trabajo e Indicadores .....	53
Tabla 10	Recursos Laborales e Indicadores .....	56
<i>Tabla 11</i>	<i>Componentes e Indicadores del Capital Psicológico .....</i>	<i>61</i>
<i>Tabla 12</i>	<i>Estilo y Estrategias de Afrontamiento: Indicadores.....</i>	<i>62</i>
Tabla 13	Indicadores de Competencias Emocionales .....	65
Tabla 14	Indicadores Recursos Personales: Recursos Tecnológicos.....	66
Tabla 15	Indicadores de Experiencias y Emociones en el Trabajo.....	70
<i>Tabla 16</i>	<i>Tabla Significado del Trabajo: Centralidad, Valores y Sus Indicadores .....</i>	<i>71</i>
Tabla 17	Modelo Teórico-Conceptual .....	72
Tabla 18	Perfil de Expertos Consultados Para Validar los Guiones de Entrevistas .....	111
Tabla 19	Observaciones de los Jueces. Preguntas 3 y 4.....	113
Tabla 20	Observaciones Generales de los Jueces. Guion Entrevista 1. ....	115
Tabla 21	Observaciones de los Jueces. Preguntas 2, 3 y 4.....	117
Tabla 22	Observaciones de los Jueces. Preguntas 18 a 24.....	119
Tabla 23	Observaciones Generales de los Jueces. Guion de Entrevista 2. ....	122
Tabla 24	Perfil de los Participantes.....	125

Tabla 25	Porcentaje de Expertos Para Cada Factor de Riesgo .....	141
Tabla 26	Comparativa entre Frecuencia y Porcentajes de Acuerdo, con la Media y Desviación Típica para cada Factor de Riesgo (Intervalo 1-10).....	142
Tabla 27	Clasificación por Tipos de Riesgos: Porcentaje de Asignaciones y Porcentajes de Jueces para Cada Ítem .....	145
Tabla 28	Factores de Riesgo y Riesgos por Consenso.....	148
Tabla 29	Factores Psicosociales de Riesgo por Consenso de Expertos .....	149
Tabla 30	Factores Psicosociales de Riesgo Relacionados con el Puesto. Características, Asociaciones, Recursos y Efectos Sobre la Salud.....	162
Tabla 31	Diferencias en la Percepción de Aislamiento Asociado al Lugar de Trabajo entre dos Participantes y su Trabajo Previo y Actual.....	177
Tabla 32	Factores Psicosociales de Riesgo Organizacionales en Función de la Empresa de Trabajo .....	188
Tabla 33	Factores de Riesgo, Conflictos y Estrategias de Conciliación.....	199
Tabla 34	Factores Psicosociales de Riesgo y TIC, Características y Factores Asociados....	203
Tabla 35	Espacio de Trabajo y Hábitos no Saludables. Consecuencias y Efectos Sobre la Salud.....	207
Tabla 36	Características de los Recursos Laborales Percibidos. ....	220
Tabla 37	Características de los Recursos Personales .....	232
Tabla 38	Significado de Trabajo: Centralidad Absoluta y Relativa y Valores Laborales. ...	236
Tabla 39	Riesgos Psicosociales en Teleformadores: Resultados .....	256
Tabla 40	Integración de Flujos Metodológicos.....	275

## Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Fases y procedimientos del diseño explicativo secuencial .....	88
<i>Figura 2.</i> Técnica Delphi. Procedimiento y fases.....	92
<i>Figura 3.</i> Factores psicosociales relacionadas con el puesto.....	153
<i>Figura 4.</i> Factores psicosociales de riesgo en la esfera socio- laboral. ....	163
<i>Figura 5</i> Factores. Psicosociales relacionados con la organización. ....	178
<i>Figura 6.</i> Factores psicosociales que dificultan y facilitan la conciliación. ....	190
<i>Figura 7.</i> Factores psicosociales de riesgo y TIC.....	200
<i>Figura 8.</i> Espacio de trabajo y problemas de salud. ....	204
<i>Figura 9.</i> Recursos laborales percibidos.....	208
<i>Figura 10.</i> Recursos personales. ....	221
<i>Figura 11.</i> Significado del trabajo: centralidad absoluta y relativa y valores laborales.....	233
<i>Figura 12.</i> Emociones y experiencias en relación al trabajo. ....	237
<i>Figura 13.</i> Metáforas construidas por las participantes.....	248







## Introducción

---

Este trabajo de investigación nace del interés personal de la investigadora cuando comienza a trabajar en el ámbito de la teleformación. Desde la experiencia de esta actividad profesional y el desarrollo diario de misma, se iban poniendo de manifiesto algunas vivencias relacionadas con el aislamiento consustancial a la teleformación o la idea culturalmente compartida de la baja carga laboral que comporta esta forma de trabajo. El contacto con algunas compañeras de profesión que parecían referir sensaciones similares, aumento el interés por saber más, lo que finalmente se tradujo en necesidad de saber más. En este punto se gesta el comienzo de esta tesis.

Un primer acercamiento al tema lleva inexorablemente a la realidad poliédrica de los riesgos psicosociales, que han sido los grandes olvidados de las organizaciones (Schaufeli y Salanova, 2002). En este sentido, y de acuerdo, con la Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el Trabajo (2016), España ocupa el penúltimo lugar en el ranking de países europeos que realizan evaluaciones regulares de los riesgos psicosociales en las empresas.

En la actualidad, la introducción y trabajo con nuevas tecnologías han dado lugar a la aparición de formas de trabajo cada vez más flexibles, como el teletrabajo, traspasando los límites del espacio y el tiempo modificándose el escenario laboral, la forma de supervisión del trabajo y la misma vida familiar o personal. Todos estos cambios técnicos y organizativos en el mundo laboral junto con los cambios políticos, sociales y económicos han dado lugar a los llamados riesgos psicosociales emergentes que comportan efectos negativos sobre las personas, pudiendo generar un mayor nivel de estrés laboral (Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el Trabajo, 2016). Concretamente, en la última Encuesta Nacional de Condiciones del Trabajo (2015), publicada por el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT) se constata que van empeorando los indicadores relativos a los riesgos psicosociales. Además, se concluye que siete de cada diez trabajadores tienen problemas de salud relacionados (originados o intensificados), con el trabajo que realizan, entre los que se encuentran los empleados que sufren estrés, cansancio o agotamiento. En la misma línea, la VIII Encuesta sobre Calidad de Vida Laboral (2010) elaborada por el Ministerio de Trabajo e Inmigración indica que más de la mitad de las personas ocupadas manifiestan niveles altos o medios de estrés. Gil-Monte (2009) señala que los riesgos psicosociales son en el trabajo una de las causas de más peso en la aparición de enfermedades y accidentes laborales.

La introducción de las nuevas tecnológicas ha revolucionado también el espacio de la docencia y formación dando lugar a nuevos contextos, procesos e incluso modificando la propia naturaleza de la enseñanza. Inicialmente, la mirada sobre las TIC, enfatizaba el importante papel que desempeñaban en el ámbito docente incrementando exponencialmente la productividad y permitiendo por su versatilidad y multifuncionalidad, realizar múltiples tareas de manera simultánea, lo que finalmente redundaba en esta mejora productiva señalada. En efecto, las TIC permiten acortar los tiempos, incrementar la eficiencia y la competitividad de las organizaciones. Sin embargo, no se han considerado en su implementación las posibles consecuencias no deseables sobre los trabajadores y las organizaciones, naturalizándose el desarrollo de universidades y centros educativos virtuales, sin valorar la vulnerabilidad de las personas que trabajan en ellas a los efectos negativos, derivados de estas innovaciones tecnológicas (Blanch, 2013).

La necesidad de cambiar la perspectiva e identificar el lado oscuro de las TIC (Tarafdar, Gupta y Turel, 2013), implica conocer los posibles riesgos y daños derivados de su uso e implementación en las organizaciones. Explorar y describir cuáles son y cómo se dan esos riesgos psicosociales que afectan negativamente a las trabajadoras y los trabajadores de estos centros y universidades virtuales, constituye a partir de este momento el eje que vertebrará esta investigación.

Los trabajos existentes sobre riesgos psicosociales y TIC, se han desarrollado de manera prioritaria en el campo del teletrabajo, modalidad en las que las nuevas tecnologías son consustanciales a su desarrollo. El teletrabajo que, inicialmente, se vislumbraba como la opción óptima para ahorrar costes, desplazamientos, para favorecer la conciliación a través de la flexibilidad o reducir el estrés, no parece una opción inequívocamente ventajosa. En efecto, van apareciendo distintos estudios en los que se ponen de manifiesto algunos de los factores psicosociales de riesgo vinculados a esta fórmula laboral, tales como el aislamiento, la sobrecarga mental o el trabajo durante largas jornadas. Además, se evidencia que las repercusiones sobre la salud de los trabajadores son negativas y de gran intensidad, comportando niveles elevados de estrés. Concretamente, el informe de Eurofound y Labour International Organization (ILO) (2017) acerca del teletrabajo *Working anytime, anywhere: The effects on the worlds of work*, en el que se realiza una recopilación de los distintos trabajos y aportaciones por países, subraya la existencia de estos factores de riesgo. En este sentido, los factores que se reportan tienen que ver con la extensión de las horas de trabajo en la noche y fines de semana, a causa del fácil y permanente acceso al trabajo, y con la sobrecarga generada

por la superposición de tareas laborales y domésticas y los límites difusos entre ambas esferas. Estos factores de riesgo, de acuerdo con el informe, tienen un intenso impacto negativo sobre la salud del trabajador, generando estrés y provocando alteraciones importantes del sueño. Concluye, además, que la mujer tiende a trabajar predominantemente en el domicilio y es la que principalmente trata de conciliar las cargas derivadas del trabajo y de la familia.

Junto a lo anterior, ocurre que la docencia, ha sido uno de los campos donde más se ha aplicado la fórmula del teletrabajo, como vía para dar respuesta a las demandas de la era de la información (Castells, 2000), que exige trabajadores permanentemente actualizados capaces de adaptarse a los continuos y vertiginosos cambios que se vienen señalando. La teleformación, que así se conoce a esta aplicación del teletrabajo, como actividad profesional está expuesta a los riesgos derivados de la actividad docente, más los inherentes al uso de las nuevas tecnologías en torno a las cuales se articula la actividad. En este sentido, se encuentran muy pocos trabajos en los que se evalúen los riesgos psicosociales específicamente en teleformación, destacando el proyecto de investigación desarrollado por Baraza et al. (2015), sobre personal docente y no docente de la Universidad Ouberta de Cataluña. En este estudio, desarrollado con la combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas se concluye que parece existir un porcentaje de teletrabajo óptimo, que se establece entre un 20 y un 50%, para que la percepción de los trabajadores sea positiva. Un índice más elevado, señalan los autores, conlleva desafección por la falta de contacto social. La misma conclusión se refleja en el informe de Eurofound e ILO (2017) señalado anteriormente sobre teletrabajo. De este modo, el trabajo en el domicilio a tiempo completo, como se produce en el caso de un porcentaje de teleformadores y teleformadoras les expone a riesgos psicosociales importantes. Conocer los riesgos psicosociales y su dinámica de funcionamiento, y cómo afectan negativamente a estas trabajadores y trabajadoras de los centros y universidades virtuales, que trabajan parcial o totalmente el domicilio, son los criterios que van perfilando el proyecto de investigación.

Se observa, además, en el estudio de Baraza et al. (2015) que la mejoría en materia de conciliación en el caso de los teleformadores o profesores on-line, es mínimamente mejor a la que proporciona el trabajo presencial, solapándose tareas del ámbito laboral y personal o familiar. Si se considera que, como se apuntó anteriormente, es la mujer la que principalmente desarrolla las tareas de teletrabajo en el domicilio y la que realmente concilia, parece imponerse una necesidad perentoria de enfocar trabajos de investigación en esta dirección. Es importante, así mismo, tener en cuenta que, aunque la mujer ha accedido al mercado laboral desde hace ya mucho tiempo, sigue existiendo un escaso desarrollo de trabajos sobre la salud laboral acerca

del sexo femenino (Messing et al., 2003). Además, tradicionalmente los estudios sobre riesgos laborales se han centrado en el estudio de riesgos de seguridad e higiene principalmente y en el trabajo manual de los hombres, cuyos resultados luego se aplicaban a las mujeres. De modo que, los trabajos de investigación se han centrado menos en los problemas de las mujeres (Artazcoz 2014). Este hecho avala la necesidad de profundizar en los riesgos psicosociales desde la perspectiva de la mujer. Abundando en la misma idea, la Estrategia Española de Seguridad y Salud en el Trabajo 2015-20, indica que la creciente incorporación de la mujer al trabajo en las últimas décadas hace necesario promover un enfoque de género en las actividades de prevención, que permitan identificar las características particulares y poder garantizar su protección real. Este constituye el tercer y último punto cardinal de este proyecto: explorar el proceso de riesgos psicosociales en mujeres teleformadoras de universidades y centros virtuales, que desarrollan su actividad parcial o totalmente en el domicilio, a través de las TIC y conocer cuáles son sus consecuencias negativas sobre las experiencias y salud de las trabajadoras.

La finalidad última de esta tesis de investigación es contribuir al corpus teórico de conocimiento en este campo, en el parece haber ciertas lagunas y necesidades, desde la mirada y la voz de las propias teleformadoras, para poder implementar programas de prevención que se adecúen a estas particularidades que se presumen significativas.

### **1. Objetivo de Investigación**

En esta investigación se profundiza en el proceso de los riesgos psicosociales en teleformadoras. Desde una perspectiva procesual, se trata de conocer cuáles son los principales factores psicosociales de riesgo percibidos de manera significativa por las trabajadoras, sus características y sus principales dimensiones. Además, se pretenden explorar los principales factores laborales y personales que pueden estar implicados en este proceso, así como el papel desempeñado en el mismo y su relación con los factores psicosociales de riesgo. Finalmente conocer cuáles son los efectos de estos factores y de su interrelación sobre la salud y las experiencias de las teleformadoras.

El objetivo general que recoge el propósito de investigación se concreta en “conocer los factores psicosociales de riesgo percibidos por teleformadoras y los factores personales y laborales que están implicados, así como su dinámica de relación e incidencia sobre sus experiencias y salud”. A este objetivo le corresponden las siguientes preguntas de investigación *¿Cuáles son los factores psicosociales de riesgo percibidos por las teleformadoras y cuáles los*

*factores personales y laborales que están implicados? ¿Cuál es su dinámica de relación y cómo inciden sobre las experiencias y salud de las teleformadoras?*

A partir de este objetivo general y estas preguntas de investigación se articulan una serie de objetivos específicos para cada etapa de investigación, que se exponen en el capítulo metodológico. Se describen en cada etapa los objetivos específicos correspondientes.

## **2. Estructura de la Tesis**

La tesis está estructurada en cinco capítulos principales: marco teórico, marco teórico de investigación, marco metodológico, resultados y discusión y conclusiones. El marco teórico, que se corresponde al primer capítulo, recoge una primera aproximación al concepto de riesgos psicosociales, así como a los distintos modelos explicativos que permiten un acercamiento comprensivo a una realidad compleja y multidimensional. Seguidamente, se realiza un recorrido por los diferentes trabajos y sus hallazgos sobre riesgos psicosociales en el teletrabajo y riesgos psicosociales y teleformación, desde una perspectiva de género. El segundo capítulo se centra en la articulación de un marco teórico de investigación acerca del proceso de riesgos psicosociales en teleformadoras. Este modelo proporciona un marco de referencia para el inicio del estudio, constituyendo una teoría tentativa del fenómeno (Maxwell, 2012). Se construye ad hoc, está en continua interacción con lo inductivo y desde él fluye toda la investigación. Se incide, principalmente en la flexibilidad de este marco.

El marco metodológico se desarrolla en el tercer capítulo. Se perfila el diseño metodológico del estudio delineándose las distintas etapas, sus objetivos específicos correspondientes y las técnicas utilizadas en cada una de las fases. En la segunda etapa de carácter cualitativa, tomando como marco de referencia el modelo teórico conceptual articulado, se diseña, elabora y procede a validar dos instrumentos metodológicos de evaluación. Por último, se recogen los procedimientos de ética, gestión y calidad de los datos.

El cuarto capítulo expone los resultados de las dos etapas de investigación. En la segunda fase cualitativa se hace un recorrido por los resultados a partir de las distintas preguntas de investigación que han guiado el proceso en esta etapa.

La discusión y conclusiones se recogen en el capítulo quinto. Se integran ambas etapas de investigación y se reflexiona, finalmente sobre las aportaciones de la investigación, las limitaciones y las sugerencias para investigaciones futuras. En el anexo, se puede encontrar material relacionado con la elaboración de los instrumentos de tomas de datos y su validación, así como cálculos estadísticos de la primera etapa de investigación.



## MARCO TEÓRICO

---







## Capítulo 1. Riesgos Psicosociales y Teleformación

---

La evaluación e intervención por parte de las empresas en los riesgos psicosociales, constituye en la actualidad una necesidad perentoria, dada la incidencia de los mismos tanto en la salud de los trabajadores como en la propia organización. De acuerdo con el artículo 14.1 y 14.3 de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (LPRL 31/1995 del 8 de noviembre), el empresario es el encargado de proteger al trabajador frente a los riesgos laborales, de modo que debe garantizar la seguridad y la salud de los trabajadores en cualquier aspecto que tenga que ver con el trabajo (14.2). En este sentido, aunque no se haga mención específica de los riesgos psicosociales, se desprende de este concepto su integración dentro de las obligaciones empresariales. Esta obligación, señalan Salcedo y García (2011), es muy importante porque implica la adopción de un programa de prevención y protección eficientes.

En este capítulo se realiza una aproximación general a este campo y se exponen los principales trabajos en relación a los riesgos psicosociales, en los que se pone de manifiesto la importancia de estos factores y las consecuencias negativas derivadas de los mismos, avalando esta necesidad y obligación preventiva que se apuntaba anteriormente.

### 1.1. Una Aproximación Conceptual a los Riesgos Psicosociales

Una de las primeras referencias acerca de la importancia de los factores psicosociales en el trabajo y sus implicaciones sobre la salud, se puede encontrar en el Informe del Comité Mixto OIT/OMS sobre Higiene del Trabajo, celebrado en 1950 y publicado en 1957. En este informe, se subraya que la medicina del trabajo tiene, entre otras, la finalidad de “mantener al trabajador en un empleo que convenga a sus aptitudes fisiológicas y psicológicas” (p.4). Si bien durante la década de los 70 es un tema que adquiere especial relevancia y hacia el que se manifiesta mayor sensibilidad, no será hasta los años 80 cuando se elaboran las primeras obras oficiales de carácter colectivo (Moreno-Jiménez y Garrosa, 2013).

En el año 1986, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) define los factores psicosociales en el trabajo como:

Interacciones entre el trabajo, su medio ambiente, la satisfacción en el trabajo y las condiciones de su organización, por una parte, y por la otra, las capacidades del trabajador, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo, todo lo cual, a través de percepciones y experiencias, pueden influir en la salud y en el rendimiento y la satisfacción en el trabajo. (p. 3)

En este documento acerca de la naturaleza, incidencia y prevención de los factores psicosociales en el trabajo, se perfila el carácter complejo y difícil de estos factores, no sólo porque presentan una clara dimensión subjetiva e interactiva, sino también por la multiplicidad de aspectos individuales, laborales y ambientales que implica. Junto a lo anterior, se subraya la doble dimensión positiva/negativa de estos factores en relación con sus efectos sobre la salud del trabajador.

Estas características se contemplan en las distintas definiciones que se han ido sucediendo a lo largo de su estudio y desarrollo. Para Cox y Griffiths (1996) (citado en Bernardo-Jiménez y Garrosa, 2013, p.38) los factores psicosociales se refieren a los aspectos laborales, organizacionales y de gestión, así como a sus contextos sociales y de la organización. En la misma línea, Martín y Pérez (1995) los definen como “aquellas condiciones que se encuentran presentes en una situación laboral 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 y a la salud (física, psíquica o social) del trabajador como al desarrollo del trabajo” (Nota Técnica de Prevención, NTP 443, párr. 1). Bernardo-Jiménez y Garrosa, (2013) entienden los factores psicosociales como los factores de la organización que pueden comportar consecuencias positivas y negativas, subrayando su dimensión subjetiva.

Estos factores psicosociales se convierten en factores de riesgo, desde el momento en que pueden tener consecuencias perjudiciales para la salud del trabajador. Los efectos sobre los trabajadores son el resultado de la relación entre el trabajo y sus características y la percepción de los empleados, de lo que se deriva esa polaridad positiva/negativa de los factores psicosociales y la subjetividad de los mismos.

Las características de los riesgos psicosociales, siguiendo a Moreno-Jiménez y Báez (2010) y Moreno-Jiménez y Garrosa (2013) se concretan en las siguientes:

- Dificiles de evaluar: la dimensión subjetiva de los factores psicosociales de riesgo, dificulta la evaluación objetiva de los mismos. Factores como las características de la comunicación, la supervisión, la relación con los compañeros o el conflicto de rol percibido, requieren de distintos instrumentos metodológicos de valoración.
- Sin límites espacio-temporales definidos: los factores psicosociales de riesgo no se circunscriben a un espacio concreto, ni a un tiempo concreto como la realización de una tarea, por ejemplo, sino que hacen referencia a aspectos contextuales como el clima de

la organización o la comunicación organizacional que son elementos inherentes a la organización y que funcionan de manera transversal.

- Regulación legal insuficiente: la cobertura legal de los factores psicosociales de riesgo es de carácter general y se focaliza en la prohibición de aquellos factores que sean perjudiciales para la salud. Esta regulación resulta insuficiente e ineffectiva para todos los implicados: trabajadores, organización y organismos estatales.
- Los efectos están moderados por variables personales: características personales, historia biográfica personal y laboral son aspectos personales que parecen explicar la variabilidad en la percepción de los factores de riesgo y que aumentan su complejidad no solo en la evaluación sino también en la prevención e intervención.
- Extienden sus efectos sobre otros riesgos: el aumento de los factores psicosociales de riesgo favorece el incremento de otros riesgos de seguridad, higiene y ergonomía.
- Difíciles de intervenir: dada la naturaleza compleja, multidimensional y relacional de los factores de psicosociales de riesgo son difíciles de articular de manera efectiva en programas de intervención.

Estas características reflejan la importancia de los riesgos psicosociales, su incidencia sobre la salud de los trabajadores y su complejidad que se refleja en la dificultad para evaluarlos y abordarlos a nivel de prevención e intervención.

Los factores psicosociales suelen ser los antecedentes de los riesgos psicosociales, que adquieren entidad propia y que tienen efectos de mayor gravedad sobre todo en el área psicológica de la salud, como por ejemplo el *burnout*, que está asociado a distintos factores psicosociales de riesgo, pero que constituye un riesgo psicosocial con identidad y características particulares y con serias repercusiones sobre la salud del trabajador,

Todos estos factores y características que se han señalado, ponen de relieve la importancia y presencia en extenso e intenso de los riesgos psicosociales, que demandan imperativamente la puesta en marcha de planes de evaluación y prevención y medidas políticas y legales más efectivas.

## **1.2. Modelos de Riesgos Psicosociales**

En el ámbito de los riesgos psicosociales existen distintos modelos que tratan de explicar la dinámica de funcionamiento de estos riesgos y su relación con el estrés. Cada uno de los paradigmas pone el acento en unos u otros factores que están implicados en la aparición de la tensión laboral. Ahora bien, muchos de ellos comparten un postulado inicial común según el

cual la tensión es producto del desequilibrio entre demandas laborales y los recursos disponibles. A continuación, se exponen las principales características y principios de los cuatro paradigmas más sólidos en el ámbito de la literatura científica.

**1.2.1. Modelo demanda-control.** De acuerdo con el modelo de Karasek (1979), dos variables interactúan en la aparición de la tensión laboral: las demandas laborales o altas exigencias del trabajo y el control que se ejerce sobre las mismas. De modo que el control actúa como un elemento modulador.

Las altas demandas laborales, principalmente sobrecarga laboral y presión temporal, cuando se combinan con un nivel bajo control, producen tensión laboral. Son los denominados trabajos de *alta-tensión* y sus efectos son perjudiciales para el bienestar laboral del trabajador, asociándose con tensión psicológica y enfermedad (Karasek, 1979). Por el contrario, la relación altas demandas o exigencias laborales y elevado nivel de control facilitan el crecimiento personal y aprendizaje. Son los trabajos de *aprendizaje activo*. Desde el momento en que el trabajador tiene control sobre el tiempo de decisión y respuesta, puede movilizar todos sus recursos y habilidades para transformar la energía en acción y dar una respuesta eficaz al problema planteado.

La combinación de distintos niveles de demandas y control, dan lugar a cuatro situaciones laborales distintas con mayor o menor tensión y comportando distintas consecuencias más o menos negativas sobre la motivación, el comportamiento y la salud de los trabajadores (Martín y Pérez, 1995).

Bakker, Veldhoven y Xanthopoulou (2010) señalan que este modelo es demasiado simple para captar y explicar una realidad compleja y multidimensional como es el ambiente de trabajo. Además, aunque parece que el control puede explicar la reducción de las consecuencias negativas derivadas de las altas demandas, lo hace solo de manera parcial.

Este modelo se amplía, posteriormente, introduciendo el apoyo social como una variable que junto con altas demandas y bajo control, es asociado al aumento del riesgo de enfermedad.

**1.2.2. Modelo del desequilibrio esfuerzo-recompensa.** Este modelo (Siegrist, 1996) pone el acento en la relación esfuerzo-recompensa recibida, de modo que cualquier desequilibrio en este intercambio produce tensión laboral. La situación de máxima tensión tiene lugar cuando los esfuerzos realizados por el trabajador son elevados y los refuerzos recibidos escasos o bajos. Si esta situación se mantiene a lo largo del tiempo puede conllevar efectos perjudiciales sobre la salud del trabajador, relacionándose con la aparición de trastornos

cardiovasculares. El esfuerzo se define en términos de demandas laborales y motivación intrínseca para afrontar estas demandas y el refuerzo hace referencia al salario percibido, refuerzo social, y/o posibilidades de estabilidad y promoción laboral. Una de las críticas hacia este modelo es precisamente la rigidez en su planteamiento, al delimitar específicamente estos factores como refuerzos y no estar abierto a la acción potencial de otros factores distintos

En este modelo se incluyen también variables personales como el sobrecompromiso que tienen un papel modulador en la relación esfuerzo-recompensa. La inclusión de la dimensión personal marca una diferencia importante respecto al modelo de Karasek (1979). No obstante, resulta ser un modelo relativamente estático también (Bakker y Demerouti, 2007).

**1.2.3. Modelo de demandas-recursos.** El modelo de Demandas-Recursos (D-R) (Demerouti et al., 2001) propone la clasificación de las condiciones de trabajo en dos categorías: demandas laborales y recursos laborales. La pretensión de los autores es superar el modelo de Demandas-Control de Karasek (1979), añadiendo un carácter dinámico y abierto a la relación entre ambos factores. En este sentido, las demandas y recursos son distintos en función del contexto laboral.

Las demandas laborales se refieren a “los aspectos físicos, sociales u organizacionales del trabajo que requieren esfuerzo físico o mental mantenido y que, además, están asociados con ciertos costes psicológicos y fisiológicos (por ejemplo, extenuación)” (Demerouti et al., 2001, p. 501). Entre estas demandas se encuentran la sobrecarga laboral, la presión temporal, el ambiente físico, el horario laboral etc. Las demandas laborales en sí mismas no son negativas, pero se convierten en estresores laborales cuando su afrontamiento necesita un esfuerzo importante y no se recupera adecuadamente el trabajador. Los recursos laborales se definen, en este paradigma, como los aspectos laborales físicos, psicológicos, sociales y organizacionales que ayudan a mitigar las demandas laborales y los costes que conlleva y que, además, potencian la motivación intrínseca del trabajador. De modo que facilitan el logro de objetivos laborales, fomentan el aprendizaje y el crecimiento personal (Bakker y Demerouti, 2007). Los recursos laborales comprenden recursos a nivel organizacional, interpersonal o de relaciones sociales y relacionados con la organización del trabajo y con la tarea.

Como se puede observar, una de las diferencias respecto al modelo Demandas-Control, es precisamente esta doble acción que se les otorga a los recursos laborales en el proceso de estrés. Es decir, no solo reducen las demandas laborales y sus efectos, sino que, además, actúan como factores motivadores extrínsecos e intrínsecos. En este sentido, los recursos laborales

como factores motivadores extrínsecos tienen un valor instrumental al participar en la consecución de las metas laborales e incentivan a los trabajadores a movilizar sus habilidades. Como factores motivadores intrínsecos dan respuesta a las necesidades de autorrealización de los trabajadores favoreciendo el desarrollo personal.

El postulado central del modelo D-R es que el bienestar y malestar del trabajador es fruto de la interacción entre las demandas específicas laborales y los recursos laborales disponibles. Un ambiente laboral caracterizado por altas demandas y nivel bajo de recursos se asocia a niveles elevados de *burnout*, mientras que la combinación entre altas demandas laborales y nivel elevado de recursos se asocia con los niveles más altos de motivación (Bakker et al., 2010). Así mismo, niveles bajos de demandas y elevados recursos conllevan alta motivación y niveles bajos de ambos factores dan lugar a bajos niveles de estrés y de motivación (Bakker y Demerouti, 2007).

Inicialmente este modelo se centra en las consecuencias negativas del estrés, y posteriormente se amplía, dando lugar al modelo del proceso dual (Schaufeli y Bakker, 2004), que incluyen junto a las consecuencias negativas del estrés, como el *burn out*, efectos positivos como el *work engagement*.

**1.2.4. Modelo recursos-experiencias-demandas.** El modelo RED (Recursos-Experiencias –Recursos) toma como marco de referencia el modelo del proceso dual, y desarrolla un paradigma que incluye recursos personales junto a los recursos laborales, enfatizando el papel que las creencias de autoeficacia desempeñan en el afrontamiento al estrés (Salanova et al.,2001).

Este modelo aborda el estrés desde una perspectiva procesual, en la que el trabajador puede dar distintas respuestas al estresor en función de la valoración que realice del mismo y de sus recursos. El proceso de estrés se articula sobre la base de tres conceptos claves:

1. Los estresores laborales o altas demandas definidos como factores físicos, sociales y organizacionales que demandan del trabajador un esfuerzo psicológico sostenido y que comporta cierto desgaste fisiológico y psicológico.
2. Los recursos laborales y personales que son “aspectos físicos, psicológicos, sociales y organizacionales que son funcionales en la consecución de las metas, reducen las demandas laborales y estimulan el crecimiento y desarrollo personal y laboral” (Salanova, 2005, p.23).
3. Los efectos o consecuencias del estrés tanto a nivel psicosocial como organizacional.

Estos tres elementos se relacionan en el marco de dos procesos distintos: un proceso básico de pérdida de energía implicado en el estrés y que origina la espiral negativa de autoeficacia y otro proceso, también básico, de motivación que da lugar a la espiral positiva de autoeficacia (Salanova et al., 2006).

De acuerdo con las autoras, el proceso de espiral negativa de autoeficacia se refiere a que bajos niveles de autoeficacia se asocian a la percepción de mayores demandas y menores recursos laborales, lo que producirá estrés laboral (ej. *burnout*). El nivel de *burnout* retroalimentará negativamente el nivel de autoeficacia y de nuevo se inicia el proceso. Por otra parte, el proceso de espiral positiva de autoeficacia señala que niveles altos de autoeficacia están relacionados con la percepción de menores demandas y mayores recursos, generando menos *burnout* y más *engagement*. El nivel de motivación retroalimentará positivamente las creencias de autoeficacia (Salanova et al., 2006).

El ajuste equilibrado entre demandas y recursos es la relación óptima para que no se produzcan otras reacciones negativas como el aburrimiento o la falta de motivación, en caso de disponer de muchos recursos y pocas demandas.

### **1.3. Riesgos Psicosociales y Teletrabajo**

El teletrabajo, surge en EEUU, en una época de crisis petrolífera, en la que se puso de manifiesto el importante ahorro económico en combustible si se evitasen los desplazamientos a los centros de trabajo (Niles, 1976). De hecho, inicialmente se denomina *telecommuting* (teledesplazamiento) haciendo referencia a la sustitución de los desplazamientos al trabajo gracias al desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Dentro de este contexto surge el teletrabajo, con toda una serie de ventajas que van mucho más allá de la simple reducción de gastos en importación petrolífera. No obstante, si en un primer momento nace como una fórmula laboral con múltiples potencialidades, paulatinamente se van a ir constatando las limitaciones, riesgos y desventajas que, por su naturaleza y dinámica de aplicación, conlleva (Pérez y Gálvez, 2009).

Resulta complejo unificar las distintas acepciones del teletrabajo en una sola definición, encontrando que en la literatura especializada los distintos autores, acentúan uno u otro de los aspectos o propiedades que caracterizan el teletrabajo: distancia entre trabajador y centro de trabajo, los medios de comunicación que se utilizan e incluso la relación contractual entre el trabajador y el empresario (Ortiz, 1995).

En la actualidad, y con el objetivo de salvar estas diferencias en la forma de conceptualizarlo, se han delineado una serie de características o perfil del teletrabajo que facilitan su identificación frente a otros trabajos realizados a distancia y/o en el domicilio, o mediante el uso de las TIC. Pérez, Sancho y Nogareda (1994), recogen en la NTP 412 sobre criterios de implantación del teletrabajo, las siguientes características del teletrabajo:

1. Se refiere a una actividad remunerada
2. Se produce una descentralización del lugar de trabajo
3. Se utilizan medios y tecnologías para su desarrollo

Teniendo en cuenta lo anterior, definen el teletrabajo como el “desarrollo de una actividad laboral remunerada, para la que se utiliza como herramienta básica de trabajo las tecnologías de la información y telecomunicación, y en la que no existe una presencia permanente ni en el lugar físico del trabajo de la empresa que ofrece bienes y servicios ni en la empresa que demanda esos bienes y servicios” (Pérez et al, 1994, párr.5).

Estos tres requisitos o criterios se encuentran también contemplados en otras definiciones realizadas por distintos autores, así como por diferentes organismos europeos. El teletrabajo, señala Ortiz (1995) es un trabajo a distancia del centro laboral tradicional o empresa, donde el producto de trabajo se transmite por un medio tecnológico que constituye un elemento esencial de interrelación del empleado con el empleador, a la vez que es un instrumento de trabajo fundamental para realizar las tareas y en la que el empleado percibe un salario por el trabajo desempeñado. En la misma línea, Alonso y Cifre, (2002) subrayan que el concepto de teleworking o telecommuting recoge el tránsito de una modalidad de trabajo que se desplaza de la empresa hacia donde está el trabajador, gracias a los servicios, técnicas y funciones que proporciona el desarrollo de la tecnología telemática. En el Acuerdo Marco Europeo sobre teletrabajo se entiende esta fórmula laboral como “una forma de organización y/o de realización del trabajo utilizando las tecnologías de la información, en el marco de un contrato o de una relación laboral, en la que un trabajo, que también habría podido realizarse en los locales de la empresa, se ejecuta habitualmente fuera de esos locales” (Europe Social Partners, 2006, p. 4).

Finalmente, desde Eurofound y la International Labour Office (2017), definen el teletrabajo como “el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación- tales como *smartphones*, *tablets*, portátiles y ordenadores de mesa- para trabajar, fuera del centro del empleador” (p. 1).



En la práctica existen distintas formas de desarrollar esta fórmula laboral, lo que ha dado lugar a la clasificación de distintos tipos de teletrabajadores. En este sentido, destacan las categorizaciones tipológicas establecidas en función de la combinación de distintas variables como tiempo de dedicación a las tareas bajo esta modalidad, lugar donde se desarrolla y/o tipo de relación laboral. Areitio y Areitio (2002), diferencian cuatro grupos o colectivos de teletrabajadores, bajo la premisa fundamental de que todos ellos comparten el uso de las TIC como herramienta principal y necesaria de comunicación:

1. Teletrabajadores permanentes y alternativos: está constituido por las personas, en cualquier modalidad contractual (autónomo, trabajador por cuenta ajena...) que desempeñan su trabajo en su domicilio como mínimo una jornada laboral completa semanal. Se consideran permanentes si trabajan en su casa más del 90% de su jornada laboral. Se denominan teletrabajadores alternativos, si trabajan desde su domicilio más de un día a la semana, sin llegar a constituir un 90% del total.
2. Teletrabajadores Soho: compuesto por autónomos, se denominan SOHO (Small Office Home Office) y realizan su trabajo desde el domicilio, sin disponer de un centro o sede concreta donde desarrollarlo, utilizando de manera masiva las TIC para contactar con sus clientes, proveedores etc.
3. Teletrabajadores móviles: desempeñan sus tareas laborales al menos 10 horas semanales fuera de su centro de trabajo o de su casa. Durante este periodo realizan su trabajo a través del uso de ordenador, red telemática etc.
4. Teletrabajadores suplementarios: este último grupo está conformado por personas con cualquier tipo de relación contractual, que trabajan menos de una jornada laboral semanal en su domicilio.

Estas cuatro categorías, señalan las autoras, son permeables, ya que el teletrabajo es una modalidad de trabajo y no una profesión concreta, por lo que una misma persona en distintos momentos de su trayectoria profesional puede clasificarse en uno u otro grupo, pudiendo, además, existir otras variantes diferentes a los cuatro grupos establecidos.

En este trabajo de investigación se focaliza el interés y desarrollo del estudio en el teletrabajo que se desarrolla parcial o totalmente a domicilio, que corresponde en la clasificación de Areitio y Areitio (2002) a la primera categoría. En consonancia con este planteamiento, se exponen los principales riesgos de este tipo de teletrabajo.

Respecto a la incidencia del teletrabajo, de acuerdo con los datos del informe sobre teletrabajo y teletrabajo móvil realizado por Eurofound y The International Labour Organization (2017) la modalidad de teletrabajo ha aumentado de manera paulatina en los distintos países europeos, desde comienzos del siglo XXI, alcanzando cotas variables en función de cada país. Concretamente en España hay un 6,7% de empleados dedicados al teletrabajo y teletrabajo móvil. La mayor parte de los teletrabajadores europeos se concentran dentro de los llamados trabajadores del conocimiento, que son empleados altamente cualificados, generalmente en posiciones profesionales y de gestión y que trabajan principalmente en el domicilio. Se evidencian, además, diferencias en la distribución entre hombres y mujeres. De acuerdo con los datos del informe, se observa una tendencia mayor en las mujeres a realizar el teletrabajo desde el domicilio, frente a los hombres que se concentran más en la modalidad de teletrabajo móvil. Además, Gil-Monte (2009) señala, que el número de personas que sufren de estrés por la exposición a riesgos psicosociales seguirá en aumento por los cambios en el mundo laboral, de modo que es prioritario realizar estudios y desarrollar planes de prevención.

**1.3.1. Principales riesgos psicosociales en el teletrabajo.** El teletrabajo no es ni bueno ni malo para la salud (Alonso y Cifre, 2002), sino que hay que tener en cuenta muchos factores contextuales y variables que influyen en su percepción.

En cuanto a los beneficios que reporta, a nivel de organizacional, aumenta de forma importante la productividad, descongestiona el espacio, reduce el absentismo y en el caso de determinadas profesiones relacionadas como gestores de ventas o profesiones relacionadas con el management, la relación con los clientes se estrecha (Kurland y Bailey, 1999; Crawford, Mac Calman and Jackson, 2011).

Por otro lado, y relacionado con el trabajador, el teletrabajo se ha articulado como una fórmula laboral que facilita la conciliación, a causa de la flexibilidad temporal y espacial que facilitan la organización y el ajuste laboral a las necesidades personales y familiares. Se encuentran, de este modo, distintos trabajos en los que se concluye que una de las principales ventajas del teletrabajo es el incremento de la flexibilidad, reduciendo, además los tiempos de desplazamiento con lo que se dispone de mayor tiempo para satisfacer estas demandas familiares (Tremblay, 2002). Querol y Sáez (2011) añaden que el interés del teletrabajo radica, no solo en la flexibilidad espacio-temporal, sino en que también abre el mercado laboral a personas con discapacidad que de otra forma no tendrían acceso al mismo.

No obstante, junto a las potencialidades del teletrabajo, aparecen distintos riesgos, principalmente en el ámbito psicosocial que es importante identificar y prevenir. El principal factor de riesgo que los distintos estudios es el aislamiento, generado por la distancia entre el trabajador y la red social de trabajo de la organización. Este aislamiento que puede conducir a la desmotivación aúna dos dimensiones: una dimensión más social, centrada en la carencia de las relaciones informales, espontáneas y de interacción cara a cara con los compañeros y otra dimensión organizacional que se refiere a los sentimientos de aislamiento profesional, que puede conducir, a su vez, al estancamiento profesional (Marshall, Michaels y Mulki, 2007). En la percepción de aislamiento, influyen distintos factores entre los que destacan la percepción de disponibilidad de soporte y de reconocimiento y de formar parte del grupo organizacional, a pesar de la distancia física (Marshall et al., 2007) y la frecuencia del teletrabajo. En este sentido, Kurland y Bailey (1999) indican que si se trabaja en esta modalidad frecuentemente la percepción de soledad es intensa.

En relación con lo anterior, Cooper y Kurland (2002) desarrollaron un trabajo de investigación con metodología cualitativa mediante entrevistas semi-estructuradas, con teletrabajadores, no teletrabajadores y sus supervisores focalizando la exploración en el aislamiento profesional. Los resultados indican que los teletrabajadores al estar en otro espacio diferente, echan en falta importantes recompensas organizacionales y es lo que genera la percepción de aislamiento. Concretamente, señalan las autoras, son tres tipos de actividades de desarrollo las que se echan de menos: la red interpersonal de trabajo, el aprendizaje informal y la tutorización de compañeros y supervisores. Dependiendo del grado en que valoren estas pérdidas, percibirán más o menos negativamente el aislamiento.

El aislamiento puede, además, como señala Di Martino (2001), en casos extremos conducir a comportamientos paranoides respecto a la organización y a conductas de alcoholismo.

Otro factor de riesgo que refieren especialmente las teletrabajadoras que afrontan las obligaciones familiares es la dificultad para delimitar espacios entre el trabajo y la familia, cuando se trabaja en el domicilio. Las interrupciones, la falta de privacidad y, muchas veces de espacio propio dificultan la conciliación. Por otro lado, el hecho de que la mujer que teletrabaja desarrolle su trabajo en la casa, puede favorecer el desempeño del doble rol asumiendo la crianza de los niños y las tareas laborales (Gálvez, 2008; Pérez y Gálvez, 2009).

En relación a las nuevas tecnologías, Querol y Sáez (2011), señalan que un factor de riesgo muy frecuente es el de las jornadas interminables. La posibilidad de estar conectado en todo momento facilita esta conexión permanente. De hecho, en la última encuesta Eurofound (2017), se apunta la tendencia en los teletrabajadores bien sean a domicilio o móviles a trabajar más horas, en comparación con aquellos trabajadores que desempeñan su actividad en el centro de trabajo.

Ocurre, además que el aumento de las horas de trabajo y la sobrecarga de trabajo, se relaciona con la adicción al trabajo. La adicción al trabajo, o *workalcoholism* se define por la presencia de cuatro criterios: “una especial actitud laboral, una excesiva dedicación de su tiempo y esfuerzo y un cierto trastorno compulsivo e involuntario a continuar trabajando, además de un desinterés general por otro tipo de actividades” (Alonso y Cifre, 2002, p. 59).

Unido a lo anterior y en relación a las nuevas tecnologías, se encuentra el riesgo del tecnoestrés. En primer lugar, los cambios tecnológicos rápidos y en pico, demandan una formación continuada y actualización permanente de las destrezas y conocimientos de los trabajadores con el fin de que no se desencadene tecnoestrés (Alonso y Cifre, 2002). El tecnoestrés de acuerdo con Salanova (2007), es un desajuste entre las demandas y recursos tecnológicos disponibles que se traduce en síntomas afectivos o de ansiedad y actitudes negativas hacia a las TIC. El tecnoestrés aglutina distintas problemáticas como la fatiga informativa, la *locura multitarea* o los problemas informáticos (Brillhart, 2004). Salanova (2007), en la misma línea, diferencia entre el síndrome de fatiga informativa, la *tecnofobia* y la *tecnoadicción*. El síndrome de fatiga informativa se relaciona con la sobrecarga de información y la falta de habilidades tecnológicas para estructurar la información y asimilarla. La *tecnofobia* hace referencia al sentimiento de ansiedad cuando se tienen que utilizar las nuevas tecnologías, pensamientos negativos hacia ellas e incluso renuencia a hablar de ellas. Por último, la *tecnoadicción* tiene que ver con la compulsión incontrolable a utilizar las nuevas tecnologías, generándose un malestar elevado cuando se dejan de utilizarlas.

Otro aspecto negativo que aparece vinculado al desarrollo del teletrabajo tiene que ver con los hábitos saludables y la salud del teletrabajador. Es frecuente pasar largas horas sentado al ordenador y sin realizar pausas adecuadas, lo que afecta a nivel músculoesquelético y de percepción visual. En este sentido, Alonso y Cifre (2002) informan de diferentes riesgos asociados a esta dinámica de trabajo tales como la obesidad por el fácil acceso a la comida en el lugar del trabajo y la falta de hábitos de deporte, lo que tiene serias repercusiones sobre la salud del trabajador. Además, indican que potencia otras problemáticas entre las que están los

problemas de espalda y músculo-esqueléticos en general. Muy asociado, también, a afecciones de la salud del trabajador se encuentra la inadecuación de los espacios de trabajo, especialmente cuando se trabaja a domicilio. La falta de control sobre la aplicación de medidas preventivas en el hogar es lo que refuerza este desajuste ergonómico de los espacios de trabajo. En este sentido, señala Di Martino (2001) hay que valorar en el trabajo a domicilio el riesgo de precariedad, subrayando la importancia de disponer en casa de espacio de trabajo adecuadamente equipado.

En último lugar, uno de los factores de riesgo señalados por Kurland y Bailey (1999), es la falta de reconocimiento social, de devaluación de esta fórmula de trabajo, que según señalan necesita de un cambio en la cultura existente sobre el teletrabajo y en los términos en que los que es definido. Y advierten, además, de los riesgos derivados de convertir el teletrabajo en una actividad abstracta mediada por un ordenador, es decir en una actividad deshumanizada que puede llegar a deteriorar de manera importante las habilidades sociales para interactuar adaptativamente con los demás.

En la siguiente Tabla 1 se recogen, a modo de síntesis, los principales factores psicosociales de riesgo relacionados con el teletrabajo realizado parcial o totalmente a domicilio, así como sus principales ventajas:

Tabla 1

*Ventajas y Desventajas del Teletrabajo*

Ventajas	Desventajas	
Menos tiempo de desplazamiento	Aislamiento social	Aislamiento profesional
Ahorro de costes	Sin participación en cultura organizacional	Reduce la influencia de la oficina
Menos estrés	Dificultades en conciliación	Centrado en el trabajo
Sin necesidad de reubicación	Más horas de trabajo	Dificultad para acceder a recursos
Mayor autonomía	Se requiere destreza tecnológica	Espacio de trabajo inadecuado
Flexibilidad horaria	Tecnoestrés	Adicción al trabajo
Ambiente de trabajo confortable		
Menos distracciones		
Ausencia de política de oficina		
Conciliación trabajo/familia		
Mayor Satisfacción Laboral		

(Adaptado de Kurland y Bailey, 1999, p. 57)

#### **1.4. Riesgos Psicosociales y Teletrabajo Aplicado al Ámbito Docente: el Caso de las Teleformadoras**

El ámbito de aplicación del teletrabajo es muy amplio, resultando la docencia uno de los campos en los que más se ha extendido en nuestros días, dando lugar a la teleformación o *e-learning*.

La teleformación nace en un contexto en el que los cambios acaecidos en el contexto social y tecnológico demandan, por una parte, una nueva vía para formar a los miembros de la sociedad, desde, en y para el uso de las tecnologías y por otra, se plantea la necesidad de formación continua, a lo largo de toda la vida (Pio, 2004).

Los profundos cambios en la sociedad de la información, que generan nueva e ingente cantidad de información de manera vertiginosa, dando lugar a la llamada era del conocimiento (Castells, 2000), comportan la necesidad imperativa de actualización permanente de los trabajadores. Esta necesidad implica una nueva concepción de la formación como un proceso que abarca toda la vida. Los conocimientos adquiridos durante el proceso inicial formativo, rápidamente se vuelven caducos, resultan obsoletos, por lo que el profesional necesita un reciclaje continuo. La llamada sociedad de la información, debe evolucionar a una sociedad de la formación (Pio, 2004). En esta dirección, la Comisión Europea en el año 1995, subraya el importante papel de la educación y la formación que actuarán como principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social y que se podrán adquirir a través del sistema educativo formal, de la empresa o de la educación no formal. La misma Comisión, en el siguiente año, sigue incidiendo en la importancia del aprendizaje permanente, al señalar que el cambio en la sociedad de la información se produce a una velocidad tal que la persona sólo se podrá adaptar si se actualiza constantemente.

Abundando en la misma idea, Marcelo y Lavié (2000) ven en la formación un factor que genera crecimiento, ocupación, madurez y oportunidades y en las nuevas tecnologías una herramienta que ayuda a incrementar las posibilidades de formación y a facilitar su expansión. En este contexto, nace la teleformación como una nueva vía educativa y formativa que va a permitir responder a estas necesidades sociales de formación continuada y específica (tecnológica) de manera eficaz. Se ajusta, así mismo a las demandas del mercado, desde el que se precisa una formación “flexible, abierta, adaptada a las posibilidades de espacios y de tiempos de los usuarios, progresiva en los contenidos, actualizada en los medios y

didácticamente respetuosa con las características y condiciones del aprendizaje de los adultos” (Marcelo y Lavie, 2000, párr. 7).

En sus inicios, el término teleformación se reducía al sector de la formación en la empresa y el de teleeducación o e-learning al del ámbito educativo. En la actualidad, si bien se pueden encontrar distintos posicionamientos, se coincide con Cabero (2006) en que los términos aprendizaje en red, teleformación, e-learning o aprendizaje virtual hacen referencia todos ellos a un tipo de formación que utiliza la red como tecnología de distribución de la información. No obstante, y, en relación a la persona que desempeña esta labor desde el punto de vista profesional, que es en el aspecto que se va a centrar el presente trabajo, el término teleformador o tutor on-line son los más utilizados. Por esta razón, se considera que teleformación se adecúa mejor al planteamiento de esta investigación. Además, esta terminología acentúa la connotación de distancia respecto al centro de trabajo, denotando paradójicamente un significado más ligado al ámbito laboral y profesional.

Una de las primeras aproximaciones al concepto de teleformación proviene de la Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones en España (FUNDESCO) (1998) que la define como:

un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las TIC (tecnologías, redes de telecomunicación, videoconferencias, TV digital, materiales multimedia), que combina distintos elementos pedagógicos: instrucción clásica (presencial o autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencias o chats) y los contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico). (p. 56)

En esta definición, si bien se recogen los lineamientos más relevantes de este tipo de modalidad educativa, especialmente se subraya el papel preponderante del docente en cuanto que lo considera un sistema de impartición, desprendiéndose de esta definición un carácter unidireccional.

Cabero y Castaño (2007), enfatizando la dimensión más interactiva de la teleformación la conceptualizan como todas las acciones formativas que se realizan apoyándose en las nuevas tecnologías de la información y comunicación (videoconferencia, multimedia), fundamentalmente en Internet y en sus herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas, procurando con ello alcanzar un entorno flexible para la interacción del alumno con la información, y la participación en la acción educativa.

Seguindo a Marcelo y Lavié (2000), la teleformación presenta las siguientes características:

- Flexibilidad: el alumno puede ajustar su aprendizaje a su ritmo y disponibilidad de tiempo. Los únicos horarios marcados son los plazos de entrega de las actividades realizadas, lo que proporciona una gran autonomía.
- Recursos on-line multimedia: Se emplean toda clase de recursos, imágenes, video, texto, hipertexto, animaciones etc. Recursos sincrónicos y asincrónicos. Se trata de recursos accesibles que estén siempre disponibles y que el alumno pueda recuperar en cualquier espacio y tiempo y a través de cualquier ordenador personal. En este sentido reduce o elimina los límites espacio-temporales de acceso que son virtuales. Además, estos recursos se pueden ir actualizando permanentemente.
- Sincrónico y Asincrónico: permite participar de manera simultánea a distintos alumnos independientemente de su ubicación geográfica (sincronía) y al mismo tiempo permite el trabajo individual y personal en función de su disponibilidad de tiempo (asincronía).
- Distribuidos: se encuentran distribuidos los conocimientos, los recursos disponibles que se encuentran en múltiples espacios y servidores de Internet y los formadores que pueden ubicarse en distintos lugares geográficos.
- Seguimiento continuo del trabajo de los alumnos: se realiza un seguimiento y evaluación continua de los trabajos, aportaciones en foros y exámenes de evaluación.
- Interactivo: se fomenta la interrelación y comunicación entre alumnos a través del aprendizaje colaborativo (trabajo en grupo o debates, por ejemplo). Así mismo, se mantiene una continua interrelación con el teleformador, en actividades grupales e individualmente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Formación basada en el momento: es un tipo de formación que se realiza en el momento en que se necesita *just-in-time-training*, por lo que se adapta a las diversas necesidades de las empresas o entidades educativas y de formación.

De modo que, se trata de un tipo de formación articulado para dar respuesta a las necesidades formativas actuales.

Cabero (2006) señala que la teleformación tiene muchas ventajas de tipo económico: ahorrando costes y desplazamientos, metodológicas: proporcionando flexibilidad y autonomía en el aprendizaje y las propiamente formativas o educativas: potenciando la adquisición de



habilidades y competencias necesarias para el éxito personal y profesional de los alumnos. Por otro lado, perfila las limitaciones o debilidades más importantes de la teleformación, entre las que destacan la brecha digital, o la escasa formación y competencias de tutores/as y también de alumnos. En la Tabla 2, a modo de resumen, se pueden ver recogidas todas las ventajas y limitaciones de este tipo de formación.

Tabla 2

Ventajas y Limitaciones de la Teleformación

Ventajas	Limitaciones
Favorece una formación multimedia y una formación grupal y colaborativa.	Requiere más tiempo por parte del profesor y por parte del alumno.
Propicia una formación <i>just in time and just for me</i> .	Precisa unas competencias tecnológicas mínimas del profesor y del alumno.
Pone a disposición de los alumnos un importante volumen de información.	Se necesitan habilidades para el trabajo autónomo.
Facilita la actualización de los contenidos.	Puede disminuir la calidad si no se adecua la ratio profesor – alumno.
Flexibiliza la información y el acceso a la misma.	Baja calidad en muchos cursos y contenidos.
Permite la deslocalización del conocimiento.	Resistencia al cambio frente a la modalidad tradicional presencial.
Potencia la autonomía del estudiante.	Impone soledad.
Ofrece diferentes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica para alumnos y profesores.	Depende de la conexión a Internet y de su velocidad.
Favorece la interactividad en diferentes ámbitos: con la información, con el profesor y entre los alumnos.	Cuenta con profesorado poco formado.
Facilita el uso de los materiales y los objetos de aprendizaje en diferentes cursos.	Problemas de seguridad y autenticación por parte del alumno.
Permite que en los servidores pueda quedar registrada la actividad realizada por los estudiantes.	Poca experiencia en su utilización.
Ahorra costos y desplazamiento.	Existe una brecha digital.

(Tomado de Cabero, 2006, p.3)

En este contexto, aparece un nuevo perfil profesional el de teleformador, que varía sustancialmente del profesor tradicional a nivel pedagógico y metodológico. Las TIC, que se van integrando sólidamente en cualquier tipo de actividad docente, en el ámbito de la teleformación constituyen el eje vertebrador de todas y cada una de las tareas formativas que implica. Aparecen en este momento, los campus virtuales. El campus virtual, rompe todo espacio temporal y espacial, y en él todas las interacciones, distribución de información y comunicación se producen a través de la utilización masiva de las TIC. Todo el proceso educacional tiene lugar de manera virtual, o bien combina educación presencial con educación on-line dando lugar a la modalidad *blended-learning*.

A nivel pedagógico, sus principales funciones son la orientación y la motivación, siendo éste un aspecto muy importante en la formación on-line. Concretamente, las funciones que desarrollan los teleformadores se pueden concretar en las siguientes (Duggleby, 2001):

1. Funciones de contextualización: abrir la discusión, establecer normas y establecer la agenda, controlando el flujo de la discusión.
2. Funciones de control: reconocimiento y corregir el contexto e incitación, solicitar comentarios y asignar trabajo.
3. Funciones globales: solucionar problemas en contexto y relacionar, resumir el estado de la discusión.

Además de para las funciones específicas de aprendizaje, el teleformador, puede utilizar las TIC en el desarrollo de otras tareas que se han incorporado al ámbito docente y que están ganado presencia especialmente en el ámbito universitario. En este sentido, Areitio y Areitio (2000), señalan como nuevas tareas la gestión e investigación. En el ámbito de la investigación las nuevas tecnologías proporcionan a todos los docentes que desarrollen actividades de este tipo, un abanico de múltiples posibilidades como compilar datos, compartir documentos on-line entre los miembros del equipo investigador y obtención de datos vía grupos de discusión on-line, enlaces web etc.

A nivel metodológico, el teleformador utiliza como herramienta básica las TIC. Ello implica una sólida preparación y formación en el uso y aprovechamiento de todos los recursos que les proporcionan las nuevas tecnologías: realizar búsquedas de manera eficaz, conocer los distintos servidores, manejo del correo electrónico, participación en foros y debates, navegación por el campus virtual, explotación de la web como recurso, etc. Así mismo, la utilización de

estas herramientas, demanda una constante actualización y puesta al día en cuanto a los cambios e innovaciones.

Desde el ámbito laboral, el desarrollo de este nuevo perfil profesional ligado estrechamente a las TIC y su dinámica y evolución, comporta también nuevos riesgos profesionales, riesgos emergentes que son importantes identificar y prevenir en este contexto.

**1.4.1. Principales riesgos psicosociales en teleformadoras.** Tradicionalmente, como se ha señalado en la introducción, la investigación en riesgos laborales se ha centrado en los riesgos ergonómicos y físicos y prioritariamente en trabajos manuales más específicos de hombres. Con la preponderancia que han ido adquiriendo los riesgos psicosociales, esta orientación ha ido modificándose y prestando más atención a los problemas de salud de la mujer.

En este apartado se exponen las líneas de investigación en el ámbito del teletrabajo aplicado a la docencia: la teleformación y adoptando la perspectiva de la mujer. Se incide en esta exposición en aquellos riesgos asociados a la profesión docente y se mencionaran los riesgos vinculados al teletrabajo, recogidos en el epígrafe anterior, que se consideren más relevantes en la perspectiva de género adoptada, puesto que no se encuentran estudios relevantes con el perfil concreto de esta investigación.

En relación con la docencia, existe un estudio desarrollado en la Universidad Ouberta de Cataluña (UOC), sobre riesgos psicosociales en profesorado on-line, desarrollado por Baraza et al. (2015), que es innovador por el perfil investigador que plantea. En este trabajo se combinan estrategias cuantitativas y cualitativas: se aplica un cuestionario a todo el personal, se pasan cuatro inventarios sobre liderazgo, riesgos psicosociales, compromiso y clima de seguridad psicosocial y por, ultimo se realizan entrevistas individuales y grupos focales. En sus conclusiones destacan la incidencia positiva del liderazgo transformacional sobre la salud de los trabajadores, la cantidad de tiempo dedicado al teletrabajo cuyo porcentaje ideal se sitúa entre un 20 y un 50% y en cuanto a la exposición a riesgos psicosociales concluyen que la doble presencia mejora mínimamente con la situación de teletrabajo, siguiendo solapándose tareas domésticas y familiares con el trabajo.

Otro trabajo relevante ha sido llevado a cabo en el marco de la Unión Europea, por la European Trade Union Committee for Education, durante el año 2006-2007. Se aplicó un cuestionario a 115 profesores, para conocer el estrés en el trabajo y los factores implicados. Los resultados hallados indican que los principales factores de riesgo encontrados y valorados más negativamente tienen que ver con la gestión y carga laboral. En este sentido, valoraron como

más estresantes en primer lugar la sobrecarga de trabajo /trabajar con intensidad y en segundo lugar la sobrecarga de rol, por el desempeño de múltiples tareas. El último lugar, el factor psicosocial de menor peso es la carencia de desarrollo de carrera. Informan, también, que la principal consecuencia derivada del estrés es el *burnout*/depresión/cansancio, seguida de elevado absentismo y enfermedad. El efecto menos frecuente es el consumo de drogas y alcohol. En este estudio, concretamente en España, se encontró que uno de los factores psicosociales que aparecían con la puntuación más alta era el bajo estatus social del profesorado. Posteriormente en 2010-2011, se llevó a cabo, en el mismo marco europeo, un nuevo proyecto de investigación en el que se evaluaban los principales riesgos psicosociales en una muestra de 5.461 profesores de 30 países. Se aplica el Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ) y se concluye que independientemente de las diferencias que puedan observarse entre países, un factor común y significativo es el conflicto entre el trabajo y la vida privada. En función del género, se observan también diferencias en las demandas emocionales y en el nivel de *burnout*, siendo superior, en ambos casos, en mujeres que en hombres

El *burnout* es uno de las consecuencias negativas más constatadas en los trabajos realizados en el ámbito docente, especialmente en el nivel de secundaria. No obstante, en los últimos años ha comenzado a evidenciarse su presencia en el ámbito de la enseñanza superior, a causa de los cambios globales de la enseñanza y del contexto socio-político y tecnológico. Buendía (2006), realiza un trabajo de investigación con personal docente y no docente de la universidad. En él pretende identificar el nivel de *burnout* y también la existencia de *acoso psicológico*. Los resultados indican que un 83,6% de los profesores universitarios muestran *burnout* relacionado con las presiones del tiempo, el conflicto de rol, la ambigüedad de rol o la falta de promoción entre otros factores. Presentan, además, niveles altos de despersonalización, frente a otros colectivos docentes de distintas etapas educativas. En relación al acoso psicológico, de una muestra de 435 personas, docentes y no docentes, encontraron que 193 personas informaban de *acoso psicológico*, relacionándolo el autor con las redes de poder existentes en el ámbito universitario.

Junto al estudio que se ha señalado anteriormente desarrollado en el escenario de la UOC y el de Buendía, destaca un proyecto desarrollado en el ámbito universitario por Domínguez (2004), en el que informa de la existencia de estresores significativos en este ámbito. Las principales fuentes de estrés que se deprenden de su estudio son la falta de reconocimiento en términos de promoción, la compatibilización de docencia e investigación y el bajo salario percibido, especialmente entre aquellos que están a tiempo parcial, con elevada carga docente.

Se observan diferencias en función de la edad, de la posesión del grado de doctor, del tipo de contrato y del sexo. En este sentido, se señala que las diferencias halladas entre profesores y profesoras se relacionan con los estereotipos de género, estresándose más las mujeres a causa de conflictos en las relaciones con los alumnos y los hombres por factores relacionados con la promoción y el ascenso laboral.

Por otro lado, respecto al teletrabajo y en relación con la mujer, Castaño (2010) señala que el teletrabajo, de acuerdo con las opiniones de los expertos, puede contribuir a invisibilizar el trabajo de la mujer y a su aislamiento, volviendo al ámbito de lo privado y dificultando su promoción laboral. En este sentido señala que el desarrollo continuado de esta modalidad de trabajo, puede desarrollarse por un periodo de tiempo, pero no de forma continuada, porque finalmente sí se obtiene una remuneración, pero no hay desarrollo profesional. Este aspecto se recomienda desde la Eurofound (2017) en la que se concluye que el teletrabajo como una actividad profesional continuada tiene consecuencias negativas sobre el trabajador. Se recoge, además, en esta encuesta que las mujeres tienden a desarrollar el teletrabajo con mayor frecuencia en el domicilio, lo que potencia este aislamiento.

Uno de los proyectos que destacan sobre la mujer y el teletrabajo, fue desarrollado por Galvéz (2008). Este trabajo de investigación de carácter cualitativo, pretende conocer las estrategias de conciliación utilizadas por un grupo de teletrabajadoras. Se aplican entrevistas en profundidad semi-estructuradas a 24 teletrabajadoras y se forman 10 grupos de discusión en los que participan 53 mujeres. Las conclusiones reflejan que las empleadas necesitan del apoyo social familiar para poder conciliar y que, aunque el teletrabajo constituye una buena opción para poder conciliar, se da una sobrecarga de trabajo e implica una renuncia asumida al desarrollo profesional. De modo que, sigue evidenciándose que el teletrabajo presenta una doble dimensión positiva y negativa. De hecho, en este estudio se señala que el eje tensión-liberación vertebró los discursos de las entrevistadas: libertad mental que les aporta el teletrabajo y tensión por la sobrecarga laboral.

El último de los trabajos importantes que se destacan en este epígrafe es el desarrollado por Cifre, Salanova y Franco (2011), con el objetivo de identificar las diferencias en la percepción de los riesgos psicosociales, encontrando que a las mujeres lo que les parece quemar en el trabajo es la rutina y la falta de autonomía y apoyo social, lo que no parece afectar igualmente a los hombres.

En síntesis, del escenario actual de las investigaciones, tal y como se ha podido comprobar en la exposición, se plantea la necesidad de profundizar en los factores diferenciales en función del sexo en el ámbito de los riesgos psicosociales y en la identificación de los factores y variables que están implicados.



## MARCO TEÓRICO DE INVESTIGACIÓN

---







## Capítulo 2. Proceso de Riesgos Psicosociales en Teleformadoras

---

En este capítulo se articula el modelo conceptual, que va a informar del estudio a lo largo de todo el proceso. Miles, Huberman y Saldaña (2014) señalan que el marco conceptual “explica, bien sea gráficamente o en forma narrativa, los principales aspectos a estudiar -los factores, conceptos y variables clave- y las presumibles relaciones entre ellos” (p. 20). Se trata de prestar atención a las teorías e investigaciones que son pertinentes para planificar el estudio porque funcionan como claves que facilitan la comprensión de lo que está sucediendo. No es, en consecuencia, la adopción de una teoría existente para explicar y conducir el trabajo de investigación, sino que es un modelo que se construye ad hoc, tomando prestadas piezas de distintas fuentes y articulándolas de manera coherente y desde el que fluye toda la investigación. Constituye, como señala Maxwell (2012), una teoría tentativa acerca del fenómeno de estudio.

De los distintos modelos que ya se perfilaron anteriormente, en los capítulos teóricos, el modelo RED (Demandas-Recursos- Experiencias) (2005), desarrollado durante años por el equipo WANT (anteriormente WoNT, Work & Organization Network) de la Universidad Jaume I de Castellón, es el paradigma que mejor responde a los objetivos de investigación.

El modelo RED clasifica los riesgos psicosociales, sobre la base del proceso de estrés laboral desde la perspectiva mediacional (Salanova, 2005). Ofrece una visión dinámica del proceso de los riesgos psicosociales, incidiendo en la interacción entre persona-medioambiente y el papel modulador de los factores personales y laborales, que median entre estresores y los efectos del estrés. Esta perspectiva transaccional se ajusta a la naturaleza interactiva y subjetiva de los riesgos psicosociales.

En el proceso de estrés laboral se diferencian tres conceptos que constituyen las bases de este modelo: los estresores laborales, los recursos laborales y personales y los efectos o consecuencias negativas a nivel tanto psicosocial como organizacional. Los estresores laborales son las altas demandas laborales y la escasez o ausencia de recursos laborales. Altas demandas y pobres recursos, constituyen una combinación muy propicia para provocar la aparición de estrés y sus consecuencias psicosociales. Los efectos o consecuencias negativas derivadas de este proceso perjudican seriamente la salud psicosocial de los trabajadores, viéndose comprometido su bienestar, y repercute negativamente sobre la calidad del trabajo y el desempeño, a lo que se unen, con frecuencia, conductas de absentismo laboral. En

consecuencia, no sólo afecta a la persona de manera individual, sino que también se extienden sus efectos sobre el grupo y la organización.

Una característica importante de este modelo es que, además de representar la realidad negativa de los riesgos psicosociales, refleja la vertiente positiva de los mismos, subrayando el importante papel de los recursos personales. Recoge, en este sentido, otra de las características de este tipo de riesgos, la polaridad en cuanto a los efectos sobre el trabajador.

La dinámica de funcionamiento de este modelo, de acuerdo con Salanova, Llorens, Cifre y Martínez (2006), se resume en los siguientes tres puntos:

1. Las demandas y recursos laborales pueden explicar las experiencias de consecuencias negativas en el trabajo (estrés) y de consecuencias positivas.
2. Los recursos personales (autoeficacia principalmente) influyen en la manera en que son percibidos las demandas y los recursos laborales.
3. Las consecuencias o efectos sobre el bienestar psicosocial. Estas consecuencias pueden ser positivas o negativas, pudiendo verse comprometida la salud psicosocial de la trabajadora.

Teniendo en cuenta estas premisas, los recursos personales desempeñan un papel especialmente relevante en el proceso perceptivo de los riesgos psicosociales, modulando la evaluación de los estresores y de los recursos laborales.

En la investigación se articulará el modelo teórico-conceptual desde la estructura y conceptualización que plantea este paradigma, con la pretensión de explorar las demandas, recursos laborales y personales, efectos sobre el bienestar psicosocial y la dinámica relacional entre los tres componentes. Desde el planteamiento y propósito del proyecto, si bien se focaliza la investigación en la profundización del proceso de los riesgos psicosociales, se pretende, a nivel metodológico establecer una relación dialógica con la realidad explorada, sin tratar de confirmar o refutar una teoría, recabándose aspectos negativos y positivos. En la línea de Strauss y Corbin (2002) se aboga por una verdadera interacción entre el modelo deductivo e inductivo, en la que la investigadora empieza desde una serie de categorías analíticas (modelo deductivo), dejando parte del proceso analítico a la consecución de nuevas categorías a partir de los datos que surjan (modelo inductivo) (Miles et al., 2014).

A continuación, se ilustran los tres elementos claves: estresores, recursos y consecuencias, su conceptualización tal y como se han articulado en el modelo teórico.

## 2.1. Estresores Laborales o Demandas Laborales

Los estresores laborales constituyen los factores de riesgo psicosocial categorizados como altas demandas laborales o escasez o ausencia de recursos y se definen como “los aspectos físicos, sociales y organizacionales que requieren del trabajador un esfuerzo psicológico sostenido y que están asociados a ciertos costes fisiológicos y psicológicos” (Salanova, 2005, p. 23). Estos aspectos son variables dependiendo de la profesión, su naturaleza y características. En el caso de la teleformación, estas altas demandas se encuentran vinculadas al desempeño de la actividad docente fuera del centro de trabajo y mediante el uso de las nuevas tecnologías.

Por razones didácticas se establece una división entre las altas demandas y la ausencia de recursos que constituyen los elementos estresores. En este apartado, se realiza una exploración de las elevadas demandas laborales y, el siguiente apartado se centra en los recursos.

En relación a las demandas laborales, este estudio de investigación tiene como objetivo conocer cuáles son los factores psicosociales que las mujeres teleformadoras perciben como factores de riesgo. En la primera revisión bibliográfica que se realiza, se evidencia que existen muy pocos trabajos que exploren esta temática con el perfil de esta investigación: teleformación y género. Sí se hallan estudios sobre riesgos psicosociales que se centran en la fórmula de trabajo (teletrabajo) y género o docencia y género. Surge la necesidad de saber si los factores de riesgo psicosocial son relevantes atendiendo al perfil investigador y cuáles son, en una primera aproximación general, los principales factores psicosociales de riesgo asociados al desempeño de las teleformadoras. Ello, permitirá acotar la temática de investigación y focalizar la atención en este colectivo, sin menoscabo de la nueva información que posteriormente pueda ir emergiendo de los propios datos. Finalmente, repercutirá en la depuración de las preguntas de investigación de la segunda fase de investigación de carácter cualitativo. Se planifica, en esta línea, el uso de una técnica prospectiva, mediante consulta a expertos y análisis cuantitativo de datos. Las decisiones metodológicas, así como la técnica serán explicados con detalle en el capítulo metodológico.

Del análisis de datos de la consulta a expertos, se concluye la importancia de los factores psicosociales de riesgo, y se subraya la importante asociación de nueve factores que aparecen reflejados en la Tabla 3.

Tabla 3

*Factores Psicosociales de Riesgo por Consenso de Expertos*

<b>Factores Psicosociales de Riesgo</b>
Cantidad y complejidad de la información
Exigencia de atención
Presiones en el tiempo
Ambigüedad de rol
Sobrecarga emocional
Poca autonomía
No hacer pausas
Jornadas sin horarios
Escaso reconocimiento social

Entre los factores psicosociales de riesgo, que señalan los expertos se encuentran factores relacionados con distintas categorías como el puesto de trabajo, las relaciones socio-laborales, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la organización y la conciliación familia-trabajo. Siguiendo esta estructura de clasificación, que se ha adaptado de Gil Monte (2011), se exponen, seguidamente, los factores psicosociales de riesgo organizados en el modelo teórico conceptual. Se han articulado los factores señalados en la consulta a especialistas y, con carácter complementario, los factores derivados de las conclusiones de los trabajos más relevantes hallados en la revisión documental.

**2.1.1. Demandas relacionadas con el puesto de trabajo.** En relación con el puesto de trabajo, los expertos indican tres factores psicosociales de riesgo más importantes: la carga mental (cantidad y complejidad de información y exigencia de atención), las presiones en el tiempo y la ambigüedad de rol, que son los que se estructuran en el modelo teórico-conceptual.

Respecto a *la carga mental*, los expertos inciden en la dimensión cognitiva de las tareas de las teleformadoras, concretamente en su nivel de exigencia cognitiva no sólo a nivel cualitativo sino también cuantitativo y a la elevada demanda de atención. Es decir, se hace

referencia a la carga mental requerida para el ejercicio de la teleformación. La carga mental se define como el “conjunto de requerimientos mentales, cognitivos o intelectuales a los que se ve sometido el trabajador a lo largo de su jornada laboral, es decir, nivel de actividad mental o esfuerzo intelectual necesario para desarrollar el trabajo” (Sebastián y Del Hoyo, 2002, p. 6). La carga mental es un concepto de naturaleza compleja, cuya valoración implica conocer la cantidad de información que la persona debe procesar en su trabajo (carga cuantitativa) y la complejidad de la tarea (carga cualitativa). Además, hay que considerar, como señalan Sebastian y del Hoyo (2002), que se pueden dar situaciones por exceso de carga, así como por defecto, comportando en ambos casos efectos perjudiciales sobre la salud del trabajador. Las situaciones en que las exigencias son superiores a las capacidades del trabajador, así como aquellas en la que predomina la monotonía y el aburrimiento se relacionan directamente con la fatiga mental. En ambos contextos, se demanda un esfuerzo excesivo del trabajador, de sobrecapacidad o de sobreesfuerzo para mantener la vigilancia, que conlleva la aparición de fatiga, caracterizada por cansancio, somnolencia y/o lentitud motora. Este cuadro de síntomas tiene serias repercusiones sobre la capacidad mental del individuo, viéndose especialmente afectada su atención, así como sobre la motivación que disminuye notablemente y sobre el rendimiento del trabajador. Se relaciona también la fatiga con el aumento del índice de errores, incidentes y accidentes laborales. En el caso de las teleformadoras, dado que la docencia comporta importantes exigencias cognitivas, es prioritario atendiendo al propósito del estudio, explorar el nivel de carga mental percibida. En esta tarea se seguirán las aportaciones expuestas anteriormente, que Sebastian y Del Hoyo (2002) recogen en el documento divulgativo *Carga mental en el trabajo* publicado por el INSHT.

El segundo de los estresores, dentro de esta categoría y recogido por los expertos, se refiere al ritmo laboral, centrándose en las *presiones en el tiempo* ligadas a los plazos temporales, característicos de la enseñanza on-line. Gil Monte (2012) señala que en la actualidad los cambios acaecidos en el mundo del trabajo, entre los que se encuentran los derivados de la incorporación de las nuevas tecnologías, han generado riesgos psicosociales emergentes. Dentro de estos riesgos, aparecen aquellos vinculados a la intensificación del trabajo, caracterizados por “la necesidad de manejar cantidades de información y carga de trabajo cada vez mayores y bajo una mayor presión en el ámbito laboral” (p. 239). La teleformación es uno de los máximos exponentes del trabajo con TIC, que comporta importantes demandas cognitivas, sujetas a plazos temporales.

La presión temporal tiene lugar cuando el tiempo disponible para realizar las tareas es inferior al necesario. De modo que está estrechamente vinculado a la sobrecarga de trabajo, bien sea cuantitativa y/o cualitativa. Esta situación conduce a aumentar las horas de trabajo, más allá del horario contratado, restando tiempo de dedicación familiar y personal (Gracia, Peiró y Ramos, 1996) para hacer frente a las demandas laborales. Sin embargo, aunque tradicionalmente se ha considerado la presión temporal un estresor, su percepción está sujeta a distintas variables personales y relacionadas con las características de la tarea o de la propia presión que hacen de este aspecto una cuestión subjetiva (Gracia, Arcos y Caballer, 2000). En este sentido, algunas de estas variables son la cantidad de presión ejercida, el grado de dificultad de la tarea o personalidad. Además, y de acuerdo con la ley de Yerkes-Dodson (1908, citado en Gracia et al, 1996, p. 153), aplicada a la presión temporal, que predice que la relación entre presión y rendimiento adopta la forma de U invertida, el rendimiento será más bajo en situaciones de poca o mucha presión, pero será óptimo con nivel medio de presión.

Teniendo en cuenta que las organizaciones necesitan programar y establecer plazos para reducir la ambigüedad temporal, y que, en el caso de la teleformación adquiere esta temporalización mayor relevancia, con el fin de que los alumnos puedan ir gestionándose el trabajo en función de su disponibilidad temporal, interesa explorar esta demanda laboral. Específicamente resulta importante saber la percepción de las teleformadoras, respecto a la presión temporal y cómo afecta a su salud psicosocial, así como a su rendimiento laboral y calidad de desempeño.

La última demanda laboral, en relación con el puesto de trabajo es la *ambigüedad de rol*. El rol o papel que se desempeña en una organización es el conjunto de expectativas propias y ajenas acerca del comportamiento adecuado a ese puesto, independientemente de la persona que ocupe el puesto (Arquer, Daza y Nogareda, 1995). En este sentido, el rol prescribe, anticipa el comportamiento y reduce la incertidumbre. Durante el desempeño de este rol pueden surgir acontecimientos que interfieren negativamente en este desempeño y que afectan a la persona focal y a los grupos de trabajo a los que pertenece y que se conocen como estresores de rol (Hontagas y Peiró, 1996). Entre ellos, se encuentra la ambigüedad de rol, que hace referencia a la falta de información o la comunicación inadecuada de la misma.

En este estudio se tienen en cuenta las aportaciones de Arquer, Daza y Nogareda (1995) recogidas en la Nota Técnica de Prevención (NTP) 388, *Ambigüedad y conflicto de rol*.

El papel que cada persona tiene que desempeñar se refiere al trabajo que ha de realizar y a la forma de comportarse y relacionarse con los demás y a sus actitudes. En ocasiones, las expectativas o comportamientos pueden extenderse al comportamiento fuera de la empresa. Este rol puede estar claramente definido y ser coherente con las expectativas de la persona focal, pero cuando la información es confusa, incompleta y presenta un amplio margen de duda se genera la ambigüedad de rol. Respecto a la información transmitida o contenido, la ambigüedad de rol puede versar sobre los objetivos del trabajo y las tareas o responsabilidades (expectativas), sobre los medios para cumplir las demandas (Hontagas y Peiró, 1996), sobre la autoridad y la comunicación y relaciones.

La ambigüedad de rol se relaciona con distintos efectos negativos como una mayor tensión laboral, ansiedad, depresión laboral, fatiga y quejas somáticas y baja autoestima (Peiró, 1992; Hontagas y Peiró, 1996).

De acuerdo con lo anterior es importante conocer el grado en que perciben las teleformadoras que está definido su rol. Es decir, lo que se espera de ellas como docentes online, los objetivos a cumplir, sus tareas, las actividades a realizar, la temporalización de las mismas y el sistema de evaluación. Además, y atendiendo a la NTP 388, interesa explorar los estilos de comportamientos asociados a su rol.

A modo de síntesis, la Tabla 4 recoge todos los factores psicosociales de riesgo o demandas relacionados con el puesto y sus indicadores, tal y como se articulan en el modelo teórico-conceptual:

Tabla 4

*Demandas Laborales e Indicadores Relacionados con El Puesto*

	<b>Demanda</b>	<b>Expresado Por</b>
Carga Mental	Sobrecarga mental cualitativa	Las exigencias mentales de las tareas son superiores a sus capacidades.
	Sobrecarga mental cuantitativa	Hay un desajuste por exceso de volumen de tareas en función del tiempo disponible.
	Subcarga mental cualitativa	Las tareas que comporta el puesto son monótonas. Considera las tareas inferiores a sus capacidades.
	Subcarga mental cuantitativa	Tiene poco volumen de trabajo. Se aburre por falta de trabajo.
	Presiones en el tiempo	Siente que los plazos de tiempo son irrazonables. El tiempo establecido no es suficiente para realizar las tareas.
	Ambigüedad de rol	No sabe lo que se espera de ella. Sus objetivos y tareas no están bien definidos.

**2.1.2. Demandas relacionadas con la esfera socio-laboral.** Entre los principales estresores psicosociales se encuentran los relacionados con la dimensión interpersonal en la organización, esto es, las relaciones conflictivas, las incompatibilidades de rol o la discriminación, entre otros (Gil-Monte, 2011). Además, estas demandas se hacen más presentes en aquellas profesiones en las que se trabaja con personas, como es el caso de las teleformadoras.

De acuerdo con los expertos y dentro de esta categoría, la sobrecarga emocional es el factor psicosocial más importante. Junto a esta demanda, se han incorporado tres factores más, que diferentes estudios sobre teletrabajo o docencia señalan como muy presentes en su desempeño: conflicto de rol, aislamiento e interacción negativa con los alumnos.

La *sobrecarga emocional* es uno de los factores de riesgo psicosocial vinculado a las actividades profesionales cuyo ejercicio se caracteriza por la interrelación personal, es decir, el contacto (cara a cara o por voz) con otras personas, como es el caso de las teleformadoras con los alumnos. Es decir, se asocia con aquellas ocupaciones que comportan trabajo emocional. Hochschild (1983) define el trabajo emocional como “el esfuerzo que realizan los empleados por expresar e incluso sentir aquellas emociones prescritas por la organización” (citado en Martínez-Iñigo, 2007, p. 37), en este caso, en su contacto con los alumnos, con el fin ejercer influencia sobre las actitudes y comportamientos de éstos. Es, en cierto modo, una adecuación de las normas sociales al ámbito laboral de servicios o educativo, articuladas sobre la máxima



de suprimir las emociones negativas y potenciar las positivas, con el fin de hacer el trabajo más fluido y fácil (Gracia, Martínez, Salanova y Nogareda, 2006; Martínez-Iñigo, 2007). Ante las distintas situaciones, las teleformadoras deberán integrar las demandas de dicha situación, las normas emocionales dictadas por la organización y la expresión y experiencia de la emoción. Ocurre que, a veces, se genera una disonancia emocional entre la expresión emocional regulada por la organización y la experiencia de la trabajadora. En este caso, debe contar con recursos personales, competencias emocionales que la ayuden a reducir la tensión derivada de este desajuste. Esta condición se da, frecuentemente, en situaciones de conflicto de rol, factor psicosocial de riesgo con el que está estrechamente vinculado. En el proyecto de investigación se considera pertinente la exploración de la sobrecarga emocional y del conflicto de rol, considerando que la teleformación se caracteriza por una periódica interacción con los alumnos durante la impartición de clases, supervisión de trabajos y revisión de exámenes por videoconferencia, así como por contacto telefónico, dependiendo de la organización educativa. Se tratará de conocer las situaciones en las que se produce un desajuste entre las demandas emocionales, derivadas de la interacción de las profesoras con los alumnos, y las competencias emocionales, aspecto que se explica en el apartado de recursos personales, incidiendo prioritariamente en las situaciones de conflicto de rol.

Como se ha señalado, en estrecha relación con la sobrecarga emocional, se encuentra el *conflicto de rol*, otro de los estresores que, dentro de las demandas socio-laborales, se consideran importantes en el ámbito de los riesgos psicosociales. Al igual que en la ambigüedad de rol, se toma como referencia conceptual la NTP 388 de Arquer et al (1995).

El conflicto de rol se produce cuando para realizar el trabajo hay demandas o exigencias que son incompatibles entre sí o incongruentes. Esta situación, señalan los autores, puede producirse de varias formas: (a) las demandas son incompatibles con los valores o creencias de la trabajadora, o las considera ineficaces o que exceden su rol (docente); (b) las demandas proceden de distintas personas o grupos de la organización y son incompatibles, como puede ser en el caso de la teleformadora si resultan incongruentes las exigencias de los alumnos, por una parte, y de gestión académica por otra y (c) la incompatibilidad entre demandas y recursos, característica del conflicto entre las esferas familiares y laboral, donde se produce una sobrecarga de rol por la falta del recurso imprescindible tiempo para darles respuesta.

Cuando se produce el conflicto de rol, es frecuente que se genere disonancia emocional en la teleformadora, si tiene que responder ante una demanda contraria a sus creencias y valores y la expresión emocional que le exige la organización no está en sincronía con su experiencia

del conflicto. Interesa conocer en esta investigación la presencia, características e interacciones entre ambos factores de riesgo. En este apartado se van a contemplar las dos primeras formas de producir la situación de conflicto de rol, explorando la tercera posibilidad en el apartado relativo a la conciliación familiar.

Dentro de la esfera socio-laboral, la tercera de las demandas se refiere a *las relaciones conflictivas* con los alumnos, asociadas al conflicto de rol y con la sobrecarga emocional. Se considera pertinente explorar este aspecto porque la dinámica de interacción cambia completamente en la modalidad on-line respecto a la presencial, así como el medio a través del que se interactúa. Conocer cómo perciben y valoran esta nueva forma de relación y las dificultades que comporta se convierte en uno de los objetivos de la presente investigación.

Se van a considerar como factores de riesgo los conflictos en las relaciones. Este último aspecto se articula en el modelo conceptual desde la perspectiva del conflicto de rol, recogida en la NTP 388 de Arquer et al (1995). De modo que, los problemas se definen desde el conflicto inter-rol o las demandas incompatibles entre sí desde distintos grupos o conflicto rol-persona, en el que los alumnos realizan exigencias a la teleformadora incompatibles con su tarea, valores o creencias.

En último lugar, la cuarta demanda se refiere al aislamiento, condición en la que habitualmente se desarrolla la enseñanza on-line. El trabajo aislado es una de las condiciones que lleva implícita la modalidad del teletrabajo y, por lo tanto, también de la teleformación. La conceptualización de este factor se realiza de acuerdo con la teoría de Marshall et al. (2007), sobre el aislamiento en el lugar de trabajo.

Cooper y Kurland (2002) consideran que uno de los asuntos más importantes relacionado con el teletrabajo es el *aislamiento*, vinculado a la carencia de interacción personal, del aprendizaje informal limitado y de la tutorización de gente con experiencia a trabajadores que se inician.

De acuerdo con Marshall et al. (2007) el aislamiento es “un constructo psicológico que describe las percepciones de soledad desde la organización y los compañeros. Las percepciones de soledad están formadas por la ausencia de apoyo de los compañeros y la carencia de oportunidades para las interacciones sociales y emocionales con el equipo” (p. 198). De modo que tiene que ver con la percepción de disponibilidad. En este constructo hay dos dimensiones:

1. *Dimensión social*: se refiere al contacto con los compañeros en charlas informales o discusiones espontáneas. La carencia de interacción informal, vínculo afectivo y

apoyo emocional comporta que teletrabajadores se sientan aislados socialmente (Mann, Varey y Button (2000), citado en Marshall et al., 2007). Este puede ser el caso de las teleformadoras que trabajan a domicilio, por ello es importante tener en cuenta este aspecto.

2. *Dimensión organizacional.* Hace referencia a la invisibilidad organizacional. Consideran que les asignan tareas menos importantes, que los demás creen que están menos implicadas en las tareas, que les dan un *feed-back* mínimo, que reconocen menos su valía, y su esfuerzo y es más difícil promocionar. Reciben, además, menos soporte de sus supervisores. De modo que representa la exclusión percibida de la organización y su cultura.

Por lo tanto, el aislamiento es percibido como una fuente de estrés de difícil gestión.

En la Tabla 5 se representan estos factores psicosociales de riesgo y sus indicadores:

Tabla 5

*Indicadores de Sobrecarga Emocional, Conflicto de Rol y Aislamiento*

	<b>Demanda</b>	<b>Expresado Por</b>
Trabajo Emocional	Sobrecarga	Siente que la implicación emocional que le exige su trabajo es excesiva.
	Emocional	Experimenta tensión cuando no hay consonancia entre lo que siente y las normas emocionales de la organización.
Rol Laboral	Conflicto de Rol	Le exigen realizar tareas o conductas incompatibles con sus valores y creencias.
		Siente que distintos grupos o personas de la organización le plantean exigencias incompatibles entre si.
Relaciones Sociales	Aislamiento	Está separada de sus compañeros. Siente que falta contacto social con sus compañeros.
		No se siente apoyada por sus compañeros. Siente que la organización no la tiene en cuenta. Está separada de la organización. No se siente apoyada por la organización.

**2.1.3. Demandas organizacionales.** Las demandas organizacionales se refieren a aquellas exigencias derivadas de las características y funciones de la organización. Estas demandas incluyen múltiples factores, de entre los cuales se considera que la comunicación puede ser un buen reflejo de la dinámica y funcionamiento de las características de la organización. Además, en el apartado de recursos laborales se exploran muchos aspectos de complementan esta información y cuya carencia los convierte en posibles estresores

organizacionales. Se incluye, por último, un factor organizacional mobbing o *acoso psicológico*. A priori, parece que el hecho de trabajar de manera aislada en el propio domicilio puede actuar como un factor de protección frente a este factor psicosocial. No obstante, el *acoso psicológico* implica múltiples comportamientos que no necesariamente implican el contacto cara a cara, como, por ejemplo, el trato desigual por parte de los superiores. Además, se ha de tener en cuenta que dentro de las participantes, se encuentran teleformadoras que desarrollan su actividad desde el centro de trabajo o teleformadoras que desarrollan tareas de investigación en equipo o tareas de gestión.

Respecto a la comunicación, se siguen las recomendaciones de Llacuna y Pujol (2003) en la NTP 685, acerca de la comunicación en las organizaciones y su importancia en materia de prevención.

Los autores señalan que la comunicación es consustancial a la organización y que implica el intercambio de información y la interacción entre los miembros de la organización conformando un sistema y constituyendo un recurso importante, un activo que potenciar.

Dentro de la comunicación organizacional interna, que es la que se pretende explorar en esta investigación, se diferencia entre comunicación formal e informal. En primer lugar, la comunicación formal se refiere al tipo de intercambio que se produce entre jefes y empleados en doble dirección, así como entre compañeros. La comunicación formal, es la que se establece entre sus miembros para cumplir los objetivos estratégicos de la organización. Tiene también un componente de difusión e influencia sobre sus miembros y es un mecanismo de socialización de los mismos. Por otra parte, para los empleados, representa una forma de sentir que son parte de la organización, de vía para realizar propuestas de innovación y sentirse reconocidos, lo que finalmente redundará en su motivación e integración laboral.

De acuerdo con lo anterior, la comunicación formal se materializa en tres flujos distintos:

- (a) *Comunicación descendente*: el flujo comunicativo se produce de jefes a subordinados. Este tipo de información suele ser clara, precisa y, tal y como señalan Llacuna y Pujol (2003):

Transmite mensajes predominantemente relacionados con la ejecución y valoración de la tarea, órdenes y especificaciones de trabajo relacionadas con las funciones a realizar, los objetivos a alcanzar, las líneas de acción que conviene respetar, el nivel de cumplimiento de la tarea (NTP 685, párr. 21).

En consecuencia, es una comunicación necesaria para el buen funcionamiento de la organización y para el logro de sus objetivos. Entre los principales aspectos que pueden dificultar esta comunicación se encuentran la falta de atención a los componentes afectivos de la comunicación y la ambigüedad o contradicción de la información. En relación con las teleformadoras, interesa conocer la interacción con sus supervisores inmediatos especialmente y la claridad con que llega el mensaje. Estos son aspectos que de manera transversal se pueden ir reconociendo en sus discursos, ya que la comunicación vertebrada todo el funcionamiento de la organización.

- (b) *Comunicación ascendente*: El flujo comunicativo se produce en dirección inversa, desde los empleados hacia los supervisores. Representa el principal medio del que disponen las empleadas para proponer mejoras, participar de manera activa en el desarrollo de la organización y sentirse reconocidas y valoradas. La idea de que la opinión de la trabajadora es importante no sólo fortalece las relaciones sociales, sino que incrementa su motivación laboral, satisfacción, implicación y grado de compromiso. Uno de los principales factores que dificulta este tipo de comunicación es el estilo de comunicación del supervisor que puede hacerlo más o menos accesible.
- (c) *Comunicación horizontal*: el flujo circula en un mismo nivel entre compañeros. Este intercambio entre las trabajadoras fortifica sus relaciones, y, frecuentemente, como señalan Gil Monte y García-Juanes (2011), son mensajes específicos, sencillos y rápidos que facilitan la resolución de problemas sin tener que acudir a los canales formales de autoridad. Sus funciones principales, además de la resolución de conflictos, son favorecer la colaboración, compartir experiencias y proporcionar apoyo emocional.

En segundo lugar, respecto a la comunicación informal, en parte se desarrolla en el marco de la *comunicación horizontal*, siendo más rápida y sin utilizar los canales formales. Es un tipo de comunicación más espontáneo, y favorece la cohesión grupal y la retroalimentación entre los miembros del grupo. Desde un punto de vista más negativo, puede ser un elemento de distorsión como ocurre con los rumores (Gil Monte y García-Juanes, 2011).

El último de los factores que se integra en las demandas laborales es el *acoso psicológico*. Se considera pertinente utilizar el término psicológico, en lugar de laboral, porque aglutina conductas de exclusión y humillación que no tienen que ser indirectas o sutiles, comportamientos más propios o esperables del ámbito laboral (Rodríguez-Muñoz, Baillien, Notelaers y De Witte, 2013). Se incluye el *acoso psicológico* dentro de las demandas laborales de acuerdo con las indicaciones del modelo RED (Equipo WaNT) (Salanova, 2005).

El *acoso psicológico* se define como asediar u hostigar, atentar contra la dignidad o reputación, marginar o segregar socialmente a alguien o interferir negativamente en sus tareas laborales. Esta definición recoge las características que Leymann en 1990, precursor del estudio de este constructo, identificó como propias del acoso laboral. No se refiere a un comportamiento puntual, sino que su dinámica es procesual y en escalada, debiendo cumplir dos criterios temporales: las acciones se producen semanalmente y durante un periodo de tiempo prolongado que se sitúa en los 6 meses (Rodríguez-Muñoz et al., 2013). Además, existe una relación asimétrica entre ambas partes, que puede ser por posición jerárquica o por contar con más o menos apoyos en la organización.

De la definición de *acoso psicológico* se desprenden ya algunas de las conductas propias de este factor psicosocial: comportamientos orientados a hostigar al acosado como amenazas verbales, ofensas e insultos que pueden ser directos o a través de rumores, aislamiento social en el trabajo, conductas que dificulten la realización de la tarea, tales como asignación excesiva de trabajo u omisión de información relevante para desempeñar el trabajo y, en casos más graves, comportamientos violentos (Gil-Monte, 2011).

Las repercusiones de estos comportamientos son múltiples y afectan negativamente al individuo que puede ver minada su autoestima, presentar síntomas depresivos, problemas de sueño etc. A nivel de la organización las consecuencias se evidencian en la disminución del rendimiento en cantidad y calidad, hasta llegar a la baja laboral.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la Tabla 6, se pueden visualizar los indicadores y principales factores de riesgo respecto a la comunicación formal e informal y el *acoso psicológico*:

Tabla 6

*Demandas Organizacionales e Indicadores*

		<b>Demandas</b>	<b>Expresado Por</b>
Comunicación Formal	Descendente	Ambigüedad	La información que se da es confusa.
		Contradicción	Se expresan mensajes incompatibles.
		Descuido componente afectivo	No tienen en cuenta los sentimientos y emociones de la persona.
	Ascendente	Inaccesibilidad	Es difícil comunicarse con su superior. No tiene contacto con su superior. No tienen en cuenta su opinión.
	Horizontal	Ausencia de comunicación	No mantiene contacto con compañeros.

	<b>Demandas</b>	<b>Expresado Por</b>
Comunicación Informal		La comunicación con los compañeros es distante.
	Distorsión	Existen rumores infundados en la organización.
	Acoso psicológico	Le ofenden e insultan. Extienden rumores infundados sobre ella. No le proporcionan la información que necesita para su trabajo. Le asignan muchas tareas. La tratan de manera no equitativa. La aíslan en el trabajo. La amenazan verbalmente. La agreden físicamente.

**2.1.4. Demandas relacionadas con la conciliación de la vida familiar y laboral.** En relación con las demandas relacionadas con la conciliación, existen trabajos con resultados que ponen de manifiesto las grandes contradicciones existentes entre las mismas trabajadoras en relación a su percepción del teletrabajo. Se considera de interés explorar esta realidad polisémica en las teleformadoras.

Para abordar esta temática se van a seguir las aportaciones de Sanz, Demerouti y Gálvez (2013). Las autoras describen los principales tipos de conflictos existentes en esta área, así como sus características más importantes.

El conflicto trabajo-familia se define como una incompatibilidad entre las presiones del trabajo y las de la familia (Greenhaus y Beutell, (1985), citado en Sanz et al., 2013, p. 420). De modo que se entiende desde el marco del conflicto de rol. Esta incompatibilidad es bidireccional, dando lugar a dos tipos de conflictos distintos con validez de constructo independiente:

- (a) *Conflicto trabajo-familia*: las demandas laborales interfieren en el desempeño de las actividades familiares.
- (b) *Conflicto familia-trabajo*: son las demandas familiares las que dificultan la realización del desempeño profesional.

En el caso de las teleformadoras, cuando desarrollan su actividad en el domicilio, puede ocurrir que ambas demandas coincidan en el mismo tiempo y espacio, por lo que interesa conocer la influencia de este aspecto, en ambas direcciones.

Junto a esta dimensión del conflicto entre familia en general y trabajo, se añade una nueva faceta a explorar, focalizada en la vida personal de la teleformadora, tratando de conocer el conflicto existente entre el *trabajo y/o familia y sus intereses personales*.

En este proyecto, se pretende conocer en qué aspectos son incompatibles estas demandas y que factores laborales y personales ayudan a afrontar este conflicto incidiendo en el conocimiento del apoyo familiar y organizacional con el que cuentan. En el apartado sobre recursos personales y laborales se describirán estos factores.

Se incidirá también en la exploración de las principales *estrategias de conciliación* que despliegan las teleformadoras para tratar conciliar las demandas de ambas esferas.

En la Tabla 7 se recogen los principales conflictos a explorar en esta área, así como los indicadores:

Tabla 7

Indicadores de conflicto entre familia y trabajo, trabajo familia y trabajo y self

	Conflicto	Expresado Por
Conciliación	Conflicto familia-trabajo	Las demandas familiares interfieren en la realización de las actividades laborales. No puede concentrarse en su trabajo por problemas domésticos.
	Conflicto trabajo-familia	La carga de trabajo le impide poder pasar tiempo con su familia. No puede realizar las tareas domésticas por las obligaciones laborales.
	Conflicto trabajo/Familia-self	No tiene tiempo para actividades de ocio personal.

**2.1.5. Demandas relacionadas con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.** El trabajo con nuevas tecnologías de la información y comunicación, tal y como señala Salanova (2007) es neutro. Son múltiples las variables que influyen en la valoración, desde el modo de implementarlas en el marco de la organización, hasta recursos personales como la formación previa y las actitudes hacia las TIC. En consonancia con el modelo RED, que vertebra todos los conceptos que configuran el modelo teórico- conceptual de referencia,



las altas demandas tecnológicas y la falta de recursos comportaría importantes consecuencias sobre la salud psicosocial de la trabajadora.

El trabajo de la teleformadora, se caracteriza y define por las nuevas tecnologías, alrededor de las cuales se articula el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, la actividad docente de la trabajadora. Resulta, en este sentido, imprescindible, conocer cuáles son las demandas tecnológicas que deben afrontar en su día a día las teleformadoras. La exploración de estas demandas se realiza de manera transversal, porque muchas de ellas están asociadas con otras áreas como, por ejemplo, el puesto. No obstante, se recogen en este epígrafe algunas de las demandas más importantes que, Salanova et al. (2004) señalan en la NTP 730 sobre tecnoestrés.

Las principales demandas que recogen las autoras son las siguientes:

- *Sobrecarga mental cuantitativa*: que se refiere a que las exigencias son superiores tiempo del que se dispone (en el epígrafe sobre las demandas en relación al puesto se puede ampliar esta información). Esta sobrecarga en muchos casos da lugar a la *supresión de las pausas* durante la realización de las tareas, incrementando la posibilidad importantes repercusiones perjudiciales para la salud (problemas de espalda, fatiga visual etc.).
- *Subcarga cualitativa*: cuando el trabajo es monótono y rutinario, porque las demandas están por debajo de las competencias.
- *Dificultades técnicas*: especialmente negativas cuando no se dispone de soporte técnico.
- *Disponibilidad permanente*: la disponibilidad continua y fácil accesibilidad pueden interferir de manera importante en otras esferas como la familiar.
- *Innovación tecnológica*: los cambios constantes y en pico en el ámbito de las nuevas tecnologías, pueden resultar inabordables si no se acompañan de programas formativos de actualización adecuados.

Conviene recordar que, de alguna u otra manera, como se ha señalado al inicio del epígrafe están recogidas y expuestas con mayor amplitud estas demandas en distintos apartados. A continuación, se exponen las principales demandas y sus indicadores en la Tabla 8:

Tabla 8

*Demandas Tecnológicas y Sus Indicadores*

	<b>Demandas</b>	<b>Expresado Por</b>
Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación	Sobrecarga mental cuantitativa	Hay un desajuste por exceso de volumen de tareas en función del tiempo disponible.
	Subcarga mental cualitativa	Las tareas con TIC que comporta el puesto son monótonas. Considera que las tareas con TIC están por debajo de sus capacidades.
	Dificultades técnicas	Existen dificultades técnicas frecuentes que no puede solventar. Las dificultades técnicas interfieren frecuentemente en el trabajo.
	Disponibilidad permanente	Continuamente está conecta para resolver tareas. La posibilidad de acceso interfiere en otras áreas de su vida.
	Innovación tecnológica	No existe formación ante los cambios tecnológicos.

**2.1.6. Demandas relacionadas con el ambiente de trabajo.** La última categoría de demandas, hace referencia al ambiente del trabajo y los equipos que utilizan las teleformadoras para realizar su trabajo. Este factor, se añade, porque una buena parte o la totalidad de su actividad profesional la realizan en el domicilio y resulta pertinente saber las condiciones generales de trabajo. Si bien existen muchos factores de riesgo en este sentido, esta investigación focaliza su interés en 3 aspectos fundamentales:

- No disponen de espacio propio para trabajar: el no disponer de un espacio específicamente destinado al trabajo, implica, generalmente, que no está adaptado a las condiciones físicas mínimas para poder desarrollar este tipo de actividad: ausencia de ruido, condiciones lumínicas adecuadas o temperatura. No cuidar de estos aspectos puede conllevar interferencias en el trabajo, dificultades para concentrarse, fatiga o disconfort visual, malestar y bajo rendimiento.
- No disponen de mobiliario ergonómico: la teleformadora al permanecer en posición sedente mantenida, concentra el peso corporal en la zona de la pelvis y tejidos blandos circundantes. La dureza de las sillas en esta situación puede contribuir a desarrollar dolores y patologías de espalda y glúteos. Junto a la dureza de la silla, la altura regulable (altura total y del respaldo) y la movilidad de la misma son otras características que hay que tener en cuenta, ya que pueden obligar a la trabajadora a adoptar posturas forzadas (Fidalgo y Nogareda, 2001).

En la siguiente Tabla 9 se visualizan las demandas relacionadas con estos factores:

Tabla 9

*Demandas Relacionadas con el Ambiente de Trabajo e Indicadores*

Ambiente de Trabajo	Demandas	Expresado Por
	Sin espacio de trabajo adecuado	No dispone de espacio personal para el trabajo.
Sin mobiliario ergonómico	No dispone de silla y mesa adecuadas para el trabajo con ordenador.	

Una vez descritas las demandas que se van a estructurar en el modelo conceptual, se exponen a continuación los recursos laborales y seguidamente los personales, que corresponden al segundo de los componentes del Modelo RED.

**2.2. Recursos Laborales**

Los recursos laborales, de acuerdo con Salanova (2005) “son las características organizacionales que reducen las demandas y sus costes asociados, estimulan el crecimiento personal, el aprendizaje y son funcionales en la consecución de metas” (p. 23). De modo que abarcan todos aquellos aspectos de la organización que ayudan a mitigar las altas demandas laborales y a mitigar sus efectos, pero, además, tienen una dimensión motivacional, favoreciendo el *engagement* y los resultados positivos (Salanova, et al., 2007).

De acuerdo con la autora, la carencia de recursos laborales los puede convertir también en estresores, carencia que, unida a situaciones de altas demandas, generan consecuencias negativas que afectan al trabajador y a la organización. Entre estas consecuencias, las más frecuentes son el *burnout*, la falta de motivación, el incremento de problemas emocionales o el bajo nivel de desempeño. En este sentido, la disponibilidad de estos recursos es decisiva para garantizar el bienestar de los trabajadores y de la organización, así como el nivel y calidad del trabajo desempeñado.

En relación con este proyecto de investigación, conocer los recursos laborales con los que cuentan las teleformadoras constituye un objetivo prioritario, junto con los recursos personales, porque permite profundizar en aquellos factores que favorecen la reducción de los estresores laborales y que, simultáneamente, potencian su desarrollo personal y motivación. Explorar estos recursos, facilita, en última instancia, la implementación de programas de prevención de riesgos psicosociales efectivos, ajustados a la realidad de las teletrabajadoras.

Los recursos laborales que se recogen en la investigación son de carácter general y se centran en aspectos grupales, de comunicación e interacción, de liderazgo y supervisión, así como en otros factores más vinculados a la tarea como autonomía o *feed-back*. Se tienen en cuenta, además, los recursos necesarios para el trabajo con nuevas tecnologías. Para articular estos factores en el modelo teórico–conceptual, se utilizan las aportaciones de Salanova, Hontagas y Peiró (1996).

Respecto a los factores que se hallan vinculados con el contenido del trabajo, se articulan los dos recursos que se consideran más importantes:

- (a) *Autonomía*: el sentimiento de independencia y libertad para adoptar decisiones relativas a las tareas docentes, que además de constituir un elemento motivador, comporta la asunción implícita de responsabilidad. Teniendo en cuenta que, en la consulta a expertos se concluye que la falta de autonomía es uno de los factores psicosociales de riesgo, es un importante aspecto a explorar.
- (b) *Retroalimentación o feed-back*: la información que se proporciona de manera directa sobre la eficacia de su ejecución, es decir, sobre las contribuciones expresadas en resultados y, siempre, en relación a las metas organizacionales. Esta información debe clara y realista, evitando cualquier tipo de sesgo.

Por otro lado, y vinculados al entorno laboral se integran otra serie de recursos recogidos por los autores, a los que se añaden dos factores relevantes en el desempeño de trabajos con nuevas tecnologías:

- (a) *Salario*: Salanova et al. (1996) señalan que el dinero es uno de los resultados que más valoran las personas, porque permite la adquisición de bienes materiales y, además, proporciona estatus y prestigio. Es un factor muy relacionado con el significado del trabajo, ya que en el estudio MOW (1987), el dinero es la motivación para trabajar más constante en las respuestas de los trabajadores (citado en Salanova et al., 1996). Conocer el grado en que las teleformadoras valoran este recurso es importante dado el peso que se le atribuye en la motivación laboral. Además, saber si este salario se corresponde con sus expectativas y con la cualificación del puesto, se considera un importante aspecto a explorar que, de acuerdo con lo expuesto, juega un importante papel en la motivación de la trabajadora y en su bienestar. La información se complementará con la exploración del significado del trabajo para estas participantes.

- (b) *Estabilidad en el empleo*: tener cierta permanencia y estabilidad en el empleo comporta además de un valor económico prolongado en el tiempo, sensación de competencia y de utilidad social. La seguridad de tener y conservar el trabajo, proporciona, además, la sensación de poder desarrollar planes presentes y futuros de vida fuera del trabajo. Teniendo en cuenta que, el panorama laboral actual de las organizaciones no favorece esta estabilidad en el empleo, sino que se caracteriza por la inseguridad laboral (Peiró y Rodríguez, 2008), se considera pertinente valorar este recurso.
- (c) *El ascenso y promoción*: la oportunidad de promoción constituye un importante recurso motivacional para el trabajador dependiendo del valor que otorgue a esta oportunidad por entre otras cosas, las responsabilidades o cargas que se deriven del nuevo puesto. En el caso de las participantes de este estudio, la promoción puede implicar cambios importantes como el desarrollo de tareas de gestión, más que docentes, el trabajo presencial o la realización de viajes. De modo que es relevante conocer cómo perciben este recurso.

Junto a lo anterior, Salanova et al. (1996) indican que la importancia que se le otorga a este recurso se asocia con:

Las posibilidades de conseguir mayor status laboral y social, el reconocimiento de las aptitudes, esfuerzos, tareas y habilidades por parte de la empresa, mayores ingresos económicos, deseo de mayor desarrollo o crecimiento psicológico, deseo de justicia y equidad cuando una persona cree merecer un ascenso o promoción, el aumento de la responsabilidad y autonomía laboral y la posibilidad de realizar tareas interesantes y significativas (p. 218).

- (d) *Participación activa*: poder participar en el proceso de toma de decisiones de su trabajo parece incrementar la implicación y el logro de objetivos organizacionales y, a nivel personal, favorece la satisfacción de las necesidades de autorrealización.
- (e) *Interacción social*: las relaciones con sus compañeros y supervisores en el trabajo permiten satisfacer las necesidades de contacto social y afiliación. Constituyen, también, una importante fuente de apoyo social ante situaciones de incertidumbre y conflicto y de refuerzo verbal por un trabajo bien hecho. Además, Peiró, Zurriaga y González-Roma (2002), en un estudio cualitativo desarrollado mediante grupos focales de discusión formados por trabajadores sociales, concluyeron que el apoyo social por parte de compañeros y líderes se percibía como una forma de disminuir la tensión. Resulta de interés conocer la disponibilidad y valoración de estos recursos por parte de las

teleformadoras, considerando que trabajan en el domicilio, la mayor parte de ellas y que, a priori, el contacto con los compañeros y supervisores se reduce notablemente.

(f) *Formación*: la formación inicial y continuada es un requisito imprescindible en el trabajo con nuevas tecnologías. La evolución vertiginosa de las TIC, implica una actualización permanente en recursos tecnológicos, con el fin de aplicarlos de manera óptima al ámbito educativo. Esta formación debe, también, hacerse extensiva al contenido de la actividad profesional, centrándose en la puesta al día en los avances de conocimiento de la especialidad docente y en las novedades en estrategias didácticas e innovación educativa. La innovación, además, en el ámbito docente es crucial para el *engagement* porque ofrece retos laborales a los profesores y oportunidades de desarrollo personal (Baker et al., 2007).

(g) *Soporte técnico*: para la docente que trabaja con TIC contar con un soporte informático que solucione los problemas técnicos derivados de su actividad profesional, le proporciona seguridad, en un campo en el que no es especialista y del que depende para desarrollar esta actividad. Especialmente, este soporte cobra especial importancia en la impartición de las clases por videoconferencias, donde la supervisión de un profesional técnico, permite el fluir ágil y dinámico de la actividad y la focalización de la teleformadora en la actividad docente.

Estos recursos se han articulado en el modelo teórico conceptual, tal y como aparece en la Tabla 10, donde se recogen los distintos factores y su expresión en indicadores:

Tabla 10  
*Recursos Laborales e Indicadores*

	Recursos Laborales	Expresado Por
Contenido de la Tarea	Autonomía	Tiene libertad para tomar decisiones sobre sus tareas. Tiene libertad para gestionar el tiempo.
	Retroalimentación	Evalúan su trabajo de manera directa. Le informan de manera clara sobre los resultados de la evaluación.
Entorno Laboral	Salario	El salario se adecúa con las expectativas de la trabajadora. El salario se ajusta a los requerimientos para el desempeño del trabajo.
	Estabilidad en el empleo	Siente que puede planificar actividades a largo plazo. Siente que tiene un empleo estable y seguro.
	Ascenso y promoción	Conoce las vías de promoción.

Recursos Laborales	Expresado Por
	Tiene posibilidades de promoción.
Participación activa	Se disponen de mecanismos de participación activa. Se trabaja en equipo. Se tienen en cuenta sus aportaciones.
Interacción social	Se siente valorada y apoyada por los compañeros. Se siente valorada y apoyada por el supervisor/a.
Formación	La organización facilita la formación y actualización en TIC. La organización facilita la formación y actualización en la especialidad profesional.
Soporte técnico	Cuenta con soporte técnico accesible y eficaz.

### 2.3. Recursos Personales

Los recursos personales tienen que ver con las competencias y habilidades percibidas para desenvolverse de manera exitosa en el entorno. Implica, en este sentido, el sentimiento de control e influencia eficaz sobre el medio (Hobfoll, Jonson, Ennis, y Jackson, 2003). Esta definición abarca distintos aspectos del *self*, de entre los cuales se han seleccionado, por su vinculación con el ámbito laboral el capital psicológico, los estilos de afrontamiento y las competencias emocionales.

**2.3.1. Capital psicológico.** El *capital psicológico* es un constructo que surge en el marco de la Psicología Positiva aplicada al ámbito del Trabajo y de la Salud Ocupacional, centrado en las fortalezas y competencias positivas del trabajador, que puede mejorar su desempeño y se relaciona positivamente con el bienestar psicosocial (Luthans, Avey, Avolio y Norman, 2007; Avey, Luthans, Smith y Palmer, 2010). Es un recurso que se ha relacionado con la conducta proactiva y con el aumento de la capacidad de gestión de situaciones adversas (Sweetman y Luthans (2010), citado en Moreno-Jiménez, Garrosa, Corso, Boada y Rodríguez-Carbajal, 2012), por lo que se considera un importante aspecto a tener en cuenta en este estudio. Además de ser un factor que favorece el afrontamiento de los estresores laborales, influye positivamente en el desempeño laboral y la salud psicosocial. Se trata de un supra-factor que es más que la suma de las sinergias de cuatro factores: autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia, conformando un estado positivo estable en el tiempo, pero abierto al cambio, desarrollo y mejora. Este factor de orden superior predice mejor el rendimiento y la satisfacción que sus cuatro componentes de manera independiente. En relación a sus componentes, *la autoeficacia* se entiende como la autoconfianza para asumir retos y esforzarse en afrontarlos con éxito. Bandura (1994) señala que “la autoeficacia percibida se refiere a las creencias acerca

de las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros o resultados” (p. 2). Estas creencias, señala el autor, son específicas para las distintas áreas, como puede ser el trabajo, influyendo en cómo uno piensa, siente, en su motivación y en sus acciones. Además, se relaciona con el esfuerzo que se realiza para superar obstáculos, lo que entronca con los objetivos de esta investigación respecto a los factores personales que influyen en la percepción y afrontamiento de los factores de riesgo psicosocial. De modo que, ante situaciones estresantes si la persona cree que tiene recursos para afrontarlas eficazmente, la percepción de los estresores no es tan negativa (Bandura, 2000). Al tener control sobre estos estresores, se reducirán o eliminarán los efectos negativos que puede tener sobre ella. Si, por el contrario, cree que no puede ejercer control sobre estos agentes estresantes, le provocaran angustia y afectaran su normal funcionamiento (Salanova et al., 2005). La autoeficacia, de acuerdo con la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1994), se nutre y fortalece por la acción de cuatro factores:

- (a) Experiencias de dominio o control: la consecución de logros o éxitos a través del esfuerzo mantenido repetidamente, aumenta los niveles de autoeficacia frente a los repetidos fracasos.
- (b) La experiencia vicaria: observar como alcanzan sus logros determinados modelos sociales o personas de similares características, incrementa en los observadores la creencia de que también poseen las mismas capacidades para obtener esos resultados.
- (c) La persuasión social: los refuerzos verbales, las críticas y evaluaciones positivas aumentan las creencias de eficacia.
- (d) Los estados emocionales y fisiológicos o somáticos: los signos somáticos y emocionales en situaciones de estrés son percibidos e interpretados por las personas de distinta manera en función de sus creencias de eficacia personal.

Si, por ejemplo, la trabajadora siente confianza acerca de sus capacidades, tendrá tendencia a percibir e interpretar los signos como activación energética necesaria para hacer frente a la situación. Por el contrario, si la empleada tiene dudas acerca de su capacidad, percibirá estos signos como vulnerabilidad.

Interesa en esta investigación explorar las creencias de las teleformadoras acerca de sus capacidades para desempeñar exitosamente su trabajo, y concretamente, se incidirá sobre la autoeficacia percibida en relación al manejo de las nuevas tecnologías de la comunicación e información.



El segundo de los componentes *la esperanza* se define como un estado motivacional positivo “basado en un sentido de éxito derivado recíprocamente de (a) la voluntad (determinación dirigida a los objetivos) y (b) las vías (planificar las formas de lograr los objetivos)” (Snyder et al., 1991, p. 571). De modo que implicaría la interacción de ambos componentes: la creencia de que se poseen las capacidades para alcanzar los objetivos y visualizar los diferentes modos de llevarlo a cabo, así como disponer de la energía necesaria para esforzarse en su consecución. Esta energía, que se materializa en pensamientos de autoafirmación, es imprescindible durante todo el proceso y motiva a la persona para conseguir sus metas (Azanza, Dominguez, Moriano y Molero, 2014).

La esperanza es un estado motivacional general, que se diferencia de la autoeficacia en que ésta pone el acento en la eficacia personal percibida como el factor más influyente en el comportamiento orientado a la consecución de objetivos. Por el contrario, la esperanza subraya el papel que desempeñan la voluntad y las vías para lograr las metas.

En situaciones adversas o cuando se presentan obstáculos, las personas con nivel alto de esperanza, encuentran distintas formas para llevar a cabo sus objetivos y experimentan menos emociones negativas (Youssef y Luthans, 2007). En este sentido, y en el caso de las teleformadoras, es un importante recurso para superar altas demandas laborales, a través de la búsqueda y planteamiento de otras vías alternativas efectivas.

El tercero de los componentes, *el optimismo*, se refiere a un estilo que atribuye los acontecimientos positivos a factores personales, estables y globales y los sucesos negativos a aspectos externos, temporales y concretos (Luthans y Youssef, 2004). Es un proceso controlado que implica una evaluación realista de lo que uno puede o no lograr en una situación específica (Luthans et al., 2007; Cabezas, 2015). Este componente se ha vinculado en el ámbito de las organizaciones con el desempeño laboral y con la satisfacción vital y felicidad. Además, señalan Luthans, Avolio, Walumba y Li (2005) que los reveses son para el optimista retos u oportunidades para poder mejorar en dirección al éxito. En consecuencia las altas demandas laborales las tienden a percibir en términos positivos de retos controlables.

La *resiliencia* es el último de los cuatro componentes que conforman el capital psicológico. Es un concepto que se ha desarrollado en el ámbito de la psicopatología, para posteriormente aplicarse en el área de la psicología del trabajo. Hace referencia a la capacidad para recuperarse de manera positiva de las situaciones claramente adversas. En el ámbito organizacional, Luthans (2002) define la resiliencia como “la capacidad psicológica positiva

para recuperarse de la adversidad, incertidumbre, conflicto, fallo e incluso de cambios positivos, del progreso y del aumento de responsabilidad” (p. 702). Incorpora, en este sentido, reveses negativos y positivos que sobrepasen a la persona. La persona resiliente no es invulnerable al estrés, sino que tiene habilidad para recuperarse de acontecimientos negativos o estresantes (Becoña, 2006).

Inicialmente se consideraba la resiliencia como una capacidad que solo poseían algunas personas privilegiadas, sin embargo, en la actualidad, se entiende como una capacidad ordinaria que todas las personas tienen. Otra característica de este concepto es que existen factores de riesgo (familia desestructurada) y de protección (familia estable o educación sólida) ligados a su desarrollo desde la más temprana edad, sin embargo, en la actualidad se ha encontrado que los factores de resiliencia pueden ser gestionados, desarrollados y acelerados en épocas evolutiva más tardías. De este modo, es susceptible de intervención y mejora, desde las organizaciones.

De acuerdo con Luthans (2002), la resiliencia se diferencia de la autoeficacia en que el aquella es de carácter reactivo y se circunscribe a un dominio más pequeño. Frente a la esperanza, continúa el autor, la resiliencia no contempla la dimensión de agencia o voluntad.

En el ámbito laboral, la resiliencia se ha relacionado con la satisfacción, compromiso y felicidad (Youssef y Luthans, 2007).

En relación con las teleformadoras, se considera que las trabajadoras resilientes, se recuperarán más fácilmente de demandas laborales negativas y positivas abrumadoras. La exploración de la historia de vida pasada puede aportar importante información sobre el desarrollo de esta capacidad, especialmente en edades más tempranas.

Como se ha señalado al inicio, estos cuatro constructos aúnan sinergias en un supra-factor de orden superior cuyos efectos motivacionales tiene mayor impacto sobre el desempeño y satisfacción laboral, que cada uno de ellos por separado. Omar (2010) señala, en este sentido, que “si los empleados resilientes son también eficaces y esperanzados, ellos tendrán más confianza para persistir y hacer esfuerzos extraordinarios, eligiendo al mismo tiempo vías alternativas para recuperar el nivel homeostático” (p. 7). De este modo, en el caso de las teleformadoras el capital psicológico constituye un óptimo recurso personal que influye la percepción de las altas demandas laborales, su gestión y posterior recuperación y que se relaciona con el rendimiento y bienestar psicosocial de las trabajadoras. En la Tabla 11 se

recogen los componentes e indicadores del capital psicológico tal y como se articula en el modelo teórico de este proyecto de investigación:

Tabla 11

Componentes e Indicadores del Capital Psicológico

		Componentes	Expresado Por
Capital Psicológico	Autoeficacia	Se cree eficaz para realizar las acciones necesarias para lograr los objetivos. Se cree eficaz para conseguir los objetivos. Se cree eficaz en el uso y manejo de las nuevas tecnologías.	
	Esperanza	Tiene voluntad para esforzarse en la consecución de los objetivos. Plantea caminos alternativos para conseguir las metas.	
	Optimismo	Atribuye los éxitos a factores personales, globales y estables. Atribuye los fracasos a factores externos, específicos y temporales. Es realista en su apreciación de lo que puede o no hacer.	
	Resiliencia	Se recupera positivamente de los acontecimientos negativos o positivos que le sobrepasan.	

**2.3.2. Estilo de afrontamiento.** El segundo de los recursos personales que se integran en el marco teórico, es el afrontamiento de las altas demandas laborales, es decir, “los pensamientos y comportamientos que las personas utilizan para manejar las demandas externas e internas de eventos estresantes” (Folkman, 2010, p. 902). Las demandas se evalúan como algo que sobrepasa o excede los recursos de la persona, ante las que la persona va a utilizar un estilo y estrategias de afrontamiento que pueden o no ser eficaces. De modo que, estos esfuerzos conductuales y cognitivos desempeñan un importante papel mediador entre los estresores laborales y la salud (Sandín y Chorot, 2003).

Se siguen principalmente las aportaciones de Sandín y Chorot (2003) y su instrumento de evaluación de afrontamiento CAE (Cuestionario de Afrontamiento del Estrés), respecto a las dos formas básicas y más generales de afrontamiento o estilos de afrontamiento: afrontamiento racional y afrontamiento emocional, que se desarrollan en distintos tipos de estrategias concretas.

El afrontamiento racional o focalizado en el problema es un estilo de afrontamiento que se centra en la planificación y uso de estrategias dirigidas a gestionar el problema que genera malestar. Las estrategias propias de este estilo de afrontamiento son la búsqueda de apoyo social, la reevaluación positiva y la focalización en la solución del problema. Concretamente la

búsqueda de apoyo social implica comportamientos como pedir información o ayuda a familiares, amigos que, en el ámbito laboral, pueden ser compañeros y/o supervisores. La reevaluación positiva, de acuerdo con el autor, comporta indicadores como pensar que podría haber sido peor, relativizar la importancia de las cosas o extraer consecuencias, por ejemplo. Y, la tercera de las estrategias se centra en la solución concreta del problema, planificando, analizando o buscando soluciones concretas. En síntesis, se caracterizaría este estilo de afrontamiento por la recopilación de información y la toma de decisiones para resolver el problema (Folkman, 2010).

El afrontamiento centrado en la emoción aúna las fórmulas orientadas a regular la respuesta emocional negativa ante el estresor. Las dos principales estrategias empleadas son (1) la expresión emocional abierta que conlleva conductas como agredir a otros, irritarse o desahogarse emocionalmente y (2) la autofocalización negativa que abarca la autoinculpación, el sentimiento de indefensión o la resignación entre otros comportamientos.

Junto a las dos formas generales de afrontamiento al estrés, los autores incluyen otros dos tipos de estrategias adicionales que son la evitación del problema y el apoyo en las creencias religiosas, que también serán consideradas en este estudio.

En la siguiente Tabla 12 se pueden ver representadas las siete estrategias de afrontamiento y sus indicadores y los dos estilos de afrontamiento que agrupan cinco del total de las escalas.

Tabla 12

Estilo y Estrategias de Afrontamiento: Indicadores

	<b>Estrategias de Afrontamiento</b>	<b>Expresado Por</b>
Afrontamiento Centrado en el Problema o Racional	Búsqueda de apoyo social	Expresa los sentimientos a familiares o amigos. Pide información a familiares o amigos. Pide orientación sobre el camino a seguir.
	Focalizado en la solución del problema	Analiza las causas del problema. Establece un plan de acción. Pone en acción soluciones concretas.
	Reevaluación positiva	Ve los aspectos positivos. Comprende que hay cosas más importantes. Piensa que el problema pudo haber sido peor.
Afrontamiento Emocional	Expresión emocional abierta	Lucha y se desahoga emocionalmente. Descarga el mal humor en los demás. Se comporta hostilmente.

Autofocalización negativa	Se autoinculpa. Siente que es incapaz de resolver la situación. Se resigna.
Evitación	Se concentra en otras cosas. No piensa en el problema. Se vuelca en el trabajo u otras actividades.
Religión	Pide ayuda espiritual. Confía en Dios para remediar el problema. Reza.

Unido a lo anterior, se considera interesante no explorar exclusivamente aquellas formas reactivas a las situaciones de estrés sino también conocer el carácter anticipatorio del afrontamiento ante el estrés laboral. Como informan Peiró y Lira (2013) “solo cuando se presta atención a sus intenciones, planes, objetivos, expectativas y esperanzas pueden comprenderse su realidad personal y sus conductas” (p. 109). En consecuencia, la realidad del ser humano está configurada por su biografía pasada y los planes futuros. Se trataría de profundizar en las estrategias anticipatorias funcionalmente preventivas, puestas en marcha para evitar los posibles efectos negativos derivados de acontecimientos futuros y así facilitar el crecimiento personal positivo.

**2.3.3. Competencias emocionales.** Las competencias emocionales de las teleformadoras, es otro de los recursos personales que se van a explorar. Su concepto y desarrollo hunde sus raíces en el constructo de inteligencia emocional entendida como la capacidad de conocer e identificar nuestras emociones y las de los demás y de regularlas de forma adaptativa. De forma que, está implicada en el éxito en las tomas de decisiones, en las relaciones con los demás o en la gestión del estrés. De acuerdo con Agulló et al. (1997) “el conjunto de habilidades, que representa la IE, capacita a la persona para escuchar y comunicarse de forma eficaz, para adaptarse y dar respuestas creativas ante los obstáculos, controlarse a sí mismo, inspirando confianza y motivar a los demás” (párr.2).

Existen distintas aproximaciones teóricas que abordan el tema de la inteligencia emocional, de las que se considera interesante articular en el modelo conceptual las aportaciones sobre competencias emocionales de Boyatzis y Goleman (1996). Se tiene en cuenta su aplicación al ámbito de las organizaciones y su trayectoria científica acerca del éxito en el trabajo. Para Boyatzis (2011) la competencia es definida como un grupo de comportamientos que se organizan en torno a un constructo subyacente llamado “propósito” (p.

91). Estas competencias se estructuran en torno a cuatro factores que son la autoconciencia, la autogestión, competencias de inteligencia social y gestión de relaciones. Los dos primeros factores y competencias se refieren a la dimensión personal y los dos últimos a la dimensión social. En este trabajo se pretende conocer cuáles son las competencias de las teleformadoras tanto a nivel individual como social y cómo influyen en la gestión de las altas demandas laborales.

Respecto a qué explorar, en el inventario sobre competencia social y emocional (ESCI) (Boyatzis, y Goleman, 2001, 2007), se recogen las siguientes competencias emocionales organizadas en torno a los cuatro factores de inteligencia emocional, que son las que se van a articular:

- (a) *Autoconciencia*: relativo a los estados internos, preferencias, recursos e intuiciones, por lo tanto, a la dimensión personal. Contiene la competencia de autoconciencia emocional o conciencia de uno mismo definida como la habilidad para percibir las propias emociones y sus efectos.
- (b) *Autorregulación*: relativo a la dimensión personal. En este factor se articulan cuatro competencias:
  - Autocontrol emocional: control de nuestras emociones negativas e impulsos.
  - Adaptabilidad: mostrar flexibilidad ante los cambios.
  - Orientación al logro: buscar la mejora o el logro de un estándar de excelencia.
  - Optimismo: valorar los aspectos positivos de las cosas y del futuro.
- (c) *Conocimiento Social*: se refiere a la gestión de las relaciones y ser consciente de los sentimientos de los demás, sus necesidades y preocupaciones. Engloba dos competencias:
  - Empatía: sensibilidad e interés hacia los sentimientos y perspectivas de los otros.
  - Conciencia organizacional: ser consciente de las tendencias emocionales de un grupo y de las relaciones de poder.
- (d) *Manejo de Relaciones*: Se refiere a la habilidad para incentivar respuestas positivas en los demás y se materializa en cinco competencias:
  - Orientación: ser sensible a las necesidades de desarrollo de los demás y reforzar sus habilidades.
  - Liderazgo inspiracional: inspirar y guiar a individuos o grupos.
  - Influencia: utilizar tácticas persuasivas eficaces.
  - Gestión de conflictos: negociar y resolver desacuerdos y problemas.

- Trabajo en equipo: trabajar con otros para lograr objetivos grupales.

Estas competencias pueden ser aprendidas y desarrolladas, de modo que, de los resultados de la exploración, se pueden derivar consecuencias y recomendaciones para implementar planes de formación en este sentido e incrementar el bienestar personal y, finalmente, la mejora de la organización.

En la Tabla 13 se recogen las competencias emocionales y los indicadores observables de las mismas, tal y cómo es integrado en el modelo conceptual operativo de referencia:

Tabla 13

*Indicadores de Competencias Emocionales*

Factores	Competencias	Expresado Por
Autoconciencia	Autoconciencia emocional	Conoce sus emociones. Pone nombre a sus emociones.
	Autorregulación emocional	Autocontrola sus emociones negativas. Autocontrola sus impulsos destructivos.
Autorregulación	Adaptabilidad	Es flexible ante los cambios. Se adapta a los cambios.
	Orientación al logro	Se orienta a la excelencia. Se orienta a consecución de logros.
	Optimismo	Reconoce la visión positiva de las cosas. Tiene una visión positiva del futuro.
Conocimiento Social	Empatía	Es capaz de ponerse en el lugar de los otros. Se interesa por los demás. Escucha activamente.
	Conocimiento organizacional	Identifica el clima emocional en un grupo. Identifica las relaciones de poder.
Manejo de Relaciones	Orientación	Identifica las necesidades de los demás y es sensible a ellas. Refuerza sus fortalezas.
	Liderazgo inspiracional	Guía a las personas y grupos. Sirve de inspiración a las personas o grupos.
	Influencia	Conoce y utiliza tácticas para persuadir a los demás. Influye en los demás.
	Gestión de conflictos	Resuelve y maneja conflictos eficazmente.
	Trabajo en equipo	Trabaja en colaboración para lograr los objetivos.

**2.3.4. Experiencia previa y actitudes hacia las TIC.** Salanova, Cifre y Martín (1999) señalan que, junto a la autoeficacia en relación con las TIC que se ha expuesto en el epígrafe sobre autoeficacia, las experiencias previas con las nuevas tecnologías y las actitudes son dos recursos personales importantes.

La *experiencia previa* con nuevas tecnologías, de acuerdo con las autoras, favorece la competencia en su uso, ya que el entrenamiento o la práctica sistemática conlleva una mejora en las habilidades tecnológicas. Para que esta experiencia actúe como recurso tiene que ser valorada positivamente por la teleformadora. Junto con la experiencia, la *formación previa* general o especializada, dependiendo de la actividad profesional, contribuye a la sensación de control y autonomía en el manejo de las nuevas tecnologías. Redunda, en consecuencia, en la percepción de ser eficaz en relación a las TIC.

Respecto a *las actitudes*, de naturaleza aprendida, están conformadas por tres tipos de componentes: cognitivo que engloba las creencias acerca de las nuevas tecnologías; afectivo que se refiere al disfrute o comodidad con las TIC y conductual, uso de las nuevas tecnologías. De modo que, las actitudes influyen sobre las conductas y su eficacia.

Por otro lado, al ser aprendidas, tienen relación con las experiencias y formación previa y su valoración. Esta relación apoya la necesidad de explorar los tres recursos y su interacción.

Teniendo en cuenta lo anterior, se articulan dentro de los recursos personales tecnológicos la formación y experiencia previa y las actitudes respecto a las nuevas tecnologías. En la Tabla 14 aparecen los indicadores de estos tres recursos:

Tabla 14

*Indicadores Recursos Personales: Recursos Tecnológicos.*

	<b>Recursos</b>	<b>Expresado Por</b>
Recursos Personales	Experiencia previa con TIC.	Tiene experiencia previa con TIC. Valora positivamente la experiencia previa.
	Formación previa en TIC.	Tiene formación previa en TIC. Valora positivamente esta formación.
	Actitudes hacia las TIC.	Valora positivamente las TIC.

Una vez descritos los principales recursos que ayudan a amortiguar los efectos perjudiciales de las altas demandas, se procede a exponer las principales repercusiones sobre el bienestar de la trabajadora.



## 2.4. Consecuencias Sobre el Bienestar Psicosocial

Hasta este momento, se han expuesto las principales demandas laborales y los recursos laborales y personales que se van a explorar en esta investigación. El tercero de los elementos articulado en el modelo RED son las consecuencias que la interacción entre ambos aspectos puede comportar y que pueden ser positivas o negativas. Se van a exponer en primer lugar las repercusiones negativas sobre la trabajadora, para posteriormente comentar las positivas.

Tal y como se señaló al inicio del capítulo, las altas demandas y pobres recursos laborales son el detonante para que aparezca el estrés y sus principales consecuencias psicosociales. Los recursos personales tienen un papel modulador en esta relación.

Entre las principales consecuencias psicosociales negativas o consecuencias que generan malestar psicosocial asociadas al estrés, de acuerdo con Salanova (2005) están el *burnout* y el tecnoestrés; tecnoansiedad, tecnofatiga y tecnoadicción. Los dos problemas se van a explorar en las teleformadoras y se articulan en el modelo conceptual operativo.

**2.4.1. Burnout.** El *Burnout* o síndrome de quemarse por el trabajo se define como “una respuesta psicológica al estrés laboral crónico de carácter interpersonal y emocional que aparece de manera más frecuente con frecuencia en los profesionales de la salud y, en general, en los profesionales de las organizaciones de servicios que trabajan en contacto con los clientes o usuarios de la organización” (Gil Monte y García-Juanes, 2011, p. 1224). Es una de las problemáticas asociadas a la actividad docente en múltiples trabajos (Morian y Herruzo, 2004), razón por la que se considera importante explorar este síndrome.

Esta respuesta, de acuerdo con Gil Monte y García Juanes (2011), presenta las siguientes características:

- (a) *Baja realización personal*: comporta la pérdida de la ilusión por el trabajo, el desencanto profesional o la baja realización en el trabajo. Hace referencia a la dimensión cognitiva.
- (b) *Agotamiento emocional*: deterioro afectivo caracterizado por un agotamiento físico y emocional.
- (c) *Despersonalización*: actitudes y conductas negativas de cinismo, indiferencia, frialdad y distancia hacia los alumnos.

El síndrome de estar quemado sigue un patrón evolutivo que se inicia por el deterioro cognitivo y emocional para finalmente, aparecer las actitudes y conductas negativas hacia los alumnos, en este caso. Estas conductas negativas que afectan negativamente al desempeño de

su trabajo en la organización, muchas veces favorecen el afrontamiento del estrés y sus síntomas evitando el deterioro psicológico de la trabajadora. En otros casos, se va intensificando y conlleva importantes consecuencias negativas de tipo somático (problemas digestivos, respiratorios, cardiovasculares...), de tipo psicológico (insomnio, pérdida de apetito, depresión ansiedad...) y laboral (bajo rendimiento, absentismo, insatisfacción laboral). Un aspecto que introduce Gil Monte (2011), son los sentimientos de culpa que puede marcar la diferencia entre ambos perfiles señalados y explicar la asociación con la depresión.

En el caso de las teleformadoras, como docentes, es importante conocer si presentan síntomas de *burnout* y cuáles son los factores con los que está asociado.

**2.4.2. Tecnoestrés.** Para estructurar este daño psicosocial, se tienen en cuenta las aportaciones de Salanova et al. (2004), NTP 730, *Tecnoestrés: concepto, medida e intervención social*.

Se define el tecnoestrés como “un estado psicológico negativo relacionado con el uso de TIC o amenaza de su uso en un futuro. Este estado viene condicionado por la percepción de un desajuste entre las demandas y los recursos relacionados con el uso de las TIC, que lleva a un alto nivel de activación psicofisiológica no placentera, y al desarrollo de actitudes negativas hacia las TIC”. (Salanova et al, 2004, párr. 8). Se diferencian tres tipos de tecnoestrés: *tecnofatiga*, *tecnoansiedad* y *tecnoadicción*, que se van a explorar en este estudio, teniendo en cuenta que se trata de trabajo tecnológico.

La *tecnofatiga* se refiere además de la activación displacentera, al cansancio y agotamiento derivado del uso de nuevas tecnologías y de la carencia de actitudes positivas hacia las TIC. Si la fatiga se relaciona con la sobrecarga de información, se denomina *tecnofatiga informativa*.

La *tecnoansiedad* comporta actividad psicofisiológica displacentera y tensión y malestar al utilizar o anticipar su posible uso. Suele desarrollar actitudes negativas hacia las TIC.

En último lugar, la *tecnoadicción*:

Es el tecnoestrés específico debido a la incontrolable compulsión a utilizar TIC en “todo momento y en todo lugar,” y utilizarlas durante largos períodos de tiempo. Los tecnoadictos son aquellas personas que quieren estar al día de los últimos avances tecnológicos y acaban siendo “dependientes” de la tecnología, siendo el eje sobre el cual se estructuran sus vidas. (Salanova, 2007, p. 6)

Respecto a las emociones positivas, se van a articular en el modelo conceptual operativo la satisfacción laboral y el *engagement*.

**2.4.3. Satisfacción laboral.** La satisfacción laboral es un concepto de bienestar subjetivo que se caracteriza por sentirse calmado, contento, relajado. De modo que es “un estado emocional placentero o positivo resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales del individuo” (Gil-Monte, 2011, p. 1246).

La satisfacción puede entenderse como un índice global o como distintos índices en función de las facetas laborales. De modo que, se puede valorar la actitud general hacia el trabajo, o la actitud hacia las facetas que componen el contexto de trabajo como los compañeros, promoción, estabilidad etc. En este estudio, se va a articular la satisfacción multidimensional, ya que permite un conocimiento en mayor profundidad de las vivencias de las teleformadoras con relación al trabajo.

**2.4.4. Engagement.** El *engagement* es un concepto relativamente emergente que hace referencia a los trabajadores que están conectados con sus trabajos y que se comprometen con altos estándares de realización. De modo, que refleja el nivel más elevado de identificación con el trabajo y de bienestar subjetivo. Interesa en esta investigación conocer el grado de bienestar subjetivo que experimentan las teleformadoras en su trabajo.

El *engagement* se puede definir como un estado mental de plenitud o realización relacionado con el trabajo, que se caracteriza por vigor, dedicación y absorción (Schaufeli et al., 2002). El *vigor*, la dimensión más afectiva, consiste en un nivel de energía elevado y resistencia mental en el trabajo, incluso en las situaciones negativas o adversas. La *dedicación*, aspecto motivacional, conlleva una marcada implicación laboral, acompañada de una experiencia de entusiasmo, inspiración y reto. La *absorción*, dimensión cognitiva, implica el paso rápido del tiempo mientras se está concentrado total y felizmente en la tarea, resultando difícil desconectar.

Esta vivencia en el trabajo muestra diferencias respecto a otras vivencias que también se van a considerar en este trabajo como es la satisfacción laboral. En este sentido, el vigor, la energía o activación, delimita esta distinción. Mientras que en el *engagement* la trabajadora presenta, además de gusto y placer por el trabajo, una elevada activación (vigor), la satisfacción es una forma relajada de bienestar (Rodríguez-Muñoz y Bakker, 2013). Por otro lado, y respecto a la adicción, el trabajador *que experimenta engagement* no se siente impulsado de manera compulsiva e incontrolable a trabajar.

En la siguiente Tabla 15, se pueden observar las emociones positivas y negativas tal y como son articuladas en el modelo conceptual-operativo:

Tabla 15

*Indicadores de Experiencias y Emociones en el Trabajo*

	Emociones y Experiencias	Expresado Por
Emociones y Experiencias Negativas	<i>BurnOut</i>	No siente ilusión por el trabajo. Se siente agotada mentalmente. Siente indiferencia hacia los alumnos.
	<i>Tecnofatiga</i>	Se siente agotada mentalmente cuando utiliza las TIC.
	<i>Tecnoansiedad</i>	Se pone nerviosa cuando utiliza las TIC o va a utilizarlas.
	<i>Tecnoadicción</i>	Necesita estar conectada para sentirse bien. Siente un impulso incontrolable a utilizar las TIC.
Emociones y Experiencias Positivas	<i>Engagement</i>	Se siente entusiasmada al trabajar. Percibe las dificultades como retos. Permanece absorta en su tarea. Se le pasa el tiempo volando cuando trabaja.
	Satisfacción	Se siente relajada en el trabajo. Se siente contenta en el trabajo. Se siente satisfecha con su trabajo. Se siente satisfecha con cada faceta del trabajo (remuneración, promoción etc.).

Finalmente, junto a las consecuencias negativas y positivas señaladas, se valora como información complementaria los problemas de salud que refieren las teleformadoras y los hábitos de salud que pueden tener un efecto protector o de riesgo añadido, a los derivados del área psicosocial.

**2.4.5. Significado del trabajo.** El significado del trabajo es uno de los constructos que se van a explorar en esta investigación. Profundizar en este aspecto, permite conocer el valor del trabajo en general y respecto a otras áreas de la vida, así como aquellos aspectos que valora más de su trabajo actual y del trabajo en general. Las personas que experimentan su trabajo como significativo informan de mayor bienestar y es su mayor fuente de motivación y satisfacción intrínseca (Rosso, Dekas y Wrzesniewski, 2010, citado en Itzel y Moreno Jimenez, 2013, p. 373).

De acuerdo con Salanova, Gracia y Peiró (1996), el significado del trabajo es “un conjunto de creencias y valores hacia el trabajo, que los individuos (y grupos sociales) van

desarrollando antes (socialización para el trabajo) y durante el proceso de socialización en el trabajo” (p. 49). De manera que es un conjunto de cogniciones permeable a los cambios derivados de la evolución personal y contextual socio-histórica.

Se van a articular, en el modelo conceptual, dos de las dimensiones más estudiadas en los distintos trabajos científicos: la centralidad del trabajo y los valores intrínsecos y extrínsecos del trabajo.

La *centralidad del trabajo* se refiere al valor absoluto del trabajo en la vida de la teleformadora, es decir, qué importancia tiene en su vida. Es importante en esta dimensión abordarla no solo en términos absolutos, sino también relativos, lo que implica conocer la importancia y prioridad del trabajo respecto de otros aspectos de la vida de las personas, entre los que está la familia. De modo que siguiendo esta distinción del equipo MOW (1987) (citado en Salanova, et al., 1996, p.36), interesa conocer la centralidad absoluta y la centralidad relativa de las teleformadoras.

Respecto a los *valores laborales*, los valores intrínsecos se refieren al valor de la actividad laboral como fin en sí misma, en cuanto actividad expresiva que produce satisfacción, centrándose en aspectos como las oportunidades de aprendizaje que proporciona el trabajo, o las oportunidades para el desarrollo personal. Por otro lado, los valores extrínsecos valoran la actividad laboral como medio para obtener otros fines, focalizándose la atención en aspectos externos a la misma actividad laboral como son el dinero, la estabilidad o el horario (Vals y Martínez, 2004). Conocer estos valores permite profundizar en las razones por las que la persona trabaja.

De acuerdo a lo anterior, en esta investigación se articulan ambas dimensiones tal y como aparece en la siguiente Tabla 16:

Tabla 16

Tabla Significado del Trabajo: Centralidad, Valores y Sus Indicadores

	<b>Dimensión</b>	<b>Expresado Por</b>
Centralidad	Absoluta	Importancia del trabajo en su vida
	Relativa	Importancia del trabajo respecto de otros factores (familia y ocio)
Valores Laborales	Intrínsecos	Oportunidad de aprender, autoexpresividad, desarrollo de capacidades, interés, responsabilidad, autonomía
	Extrínsecos	Estatus social, salario, horario, promoción, estabilidad, sin presión, vacaciones

Una vez expuestos todos los conceptos que configuran el modelo teórico conceptual, se presenta con todos sus elementos integrados en la siguiente Tabla 17:

Tabla 17

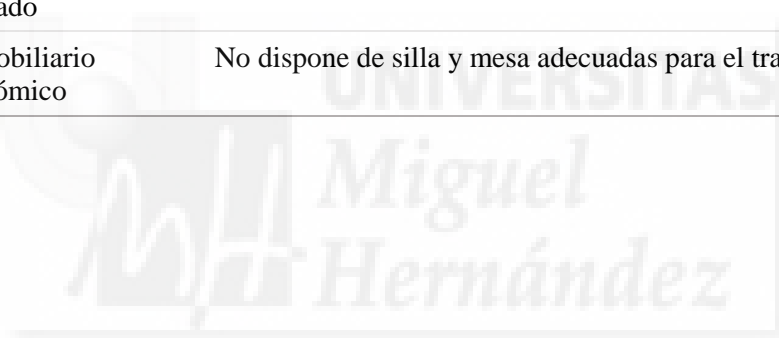
*Modelo Teórico-Conceptual*

		<b>Demandas Puesto</b>	<b>Expresado Por</b>
<b>Carga Mental</b>		Sobrecarga mental cualitativa	Las exigencias mentales de las tareas son superiores a sus capacidades.
		Sobrecarga mental cuantitativa	Hay un desajuste por exceso de volumen de tareas en función del tiempo disponible.
		Subcarga mental cualitativa	Las tareas que comporta el puesto son monótonas. Considera las tareas inferiores a sus capacidades.
		Subcarga mental cuantitativa	Tiene poco volumen de trabajo. Se aburre por falta de trabajo.
		Presiones en el tiempo	Siente que los plazos de tiempo son irrazonables. El tiempo establecido no es suficiente para realizar las tareas.
		Ambigüedad de rol	No sabe lo que se espera de ella. Sus objetivos y tareas no están bien definidos.
		<b>Demandas Socio-Laboral</b>	<b>Expresado Por</b>
<b>Trabajo Emocional</b>		Sobrecarga Emocional	Siente que la implicación emocional que le exige su trabajo es excesiva. Experimenta tensión cuando no hay consonancia entre lo que siente y las normas emocionales de la organización.
	<b>Rol Laboral</b>		Conflicto de Rol
<b>Relaciones Sociales</b>			Aislamiento

	<b>Demandas Organizacionales</b>	<b>Expresado Por</b>
Comunicación Formal	Descendente	Ambigüedad Contradicción Descuido componente afectivo
	Ascendente	Inaccesibilidad
	Horizontal	Ausencia de comunicación
Comunicación Informal	Distorsión	Existen rumores infundados en la organización.
	Acoso psicológico	Le ofenden e insultan. Extienden rumores infundados sobre ella. No le proporcionan la información que necesita para su trabajo. Le asignan muchas tareas. La tratan de manera no equitativa. La aíslan en el trabajo. La amenazan verbalmente. La agreden físicamente.

	<b>Conflicto Conciliación</b>	<b>Expresado Por</b>
Conciliación	Conflicto familia-trabajo	Las demandas familiares interfieren en la realización de las actividades laborales. No puede concentrarse en su trabajo por problemas domésticos.
	Conflicto trabajo-familia	La carga de trabajo le impide poder pasar tiempo con su familia. No puede realizar las tareas domésticas por las obligaciones laborales.
	Conflicto trabajo/familia -self	No tiene tiempo para actividades de ocio personal.

<b>Demandas y TIC</b>		<b>Expresado Por</b>
Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación	Sobrecarga mental cuantitativa	Hay un desajuste por exceso de volumen de tareas en función del tiempo disponible.
	Subcarga mental cualitativa	Las tareas con TIC que comporta el puesto son monótonas. Considera que las tareas con TIC están por debajo de sus capacidades.
	Dificultades técnicas	Existen dificultades técnicas frecuentes que no puede solventar. Las dificultades técnicas interfieren frecuentemente en el trabajo.
	Disponibilidad permanente	Continuamente está conecta para resolver tareas. La posibilidad de acceso interfiere en otras áreas de su vida.
	Innovación tecnológica	No existe formación ante los cambios tecnológicos.
<b>Demandas Espacio Trabajo</b>		<b>Expresado Por</b>
Ambiente de Trabajo	Sin espacio de trabajo adecuado	No dispone de espacio personal para el trabajo.
	Sin mobiliario ergonómico	No dispone de silla y mesa adecuadas para el trabajo con ordenador.





		<b>Recursos Laborales</b>	<b>Expresado Por</b>
Contenido de la Tarea	Autonomía		Tiene libertad para tomar decisiones sobre sus tareas. Tiene libertad para gestionar el tiempo.
	Retroalimentación		Evalúan su trabajo de manera directa. Le informan de manera clara sobre los resultados de la evaluación.
Entorno Laboral	Salario		El salario se adecúa con las expectativas de la trabajadora. El salario se ajusta a los requerimientos para el desempeño del trabajo.
	Estabilidad en el empleo		Siente que puede planificar actividades a largo plazo. Siente que tiene un empleo estable y seguro.
	Ascenso y promoción		Conoce las vías de promoción. Tiene posibilidades de promoción.
	Participación activa		Se disponen de mecanismos de participación activa. Se trabaja en equipo. Se tienen en cuenta sus aportaciones.
	Interacción social		Se siente valorada y apoyada por los compañeros. Se siente valorada y apoyada por el supervisor/a.
	Formación		La organización facilita la formación y actualización en TIC. La organización facilita la formación y actualización en la especialidad profesional.
	Soporte técnico		Cuenta con soporte técnico accesible y eficaz.
			<b>Recursos Personales: Capital Psicológico</b>
Capital Psicológico	Autoeficacia		Se cree eficaz para realizar las acciones necesarias para lograr los objetivos. Se cree eficaz para conseguir los objetivos. Se cree eficaz en el uso y manejo de las nuevas tecnologías.
	Esperanza		Tiene voluntad para esforzarse en la consecución de los objetivos. Plantea caminos alternativos para conseguir las metas.
	Optimismo		Atribuye los éxitos a factores personales, globales y estables. Atribuye los fracasos a factores externos, específicos y temporales. Es realista en su apreciación de lo que puede o no hacer.
	Resiliencia		Se recupera positivamente de los acontecimientos negativos o positivos que le sobrepasan.

	<b>Recursos Personales: Estrategias de Afrontamiento</b>	<b>Expresado Por</b>
Afrontamiento Centrado en el Problema o Racional	Búsqueda de apoyo social	Expresa los sentimientos a familiares o amigos. Pide información a familiares o amigos. Pide orientación sobre el camino a seguir.
	Focalizado en la solución del problema	Analiza las causas del problema. Establece un plan de acción. Pone en acción soluciones concretas.
	Reevaluación positiva	Ve los aspectos positivos. Comprende que hay cosas más importantes. Piensa que el problema pudo haber sido peor.
Afrontamiento Emocional	Expresión emocional abierta	Lucha y se desahoga emocionalmente. Descarga el mal humor en los demás. Se comporta hostilmente.
	Autofocalización negativa	Se autoinculpa. Siente que es incapaz de resolver la situación. Se resigna.
	Evitación	Se concentra en otras cosas. No piensa en el problema. Se vuelca en el trabajo u otras actividades.
	Religión	Pide ayuda espiritual. Confía en Dios para remediar el problema. Reza.

<b>Factores</b>	<b>Recursos Personales: Competencias Emocionales</b>	<b>Expresado Por</b>
Autoconciencia	Autoconciencia emocional	Conoce sus emociones. Pone nombre a sus emociones.
	Autorregulación emocional	Autocontrola sus emociones negativas. Autocontrola sus impulsos destructivos.
Autorregulación	Adaptabilidad	Es flexible ante los cambios. Se adapta a los cambios.
	Orientación al logro	Se orienta a la excelencia. Se orienta a consecución de logros.
	Optimismo	Reconoce la visión positiva de las cosas. Tiene una visión positiva del futuro.
Conocimiento Social	Empatía	Es capaz de ponerse en el lugar de los otros. Se interesa por los demás. Escucha activamente.
	Conocimiento organizacional	Identifica el clima emocional en un grupo. Identifica las relaciones de poder.
Manejo de Relaciones	Orientación	Identifica las necesidades de los demás y es sensible a ellas. Refuerza sus fortalezas.
	Liderazgo inspiracional	Guía a las personas y grupos. Sirve de inspiración a las personas o grupos.
	Influencia	Conoce y utiliza tácticas para persuadir a los demás. Influye en los demás.
	Gestión de conflictos	Resuelve y maneja conflictos eficazmente.
	Trabajo en equipo	Trabaja en colaboración para lograr los objetivos.

		<b>Recursos Personales: Recursos Tecnológicos</b>	<b>Expresado Por</b>
Recursos Personales		Experiencia previa con TIC.	Tiene experiencia previa con TIC. Valora positivamente la experiencia previa.
		Formación previa en TIC.	Tiene formación previa en TIC. Valora positivamente esta formación.
		Actitudes hacia las TIC.	Valora positivamente las TIC.
		<b>Emociones y Experiencias</b>	<b>Expresado Por</b>
Emociones y Experiencias Negativas	<i>BurnOut</i>		No siente ilusión por el trabajo. Se siente agotada mentalmente. Siente indiferencia hacia los alumnos.
	<i>Tecnofatiga</i>		Se siente agotada mentalmente cuando utiliza las TIC.
	<i>Tecnoansiedad</i>		Se pone nerviosa cuando utiliza las TIC o va a utilizarlas.
	<i>Tecnoadicción</i>		Necesita estar conectada para sentirse bien. Siente un impulso incontrolable a utilizar las TIC.
Emociones y Experiencias Positivas	<i>Engagement</i>		Se siente entusiasmada al trabajar. Percibe las dificultades como retos. Permanece absorta en su tarea. Se le pasa el tiempo volando cuando trabaja.
	Satisfacción		Se siente relajada en el trabajo. Se siente contenta en el trabajo. Se siente satisfecha con su trabajo. Se siente satisfecha con cada faceta del trabajo (remuneración, promoción etc.).
		<b>Significado del Trabajo</b>	<b>Expresado Por</b>
Centralidad	Absoluta		Importancia del trabajo en su vida
	Relativa		Importancia del trabajo respecto de otros factores (familia y ocio)
Valores Laborales	Intrínsecos		Oportunidad de aprender, autoexpresividad, desarrollo de capacidades, interés, responsabilidad, autonomía
	Extrínsecos		Estatus social, salario, horario, promoción, estabilidad, sin presión, vacaciones

## MARCO METODOLÓGICO

---





### Capítulo 3. Metodología y Diseño de Investigación

---

En la actualidad, la teleformación es una fórmula de trabajo docente en pleno desarrollo, y que cuenta cada vez con una mayor presencia en los distintos niveles educativos, y especialmente en el ámbito universitario, así como en todos los campos profesionales (Florido y Florido, 2003; Sigales, 2004; Merino, Meneses y Ballesteros, 2008). Ofrece una formación flexible, abierta, adaptada a los espacios y tiempos de los usuarios, y progresiva y actualizada en los contenidos, dando respuesta a la demanda de formación permanente, necesaria para que las personas puedan adaptarse a los continuos, vertiginosos y profundos cambios que caracterizan la llamada sociedad de la información (Pio, 2004; Cabero, 2006; Benavides, 2007). Dentro de este escenario, el campo de las nuevas tecnologías se erige como uno de los principales ámbitos en el que, de manera continua, se producen cambios e innovaciones de gran magnitud, hasta el punto de originarse, en muchos casos, una brecha insalvable para los miembros de la sociedad más vulnerables, situándolos en riesgo de exclusión social (Castaño, 2012; Comet y Ortiz, 2015). La teleformación constituye, en este sentido, una respuesta educativa adaptada a esta nueva realidad social y consiguientes demandas de formación, constituyendo una modalidad formativa óptima, que favorece, además, el uso eficaz de las TIC como principal recurso generador de conocimiento y aprendizajes a través de la práctica continuada.

En este contexto, surge el nuevo perfil profesional de teleformador, que necesita una sólida preparación y formación en el uso de las TIC, así como una permanente actualización y puesta al día en cuanto a las constantes innovaciones tecnológicas (Comet y Ortiz, 2015). Un nuevo perfil profesional expuesto a distintos riesgos emergentes en aumento, derivados, principalmente, de la naturaleza y dinámica de la propia fórmula organizativa y de los factores tecnológicos.

Este trabajo pretende profundizar en el conocimiento de estos riesgos, centrándose en los riesgos de tipo psicosocial. Este interés responde, por un lado, a la preocupación por los riesgos psicosociales, que se recoge tanto en la literatura especializada como en los distintos ámbitos y organismos políticos encargados del desempeño saludable del trabajo y, por otro, a la evidencia de que la evaluación de este tipo de riesgos constituye la gran asignatura pendiente de las organizaciones (Schaufeli y Salanova, 2002).

Los riesgos psicosociales han sido conceptualizados desde distintos modelos y han recibido múltiples clasificaciones. Este trabajo se sitúa en el modelo de estrés laboral. Desde el que se definen como un proceso en el que actúan las demandas laborales, los recursos laborales y personales y las consecuencias. Desde esta perspectiva, los riesgos psicosociales se clasificarían, por una parte, en las demandas psicosociales laborales o estresores y, por otra, en los recursos laborales y personales que reducen las demandas laborales y favorecen su afrontamiento positivo y cuya carencia conlleva consecuencias negativas para los trabajadores (Schaufeli y Salanova, 2002). De este modo, la existencia de demandas laborales y la falta de recursos para afrontarlas, comportan importantes efectos negativos para los trabajadores y trabajadoras tales como el síndrome de estar quemado por el trabajo o *burnout*.

Junto a lo anterior, este estudio adopta claramente una perspectiva de género, respondiendo a una sensibilidad que nace del incremento progresivo de la mujer en el ámbito laboral y que lleva a plantear distintos interrogantes con cuestiones de género como la extensión de la jornada laboral derivada del doble rol. La incorporación de las mujeres al mercado laboral ha sido gradual, constatándose en el aumento de la tasa de actividad femenina (cociente de la población que tiene un trabajo remunerado entre la población en edad de trabajar (16-65 años)), que ha pasado del 27,7% en el año 1980 al 53,64 % en el primer trimestre de 2016 (INE, 2016). En concreto, la mujer tiene una participación importante en el ámbito docente y en distintos campos del teletrabajo, fórmula que se ha concebido y utilizado, entre otros fines, como estrategia de conciliación de la vida laboral y familiar.

Por otro lado, en el campo de los riesgos laborales, la mayor parte de los trabajos utilizan como muestra a población masculina, infravalorándose, en este sentido, los peligros para la salud y prevención en mujeres (Valenzuela y Mora, 2009). A lo anterior, se suma el hecho de que distintos estudios, entre los que destaca el de Cifre, Salanova y Franco (2011), señalan que existen diferencias en la percepción de los riesgos psicosociales entre hombres y mujeres. De manera, que resulta necesario tener en cuenta esta perspectiva en la evaluación e intervención de riesgos psicosociales.

En consonancia con lo expuesto anteriormente el propósito de investigación se concreta de la siguiente manera:

*“Estudiar el proceso de percepción de riesgos psicosociales en mujeres que desarrollan su labor docente, parcial o totalmente fuera de su centro de trabajo, a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”.*



De acuerdo con el propósito de investigación se concreta el objetivo general y sus correspondientes preguntas de investigación, que permiten encauzar el contenido y procedimiento del estudio:

1. Conocer los principales factores psicosociales de riesgo percibidos por teleformadoras y los factores personales y laborales que intervienen, así como su dinámica de relación y su incidencia sobre sus experiencias y salud.
  - (a) *¿Cuáles son los factores psicosociales de riesgo percibidos por las teleformadoras y cuáles los factores personales y laborales que están implicados?*
  - (b) *¿Cuál es su dinámica de relación y cómo inciden sobre las experiencias y salud de las teleformadoras?*

En este capítulo y, a partir del propósito de investigación y los objetivos y preguntas generales de investigación, se van a detallar las decisiones adoptadas respecto al enfoque metodológico y el diseño concreto del estudio estructurado en dos etapas principales, interactivas y sucesivas, de toma de datos. En cada de una de estas etapas, se perfilan los objetivos y preguntas específicas de investigación, se explican las técnicas de toma de datos utilizadas, características, procedimiento de aplicación, la gestión de datos, ética y calidad y, por último, las ventajas y limitaciones de cada una de las técnicas.

### **3.1. Enfoque Metodológico**

La exploración y comprensión holística de los riesgos psicosociales, en el ámbito de la teleformación y desde la perspectiva de género constituye un importante reto al que dar respuesta, que comienza con la selección de la metodología óptima de investigación. En este sentido, se considera pertinente el uso del enfoque de métodos mixtos.

La aproximación de métodos mixtos constituye un tercer paradigma de investigación junto con los tradicionales modelos cuantitativo y cualitativo. Múltiples términos han sido utilizados para denominar esta aproximación metodológica tales como métodos de integración, de síntesis, métodos cuantitativo y cualitativo, multimétodo o metodología mixta siendo en la actualidad el término métodos mixtos el más utilizado en el ámbito de la investigación y producción científica (Creswell 2012).

Definir los métodos mixtos constituye uno de los desafíos actuales en el ámbito de la comunidad científica. Existen múltiples definiciones que han sido exploradas recientemente en

el trabajo de Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2007). Los autores realizan un análisis y reflexión sobre la base de 19 definiciones acerca la investigación de métodos mixtos, solicitadas a los principales científicos en diversos campos de conocimiento, entre los que destacan, Creswell, Greene, Patton, Tashakkori y Teddie o Mertens, entre otros. Examinan las coincidencias y diferencias en cuanto al contenido, el momento en qué se lleva a cabo la integración, la amplitud de la investigación mixta, las razones que conducen a utilizar este enfoque y, finalmente, la orientación de la investigación. A partir de aquí, encuentran un marcado consenso en la esencia de la metodología de métodos mixtos, y elaboran la siguiente definición general acerca de la investigación con métodos mixtos:

El tipo de investigación en la que el investigador o equipo de investigadores combina elementos de los enfoques de investigación cualitativo y cuantitativo (por ejemplo, el uso de los puntos de vista cualitativo y cuantitativo, la recogida de datos, el análisis, técnicas de inferencia) con los propósitos generales de comprender de manera más amplia y profunda y corroborar. (Johnson, Onwuegbuzie y Turner, 2007, p. 123)

Las características principales de este paradigma de investigación (Creswell, 2012), muchas de las cuales se desprenden de la definición adoptada, son las siguientes:

- Comporta la toma de datos cuantitativos y cualitativos, como respuesta a las preguntas de investigación.
- Implica el análisis de ambos tipos de datos y su integración en distintos modos o formas.
- En el diseño de investigación de métodos mixtos se incorporan la temporalización de la recogida de datos y el peso de cada base de datos.
- Estos procedimientos pueden estar fundamentados en una teoría o filosofía.

Históricamente, Creswell (2012) sitúa el primer intento de combinación de datos cuantitativos y cualitativos en el año 1973 de la mano de Sieber (citado en Creswell, 2012,p. que, crea una nueva forma de investigar, al proponer la combinación del estudio de casos en profundidad con encuestas e integrando estas técnicas en un solo estudio. A partir de aquí, y siguiendo al autor, los métodos mixtos, han pasado por diferentes etapas de desarrollo hasta llegar al momento actual:

1. Una primera etapa de intenso debate acerca de la dificultad de combinar las aproximaciones cualitativa y cuantitativa, debido a los diferentes presupuestos

filosóficos que las fundamentan. Emergen en esta situación las filosofías pragmática y transformacional como específicas del punto de vista de los métodos mixtos.

2. Una segunda época que se caracteriza por el desarrollo del procedimiento de los estudios con métodos mixtos. En esta fase, entre otros logros, se exploran los propósitos de la investigación con métodos mixtos (triangulación, complementación etc..) y se delimitan los posibles diseños (convergente, secuencial etc.).
3. Desde el momento que la investigación con métodos mixtos cuenta con características, procedimientos y diseños específicos, pasa a constituirse como un enfoque distinto del cualitativo y cuantitativo. En esta fase, se produce un gran desarrollo teórico y práctico de los métodos mixtos, reflejándose en la profusión de producción científica académica y las investigaciones realizadas desde este enfoque.
4. La última etapa abarca los últimos años, de acuerdo con la estructuración de Creswell (2012) y comporta un periodo de reflexión acerca de la naturaleza de los métodos mixtos, desde una perspectiva constructiva. Aspectos como la búsqueda de una definición y el uso de un lenguaje propio de métodos mixtos, o la puesta en práctica de los distintos tipos de diseño son algunos de los retos que se plantean desde la comunidad científica.

La elección de la investigación de métodos mixtos en el presente trabajo, responde fundamentalmente a una motivación de carácter pragmático. La combinación de métodos y procedimientos permite dar respuesta de manera óptima a las preguntas de investigación y constituye una estrategia procedimental útil para alcanzar una mayor comprensión del problema y las cuestiones de investigación que se han planteado. Específicamente, se considera pertinente para refinar las preguntas de investigación relativas a los factores psicosociales de riesgos en este colectivo. La revisión literaria realizada previamente, lleva a la conclusión de la escasez de estudios que abarquen el perfil de este trabajo de investigación en relación al género y ocupación laboral. En consecuencia, y con el fin de formular las preguntas de la etapa cualitativa, que es la de mayor peso en la investigación, de la manera más rigurosa, se valora la pertinencia de realizar una consulta previa a expertos que ayude a refinar las preguntas de investigación en relación a este aspecto concreto. La consulta a especialistas se centra en la realizar una aproximación general a los factores psicosociales de riesgo de acuerdo con los requisitos del planteamiento investigador: teleformación y género.

Se realizan dos rondas de consulta a jueces expertos acerca de los principales factores de riesgo en la profesión de teleformadora para determinar el peso específico de los factores de

riesgo psicosocial y, finalmente, acotar los principales factores de esta categoría vinculados al desempeño laboral.

Los datos recogidos en estas dos vueltas sucesivas a especialistas se analizan cuantitativamente. Los resultados obtenidos en esta etapa priorizan los factores psicosociales de riesgo, seguidos de los ergonómicos, siendo los factores más fuertemente asociados con la teleformación por los jueces del panel. Además, se elabora una lista de los factores psicosociales de riesgo valorados como más importantes por estos especialistas y que obtienen un índice de consenso más elevado.

Conocer el peso de estos factores psicosociales de riesgo frente a otras categorías, dota de mayor entidad a la temática y propósito de este proyecto. Por otro lado, la delimitación de los principales factores de riesgo psicosociales facilita la depuración de las preguntas de investigación de la fase cualitativa.

El refinamiento de las preguntas de investigación tiene lugar en una etapa intermedia que constituye el punto de conexión e integración de ambos flujos metodológicos. Una vez finalizado el proceso de integración, se inicia la segunda parte de la investigación, de carácter cualitativo.

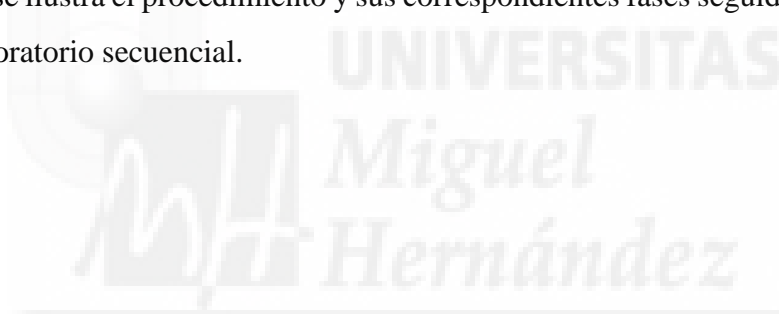
A partir de este modelo, se formulan las preguntas de investigación, que plantean la exploración en profundidad de los factores de riesgos psicosociales, los recursos laborales y personales, así como las experiencias relacionadas con el trabajo de las teleformadoras. Recoger los discursos de las teleformadoras permite conocer sus pensamientos, emociones y significados para dar respuesta a las preguntas de investigación. Se determina utilizar como instrumento óptimo de recogida de datos la entrevista en profundidad fenomenológica de Seidman (2012). Se diseñan y elaboran las entrevistas y se aplican a las participantes previamente seleccionadas. Finalmente, en esta etapa, se realiza un análisis de contenido de las entrevistas.

La investigación concluye con la fase de interpretación de los resultados cualitativos, la respuesta, en conjunto, que proporcionan al propósito de investigación. A continuación, se detalla el diseño mixto específico de investigación utilizado y el desarrollo de las dos etapas principales en las que se ha estructurado la investigación.

### 3.2. Diseño Mixto de Investigación

El planteamiento de un diseño mixto de investigación implica realizar una serie de elecciones que van a articular el modo en que se interrelacionan los flujos cuantitativo y cualitativo. En este sentido y, siguiendo la tipología de diseños mixtos elaborada por Creswell y Plano (2010), el diseño de investigación seguido en este estudio corresponde al diseño explicativo secuencial. De acuerdo con este diseño, la investigación se desarrolla en dos etapas distintas interactivas. Greene (2006) señala que la relación interactiva entre flujos, se produce cuando mediante la relación directa, se mezclan los dos métodos antes de la interpretación final. En este sentido, el estudio se inicia con la recogida y análisis de los datos cuantitativos, que dirigen las preguntas de investigación de la segunda fase. En este momento es donde se produce la interacción o conexión entre ambos flujos metodológicos. La implementación de la segunda etapa se inicia con la formulación de las preguntas de investigación y la toma de datos y análisis cualitativos. Finaliza la investigación con la discusión de resultados y conclusiones.

En la Figura 1, se ilustra el procedimiento y sus correspondientes fases seguidas en el desarrollo del diseño exploratorio secuencial.



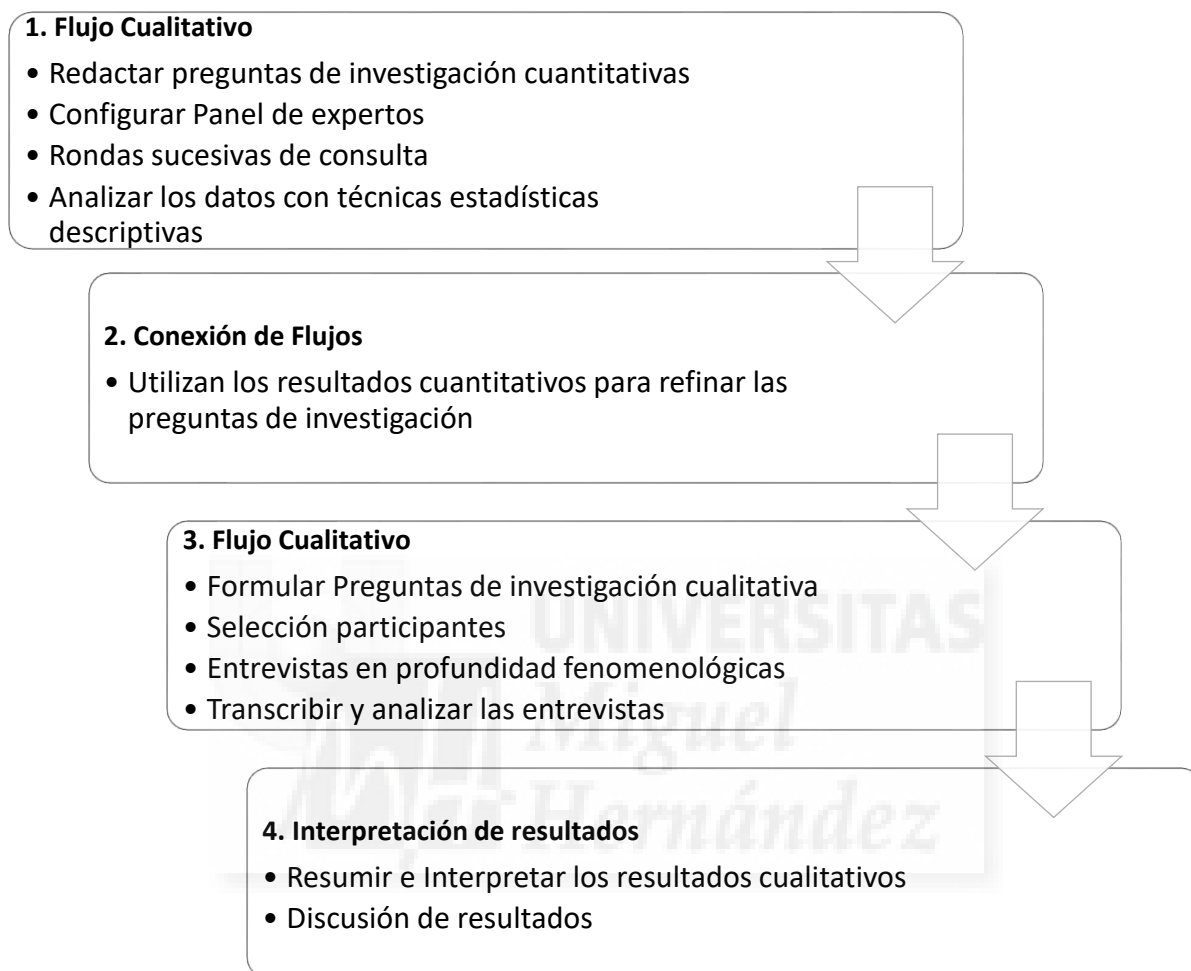


Figura 1. Fases y procedimientos del diseño explicativo secuencial

(Adaptado de Creswell y Plano, 2010, p. 84).

En la primera fase, la aproximación metodológica cuantitativa facilita la focalización del problema y ayuda a conocer el peso específico de los riesgos psicosociales en el conjunto de riesgos laborales, en el contexto de la teleformación y desde el punto de vista de las teleformadoras. La técnica elegida para el desarrollo de esta primera etapa es la técnica Delphi. Se recogen los datos a través de una serie de consultas a un panel de expertos y se analizan las respuestas estadísticamente.

En la segunda fase, a partir de los resultados cuantitativos, se refinan las preguntas de investigación cualitativas. Constituye, en este sentido, la segunda fase el punto interrelación entre los flujos metodológicos cuantitativo y cualitativo, a través de la estrategia de conexión

(Creswell y Plano, 2010). De este modo, es durante la segunda toma de datos cuando se produce la integración, trazando los resultados de un flujo metodológico la recogida de otro tipo de datos.

En este trabajo de investigación, la prioridad es cualitativa, de modo que el flujo cuantitativo, aun teniendo un peso específico importante, es secundario. La investigación se centra en la profundización de las experiencias de vida de las teleformadoras, lo que inexorablemente conduce al uso de enfoque cualitativo. Esta prioridad quedaría representada en la siguiente secuencia:

Cuant → CUAL

En la tercera fase se plantean las preguntas de investigación cualitativas que se dirigen hacia el estudio del proceso de percepción de los riesgos psicosociales desde la perspectiva de las participantes, explorando sus experiencias e historias de vida. Se implementa la parte cualitativa, utilizándose las entrevistas en profundidad fenomenológicas de Seidman (2012), como técnica de recogida de datos y se transcriben y analizan las entrevistas realizadas cualitativamente.

La última fase se refiere a la interpretación de los resultados obtenidos. Se resumen e interpretan los datos y se discuten los resultados.

La revisión de la literatura y atendiendo a la filosofía del enfoque mixto, acompañará todo el proceso, hasta la finalización del estudio, siendo especialmente importante en la fase cualitativa. Se explicará la revisión documental realizada en el apartado relativo al diseño y validación de instrumentos.

A continuación, se explican cómo se han ido diseñando e implementando las distintas fases a nivel metodológico, focalizando la exposición en las distintas técnicas utilizadas.

### **3.3. Etapa Cuantitativa**

**3.3.1. Objetivos y preguntas de investigación.** En esta primera etapa de aproximación cuantitativa, y de acuerdo con el propósito de investigación y el objetivo general, se pretenden alcanzar el siguiente objetivo operativo y pregunta cuantitativa de investigación:

1.1. Elaborar una lista con los principales factores psicosociales de riesgo en la profesión de teleformadora y conocer su importancia frente a otros riesgos.

*P.1.1.1. ¿Cuáles son los principales factores psicosociales de riesgo que se relacionan con la modalidad laboral de teleformadora y qué importancia tienen?*

Para alcanzar el objetivo propuesto y dar respuesta a la pregunta de investigación se selecciona como técnica de investigación, la técnica Delphi de carácter prospectivo, y con análisis estadístico de los datos.

**3.3.2. Técnica de toma de datos: técnica delphi.** La técnica delphi se desarrolla en el centro de investigación norteamericano *The Rand Corporation*, hacia finales de 1940, donde de manera progresiva fue perfeccionándose, hasta llegar al año 1951 con el estudio de Dalkey y Helmer, momento en el que se da a conocer esta técnica con todas sus características definitorias. En este primer trabajo importante con técnica Delphi que se realiza en el ámbito militar, se aplica un cuestionario en cinco rondas consecutivas al panel de expertos, en este caso, especialistas en medicina nuclear. En la cuarta ronda se llega a un consenso o reducción de la variabilidad intersujeto.

Hacia la década de los 60, la técnica Delphi, deja de ser de uso exclusivo de las fuerzas aéreas de EEUU, y se extiende a otros ámbitos prácticos, ayudando a abordar la evaluación, previsión y toma de decisiones complejas en materia de transporte, sanidad o medio ambiente, alcanzando el punto álgido de desarrollo hacia los años 70, especialmente con los trabajos de la *Rand Corporation*. En este sentido, Lindstone y Touroff (2002) señalan que, en ese momento, la técnica está en plena evolución tanto respecto al campo de aplicación como a su procedimiento.

Será a partir de los 80 cuando la técnica Delphi, entre en una etapa de reflexión, de crítica y reevaluación, para finalmente constituirse como una técnica consolidada y aplicada a distintos campos de conocimiento y en continuo progreso y refinamiento en cuanto a aspectos metodológicos (Landeta, 1999).

En la actualidad, se ha convertido en una herramienta óptima para los investigadores en ciencias sociales prioritariamente, si bien se extiende su uso a prácticamente todos los ámbitos del conocimiento. Cabero e Infante (2014), subrayan la utilidad de esta técnica, que se ha aplicado eficazmente en situaciones que abarcan:

Desde la identificación de los tópicos a investigar, especificar las preguntas de investigación, identificar una perspectiva teórica para la fundamentación de la investigación, seleccionar las variables de interés, identificar las relaciones causales entre factores, definir y validar los constructos, elaborar los instrumentos de análisis o recogida de información, o crear un lenguaje común para la discusión y gestión del conocimiento en un área científica. (p. 2)



La técnica Delphi, es una técnica prospectiva y exploratoria que permite obtener una visión grupal acerca de un tema, a partir de los juicios de expertos, en dos o más rondas sucesivas de consulta. Landeta (1999) la define como “un proceso sistemático e iterativo encaminado hacia la obtención de las opiniones de los expertos, y si es posible del consenso, de un grupo de expertos” (p. 32). Se trata de una técnica que, a través de un proceso sistemático, depura y mejora la calidad de las decisiones individuales de los expertos que se encuentran físicamente alejados.

**3.3.2.1. Requisitos.** La puesta en práctica de esta técnica, requiere el riguroso cumplimiento de tres principios básicos que garantizan su calidad: anonimato, retroalimentación controlada y respuesta estadística de grupo (Landeta, 1999).

Respecto al anonimato, ninguno de los miembros que conforma el grupo o panel de expertos conoce que opina cada uno de otros jueces o expertos de manera concreta. De este modo, se garantiza la completa libertad para expresar la opinión personal sin inhibiciones ni condicionamientos derivados de las posibles influencias de los posibles elementos dominantes que puede haber en todo grupo (por ejemplo, grupos de discusión cara a cara). Además, se evitan también las posibles interferencias, cortes e imposiciones que pudiera haber en un grupo desarrollado en un mismo espacio. Adams (2001) señala, en este sentido, que el anonimato reduce los aspectos negativos ligados a las dinámicas de grupo tales como la manipulación o coerción para que se adopten o den su conformidad con ciertos puntos de vista u opiniones. De esta manera, se facilita la comunicación libre y rápida entre los miembros del panel. Para preservar esta confidencialidad, en las respuestas la coordinadora es la única que mantiene en todo momento el contacto con cada uno de los integrantes del panel de expertos. Esta vía de contacto o comunicación puede ser por correo, vía fax o, más frecuentemente en la actualidad, por correo electrónico.

La técnica Delphi, es un proceso iterativo, es decir, se basa en la repetición de una serie de vueltas o rondas en las que se pasa un cuestionario y se va enviando retroalimentación controlada de los resultados obtenidos como grupo en la ronda precedente. Si bien en la primera ronda se trabaja con cada experto de manera individual, es a partir de la segunda ronda en la que se trata a los expertos como grupo o panel, en el sentido de que se les proporciona información acerca de las opiniones expresadas con anterioridad. Este proceso de *feed-back*, entre otras funciones, focaliza o centra la atención hacia los objetivos e intereses del coordinador, evitando cualquier ruido semántico que pueda interferir negativamente en el desarrollo de la comunicación, tales como los sesgos particulares o la transmisión de

información no relevante, innecesaria o errónea (Dalkey, 1969; Landeta, 1999; Ruiz Olabuénaga, 1989).

En tercer lugar, la respuesta estadística de grupo hace referencia a que en aquellas rondas en las que se solicite información estructurada, es decir, que se requiera del grupo una valoración numérica, se realizarán cálculos estadísticos que recojan las respuestas del grupo. Se estiman aquellos datos necesarios para que el experto conozca la respuesta de grupo y su grado de acuerdo o desacuerdo con la misma. Así mismo, se realizan aquellos cálculos que proporcionan información acerca de la dispersión de los datos o del consenso o estabilidad conseguida. Hsu y Stanford (2007) subrayan, en este sentido, que el análisis estadístico permite que cada sujeto no tenga presión real o percibida para estar de acuerdo con las respuestas de otro miembro del panel, bien como obediencia a normas de tipo social, a la cultura organizacional o al nivel profesional. En consecuencia, el uso de herramientas estadísticas preserva la imparcialidad y objetividad del análisis y síntesis de los datos recogidos.

La consideración estricta de estos tres requisitos es imprescindible para la obtención de datos fiables. Además, y con el fin de mantener la calidad de los datos es importante desarrollar determinadas tareas previas relativas a la selección de expertos, o el diseño de los cuestionarios, entre otras (Cabero e Infante, 2014).

**3.3.3. Procedimiento.** El procedimiento seguido para la puesta en práctica de esta técnica, se ilustra en la Figura 2:

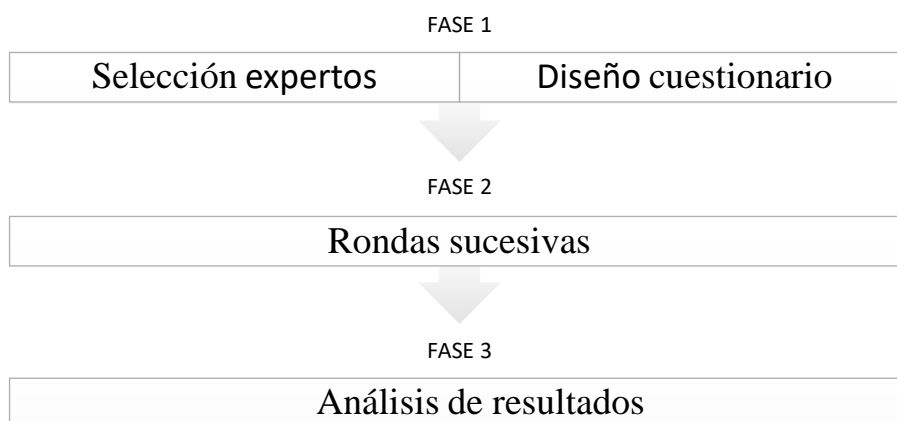


Figura 2. Técnica Delphi. Procedimiento y fases.

**3.3.3.1. Selección de expertos.** En la primera etapa, se llevan a cabo dos tareas principales: la selección de expertos y el diseño del primer cuestionario.

Elegir los expertos que conformen el panel, requiere un proceso cuidadoso de valoración, ya que contribuye a la calidad de los resultados. Se considera pertinente seleccionar profesionales que sean expertos en la evaluación y prevención de riesgos laborales en distintas especialidades. Se pretende, de este modo, abarcar los distintos campos de conocimiento en el ámbito de los riesgos laborales.

En primer lugar, se contacta con compañeros que trabajan en campo de la prevención de riesgos laborales para realizar un sondeo acerca de posibles participantes. Se centra la selección en profesionales que trabajen tanto el ámbito teórico como teórico-práctico, con un peso importante y credibilidad en el ámbito objeto de la investigación, si bien se incidirá prioritariamente en la formación práctica. Con esta información se elabora una hipotética lista de expertos que pueden formar parte del panel.

Se realiza una valoración de todos los miembros de la lista teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- *Pertenencia a distintos ámbitos:* académico (universidad e investigación) y empresarial. Esta diversidad garantiza la heterogeneidad del grupo o panel, necesaria para garantizar la amplitud de opiniones, percepciones y experiencias, aun incrementándose también el riesgo de conflicto. Un grupo totalmente homogéneo no produciría discurso o produciría un discurso totalmente redundante (Ibáñez, 1989). En la misma línea, Powell (2002), subraya que la heterogeneidad del panel es importante para recoger distintas perspectivas y alternativas de un problema o temática, proporciona una amplia base de conocimiento y produce construcciones de elevada calidad.
- *Dedicación laboral:* se tienen en cuenta los años de experiencia en el ámbito de prevención de riesgos laborales y área de especialización. Es importante que cuenten con una trayectoria dilatada en este campo de trabajo y conocimiento.
- *Cualificación práctica:* se valora prioritariamente la experiencia práctica en el ámbito de la prevención de riesgos, aunando, una parte de los expertos, formación teórica como docentes y práctica como técnicos superiores de prevención de riesgos laborales. En este sentido, se considera que el trabajo diario en la evaluación, formación y prevención de riesgos laborales proporciona a los especialistas, un profundo conocimiento práctico transferible y generalizable a otros ámbitos laborales distintos y de escasa trayectoria,

por lo tanto, poco estudiados y conocidos, como es el caso de la teleformación. Esto es, incrementa la capacidad prospectiva, que es una de las características definitorias de esta técnica.

- *Grado de motivación:* una de las tareas más complicadas a la hora de abordar una investigación es recabar la muestra de la misma. Por ello, se ha considerado la disponibilidad y motivación de los distintos especialistas a participar en la realización de este cuestionario, sobre todo teniendo en cuenta que se debe aplicar en sucesivas rondas, lo que aún dificulta más las posibilidades de colaboración.

Teniendo en cuenta estos requisitos y que el panel va a ser homogéneo en cuanto al nivel y grado de formación, se seleccionan 15 candidatos. El tamaño de este panel permitirá, obtener información suficiente y fiable y anticipar las posibles pérdidas que pudiera haber durante el proceso de recogida de datos, sin que ello afecte a la calidad de los resultados obtenidos. Al respecto, Delbeq, Van de Ven y Gustafson (1975) indican que de 10 a 20 expertos son suficientes si la muestra es homogénea en cuanto a la nivel y grado formación. Concretamente, se ha encontrado un buen índice de fiabilidad, (índice de correlación .9) con un panel de 13 expertos (Ludwig, 1997). En la misma línea, Landeta (1999) sitúa en 7 expertos el número teórico orientativo, si bien, subraya que los objetivos de la investigación, así como sus limitaciones (grado de motivación de expertos, tiempo disponible) serán los principales factores determinantes en la delimitación numérica del panel.

Se contacta con cada uno de los expertos seleccionados vía correo electrónico, con el fin de exponerles el propósito de este trabajo, el procedimiento a seguir y las tareas a desarrollar. Específicamente se incide en la necesidad de responder a un cuestionario en sucesivas rondas, hasta un máximo de tres, con el fin de llegar a una construcción de consenso. Los 15 especialistas aceptan participar en el proyecto de investigación. Sin embargo, a lo largo de todo el proceso, ha habido una pérdida y el panel ha quedado reducido a 14 expertos.

En cuanto a la distribución del panel, nueve son técnicos superiores de prevención de riesgos laborales que desempeñan su trabajo en empresas privadas, uno es auditor en riesgos laborales y cuatro profesores de universidad, de entre los cuales tres de ellos ejercen también como técnicos superiores de prevención de riesgos laborales. Destaca también, en relación a los docentes incluidos en el panel, su formación en nuevas tecnologías de la información y comunicación y el desempeño parcial de actividades de teleformación. La experiencia media de este grupo de expertos se aproxima a los diez años, con un mínimo de cinco años en un caso

hasta un máximo de 14, lo que garantiza una dilatada experiencia y conocimiento en el campo de la prevención de riesgos laborales. Respecto al grado de motivación, todos han accedido a participar comprometiéndose a permanecer durante todo el proceso. El hecho de que un número importante del panel participe y desarrolle habitualmente trabajos de investigación, ayuda a que se materialice esta colaboración.

**3.3.3.2. Diseño de cuestionario.** La otra de las tareas a desarrollar en esta fase junto con la configuración del panel, es el diseño y creación del cuestionario con el que iniciar la primera ronda de consulta. Se elabora como punto de partida un cuestionario compuesto por preguntas abiertas. Los expertos, libremente, a modo de *brainstorming*, podrán recoger y enumerar cada uno de los riesgos que consideran pueden estar relacionados con la profesión de teleformadora. Favorece, en este sentido, la libertad y exploración creativa de los expertos, si bien, posteriormente dificulta esta exhaustividad el análisis y selección de la información.

De acuerdo con los objetivos y preguntas de investigación se perfilan las distintas preguntas que van a constituir el cuestionario. Se redactan tres preguntas con las que se trata de conocer todos los riesgos asociados al desempeño laboral de las teleformadoras:

1. ¿Cuáles cree que son los riesgos para la salud física en mujeres que utilizan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito docente (teleformadoras)? Explique los motivos de su elección
2. ¿Cuáles cree que son los factores psicosociales de riesgo en mujeres que utilizan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito docente (teleformadoras)? Explique los motivos de su elección
3. ¿Cuáles cree que son los factores de riesgo derivados de la ergonomía y el ambiente laboral, para este colectivo de mujeres? Explique las razones de su elección

En estas tres cuestiones, se solicita a los expertos que justifiquen brevemente los motivos de su elección, ya que ello facilitará en gran medida el análisis y la interpretación de la información recogida.

**3.3.3.3. Rondas sucesivas.** Una vez confeccionado el cuestionario se remite a todos los expertos por correo electrónico. Junto al cuestionario se adjunta una carta recordándoles el objetivo de esta técnica, el procedimiento y las instrucciones básicas para responder al mismo. Así mismo se facilita una dirección y teléfono de contacto para cualquier duda o consulta que pudiera surgir durante el proceso de respuesta a este primer cuestionario (Anexo I).

El correo electrónico permite tener un acceso directo y rápido con todos los expertos, que se encuentran ubicados en distintos puntos de la geografía española. Además, reduce notablemente los costes, respecto al tradicional método Delphi vía correo ordinario o fax, así como el tiempo invertido en obtener los resultados. No obstante, se les ofrece la posibilidad de utilizar el medio que más cómodo resulte a cada experto, siendo el correo electrónico el medio elegido por todos ellos.

En esta primera ronda se accede a cada experto de manera individual y no como grupo o panel de expertos. Esta condición se dará en la segunda ronda, en la que se proporcionará retroalimentación de las opiniones de los distintos especialistas.

Se mantiene contacto periódico con los distintos participantes del panel, con el fin de poder obtener el resultado previsto en el plazo de un mes. Finalmente han sido necesarios 45 días para poder recoger todas las respuestas.

Una vez, completada esta primera ronda, se analizan y categorizan los cuestionarios abiertos, seleccionando 41 ítems, que obtienen un porcentaje superior al 50% del total de expertos. Con estos 41 ítems se elabora un segundo cuestionario estructurado, en el que se facilita información a los distintos expertos acerca del porcentaje obtenido en cada uno de los factores seleccionados (retroalimentación controlada). A partir de esta información, se pretende que cada juez especialista realice tres tipos de valoraciones:

- Si está o no de acuerdo respecto al porcentaje obtenido en cada uno de los 41 factores. El acuerdo, expresado con un SI indica que el experto considera que, el ítem es un factor de riesgo, en la profesión de teleformadora. El desacuerdo, expresado con un NO, por el contrario, significa que no lo considera un factor de riesgo para esta profesión.
- En el caso de que el experto en el punto anterior conteste afirmativamente, procederá a valorar en una escala tipo Likert, del 1 al 10, la importancia de este ítem como factor de riesgo en la profesión de teleformadora. El número 1 indica que lo consideran muy poco importante y el 10 muy importante.
- Se considera que una escala con 10 grados es un tipo de escala interiorizada de manera natural al estar relacionada con el sistema de evaluación habitualmente utilizado en múltiples ámbitos, de notable, sobresaliente etc. asociado a la calificación numérica de 8,9 etc. Si en la casilla anterior se contesta negativamente, no se realizará esta valoración.

- En la tercera casilla, se procede a utilizar una escala de análisis de contenido. En ella se pretende que cada uno de los expertos clasifique cada uno de los ítems en uno o más de las cuatro categorías de riesgo establecidas.

El cuestionario se recoge en un documento tipo Excel ([www.microsoft.com](http://www.microsoft.com)), en el que se incluyen tres hojas distintas: uno de ellas con las instrucciones para responder el cuestionario, la segunda hoja con el cuestionario propiamente dicho y la tercera con un apartado de observaciones, para cualquier comentario o aclaración que quieran realizar al respecto (Anexo II).

El proceso de elaboración de este segundo cuestionario, tanto la enumeración de los factores de riesgo, la selección como la redacción del mismo se ha realizado en aproximadamente mes y medio.

En ningún momento a lo largo de todo el proceso los miembros conocen las respuestas individuales del resto de los miembros del panel, con el fin de cumplir el principio de anonimato de esta técnica.

Durante el proceso de construcción del segundo cuestionario, se ha seguido manteniendo contacto con los distintos expertos vía correo electrónico.

Se envía el segundo cuestionario, por correo electrónico, al igual que el primero. La mayor parte de los expertos contestan con rapidez, ya que el cuestionario es más breve y al ser cerrado, las respuestas son más rápidas y ágiles. Finalmente, se consiguen recabar todos los cuestionarios en 30 días aproximadamente.

**3.3.4. Análisis de resultados.** El análisis de datos es de carácter cuantitativo, calculándose porcentajes, así como tablas de frecuencias y estadísticos de centralización (medía) y dispersión (desviación típica) principalmente. Se utiliza el programa IBM SPSS Statistics ([www.ibm.com](http://www.ibm.com)). Con el análisis en ambas rondas, se pretende conocer los ítems en los que se ha llegado a un consenso. El consenso implica lograr un grado de convergencia de las valoraciones individuales y se alcanza cuando las opiniones emitidas por los expertos alcanzan un nivel aceptable de acercamiento o proximidad. Landeta (1999) señala que se debe prolongar el proceso hasta llegar a ese nivel de convergencia, mediante retroalimentación de la estimación grupal.

El criterio estadístico utilizado para cuantificar el consenso logrado, es el alcanzar un porcentaje determinado en los distintos ítems, marcado por la investigadora. Powell (2003)

considera que la interpretación más común del consenso es precisamente la del porcentaje obtenido.

En la primera ronda se fija a obtención un porcentaje de un 50% o superior como criterio de corte y en la segunda vuelta el porcentaje aumenta a un 60% o superior. En la segunda ronda, se analizan otros resultados como la importancia otorgada a cada factor, relevancia, que vendrá determinada por lograr una media de 6 o más y una desviación típica inferior a 2. En último lugar el análisis de contenido se realiza mediante cálculo de porcentajes de asignación y de jueces.

**3.3.5. Ética y calidad.** Se han cumplido rigurosamente con los principios éticos que fundamentan los estudios de investigación. De acuerdo con los estándares éticos recogidos en el año 1979, en el Informe Belmont para la protección de los sujetos humanos que participan en investigación, son tres los principios generales éticos que deben guiar cualquier investigación: Autonomía, Beneficencia y Justicia. Posteriormente, Beauchamp y Childress (1999) han añadido un cuarto principio de No Maleficencia aplicable también a este ámbito.

El principio de Autonomía reconoce el derecho de autogobierno del individuo, de tomar las decisiones libremente respetando sus valores y opciones. Para garantizar la plena autonomía del participante en la investigación necesita estar informado, constituyendo, en este sentido, el consentimiento informado la máxima expresión de este principio.

El principio de Justicia hace referencia al trato igualitario de cada participante, respetando su dignidad y evitando cualquier abuso o explotación durante el proceso de investigación.

El principio de Beneficencia recoge la obligación de actuar en beneficio de los participantes en la investigación, en pro de su bienestar.

Por último, el principio de No Maleficencia postula la obligación de no hacer daño al sujeto y no someterles a riesgos innecesarios.

En el caso de la técnica Delphi se les ha enviado un documento por e-mail, solicitando su colaboración y explicando brevemente el objeto del trabajo de investigación, así como los objetivos y procedimiento de la técnica. Se garantiza la confidencialidad de la información recabada y la protección de los datos personales. Se les informa de la voluntariedad de su participación y de su derecho a abandonar en cualquier momento y punto del estudio. Por último, se les ofrece la posibilidad de recibir los resultados del estudio.



**3.3.6. Ventajas y limitaciones de la técnica.** Es uso de esta técnica, una vez aplicada, se valora positivamente, porque ha permitido a la investigadora obtener una panorámica general de los principales factores psicosociales de riesgo asociados a la actividad profesional de teleformadoras. Este campo, poco explorado en la literatura científica de acuerdo con los criterios especificados, constituye el contexto inicial del propósito de este trabajo y el uso de esta técnica prospectiva, ha facilitado la delimitación de un campo muy amplio y poco investigado.

Junto a lo anterior, realizar esta consulta a través de correo electrónico elimina los problemas de desplazamiento y de tiempo que, muchas veces, presentan otras técnicas de grupo, al permitir el contacto entre expertos sin contacto físico. En la misma línea, proporciona a la investigadora la oportunidad de plantear trabajos de investigación a distancia, sin menoscabo de la calidad de la información obtenida.

Por último y dentro de las limitaciones, se destaca la necesidad de permanecer en contacto constante con los expertos para evitar olvidos y abandonos y, finalmente, obtener una respuesta positiva, independientemente del grado de motivación para participar.

### **3.4. Fase de Integración**

Una vez finalizada la etapa de recogida de datos y analizados los resultados, se inicia una segunda fase que constituye el momento de integración del flujo cuantitativo y del flujo cualitativo del trabajo de investigación. Esta etapa es, en esencia, el punto de interrelación entre ambos flujos metodológicos. La investigadora realiza una fusión al utilizar una estrategia de conexión en la que los resultados de la fase cuantitativa y su análisis trazan la recogida de los datos cualitativos. La fusión se produce en la medida que ambos flujos metodológicos, cuantitativo y cualitativo, estén conectados a través de las preguntas de investigación. De modo que, esta interconexión conduce a un refinamiento de las preguntas de investigación, que finalmente se formulan en la siguiente etapa de investigación, la etapa cualitativa.

### **3.5. Etapa Cualitativa**

Como se ha señalado anteriormente, el flujo cualitativo es prioritario en la investigación, teniendo en cuenta que el propósito del estudio se centra en la dimensión subjetiva de los riesgos psicosociales.

El enfoque cualitativo, siguiendo a Riba (2007) se define por las siguientes características:

- *El proceso de indagación es holístico*, reconstruyendo la realidad como un todo, desde la perspectiva de sus actores, sin la pretensión de buscar la verdad, ya que todos los puntos de vista tienen un importante valor. Sólo se entiende este método desde la existencia de una gran cantidad de opiniones y, en consecuencia, de realidades relativas. Desde esta afirmación, se entiende que las opiniones de cada una de las teleformadoras, a pesar de sus diferencias, tienen la misma valía, y permiten una comprensión más profunda de la realidad explorada.
- *Es relativista*, porque postula que cada cultura, cada grupo humano o persona individual tiene un universo de significados propios y no lo podemos entender si no penetramos en él de alguna manera. La empatía, la profunda atención y la suspensión de las creencias, suposiciones y predisposiciones del investigador constituyen poderosas herramientas para capturar los datos sobre las percepciones de los protagonistas desde dentro (Miles y et al., 2014). La investigadora durante las entrevistas trata de aproximarse a la comprensión de las sentimientos, pensamientos y prácticas de las teleformadoras, a través de una actitud abierta, de respeto, aceptación incondicional y empatía.
- *Utiliza la interacción natural con los sujetos* como procedimiento básico para obtener datos, aplicando técnicas de recolección como la observación no estructurada, entrevistas en profundidad, revisión documental, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, historias de vida, películas e interacción con grupos o comunidades (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Strauss y Corbin, 2002). En el caso de la presente investigación se utiliza como técnica de recogida de datos la entrevista en profundidad fenomenológica a teleformadoras.
- *Exhibe un talante habitualmente reflexivo y crítico*. Una aplicación cuidadosa y escrupulosa de las técnicas es necesaria para prevenir los posibles fallos metodológicos, lo que implica un continuo proceso de reflexión crítica durante todo el proceso por parte de los investigadores. Las entrevistas en profundidad fenomenológicas se han desarrollado siguiendo las recomendaciones de Seidman (2012) y las derivadas de la propia modalidad de aplicación (Salmons, 2010). Además, se han tenido en cuenta las implicaciones éticas que conlleva su aplicación, de acuerdo con las prescripciones de UK Data Archive ([www.data-archive.ac.uk](http://www.data-archive.ac.uk)).
- *Redefine el problema de investigación a lo largo de la misma*. El investigador debe estar preparado para cambiar de estrategia y enfoque, sin tener un esquema previo que le limite (Riba, 2007). Con frecuencia es necesario regresar a etapas previas y se puede tener que

ajustar el diseño de investigación al definir la muestra o darnos cuenta, al analizar los datos, que necesitamos recabar un mayor número de participantes:

Se entabla, de esta forma, un diálogo permanente entre el observador y el observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis), al que acompaña una reflexión analítica permanente entre lo que se capta del exterior y lo que se busca cuando se vuelve, después de cierta reflexión, de nuevo al campo de trabajo. (Ruíz Olabuenaga e Ispizua, 1989, p. 21)

En esta línea, se ha iniciado, la fase de entrevistas en profundidad fenomenológicas, sin un número predeterminado de participantes, que se han ido incorporando hasta llegar al punto de saturación teórica. En el mismo sentido, y con el fin de contrastar información, se suman al conjunto de participantes, dos entrevistas a teleformadores. Todos estos aspectos, ponen de manifiesto la naturaleza compleja y flexible de este método. Así mismo, la revisión inicial de la literatura puede ir complementándose a lo largo del proceso. Concretamente, la presente investigación se inicia con una fase de revisión de literatura, que se continúa realizando y ampliando hasta el final de todo el proceso.

- *La metodología cualitativa es sensible* al contexto social y físico en el que se produce la práctica social; al contexto socio-político en el que se enmarca la misma y a su significado histórico (Silverman, 2006). Concretamente y en la formulación del propósito de investigación se tienen en cuenta los tres tipos de sensibilidades.

*La sensibilidad contextual* se refiere a que la investigación debe tener en cuenta el contexto social en el que se produce. Iñiguez (1999) indica que el contexto es el resultado de variados y distintos elementos, procesos y acciones, entre las que destaca la acción colectiva de los participantes en el mismo. De acuerdo con esta sensibilidad, se tendrá en cuenta el contexto en el que se encuentran las teleformadoras, tanto personal como laboral, y cómo los aspectos estudiados se reflejan en sus prácticas y discursos contextualizados.

*La sensibilidad socio-política* implica que toda práctica social se enmarca en un contexto político concreto. De acuerdo con Silverman (2006), “la sensibilidad socio-política ayuda al sugerir cómo emergen los problemas sociales” (p. 17). Recogiendo esta sensibilidad, se va a profundizar en la investigación en aquellos factores que favorecen la detección y evaluación de los riesgos psicosociales, así como aquellos otros que lo obstaculizan, valorando aspectos legales que regulan esta obligación, así como

aspectos de política y cultura organizacional.

La *sensibilidad histórica* enfatiza la relatividad temporal de los problemas sociales, que son portadores de la historia que los ha conformado. La importancia y conceptualización de los riesgos psicosociales como problema social, se refleja en las distintas recomendaciones provenientes de las organizaciones y organismos laborales internacionales que desde el siglo XX han visibilizado esta problemática laboral.

- Este enfoque *capta la esencia de lo humano*, objetivo que no se consigue con otros métodos de investigación. Es, en este sentido, un modelo humanista que nos permite conocer la singularidad de las personas y experimentar lo que ellas sienten en su lucha cotidiana.
- *Pretenden diagnosticar y profundizar* y no universalizar los datos hallados, ni predecir. De ahí que su grado de validez dependa del grado de refinamiento del debate o nivel de coherencia de la descripción (descripción densa) (Ruíz Olabuenaga e Ispizua, 1989). El propósito de esta investigación no es generalizar los datos hallados, sino comprender en profundidad la realidad de las teleformadoras.

En síntesis, la investigación cualitativa es un arte flexible que permite múltiples posibilidades, ya que se trata de un enfoque poco estructurado y estandarizado (Taylor y Bogdan, 1987).

**3.5.1. Objetivos y preguntas de investigación.** La tarea inicial es la formulación de las preguntas de investigación cualitativas, a partir del análisis de los datos cuantitativos y el refinamiento de aquellas en la fase de conexión. El planteamiento final de estas cuestiones y objetivos específicos, se realizan en consonancia con el propósito de investigación y los objetivos generales.

Los objetivos específicos y preguntas de investigación cualitativas de esta segunda etapa se concretan en los siguientes:

- 1.2. Adaptar un modelo óptimo para estudiar el proceso de riesgos psicosociales en teleformadoras.
  - *P.1.2.1. ¿Cómo se va a abordar el estudio del proceso de riesgos psicosociales en teleformadoras?*
- 1.3 Elaborar un instrumento validado mediante consulta a jueces expertos en riesgos laborales.

- *P.1.3.1. ¿Cuál es el instrumento validado por jueces que va a ser utilizado?*
- 1.4 Explorar los factores psicosociales que son percibidos de manera negativa por las teleformadoras.
- *P.1.4.1. ¿Cuáles son las características, propiedades y dimensiones del puesto que son percibidas de modo negativo por las teleformadoras?*
  - *P.1.4.2. ¿Cuáles son las características y propiedades de las interacciones y relaciones en el trabajo que las teleformadoras experimentan de manera negativa?*
  - *P.1.4.3. ¿Qué aspectos de la organización y sus funciones son valorados como factores de estrés por las teleformadoras?*
  - *P.1.4.4. ¿Cuáles son las características y funcionamiento de la dinámica familiar y las dimensiones de la interacción familia-trabajo-self que son percibidas negativamente por las teleformadoras, para la conciliación?*
  - *P.1.4.5. ¿Cuáles han sido las dificultades de conciliación a lo largo de su vida profesional?*
  - *P.1.4.6. ¿Cuáles son las propiedades y características de las nuevas tecnologías y los factores asociados a su uso que son percibidos como factores de estrés por las teleformadoras?*
  - *P.1.4.7. ¿Cuáles son las características del ambiente de trabajo y equipos que perciben de forma negativa las teleformadoras?*
- 1.5 Conocer los factores laborales que influyen en la percepción y gestión de los factores psicosociales de riesgo y cómo actúan.
- *P.1.5.1. ¿Cuáles son los recursos laborales percibidos por las teleformadoras y cuáles son sus características y dimensiones?*
- 1.6 Conocer los factores personales que influyen en la percepción y gestión de los factores psicosociales de riesgo y cómo actúan.
- *P.1.6.1. ¿Cuáles son los recursos personales de las teleformadoras y cuáles son sus características y dimensiones?*
  - *P.1.6.2. ¿Cuáles son el estilo de afrontamiento y las estrategias de afrontamiento concretas desplegadas por las teleformadoras?*
  - *P.1.6.3. ¿Qué situaciones adversas y retos han enfrentado a lo largo de su vida y cómo lo ha hecho?*

- *P.1.6.4. ¿Cómo valoran las teleformadoras la formación y experiencias pasadas con las TIC?*
- 1.7 Describir la dinámica relacional entre factores psicosociales de riesgo, factores personales y laborales de las teleformadoras y cómo inciden sobre su salud y su relación con el trabajo.
- *P.1.7.1. ¿Cuáles son las emociones y experiencias en relación al trabajo, que vivencian las teleformadoras?*
  - *P.1.7.2. ¿Cuál es la relación entre factores psicosociales de riesgo, factores personales y laborales de las teleformadoras y cómo afectan a su salud y a las, emociones, experiencias en relación con el trabajo?*

Conviene recordar en este punto que el objetivo 1.1. se enmarca en la primera etapa de investigación cuantitativa.

Dar respuesta a las preguntas de investigación cualitativas, para alcanzar los objetivos y finalmente el propósito del estudio, comporta la utilización de un instrumento que permita explorar la vivencia y valoración, por parte de las participantes, de los distintos factores de riesgo psicosocial de la organización, así como de los recursos laborales y personales que actúan como factores moduladores. En este sentido, profundizar en la historia de vida de cada una de las teleformadoras constituye un modo óptimo de conocer el significado que otorgan a todos estos factores laborales y personales, así como el modo de construir estos significados. Se adentra la investigación, de esta manera en las realidades y mundo de la vida de las participantes (Van Manen, 2003).

Teniendo en cuenta lo anterior, se selecciona la entrevista en profundidad fenomenológica (Seidman, 2012) como instrumento óptimo para obtener una comprensión global y holística del problema, a partir de los puntos de vista de las teleformadoras y del contexto en el que se hallan inmersas (Riba, 2007).

**3.5.2. Técnica de toma de datos: la entrevista en profundidad fenomenológica.** La entrevista es un proceso comunicativo por el que se puede extraer información de una persona que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor (Alonso, 1995). Si, además, estamos hablando de una entrevista en profundidad, hacemos referencia a un tipo de entrevista en el que se progresa sobre un vínculo previo, revelándose progresivamente las zonas más recónditas de la intimidad del sujeto. De modo que es un formato de entrevista largo, que permite ir profundizando paulatinamente en las motivaciones o razones de la persona, a través del dialogo

o conversación recíproca entre entrevistado y entrevistador, por lo que se produce un proceso de influencia mutua entre ambos sujetos, que posteriormente valoraremos en la interpretación. Sólo desde esta modalidad de entrevista podremos llegar a una comprensión holística de lo que nos dice el sujeto, desde su perspectiva, desde su lugar y su discurso.

Se toma como referencia el modelo de entrevista en profundidad fenomenológica de Seidman (2012). La entrevista en profundidad, tal y como señala Seidman (2012) es adecuada para investigadores que están interesados en las historias de otros, en comprender la experiencia de esos otros y los significados que les dan.

La dimensión fenomenológica de la entrevista, dota al instrumento de una determinada filosofía propia de la fenomenología, así como de una estructura concreta. La fenomenología, en el campo de la investigación, pretende llegar hasta la esencia de los fenómenos, de la experiencia vivida, al “ser”, desde el punto de vista de las participantes. Las personas, subraya Wilson (2015), están dispuestas de manera natural a significar su mundo; significado que se encuentra entretejido en los pensamientos, sentimientos y prácticas.

Si bien, señala Seidman (2012) que la perfecta comprensión de la perspectiva del otro no es posible, la aproximación fenomenológica aplicada a la estructura, desarrollo y elaboración del proceso de entrevista y de la entrevista misma, permite una inmejorable conexión y entendimiento del punto de vista de la participante. En este sentido, ha condicionado la aplicación de la entrevista en dos momentos distintos, con dos propósitos claramente diferenciados: reconstruir y significar la experiencia pasada de la participante y reconstruir y significar su experiencia presente. Concretamente, en la primera entrevista se pretende profundizar en la historia de vida de la participante. Se exploran las experiencias pasadas de la teleformadora en relación a las nuevas tecnologías, a las situaciones adversas y retos laborales y personales que ha afrontado, a sus condiciones de salud y al significado que el trabajo ha tenido a lo largo de su trayectoria laboral. Se trata, en última instancia, de conocer las perspectivas, interpretaciones y significados de las experiencias más importantes para ellas (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989). La duración aproximada es de una hora. La segunda de las entrevistas se centra en el momento presente de la teleformadora, con el propósito de conocer qué factores psicosociales laborales son relevantes para ella y cómo los valora, con qué recursos laborales y personales cuenta y las emociones asociadas al trabajo, así como el grado percibido de bienestar. De una hora y media de duración, se pretende que la teleformadora no sólo reconstruya su experiencia laboral presente de manera detallada, sino que simultáneamente reflexione sobre el significado de la misma. Tal y como señala Seidman (2012), a través de

todas las entrevistas los participantes construyen significado.

Las entrevistas serán individuales y semi-estructuradas. Se combinarán respuestas abiertas, dejando un amplio margen para la improvisación, con respuestas más cerradas que se dejan para el final de la entrevista o cuando se considere necesario profundizar o abordar algún aspecto concreto.

**3.5.3. Elaboración y validación de los guiones de entrevista.** Se han elaborado dos guiones, uno por cada una de las entrevistas a realizar y se han procedido a validar, a través de la consulta a 15 expertos.

El proceso de validación se ha desarrollado en tres fases claramente diferenciadas: *diseño del guion, consulta a expertos y análisis de la información.*

El primer objetivo específico de investigación, *“Elaborar un instrumento validado mediante consulta a jueces expertos en riesgos laborales”*, precisa del modelo conceptual operativo, desde el que diseñar y construir los dos guiones de entrevista que se van a utilizar para recoger los datos. Posteriormente, estos instrumentos se someten a validación cuantitativa y cualitativa de jueces expertos en prevención de riesgos laborales.

Articular el modelo conceptual operativo, recogido en el capítulo dos, requiere una revisión de literatura exhaustiva de acuerdo con las pautas y orientaciones para trabajar documentación en investigación cualitativa. Se siguen, en este sentido, las recomendaciones de Lichtman (2013), que estructura la revisión documental en tres etapas diferenciadas:

A. *Fase de búsqueda amplia de documentación.* En esta primera fase la autora plantea llevar un registro diario de investigación y seleccionar y gestionar un sistema de archivo y organización de las fuentes bibliográficas, de acuerdo con el formato que se vaya a utilizar, en este caso APA. El procedimiento de desarrollo de esta fase comporta dos tareas específicas:

a. *Identificar y acotar el tema de investigación*

En esta primera tarea, ya se dispone de una lista de factores y riesgos psicosociales en los que centrar una parte de la revisión documental, que procede de la consulta a expertos realizada en la primera etapa del estudio. Se continúa con la tarea de revisión, a partir de estos resultados iniciales, si bien se amplía el campo de interés. En este sentido, junto a los factores psicosociales de riesgo, se profundiza en aquellos factores que favorecen o dificultan el afrontamiento de estos factores y las consecuencias que se derivan de ellos.



*b. Localizar todo lo disponible*

La búsqueda exhaustiva de documentación se ha desarrollado gestionando un diario de navegación y búsqueda, en distintas bases de datos científicas y buscadores académicos, tales como Dialnet, Cochrane Library Plus, CSIC, Sage Premier y Google Scholar. Dada la temática en la que se focaliza la presente investigación, existen ciertos organismos con un peso específico importante, desde los que se genera una extensa producción de estudios e investigaciones en riesgos laborales en general y psicosociales en particulares y se han consultado aquellas páginas web que recogen y publican electrónicamente los resultados de los mismos:

EUOSHA. Agencia Europea de Seguridad y Salud en el Trabajo.

<https://osha.europa.eu/es>

INSHT: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo

<http://www.insht.es>

OIT: Organización Internacional del Trabajo

<http://www.ilo.org/global/lang-es/index.htm>

OMS: Organización Mundial de la Salud

<http://www.who.int/es/>

Todas las fuentes documentales que se consideran relevantes se van archivando en el gestor bibliográfico Mendeley ([www.mendeley.com](http://www.mendeley.com)). Este gestor permite la importación de documentos y trabajos de investigación por medio del navegador y la inserción de citas o creación de bibliografía en Microsoft Word ([www.microsoft.com](http://www.microsoft.com)). Dispone de una aplicación web y otra de escritorio que se sincronizan automáticamente. Como herramientas de lectura y análisis, proporciona la opción de subrayado, creación de notas adscritas al documento, búsqueda de términos en uno o varios documentos y pueden exportarse los documentos posteriormente a Maxqda ([www.maxqda.com](http://www.maxqda.com)).

**B. Fase analítica de la información relevante.** En esta etapa se delimitan y describen los conceptos más importantes para el estudio de investigación. Esta fase conlleva la realización de dos tareas:

*a. Decidir lo que es crítico.* Se seleccionan y se organizan los documentos hallados en

las siguientes temáticas, tras una búsqueda exhaustiva.

- Estudios sobre modelos de riesgos psicosociales.
- Estudios sobre factores psicosociales de riesgo en el ámbito de la docencia.
- Estudios sobre factores psicosociales de riesgo en el teletrabajo.
- Estudios sobre factores psicosociales de riesgo en mujeres teleformadoras.
- Estudios sobre los factores laborales que influyen en la percepción y gestión de los riesgos psicosociales.
- Estudios sobre los factores personales que influyen en la percepción y gestión de los riesgos psicosociales.
- Estudios sobre la relación entre factores psicosociales de riesgo, los recursos laborales y personales y sus experiencias y emociones respecto al trabajo.

Se subclasifican estos trabajos en estudios cualitativos, cuantitativos y teóricos.

La búsqueda se realiza con los siguientes descriptores:

- Lengua española: *riesgos psicosociales, modelos de riesgo psicosocial, riesgos psicosociales en teleformadoras, riesgos psicosociales en docentes, riesgos psicosociales en teletrabajadoras, riesgos psicosociales y género, recursos laborales y riesgos psicosociales, recursos personales y riesgos psicosociales.*
- Lengua Inglesa: *psychosocial risks, psychosocial risks paradigms or models, psychosocial risks and teleteaching women, psychosocial risks and teaching, psychosocial risks and telecommuting or telework, psychosocial risks and gender, psychosocial risks and work resources, psychosocial risks and personal resources.*

Es importante apuntar la necesidad de utilizar múltiples términos para hacer referencia a la teleformación con el fin de obtener resultados óptimos: e-learning, formación on-line, docencia on-line, formación virtual y docencia virtual, entre otros.

*b. Decidir lo que es digno y relevante.*

El equipo WANT, que elabora el modelo RED que se utiliza como estructura básica para articular el modelo conceptual, dispone de página web con acceso abierto a la mayor parte de sus publicaciones, lo que facilita acceder a las fuentes primarias de información. Existen muchos trabajos desarrollados por este equipo de

investigación, la mayor parte cuantitativos, debido a que el instrumento de evaluación creado a partir de este paradigma es cuantitativo. En relación a otros aspectos concretos que pueden interesar para la construcción del modelo se buscan, con mayor o menor dificultad, y se consultan las fuentes primarias.

C. *Fase de determinación del modelo conceptual.* Tras una revisión crítica y reflexiva de la literatura, se selecciona y justifica la elección de los conceptos pertinentes para el trabajo de investigación, en dos subfases:

a. *Ordenar, seleccionar y organizar la información.*

Los documentos que se han ido importando al gestor bibliográfico Mendeley, y que se han ido seleccionando, se van a importar al programa Maxqda.

En primer lugar, se exportan las referencias bibliográficas de interés en formato *ris* al ordenador y de ahí directamente se importan a Maxqda y si está disponible también se incorpora el documento.

Una vez importadas, se redacta un memo en el que, en formato de ficha, se anotan las características más importantes de esta referencia, como objetivos, metodología, participantes y principales conclusiones.

Se realiza un análisis exhaustivo de estos documentos, utilizando MaxDictio y realizando la codificación automática de sus resultados. Se complementa con codificación manual.

b. *Escribir la revisión:* Los resultados de la revisión se plasman en forma narrativa en el modelo conceptual que se articula y expone en marco teórico.

Posteriormente esta revisión también se utilizará para la discusión teórica en las conclusiones.

En el siguiente epígrafe se expone como, a partir de la elaboración del marco conceptual, se elabora el instrumento de evaluación.

**3.5.4. Procedimiento de elaboración y validación.** El modelo adoptado articulado en los objetivos y preguntas de investigación, guía la elaboración de la entrevista, redactándose en consonancia los ítems en forma de preguntas: 12 para el primer guion y 38 para el segundo. La primera entrevista hace referencia a la historia pasada de la teleformadora y se centra en el abordaje de aquellos aspectos cuya exploración biográfica pasada aporta información necesaria y relevante para comprender y dar sentido a la historia presente de la teleformadora. En este sentido, se pretende profundizar en la formación y experiencia laboral previa de las trabajadoras, incidiendo específicamente en el campo de las TIC, aspectos relacionados con las dificultades

o facilidades para la conciliación, el afrontamiento de las situaciones adversas y retos anteriores tanto a nivel laboral como personal y en último lugar el significado que ha tenido el trabajo a lo largo de su vida.

Se redactan para esta primera entrevista 12 preguntas en consonancia con los objetivos y preguntas de investigación correspondientes y con los pertinentes conceptos articulados en el modelo teórico-conceptual. El segundo guion de entrevista de mayor longitud, está conformado por 38 preguntas y al igual que el primero, se formulan en coherencia con los objetivos y preguntas de investigación y con el modelo estructurado de referencia, si bien se centran en la historia de vida presente de las teleformadoras.

Las preguntas se estructuran con formato de guion en un formulario de *google forms*, en el que solicitará una valoración cuantitativa y cualitativa de cada uno de los ítems organizada de la siguiente manera:

1. Cada ítem se acompaña del objetivo y pregunta de investigación al que pretende dar respuesta
2. Se requiere que valoren cuantitativamente la idoneidad de cada pregunta, clasificándola como:
  - a. ESENCIAL
  - b. ÚTIL
  - c. INNECESARIA
3. Se incluye un apartado de observaciones, solicitando a los expertos que valoren cualitativamente cada pregunta del guion.

Junto a la aplicación con el guion de entrevista, se adjunta un documento con una breve reseña del modelo conceptual adoptado, el propósito del estudio y los objetivos y preguntas de investigación y una hoja de instrucciones. (Anexo III)

Una vez finalizada la *fase de diseño*, se procede a realizar la *consulta a expertos*. En este caso se seleccionan 15 especialistas en el ámbito laboral, fundamentalmente en prevención y gestión de riesgos, para valorar la pertinencia de los ítems respecto de los objetivos y preguntas de investigación (Tabla 18). Se envía la documentación, previo contacto con cada uno de ellos, vía correo electrónico. Desde el documento en el que se incluyen las instrucciones pueden acceder directamente a través de un enlace a cada uno de los formularios con los guiones de entrevista.

Tabla 18

*Perfil de Expertos Consultados Para Validar los Guiones de Entrevistas*

<b>Profesión</b>	<b>Área Profesional</b>
Profesor Universitario	<i>Experto en Seguridad y Salud Laboral</i>
Profesora Universitaria	<i>Ergonomía y Psicología</i>
Profesor Universitario	<i>Psicología de la Educación, Social y Laboral</i>
Profesor Universitario	<i>Medicina del Trabajo</i>
Técnico Superior en Prevención de Riesgos Laborales	<i>Riesgos Laborales</i>
Profesora Universitaria	<i>Derecho del Trabajo</i>
Catedrática Universitaria Emérita	<i>Humanidades Médicas</i>
Técnico Superior en Prevención de Riesgos Laborales	<i>Ergonomía y Psicología</i>
Técnico Superior en Prevención de Riesgos Laborales	<i>Prevención de Riesgos Laborales</i>
Directora Técnica de Prevención de Riesgos Laborales	<i>Prevención de Riesgos Laborales</i>
Experto Superior de Prevención de Riesgos Laborales	<i>Prevención de Riesgos Laborales</i>
Gerente Servicio de Prevención Ajeno	<i>Prevención de Riesgos Laborales</i>
Técnico Superior en Prevención de Riesgos Laborales	<i>Prevención de Riesgos Laborales</i>
Directivo de SPA y Auditor de Sistemas de Sistemas de Gestión	<i>Prevención de Riesgos Laborales</i>
Profesor Universitario	<i>Medicina</i>

En aproximadamente unos 10 días se recogen todas las respuestas. Tras la recolección de los datos se continúa con el análisis de la información.

En esta tercera y última fase de análisis, se utilizan el *índice de validez de contenido* de Lawshe (1975), recomendado por Cardona (2006), como criterio de validez cuantitativo y las observaciones y sugerencias realizadas por los expertos como criterio de validez cualitativo. Ambos criterios se tienen en cuenta a la hora de tomar decisiones acerca de la inclusión de un ítem, de su exclusión o reformulación.

El *índice de validez de contenido* (IVC) de Lawshe (1975) se obtiene aplicando la siguiente fórmula:

$$IVC = \frac{n_e - N/2}{N/2}$$

Donde,  $n_e$  es el número de expertos que valoran el ítem como muy adecuado (suma de esencial + útil), y N número total de expertos que han evaluado el instrumento (15). La puntuación que se obtenga se situará en el intervalo -1 y +1, indicando mayor validez de contenido cuanto más cercana a +1.

*Validación del guion de la primera entrevista.* En este primer guion de entrevista se ha obtenido un índice de validez de contenido de .97, muy próximo a la unidad, lo que indica que es un instrumento óptimo. En el (Anexo IV) se puede visualizar el cálculo del índice de validez de contenido.

Unido a lo anterior, se han valorado cada una de las observaciones y sugerencias emitidas por los expertos respecto a cada ítem. En general, los especialistas consideran que todas las preguntas deben estar incluidas en el guion, si bien realizan algunas propuestas de mejora en su formulación.

Respecto a la primera pregunta, el experto 3 señala que “quizás, la pregunta nº 1 sea un tanto ambigua: habría que concretar cuándo se inició en el mundo de las TIC, cuando tuvo su primer ordenador, etc.”. Al tratarse de un guion de entrevista con preguntas abiertas, se evita en un primer momento cualquier precisión, ya que se pretende que la entrevistada reconstruya libremente sus experiencias, sin que se la focalice en ninguna dirección o tema. No obstante, junto al guion, la entrevistadora llevará un listado detallado de aquellos tópicos importantes que quiere tratar, en el caso de que la entrevistada no haga referencia a ellos y en el que se incluyen estas sugerencias.

El ítem número 2, se modifica y diferencia entre el ámbito laboral y extralaboral, recogiendo la consideración del experto 1 que dice lo siguiente: “Entiendo que la pregunta 2 debería contener una precisión que delimite el campo de respuesta al ámbito laboral; supongo que lo que interesa es la relación TIC- trabajo y no TIC- otros ámbitos. Si no se acota la pregunta la respuesta puede ser muy ambigua y nos podemos salir del objeto de estudio”. Como el propósito de la presente entrevista es explorar la historia de vida de la teleformadora, con una pretensión claramente contextualizadora, interesa conocer tanto su relación con las nuevas tecnologías dentro del campo de trabajo, como dentro su vida diaria. La pregunta se reformula de la siguiente manera: *¿Cómo ha sido su relación con las nuevas tecnologías desde la primera toma de contacto hasta hoy, tanto en el ámbito laboral como fuera de él?*

Los especialistas realizan las siguientes recomendaciones respecto a las preguntas número 3 y 4:

Tabla 19

*Observaciones de los Jueces. Preguntas 3 y 4.*

Juez	Observaciones
Juez 1	La pregunta 3 predetermina la existencia de dificultades, y se podría caer en deseabilidad social. Quizás sería más conveniente ¿ha encontrado dificultades? En el mismo sentido, la 4 sería mejor formularla tipo ¿Qué papel han jugado sus familiares y amigos en relación a la conciliación entre obligaciones familiares y laborales? Entiendo que las preguntas formuladas de este modo implican la existencia de dificultades y de apoyo, lo que condicionará el sentido de respuesta de la muestra.
Juez 3	Se debería concretar más la pregunta nº 4. No se entiendo bien a qué se hace referencia
Juez 7	Ambas preguntas son muy adecuadas. Sin embargo, en el caso de la núm. 3, al referirse genéricamente a todas las experiencias laborales de todo tipo que a lo largo de la vida de la persona encuestada ha tenido ( y que pueden ser diferentes de la actual de teleformadora), nos da una información también genérica, lo que hay que tener en cuenta a la hora de analizar esta respuesta ya que aquí NO exploraríamos ( o si, en el caso que la teleformación haya sido su única experiencia laboral) su percepción y experiencia anteriores con este tipo de trabajo.
Juez 9	La pregunta nº3 es esencial para determinar la percepción de la trabajadora de la existencia de dicho riesgo.
Juez 10	En este puesto de trabajo es muy importante el tema de la conciliación porque no suele darse...por supuesto que es útil saber si hay un apoyo externo hacia el trabajador en este sentido, pero también considero importante reflejar si existe ese apoyo interno. A veces no puede lograrse una conciliación idónea, pero si hay acciones puntuales que tienden a ello.

De acuerdo con estas sugerencias las preguntas 3 y 4 se modifican quedando del siguiente modo:

3. *Hasta el momento ¿Podría detallar las facilidades y dificultades que ha encontrado para conciliar su vida personal y su trabajo?*
4. *A lo largo de su trayectoria profesional, ¿Qué papel han jugado sus familiares y amigos en relación a la conciliación entre obligaciones familiares y laborales?*

La pregunta número 5 se mantiene sin ningún cambio. Se tienen en cuenta los consejos de los expertos para facilitar la comprensión de esta pregunta en el caso de que hubiese alguna dificultad en este sentido.

Se reformula la pregunta número 6, por una cuestión de coherencia en la redacción tal y como sugiere uno de los especialistas: “Pregunta 6, *en lugar de en sus anteriores trabajos, creo que sería más correcto " a lo largo de su trayectoria", para que vaya en consonancia con el resto*”.

Los ítems 7, 8 y 9 permanecen tal y como se plantearon originalmente. No obstante, se recogen todas sus puntualizaciones y consejos respecto a la ley de protección de datos, dado el tema del que se trata, y la confidencialidad, todos ellos aspectos que entroncan con la ética, deontología y el ámbito legal y que se ha cuidado de manera rigurosa, tal y como se ha recogido en el apartado sobre ética y calidad.

Los expertos subrayan la ambigüedad de la pregunta número 10, por lo que se revisa y mejora su redacción, resultando de la siguiente manera: 10. *¿Podría describir cuál ha sido su trayectoria profesional hasta el momento actual?*

Las preguntas 11 y 12 permanecen tal y como se plantearon en el guion originalmente. En los dos apartados finales del guión, los expertos señalan que todas las preguntas son necesarias para realizar la entrevista, de acuerdo con los objetivos que se pretenden y las preguntas de investigación. No obstante, subrayan, algunos de los especialistas, las siguientes cuestiones generales:



Tabla 20

*Observaciones Generales de los Jueces. Guion Entrevista 1.*

Juez	Observaciones
Juez 2	Creo que los ítems son adecuados, pero en general creo que el enfoque del análisis se centra en los aspectos negativos y creo que los aspectos positivos que pueden ser catalizadores y preventivos desde la perspectiva de la percepción de los negativos no tienen una representación en los objetivos, aunque pueden ser contemplados por los entrevistados en su respuesta si esta es abierta.
Juez 3	Preguntarle directamente por cuántos trabajos ha pasado (hasta llegar aquí) y en cuáles fue despedida. Indagar en el porqué.
Juez 5	No
Juez 6	Considero que se debe abordar el conflicto que surge cuando, si alguna trabajadora requiere la adopción de medidas específicas por ser especialmente sensible, cómo el resto lo valora. Está ocurriendo que, con estas situaciones, se atiende al especialmente sensible o se le adapta el puesto, pero el resto de compañeros no reaccionan de forma positiva, y entonces solucionas un conflicto, pero te surgen unos cuantos más de las medidas adoptadas.
Juez 7	Lo indicado en apartados anteriores. No considero necesario modificar las preguntas. Son todas ellas pertinentes.
Juez 9	El tipo de trabajo/s realizado con anterioridad, su similitud o total diferencia con el actual
Juez 10	En el objetivo 1.7 añadiría algo sobre si en las empresas en las que ha trabajado habían implantadas medidas saludables...o algo así. Podrían ampliarse en este sentido.
Juez 11	Sobre todo, las relacionadas con el tema contractual. Es un sector muy precario en cuanto a estar trabajando 8 horas y estar a media jornada etc.
Juez 12	No

Respecto a la inclusión de aspectos únicamente negativos, el mismo experto admite que la apertura de las preguntas permite que sea la propia entrevistada la que seleccione los contenidos a narrar, positivos o negativos, sin condicionar el planteamiento de las cuestiones la posible respuesta a dar. Anteriormente, y con el fin de evitar este condicionamiento, se han reformulado las preguntas 3 y 4. En la misma línea, las sugerencias relativas al despido de trabajos anteriores, así como a las diferencias o similitudes con el actual, son contenidos que pueden emerger a partir de la pregunta abierta número 10, relativa a la trayectoria profesional:

10. *¿Podría describir cuál ha sido su trayectoria profesional hasta el momento actual?*

Las recomendaciones respecto a las condiciones contractuales y los conflictos interpersonales derivados de la adopción del teletrabajo como una medida específica, al hacer referencia a la experiencia presente, formarían parte de la segunda entrevista, en cuyo guion quedan recogidos.

En último lugar, uno de los expertos refiere la necesidad de ampliar la información relativa al tema de la salud, incluyendo las medidas saludables implementadas por las empresas en las que las teleformadoras han trabajado. Se recoge como una pregunta específica de investigación, a la que se dará respuesta en el contexto de las preguntas 7, 8 y 9, relativas a la salud y a hábitos saludables.

En la Tabla del Anexo V se recogen el guion de entrevista original y el modificado tras el proceso de validación de los expertos.

**3.5.4.1. Validación del guion de la segunda entrevista.** En este segundo guion de entrevista se ha obtenido un índice de validez de contenido de .98, muy próximo a la unidad, lo que indica que es un instrumento óptimo. En la Tabla del Anexo VI, se pueden visualizar los valores y el índice final obtenido. Al igual que en el primer guion de entrevista, se valoran las recomendaciones cualitativas de los jueces expertos, para cada uno de los ítems.

La pregunta número 1 de apertura, se mantiene, considerándose por uno de los jueces expertos como muy importante: *“dada la variabilidad del trabajo e-learning, esta pregunta es fundamental”*.

Respecto a las preguntas número 2, 3 y 4, se obtienen las siguientes recomendaciones de los especialistas:

Tabla 21

*Observaciones de los Jueces. Preguntas 2, 3 y 4*

Juez	Observaciones
Juez 1	La pregunta 4 la modificaría "en su centro de trabajo" por "en el ámbito de su empresa u organización" El concepto de centro de trabajo es muy ambiguo y obedece a un concepto locativo y no organizativo
Juez 2	Yo replantearía la pregunta del ritmo de trabajo o la ampliaría preguntando como de autónoma es en la gestión de su ritmo o ritmos de trabajo.
Juez 6	Añadiría la valoración que tiene la teleformadora en cuanto a si considera que alcanza lo que se espera de ella y si cree que es asumible lo que se espera de ella
Juez 7	La pregunta 2 de este apartado debe explorarse en profundidad porque dependiendo del tipo de tarea (más puramente técnica, o administrativa, o de elaboración de contenidos, o de creación de plataformas, diseño de páginas web para cursos, o responsable de todo el espectro), la percepción puede variar y es importante recoger y evaluar esta percepción estudiando y explicando las diferencias en el análisis posterior.
Juez 9	pregunta nº4 es muy significativa la respuesta que se obtenga
Juez 10	Los objetivos súper importante. Pero añadiría algo más ...en el ritmo de trabajo pediría que se identificasen si existen tiempos de descansos entre llamadas, tiempos de desayuno, etc.

De acuerdo con la opinión del experto 1, se cambia en la pregunta número 4 la denominación de centro de trabajo por empresa u organización que responde a un concepto más organizativo: 4. *¿Podría explicar que se espera de usted como teleformadora en el ámbito de su empresa?* El resto de los comentarios se tienen en cuenta y se recogen como elementos importantes a tratar en la entrevista, en caso de que la entrevistada no los mencione en su respuesta a las preguntas abiertas que se plantean.

En el ítem número 5: *En su trabajo, ¿cuáles son las peticiones laborales que percibe incompatibles y le generan conflicto?*, se sustituye el término *peticiones* por *exigencias*, tal y como se aconseja, más adecuado para hacer referencia al concepto de responsabilidades en el trabajo.

El experto 10 recomienda “*además de las relaciones personales con los compañeros habría que hacer referencia a las relaciones con los supervisores*”. En consonancia con su valoración se incluye en la formulación de la pregunta 6: *¿Cómo son las relaciones con sus*

*compañeros y con sus supervisores?* De este modo, se recoge en la entrevista también la dinámica y características de las interacciones con sus inmediatos superiores, que desempeñan un papel relevante como líderes en la satisfacción y bienestar del trabajador y constituyen una importante fuente de apoyo social en el trabajo (Van Dierendonck y Rodríguez-Carbajal, 2013).

Respecto al siguiente bloque de preguntas, en relación a las TIC, se modifica la redacción de la pregunta número 10, tal y como propone el experto 3, con el fin de facilitar su comprensión. Se adopta la formulación concreta que sugiere el experto, quedando de la siguiente manera: *Según su experiencia profesional, y desde el punto de vista personal y profesional, ¿cuáles son las ventajas e inconvenientes del uso de las TIC en su trabajo?*

También se mejora la redacción de la pregunta número 11, en el apartado de conciliación trabajo-familia, reformulándola de manera más sencilla, como apunta el experto 6:

11. *¿Podría describir cómo se desarrolla un día habitual de su vida, tanto a nivel laboral como personal?*
11. *¿Podría describir cómo se desarrolla un día habitual de su vida, desde que se levanta hasta que se acuesta?*

El siguiente bloque de preguntas, sobre los aspectos de la organización, sus funciones y cultura, comprende los ítems del 13 al 16. En general las cuatro preguntas se consideran bien enfocadas. No obstante, el experto 1, en coherencia con la apreciación realizada anteriormente en el ítem 4 recomienda la utilización del término *empresa, organización o departamento* con carácter más organizativo frente al de *centro de trabajo*, más locativo. Al igual que en la pregunta número 4 se sustituye por *empresa* y, en el caso que perteneciese a algún departamento, se añade también *departamento*. Aconseja, además, este experto cambiar el término *propósitos* por *objetivos*, para ganar en claridad y precisión terminológica. De modo que la pregunta número 15 se reformula de la siguiente forma:

15. *¿Podría describir los propósitos de su centro de trabajo y sus características?*
15. *¿Podría describir los objetivos de su empresa, y en su caso departamento, y sus características?*

La pregunta número 17 acerca del espacio de trabajo y equipos de investigación, se mantiene tal y como esta formulada inicialmente.

El apartado acerca de los recursos laborales aglutina de las preguntas 18 a la 24. Las sugerencias realizadas por los expertos son las siguientes:

Tabla 22

*Observaciones de los Jueces. Preguntas 18 a 24*

Juez	Observaciones
Juez 1	Idéntica observación en relación al término centro de trabajo. Es mejor emplear términos como empresa u organización. Centro de trabajo de un teletrabajador es su domicilio, por lo que técnicamente el empleo de ese término no resulta adecuado en este caso
Juez 2	Creo que la conciliación familiar y la formación continuada tienes unas características muy peculiares en el caso de la teleformación y que una cosa que puede implementarse en este apartado o en alguno de los anteriores (probablemente las características de la organización) es una mayor profundización en cuanto al tipo de puesto de trabajo. No es lo mismo que se trabaje en un despacho como es mi caso y que la parte de teleformación sea durante todo el año que se trabaje exclusivamente en teleformación y la presencialidad en el puesto de trabajo no sea relevante. ese aspecto en cuanto a la selección de los sujetos a estudiar creo que es muy importante y supongo que lo has tenido en cuenta, pero me parece relevante incidir en él.
Juez 3	Pregunta 19. Me resulta confusa.
Juez 6	Incidiría más en si se siente respaldada ante posibles conflictos, si se gestionan y si se proponen soluciones
Juez 7	En conjunto, las preguntas exploran lo fundamental
Juez 9	Sección muy interesante
Juez 10	Añadir tal vez si existe en el centro intranet, WhatsApp corporativo, reuniones presenciales, etc. La participación y comunicación es un elemento clave. Pero además no sólo si existen sino también como son valorados por el trabajador.

En la pregunta 18 se cambia el término centro de trabajo por empresa, igual que se ha hecho en los ítems 4 y 15, de acuerdo a las sugerencias del experto 1.

La pregunta número 19 parece confusa tal y como señala la experta 3. Se redacta de manera más sencilla este ítem, con el fin de facilitar su comprensión:

19. *¿Podría describir quién y cómo se toman las decisiones respecto a la forma, los contenidos y el ritmo de trabajo de sus tareas?*

19. *¿En su empresa y en sus tareas, de qué manera se toman las decisiones respecto a qué hacer, cómo hacerlo y, en qué plazos de tiempo?*

El resto de las preguntas se mantienen como se redactaron inicialmente. No obstante, todas las recomendaciones, sirven de orientaciones para la realización de la entrevista, ya que muchas de ellas formaran parte de una lista de contenidos a tratar que llevará adicionalmente la entrevistadora, y que utilizará cuando la entrevistada no reconstruya estos temas en su narración. Todos ellos se consideran de gran importancia en el ámbito de los riesgos psicosociales (gestión de conflictos, existencia de WhatsApp corporativo, centro intranet etc.). Importante también destacar la orientación que realiza uno de los expertos en cuanto a la selección de los participantes, que excede el propósito de este proceso de validación, pero que como siempre, es de gran ayuda para la investigadora.

El siguiente grupo de preguntas (25-30), se refiere a los recursos personales de los que dispone la teleformadora.

Teniendo en cuenta las recomendaciones de los expertos se intercambia el orden de las preguntas 26 y 27, para seguir un orden lógico.

El término *habilidad* que se utiliza en las preguntas 25 y 27, tal y como subraya la experta 3, no responde al concepto al que hace referencia, debiendo ser sustituido por el término más preciso conceptualmente de *competencia*. Competencia es un término mucho más amplio y aúna conocimientos, aptitudes, habilidades, control y persistencia para hacer frente a las dificultades y barreras y alcanzar el desempeño; disposición para hacer y saber cómo desempeñar el rol (Peiró, 2000).

El resto de las preguntas del bloque se mantienen tal y como se formularon inicialmente.

El siguiente conjunto de ítems (31-34), explora el estilo y estrategias de afrontamiento de las teleformadoras. El experto 7 recomienda valorar los retos que debe afrontar a medio y largo plazo, con el fin de profundizar no sólo en el afrontamiento pasado y presente, sino también en el anticipatorio. Si bien esta segunda entrevista se centra en la experiencia presente de la teleformadora, no se descarta la posibilidad de incluir algún ítem prospectivo en relación a este tema. En este sentido, Peiró y Lira (2013) subrayan la necesidad de evaluar el estrés con una orientación de futuro, ya que en muchos casos son los planes, lo que se espera de la situación o lo que se pretende lo que da sentido a la situación. En consecuencia, se decide incluir las preguntas que plantea el experto y que permiten la exploración del afrontamiento de posibles situaciones futuras: *¿Qué retos considera será necesario afrontar en un futuro próximo o a*

*medio plazo? ¿Se considera capaz de llevarlos a cabo? Se decide aplicar esta pregunta no sólo para las oportunidades sino también para las situaciones amenazantes o acontecimientos críticos: ¿Qué situaciones críticas considera será necesario afrontar en un futuro próximo o a medio plazo? ¿Qué hace para prevenirlos?*

El último bloque de preguntas (35-38) se centra en las emociones y bienestar psicosocial de la teleformadora y en el significado del trabajo. La pregunta 38: *¿Podría realizar una comparación en forma de metáfora, que refleje su trabajo como teleformadora?* es valorada por tres de los 15 expertos como muy compleja y difícilmente comprensible. Se recomienda sustituirla o bien ofrecer algún tipo de explicación adicional, optando finalmente por la segunda recomendación. La elección de esta pregunta radica en un proceso cuidadoso de lectura y análisis del papel que las metáforas desempeñan en la comprensión de los pensamientos, experiencias, acciones y emociones de la persona.

Dentro de la Lingüística Cognitiva, se definen las metáforas conceptuales como “*esquemas abstractos de pensamiento que se manifiestan de muchas formas, entre ellas el lenguaje*” (Soriano, 2012, p. 97). Para Lakoff y Johnson (1995), el sistema conceptual es metafórico y se proyecta de esta manera en el lenguaje. El análisis de las metáforas lingüísticas constituye una herramienta óptima para explorar este sistema conceptual, desde el momento en que son vistas como una expresión de pensamiento más que de lenguaje (Moser 2000).

Las metáforas conceptuales nacen principalmente de la experiencia personal en la que se asocia u ocurren dos conceptos simultáneamente o por el parecido percibido entre ambos dominios conceptuales y, dentro de un contexto cultural determinado. Estas asociaciones influyen en nuestra manera de pensar y percibir el mundo. De modo que del análisis de su expresión se descubrirán las asociaciones implícitas con las que representamos la realidad, el conocimiento tácito. Las metáforas, además, dotan de corporeidad, de materia a conceptos abstractos o complejos de difícil comprensión y expresión, tales como las emociones. Las metáforas significan algo y ocultan algo (Lakoff y Johnson, 1995), otorgando relevancia a unas propiedades frente a otras, dando sentido a nuestra experiencia.

Solicitar a la participante que realice una proyección metafórica, permitirá profundizar en los esquemas conceptuales de la teleformadora en relación con su trabajo y su significado.

En el último apartado de observaciones, al igual que en el guión de la primera entrevista, los expertos no consideran necesario excluir ninguno de los ítems, sino matizar algunos de ellos. Se recomiendan, además, algunos contenidos más concretos que se recogen en el listado de

temas a sugerir, en el caso de que no emerjan de modo espontáneo durante la entrevista en profundidad y a partir de las preguntas abiertas:

Tabla 23

*Observaciones Generales de los Jueces. Guion de Entrevista 2.*

<b>Juez</b>	<b>Observaciones</b>
Juez 3	En relación a emociones incluiría la variable del lugar de trabajo que coincide con el domicilio. Es decir, si se relacionan de algún modo (incrementan o disminuyen) las emociones por el hecho de trabajar fuera de las instalaciones de la empresa.
Juez 4	No
Juez 5	No
Juez 6	No.
Juez 7	Considero que se debe abordar el conflicto que surge cuando, si alguna trabajadora requiere la adopción de medidas específicas por ser especialmente sensible, cómo el resto lo valora. Está ocurriendo que, con estas situaciones, se atiende al especialmente sensible o se le adapta el puesto, pero el resto de compañeros no reaccionan de forma positiva, y entonces solucionas un conflicto, pero te surgen unos cuantos más de las medidas adoptadas
Juez 9	NO. Únicamente, se recomienda tomar en consideración, si se considera oportuno, lo indicado en los comentarios hechos en las entrevistas 1 y 2.
Juez 10	Apoyo social y familiar.
Juez 11	Creo que incluiría algún ítem más respecto a la motivación...no sólo la propia sino la que en teoría debería ejercerse desde la organización. Realmente el cuestionario podría ser muy extenso, pero también es importante tener en cuenta que un cuestionario demasiado extenso al final los trabajadores se cansan y rellenan sin saber lo que rellenan realmente.,
Juez 12	No encuentro muchas preguntas acerca de la autonomía (temporal y decisional), no veo muchas preguntas para valorar las demandas psicológicas (emocionales por trato con personas o cognitivas), No veo muchas preguntas acerca de la supervisión (excesiva o limitada), No veo muchas preguntas sobre el reconocimiento ( <i>feedback</i> positivo), No hay muchas preguntas acerca de la compensación salarial ni tampoco preguntas sobre problemas o conflictos de rol (ambigüedad de rol, conflictos morales con su trabajo, instrucciones contradictorias...).
Juez 14	No, está muy completo.



Se observa en algunas de las opiniones de los especialistas, el peso de la formación metodológica tradicional de carácter cuantitativo, paradigma desde el que se han desarrollado como instrumentos de evaluación cuestionarios estructurados, conformados por preguntas cerradas que abordan todos y cada uno de los contenidos a valorar. En este sentido, cuando se señala que no aparecen preguntas concretas relativas a la autonomía, demandas psicológicas o supervisión, entre otras, no se ha tenido en cuenta que la entrevista en profundidad fenomenológica, enraizada en el paradigma cualitativo, se articula con preguntas abiertas no estructuradas, con el fin de que sea la entrevistada la que seleccione, reconstruya y dé significado a sus experiencias y contenidos. La entrevistadora, en este contexto, elicitó o sugiere aquellos aspectos que no han surgido durante el desarrollo de la entrevista y que pueden ser relevantes para la investigación. Los temas recomendados por los especialistas formarán parte de esta lista de aspectos a sugerir, ya que se integran en el modelo conceptual previo adoptado en esta investigación.

Una vez realizadas todas las modificaciones el guión 2 de entrevista final queda formulado tal y como aparece en la Tabla del Anexo VII.

**3.5.4.2. Selección de participantes.** Las muestras cualitativas tienden a ser propositivas (Miles et al., 2014; Creswell, 2012), lo que implica seleccionar intencionalmente aquellos casos ricos en información. Interesan aquellos participantes, contextos, eventos que ayuden a comprender en profundidad el fenómeno de estudio, en este caso, los riesgos psicosociales en el ámbito de la teleformación, desde la perspectiva de género. Por otro lado, como el objetivo del trabajo de investigación no es generalizar a una población más amplia, el tamaño de la muestra no es relevante, desde un punto de vista probabilístico.

Desde este paradigma y de acuerdo con el propósito de investigación, se decide realizar un muestreo teórico, a priori, en el que, se seleccionan inicialmente algunos casos que pueden caracterizar o ayudar a profundizar en el problema de estudio. Se consideran como características importantes que van a estructurar la muestra el género y el desempeño de la actividad laboral de teleformación fuera de su centro de trabajo. Estos dos criterios dotan de homogeneidad a la muestra, lo que permite profundizar y centrarse en el problema de los riesgos psicosociales en este grupo.

Se ha considerado, además, la complejidad y diferentes perspectivas de los riesgos psicosociales de naturaleza subjetiva y por ello, se determinan otras características que

representen esta complejidad: la existencia o ausencia de cargas familiares y el carácter exclusivo o complementario del trabajo en teleformación.

Como técnica para recabar las participantes que atiendan a estos criterios se ha utilizado el muestreo de bola de nieve o multiplicador. Este tipo de muestreo consiste en “localizar informantes pidiendo a otras personas que identifiquen a individuos o grupos con un conocimiento especial del fenómeno” (Ulin, Robinson y Tolley, 2006, p. 54). Se ha contactado, en este sentido, con compañeros investigadores, que refieren informantes pertinentes. A su vez, estos informantes nos pueden derivar otros informantes, de acuerdo al perfil delimitado por la investigadora. El uso de esta técnica, ha conducido a la formación de una muestra conformada por diez teleformadoras, ocho que trabajan en el ámbito universitario y dos en una escuela de grado universitario.

De forma paralela se van realizando la recolección de datos y el análisis, emergiendo nuevas necesidades que conducirán a la ampliación de la muestra hasta llegar al punto de saturación teórica. Es decir, en el momento en que se van recogiendo situaciones similares a las que ya están registradas se finaliza el proceso de recolección de información. La saturación teórica implica una tarea comparativa constante entre los datos que van emergiendo y las categorías en desarrollo. Creswell (2012) la define como “un estado en el que el investigador llega a la determinación subjetiva de que los nuevos datos no aportan nueva información o *insights* para las categorías en desarrollo” (p. 433).

Una vez alcanzado este punto de saturación, se considera pertinente de acuerdo con el criterio de calidad en investigación cualitativa, aplicar las mismas entrevistas a dos teleformadores como *outliers*. El empleo de esta táctica de comprobación y confirmación de hallazgos incrementa la calidad de los datos. En este sentido, Miles et al. (2014) enfatizan la importancia de profundizar en el significado de los *outliers*. Siguiendo a los autores, se parte de la base de que los casos excepcionales pueden resultar ser prototípicos, y fortalecer las conclusiones preliminares, pero también pueden proporcionar información relevante que lleve a la necesidad de modificar esas primeras conclusiones.

La muestra cualitativa final está formada por diez teleformadoras y dos teleformadores, a los que se realizan dos entrevistas en profundidad fenomenológicas. El perfil de los participantes se puede ver en la Tabla 24.

Tabla 24

*Perfil de los Participantes.*

<b>Participante</b>	<b>Edad</b>	<b>Cargas Familiares</b>	<b>Actividad Profesional</b>	<b>Empresa Laboral</b>
Elena	51	2 hijos edad escolar	Teleformadora / Coordinadora	Empresa privada / universidad privada / pública
Daniela	42	Sin cargas	Gestora / Teleformadora	Empresa privada / universidad privada/pública
Laura	38	1 niño edad pre-escolar	Teleformadora	Universidad privada
Marta	39	1 niño edad pre-escolar	Teleformadora	Escuela privada
Paqui	43	Padre	Teleformadora	Universidad privada
Rosa	46	2 hijos edad escolar/madre	Teleformadora / Coordinadora	Universidad privada
Clara	58	Sin cargas	Teleformadora	Escuela privada
Patricia	34	1 niño edad pre-escolar	Teleformadora	Universidad privada
Julia	34	Sin cargas	Teleformadora	Universidad privada
María	59	Sin cargas	Teleformadora	Universidad privada
Alberto	43	2 hijos edad escolar	Teleformador	Empresa privada / universidad privada
Ricardo	55	Sin cargas	Teleformador	Escuela privada

El grupo de teleformadoras está conformado por mujeres de edad variable en un intervalo que comprende de 34 a 59 años. Siete de ellas desarrollan el total de su actividad en el domicilio familiar y las otras tres desempeñan parte de su labor en el domicilio y otra parte en el centro de trabajo. Respecto a las cargas familiares, seis de las informantes tienen cargas familiares y cuatro de ellas no. De las primeras, cuatro cuentan con niños menores de edad, una quinta comparte el domicilio y cuida de su padre y la última de ellas está al cargo de su madre y de niños menores de edad. En relación con la exclusividad del trabajo, la mayor parte de la muestra, concretamente ocho de las informantes desempeñan como actividad principal la teleformación, para las otras dos participantes constituye una actividad complementaria a su trabajo principal que sí desarrollan en el centro de trabajo. Por último, seis de las teleformadoras trabajan en una universidad privada, dos en una escuela de grado universitario privada también

y los dos restantes desempeñan su actividad laboral de teleformación en dos universidades de manera simultánea una pública y otra privada.

Respecto a los dos teleformadores *outliers*, su edad es de 43 y 55 años; uno desarrolla su trabajo de teleformador en el domicilio y el otro en su centro de trabajo; el primero es el único que tiene cargas familiares; para uno de los participantes la teleformación es una actividad complementaria y para el otro constituye su actividad principal y, por último, en cuanto al lugar de trabajo, ambos lo hacen en empresas privadas: una facultad universitaria y una escuela con grado universitario.

Con la selección de estas participantes se ha pretendido obtener representatividad de discursos y de significados y comprender en la mayor amplitud y profundidad el problema de estudio.

**3.5.5. Condiciones de desarrollo de la entrevista.** Las entrevistas en profundidad, tradicionalmente se desarrollan, de manera presencial cara a cara. En esta investigación se decide adoptar la modalidad on-line sincrónica como fórmula óptima para la realización de las mismas. Esta decisión obedece a múltiples razones, que se resumen en las siguientes:

1. El contexto de interacción en el que se desarrolla la teleformación, y en el que se mantiene el contacto con los alumnos en las clases virtuales, es precisamente la videoconferencia. Entrevistar en este mismo contexto facilita la reconstrucción de algunas de las experiencias vividas en el mismo. Además, permite explorar comportamientos o fenómenos que ocurren on-line, en el marco en el que tienen lugar (Salmons, 2010).
2. El nivel de competencia tecnológica de la entrevistadora (también teleformadora) y de las teleformadoras es, por definición, suficiente, puesto que las nuevas tecnologías constituyen su principal herramienta de trabajo, y concretamente la videoconferencia representa el modo de comunicación más directo y frecuente con los alumnos, compañeros y supervisores. Este medio sincrónico, con toda probabilidad, resulta cómodo y fácil de manejar y muy familiar para las participantes, posibilitando, de este modo, el establecimiento de un buen *rapport* entre entrevistadora y entrevistadas. Además, está también garantizada la disponibilidad de los requisitos tecnológicos necesarios para poder desarrollar de manera óptima la videoconferencia: disposición y uso de cable de red, webcam y micrófono. Estos requerimientos son los mínimos para

poder impartir clases virtuales eficazmente, realizadas de manera periódica por las teleformadoras.

3. El hecho de que la teleformadora trabaje en el mismo ámbito, como se ha apuntado, la permite posicionarse como *insider* y *outsider*. Como *insider* que forma parte del mismo grupo comparte un mismo universo de significado y lenguaje que facilitan las entrevistas y, específicamente el establecimiento del *rapport*. O'Connor y Madge (2001), subrayan el papel de estas experiencias compartidas en la creación de un elevado nivel de intercambio y reciprocidad en el contexto de la entrevista. Desde la posición de *outsider*, la entrevistadora se acerca como explorador ajeno (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989) a la realidad de la teleformación. Según Salmons (2010), desde el estado *outsider* se puede arrojar luz y comprensión sobre el tema de investigación, a través del lanzamiento de preguntas que supongan un desafío y estimulen y provoquen pensamientos e ideas en las participantes. El posicionamiento intermedio, es en este sentido, el idóneo para poder desarrollar de manera eficaz la entrevista.
4. La dispersión geográfica de las teleformadoras, que residen en distintos puntos de la geografía española, es otra de las razones que avalan la realización de las entrevistas on-line. Realizar las entrevistas cara a cara implicaría un coste económico y de tiempo difícilmente asumible por la entrevistadora. Coste que, además, se incrementa de manera considerable si tenemos en cuenta que la investigación se desarrolla desde Japón y con participantes españolas.
5. Las entrevistas on-line sincrónicas se desarrollan en tiempo real por lo que facilitan la expresión de la entrevistadas acerca de sí mismas, del mismo modo, que lo hacen las entrevistas cara a cara presenciales (James y Busher, 2016). Además, el nivel de autenticidad de estas entrevistas, se asentará sobre la base de la construcción de diálogos honestos y abiertos con las participantes. Lee (2006) señala, en este sentido, que los discursos on-line en sí mismos son válidos y que no es imprescindible su contrastación off-line. Es importante considerar que, junto a la naturaleza inmediata del medio sincrónico, la entrevista on-line permite explorar las claves no verbales, que tienen un peso decisivo en el correcto procesamiento e interpretación de la información, así como en la creación de una interacción diádica genuina.

Para el desarrollo de estas entrevistas se utiliza la plataforma *GoToMeeting* ([www.gotomeeting.com](http://www.gotomeeting.com)). Es un servicio de conferencia vía web, muy sencillo y potente. Integra imagen HD, pantalla compartida y audio. Se accede a ella a través de un enlace, desde

cualquier lugar y dispositivo Smartphone, ordenador, o Tablet. Permite el ajuste de sonido tanto de los altavoces como micrófono. Para la grabación de las entrevistas, se utiliza el programa *FlashBack Express Recorder* (<https://flashbackrecorder.com/express/>) de *Blackberry* que permite registrar audio y video. Se cuenta con la asistencia de un técnico que se encarga de cuidar de que todo el proceso de la entrevista discurra con fluidez y sin ningún contratiempo y de realizar la grabación. El registro de imagen permite visualizar elementos de comunicación no verbal que pueden haberse pasado por alto durante el desarrollo de la videoconferencia.

**3.5.6. Proceso de desarrollo de las entrevistas.** A modo de prueba, se realizan dos entrevistas piloto de cada una de las fases a dos teleformadoras. El desarrollo de estas dos entrevistas preliminares tiene como propósito principal explorar la idoneidad del instrumento para obtener información referente a las preguntas de investigación. Así mismo, facilita la detección de aquellas preguntas que pueden plantear dudas o dificultades en su respuesta y refinar, si fuese necesario, el instrumento.

Por otro lado, esta fase metodológica permite a la entrevistadora poner a prueba sus habilidades a la hora de ir enlazando preguntas con ideas y temas que van surgiendo durante la entrevista, a resolver posibles dudas e interrogantes de las entrevistadas y, en síntesis, a enfrentarse a una situación de entrevista en investigación.

Se detectan dificultades en el primer guión de entrevista, en la comprensión de la pregunta 5. *¿Que situaciones adversas ha tenido que enfrentar a lo largo de su vida laboral y personal? ¿Qué hizo?* Era previsible, dado que ya había sido anticipado durante el proceso de validación por expertos. En este sentido, la preparación de un listado de situaciones adversas posibles, tal y como recomendaron los especialistas, facilitó la comprensión y fluidez de la entrevista. Otra de las preguntas que, presumiblemente, podría presentar alguna dificultad de respuesta es la última pregunta del segundo guion referente a la búsqueda de una metáfora sobre la teleformación. No obstante, resultó una pregunta estimulante para las entrevistadas, que focalizaron su atención e interés en rápidamente definir metafóricamente su trabajo. Se considera una buena pregunta de cierre para el ciclo completo de entrevistas.

Una vez realizada estas entrevistas piloto, se inicia la toma de contacto con las teleformadoras por correo electrónico. En esta primera toma de contacto se explica el propósito del trabajo de investigación ligado al desarrollo de una tesis doctoral y en líneas generales cómo se desarrollarán ambas entrevistas, así como el archivo confidencial de la información y el uso de la misma preservando en todo momento el anonimato de las participantes.

Una vez obtenida la confirmación de su participación desinteresada en la investigación, se remite un segundo e-mail en el que se adjunta el documento de consentimiento informado (Anexo VIII) para que lo revisen y, en caso de estar de acuerdo, devuelvan firmado. En la elaboración del consentimiento informado se siguen las recomendaciones de la UK Data Archive. Se precisan, además, en este correo, los requisitos tecnológicos necesarios para poder realizar la entrevista. En dos días máximo se reciben la confirmación y los documentos de consentimiento informado debidamente cumplimentados. Todas ellas cuentan, también, con el cable de red, la cámara web y el ordenador con micrófono que se solicitaban como requerimientos imprescindibles a nivel técnico.

Se conciertan fechas para realizar las entrevistas correspondientes a la primera fase, de acuerdo con la estructura de Seidman (2012).

Se envía un nuevo correo electrónico, en el que se vuelven a recordar los requisitos tecnológicos, se adjunta el enlace y fecha de acceso, una breve explicación sobre el modo de acceso y, finalmente, se recomienda realizar la entrevista en un espacio cómodo para ellas. Excepto una de las entrevistadas, todas la realizan en su domicilio, que coincide con su lugar de trabajo.

Un día previo a cada una de las citas, se envía un correo para recordar la cita con cada entrevistada.

A medida que van sucediéndose las primeras entrevistas, se van programando las correspondientes a la segunda fase, dejando un espacio de tiempo entre ambas. Es recomendable contar con unos días para revisar y transcribir esta primera entrevista, e ir anotando aquellos interrogantes que quedaron en el aire o necesitan algún tipo de clarificación, registrando las primeras impresiones y creando los primeros memos sustantivos. Este tiempo también propicia la reflexión sobre la primera entrevista por parte de la participante, dando lugar a la aparición de nuevos hechos e ideas que pueden aportar mucha información en el segundo contacto. Seidman (2012) aconseja que no sean más de tres días el tiempo entre entrevistas, para evitar la pérdida de contacto entre ambas. Se intenta, seguir esta recomendación en la medida de lo posible, si bien en algunos casos puntuales, no es posible a causa de la agenda de las teleformadoras.

Las entrevistas de la segunda fase discurren fácilmente, finalizándose el proceso de recogida de información en aproximadamente tres meses.

Finalmente, en aproximadamente dos semanas más se realizan dos entrevistas adicionales a teleformadores, con los que se da por concluido el proceso de recogida de información.

**3.5.7. Análisis de datos.** El análisis de los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas realizadas es un proceso minucioso que conlleva distintos ciclos analíticos: transcripción del contenido de las entrevistas y segmentación y codificación.

La transcripción de las entrevistas implica el registro literal por escrito del contenido de cada una de las dos entrevistas realizadas a las participantes. El objetivo de la transcripción de las entrevistas es recoger por escrito la conversación lo más fielmente posible a la realidad, siendo conveniente realizar un registro detallado en el que se incluyen pausas, interrupciones, entonación, solapamiento y cualquier otra faceta o elemento que, finalmente, permita al lector reconstruir la entrevista (Dresing, Pehl y Schmieder, 2012). Por otro lado, es importante garantizar una transcripción fluida y comprensible de la entrevista, por lo que se realiza un registro multidimensional equilibrado, evitando la profusión de detalles innecesarios. En este caso, las entrevistas se han grabado en formato audiovisual, recogándose, junto a los elementos señalados anteriormente, el contenido verbal y también aquellos aspectos de la comunicación no verbal más relevantes.

Se utiliza para la transcripción el programa Maxqda ([www.maxqda.com](http://www.maxqda.com)), que facilita este proceso a través de la importación del documento en formato audiovisual, del uso del teclado para pausar y reiniciar el curso del video y audio, la posibilidad de uso de un sistema de rebobinado, la regulación de la velocidad y la marcación temporal. La transcripción de cada entrevista quedará vinculada con su registro audiovisual, ofreciendo la posibilidad de revisión y relectura simultánea.

Durante la transcripción de la entrevista, de acuerdo con los criterios éticos en investigación, se preservará en todo momento el anonimato de las participantes. Con este fin, se otorga a cada entrevistada un pseudónimo que se utilizará a partir de este momento, en todas las fases subsiguientes y en las futuras publicaciones. Del mismo modo, se utilizan pseudónimos en todos aquellos datos que faciliten la identificación de las participantes tales como lugares, escuelas, organizaciones y nombres de personas relacionadas con ellas y mencionadas durante la entrevista (UK data Archive, Seidman, 2012). Cada uno de los cambios que se llevan a cabo durante la transcripción, en este sentido, se registran por escrito, con el



propósito de evitar la pérdida de ningún dato relevante y de garantizar en todo momento un adecuado uso de los pseudónimos aplicados.

Se utilizan para el registro verbal y no verbal algunos de los símbolos de transcripción recomendados en el trabajo de Jefferson (1984), que son los que nos permiten recoger de manera óptima, junto con los contenidos verbales, los elementos suprasegmentales del habla.

Una vez realizada la transcripción de las entrevistas corresponde realizar el análisis propiamente dicho.

Con los datos cualitativos que se generan en las entrevistas se realizan dos lecturas: una primera lectura para aprehender el significado global de la entrevista y una segunda lectura en la que se segmenta en unidades significativas más pequeñas y manejables que se convierten en contextos de la codificación. La segmentación, en definitiva, es un proceso de filtrado de los datos cualitativos generados (Auerbach y Silverstein 2003).

La unidad de análisis es el conjunto de la entrevista y los segmentos que constituyen los contextos de las ideas, pueden ser palabras, frases o párrafos con significado que se proceden a codificar. Codificar, más allá de etiquetar las unidades de significado o segmentos que se van seleccionado, implica una minuciosa labor de construcción, en la que se establecen relaciones entre las ideas y los datos.

Se realiza el proceso de codificación en dos fases, un primer ciclo de codificación inicial sustantivo, que supone un primer acercamiento al material, tratando de encontrar similitudes y diferencias y focalizando la atención en la dinámica de los procesos y un segundo ciclo, más abstracto, que implica la categorización de los códigos y una nueva codificación teórica, basada en patrones de relación e interacción.

Se ha seguido como punto de partida para el primer ciclo o fase de codificación, las recomendaciones de Miles et al. (2014), acerca de elaborar una lista de códigos inicial coherente con el marco teórico-conceptual del que parte la investigación. Desde este marco, se elaboró, a priori, antes del trabajo de campo, una lista de códigos de acuerdo con las preguntas de investigación planteadas. Esta lista está compuesta de códigos, brevemente descritos. Se elaboró adicionalmente una definición más amplia que clarifique cada código, tal y como recomiendan los autores.

La aproximación a los datos con una lista previa de códigos proporciona una herramienta óptima para pensar, para seleccionar y categorizar contextos de análisis, desde la pretensión de dar respuesta a las preguntas de investigación, sin menoscabo de los nuevos

códigos que emerjan de los propios datos. La lista inicial se va refinando y ampliando, algunos códigos no se ajustan al material de campo y se eliminan; otros plantean un “etiquetado” del fenómeno de manera distinta a cómo aparece y se replantean; otros, sin embargo, son útiles y se amplían con numerosos segmentos. De manera que, en continua interacción de la codificación deductiva e inductiva, se añaden, eliminan o reconfiguran, depurando los códigos.

En esta primera fase, se crean y utilizan códigos descriptivos, principalmente, y códigos *in vivo* cuando las propias palabras de las participantes son el mejor indicativo del fenómeno y tienen pleno sentido tratando de trazar unas guías analíticas que permitan al investigador conocer hacia donde se dirige la investigación y que sean útiles en una exploración posterior (Saldaña, 2013).

Una vez finalizado el primer ciclo de codificación se agrupan los distintos códigos en categorías analíticas. Constituye ésta una etapa intermedia, previa al segundo ciclo de codificación, en la que se reorganizan la lista de códigos resultante de la etapa anterior. Saldaña (2013) identifica la importancia de reconocer esta etapa de transición en la que se desarrollan dos tareas que ayudan al investigador a organizar su trabajo: una primera de organización categorial (mapa de la codificación) que se ha señalado arriba y una segunda de representación gráfica de los códigos que proporciona una visión focalizada de aquellos elementos con más frecuencia y peso en el análisis (escenario de la codificación). En el desarrollo de esta segunda tarea el programa Maxqda, ofrece diferentes recursos gráficos con los que representar y explorar la codificación.

En el segundo ciclo de codificación se trabaja sobre este material codificado inicialmente, a través de la estrategia analítica de codificación por patrones. Concretamente, los códigos patrón son “códigos explicatorios o inferenciales que identifican un tema emergente, configuración o explicación” (Miles et al., 2014, p.86).

La codificación por patrones permite no sólo condensar en un número pequeño de unidades analíticas un gran volumen de datos, sino que ayuda a que el investigador sea capaz de crear un mapa cognitivo para comprender los incidentes y las interacciones (Miles et al., 2014).

Una vez realizada la codificación por patrones se combinan las descripciones narrativas breves con la representación gráfica en forma de matrices y de red. Las narraciones favorecen un acercamiento más dinámico al fenómeno explorado, perfilando las tramas y los cambios registrados en el transcurso de la investigación. Por otro lado, las representaciones gráficas,

tanto en forma de matrices como de red constituyen un recurso óptimo de organización de los datos condensados y de descripción de procesos respectivamente, lo que finalmente favorece los procesos analíticos de reflexión, verificación y redacción de conclusiones.

A lo largo de todo el proceso de investigación, se han ido generando memos analíticos sustantivos y teóricos, durante el trabajo de campo, durante la segmentación, la condensación de datos, la representación de los datos, la redacción de conclusiones y el informe final. Los memos recogen el flujo de ideas, las reflexiones, del investigador, en torno a los datos de estudio, a los objetivos de la investigación y al mismo proceso de investigación (Saldaña, 2013). La redacción de memos permite que vayan brotando ideas, relaciones entre ellas, establecer vínculos entre lo inductivo y lo deductivo y facilita la codificación. El memo es una captura y registro de las conexiones que realiza el investigador y, simultáneamente, un espacio donde desarrollarlas.

Junto a los memos analíticos, se van redactando otros fundamentalmente metodológicos, en los que se recogen cuestiones relativas al propio trabajo de campo, al proceso de recogida de información, tanto limitaciones que se encuentra la investigadora, como sugerencias para la continuación y desarrollo de las fases posteriores.

Los memos son de gran utilidad en cada una de las etapas de la investigación, constituyendo un recurso óptimo para construir sentido.

**3.5.8. Ética y calidad.** Durante todo el proceso de la entrevista en profundidad fenomenológica, se han cumplido rigurosamente con los principios éticos que fundamentan los estudios de investigación. De acuerdo con los estándares éticos recogidos en el año 1979, en el Informe Belmont para la protección de los sujetos humanos que participan en investigación, son tres los principios generales éticos que deben guiar cualquier investigación: Autonomía, Beneficencia y Justicia. Posteriormente, Beauchamp y Childress (1999) han añadido un cuarto principio de No Maleficencia aplicable también a este ámbito.

El principio de Autonomía reconoce el derecho de autogobierno del individuo, de tomar las decisiones libremente respetando sus valores y opciones. Para garantizar la plena autonomía del participante en la investigación necesita estar informado, constituyendo, en este sentido, el consentimiento informado la máxima expresión de este principio.

El principio de Justicia hace referencia al trato igualitario de cada participante, respetando su dignidad y evitando cualquier abuso o explotación durante el proceso de investigación.

El principio de Beneficencia recoge la obligación de actuar en beneficio de los participantes en la investigación, en pro de su bienestar.

Por último, el principio de No Maleficencia postula la obligación de no hacer daño al sujeto y no someterles a riesgos innecesarios.

En la presente investigación se han valorado los principios éticos generales y las obligaciones que ellos conllevan y se ha cuidado su cumplimiento a lo largo de toda la investigación, articulando todo el proceso.

Respecto a la entrevista en profundidad, se selecciona a las teleformadoras que, cumpliendo los requisitos delimitados para formar parte de la muestra, quieran participar de manera voluntaria, teniendo autonomía para abandonar el estudio si lo consideran necesario sin verse obligados a dar una explicación. Se les entrega un documento de consentimiento informado, en el que se describen brevemente los objetivos y desarrollo del trabajo y concretamente de las entrevistas, estableciendo un compromiso escrito de confidencialidad y anonimato. Se solicita, asimismo, permiso para grabar audiovisualmente todas las conversaciones.

Al final de cada conversación, la entrevistada podrá puntualizar y clarificar los contenidos que considere necesarios.

Se garantiza que toda la información será recogida y gestionada por un solo investigador y se les ofrece la posibilidad de obtener, una vez publicados, los resultados de la investigación,

Por último, en el documento de consentimiento informado, se recoge la posibilidad de utilizarlos datos obtenidos, más allá de la propia investigación siempre con fines de divulgación científica (publicación de artículos en revistas etc....), cumpliendo en todo momento con los estándares éticos.

En relación a los protocolos de calidad, se procedió a la validación del instrumento de toma de datos elaborado a propósito de la investigación. En este sentido, a través de la valoración cuantitativa y cualitativa de expertos se determina la pertinencia de los ítems de los guiones de entrevista respecto de los objetivos y preguntas de investigación.

Una vez validados los guiones de entrevista, se realizó un pilotaje con dos participantes, con el fin de refinar el instrumento y la técnica de aplicación por parte de la investigadora. Se valoran la funcionalidad de las consignas empleadas para obtener información de las participantes y el establecimiento de la relación y posterior manejo de la misma por parte de la entrevistadora.

**3.5.9. Ventajas y limitaciones de la técnica.** Realizar las entrevistas en profundidad on-line implicaba un doble reto para la investigadora, puesto que no había realizado ninguna entrevista en profundidad fenomenológica, y tampoco utilizando la fórmula on-line. No obstante, como se ha señalado anteriormente, el hecho de estar familiarizada con las nuevas tecnologías supone una ventaja en cuanto al conocimiento y uso de técnicas adecuadas para la comunicación por esta vía.

La experiencia y el resultado obtenido han sido muy positivos. Uno de los principales objetivos y requisitos imprescindibles para desarrollar la entrevista en profundidad fenomenológica era establecer un buen *rapport*. Con este objeto, se cuidaron especialmente los aspectos de la comunicación no verbal que se gestionaron de acuerdo al marco on-line, tales como la mirada orientada a cámara y la inclinación y aproximación a la pantalla durante la reconstrucción de situaciones emocionalmente intensas. Conocedora, además, de la importancia de la técnica en la realización de una buena entrevista en profundidad, se tuvieron en cuenta las recomendaciones de Seidman (2012) al respecto, que en líneas generales se resumen en las siguientes:

- Escuchar más y hablar menos.
- No perder de vista el propósito de investigación, realizando un seguimiento de las respuestas. Utilizar la reformulación y clarificación cuando sea necesario.
- Realizar preguntas abiertas reales, no tendenciosas.
- Tolerar el silencio, reconociendo su valor funcional.
- Pedir que realicen la acción de reconstruir, en la que están implicadas la memoria y el sentido de lo que es más importante del pasado.
- Limitar las intervenciones de la entrevistadora.
- Explorar y dejarse guiar por las intuiciones.

Desde la primera entrevista se consiguió establecer una buena conexión con todas las entrevistadas, que responden a todas las preguntas con gran profundidad y detalle. El nivel de personalización e intimidad de las narraciones alcanzado es muy alto. Todo el trabajo, que se suponía a priori que iba a ser necesario para poder conectar con las participantes, resultó prácticamente innecesario. Finch (1993) señala, en este sentido, que “Las mujeres casi siempre se sienten entusiasmadas de hablar con una investigadora mujer, incluso si tienen algunas ansiedades iniciales acerca del propósito de la investigación o sobre su “actuación” en la situación de entrevista” (p. 72). En la misma línea, la socióloga Oakley (1981), reporta en su

trabajo que para realizar entrevistas con mujeres sobre aspectos que tienen que ver con su identidad y producir conocimiento no se adecuaban las entrevistas tipo encuesta. La autora prefiere crear una relación no jerárquica utilizando entrevistas no estructuradas, con las que obtiene óptimos resultados.

Junto a la variable género, otras características compartidas como el trabajo en la misma profesión o la realización de la tesis doctoral, situación en la que se encuentran la mayor parte de las entrevistadas, han colaborado en el establecimiento de un buen *rapport*.

Independientemente de lo anterior, no se han encontrado diferencias importantes a la hora establecer una buena conexión con los dos teleformadores que se han incorporado a la muestra como *outliers*. El nivel de profundidad alcanzado en sus discursos es similar al obtenido con las mujeres teleformadoras, ya que han reconstruido sucesos vitales y expresado pensamientos y sentimientos de gran intensidad emocional.

El discurrir de la entrevista on-line ha sido fluido y ha permitido explorar la historia de vida de las teleformadoras y los teleformadores en relación a las preguntas de investigación. Se han utilizado los dos guiones de entrevista validados sin menoscabo de la propia dinámica y fluir de la entrevista determinada por la narración de la participante. Las preguntas se han utilizado siempre, como recomienda Seidman (2012), siguiendo lo que han dicho los entrevistados.

Dentro de las limitaciones de este tipo de entrevistas on-line se encuentran las derivadas de los inevitables problemas técnicos. En general, la conexión ha sido excelente en todas las entrevistas excepto en una de ellas que se ha visto interrumpida y pospuesta por un problema técnico en la red de la entrevistada. En un par de días se retomó el contacto con la participante por correo electrónico, se fijó otra cita y se realizó pocos días después. Tras una recapitulación y breve resumen de la entrevista anterior, se consiguió desarrollar de manera fluida.

A modo de conclusión, se valora la experiencia de entrevista en profundidad fenomenológica on-line muy positivamente, constituyendo una herramienta y vía óptima para explorar las prácticas, sentimientos y pensamientos de las participantes, siempre y cuando se articule de manera rigurosa todo el proceso a nivel técnico y teórico. En este sentido, se considera que la colaboración de un asistente técnico es fundamental, ya que permite que la entrevistadora focalice su atención en lo verdaderamente importante como son la participante y su discurso.

## RESULTADOS

---







## Capítulo 4. Resultados

---

En este capítulo se expone el análisis de resultados en cada una de las dos etapas de investigación, priorizando, como se ha venido señalando a lo largo de este trabajo, la fase cualitativa. Además, se perfila el proceso de interacción o conexión entre ambas etapas, que ocurre en el momento de formulación de las preguntas de investigación de la etapa cualitativa, a partir del análisis de resultados de la primera cuantitativa.

### 4.1. Fase 1. Resultados. Técnica Delphi

La consulta a expertos se ha desarrollado en dos rondas sucesivas, momento en el que se ha obtenido el consenso interjueces suficiente respecto a los factores de riesgo en teleformación, desde la perspectiva de género.

En la primera ronda, a partir de la información recogida en el cuestionario estructurado en tres preguntas abiertas, se confecciona un listado de los distintos factores de riesgo enumerados por cada uno de los expertos. Se obtiene una amplia lista de 159 ítems referidos a riesgos para la salud física, riesgos psicosociales y ergonómicos.

Del total de elementos enumerados, se seleccionan aquellos ítems que hayan sido señalados por mayor número de jueces como principales factores de riesgo. Como criterio cuantitativo de corte, se eligen aquellos factores que, en esta primera ronda, obtienen un porcentaje del 50% o superior, tal y como se tenía establecido al inicio de esta fase de investigación. Se considera que alcanzar este porcentaje constituye un criterio *ad hoc* suficiente, dado el número de expertos que componen el panel (n= 14). Aplicado este criterio, resultan seleccionados un total de 12 ítems. Se evidencia que los factores de riesgo predominantes son de tipo físico y ergonómico. Con más de un 50% aparecen factores ligados a las condiciones ambientales como iluminación y temperatura inadecuados (71.60% y 71.42% respectivamente), nivel de ruido (64.29%), uso de la pantalla de visualización de datos (57.14%), estatismo postural (64.29%) y golpes contra objetos (50,61%). Se hallan también otros factores de carácter psicosocial tales como tecnoestrés (64.29%) o sobrecarga emocional (57.14%), así como factores relacionados con la salud física: dolores de cuello (57.14%) espalda (57.14%) y fatiga visual (57.14%).

Estos resultados coinciden con los hallados en distintos trabajos de investigación. Di Martino (2001), subraya la necesidad de cuidar los aspectos físicos y ergonómicos, tales como iluminación o temperatura, considerando que el teletrabajo se desarrolla fundamentalmente a domicilio, donde, no llega la política ni las acciones preventivas de riesgo laborales de la empresa. En la misma línea, el mal uso de las pantallas de visualización de datos y, especialmente la no adopción de medidas preventivas, las puede convertir en un factor de riesgo relevante en aquellas profesiones que habitualmente trabajan con ellas (Alonso y Cifre, 2002).

Respecto a los factores de riesgo psicosocial, los trabajos de Salanova, Cifre y Martínez (1999), Salanova (2007), Salanova et al., (2004) recogen el tecnoestrés como uno de los principales riesgos psicosociales asociados al teletrabajo y la profesión docente. Por otro lado, la sobrecarga emocional, es uno de los factores psicosociales de riesgo que aparece con más frecuencia en la docencia (García, Iglesias, Saleta y Romay, 2016).

Una vez elegidos los 12 ítems que cumplen el criterio cuantitativo de consenso, se toma la decisión de escoger de entre los factores con un porcentaje inferior al 50%, aquellos que obtienen una cifra superior, apoyándose, además la elección en los resultados de trabajos de investigación. Así mismo, la revisión bibliográfica de literatura especializada constituye una herramienta óptima para llevar a cabo un proceso riguroso de selección ante idénticos porcentajes.

En este segundo análisis de los datos, se seleccionan los siguientes ítems: incendio, sobrecarga de enchufes, mala ventilación, nivel de humedad, escasa autonomía, doble presencia, picos de trabajo, aislamiento social (Ortiz, 1995; Pérez y Gálvez, 2009) ambigüedad de rol, no hacer pausas requeridas, estrés, cantidad y complejidad de información, exigencia de trabajo, jornadas sin horario, dificultades para conciliar la vida personal y laboral (Gálvez, 2008, 2010; Pérez y Gálvez, 2009) escaso reconocimiento social, *burnout* (Rabadá y Artacoz, 2006), dificultades para promocionar (Dominguez, 2004), sedentarismo y abuso de tabaco (Alonso y Cifre, 2002), dolor de cabeza y síndrome del túnel carpiano (García y Castañeda, 2006). En el informe de 2017, bajo el marco de Eurofound y la ILO, se ratifican algunos de estos factores, como el aislamiento, la jornada sin horarios, *el burnout*, o el trabajo intenso que se puede dar en periodos concretos.

En la Tabla 25 se recogen los 41 factores resultantes del análisis de la primera ronda, que formaran parte del segundo cuestionario.

Tabla 25

*Porcentaje de Expertos Para Cada Factor de Riesgo*

Riesgos	%	Riesgos	%
Iluminación inadecuada	71.60	Aislamiento social	35.71
Temperatura inadecuada	71.42	Síndrome del túnel carpiano	28.57
Nivel de ruido	64.29	Ambigüedad de rol	28.57
Estatismo postural	64.29	No hacer las pausas requeridas	28.57
Tecnoestrés	64.29	Estrés	28.57
Uso de PVD	57.14	Presiones en el tiempo	28.57
Dolores de cuello	57.14	Cantidad y Complejidad de Inf.	28.57
Sobrecarga emocional	57.14	Equipos de trabajo no ergonómicos	28.57
Dolores de espalda	57.14	Exigencia de atención	28.57
Fatiga Visual	57.14	Jornadas sin horario	21.43
Golpes contra objetos	50.61	Sedentarismo	21.43
Caídas al mismo o distinto nivel	50.00	Dificultad para conciliar	21.43
Escasa Autonomía	42.86	Posición sedente	21.43
Incendio	42.86	Escaso reconocimiento social	21.43
Mesa no ergonómica	42.86	Espacio de trabajo insuficiente	21.43
Silla no ergonómica	42.86	Nivel de humedad	21.43
Dolor de cabeza	35.71	Burnout	21.43
Doble presencia	35.71	Dificultades de promoción	14.29
Picos de trabajo	35.71	Abuso tabaco	14.29
Mala ventilación	35.71		
Distancia de trabajo	35.71		
Sobrecarga de enchufes	35.71		

En esta primera vuelta, se observa que en la pregunta número uno del cuestionario las respuestas son múltiples: dos de los expertos señalan riesgos físicos asociados a la profesión de teleformadora, otros dos jueces hacen referencia a factores de riesgo para la salud física y los diez expertos restantes enumeran factores de riesgo diferenciando ambas categorías. La pretensión con esta cuestión era delimitar aquellos comportamientos y hábitos derivados de las características y dinámica laborales que pueden repercutir negativamente en la salud de la

trabajadora. Alonso y Cifre (2002) señalan, en relación a esta categoría, como factores de riesgo el sedentarismo, “el síndrome de la patata en el escritorio” y el abuso del tabaco y otras sustancias. Atendiendo a esta variada respuesta, se valora la pertinencia de incluir en el segundo cuestionario una escala de contenido con cuatro categorías: factores de riesgo físicos, ergonómicos, psicosociales y para la salud física, con el fin de conocer la clasificación utilizada por los expertos.

En la segunda vuelta y con los datos obtenidos de la aplicación del segundo cuestionario estructurado, se pretende obtener un listado final de factores consensuados.

Atendiendo al criterio de consenso establecido, se seleccionan aquellos factores que tienen una media por encima de 6 y una desviación típica inferior a 2. En la Tabla 26 se ilustra una comparativa entre la frecuencia y porcentaje de acuerdo, para cada uno de los 41 ítems, y la media y desviación típica de cada uno de ellos respecto a un intervalo del 1-10, sobre la importancia de dicho factor de riesgo.

Tabla 26

*Comparativa entre Frecuencia y Porcentajes de Acuerdo, con la Media y Desviación Típica para cada Factor de Riesgo (Intervalo 1-10)*

Riesgo	Frecuencia	Porcentaje Válido	Media	Desviación Típica
Iluminación inadecuada	14	100	7.21	1.528
Temperatura inadecuada	13	92.9	6.62	2.022
Nivel de ruido	7	50	6.00	1.095
Estatismo postural	14	100	8.07	1.817
Tecnoestrés	14	100	7.00	1.038
Uso de PVD	11	84.6	8.55	1.572
Dolores de cuello	13	92.9	7.62	1.387
Sobrecarga emocional	14	100	6.29	1.267
Dolores de espalda	13	92.9	7.46	1.506
Fatiga Visual	13	92.9	8.15	1.463
Golpes contra objetos	6	42.9	4.83	2.639
Caídas al mismo o distinto nivel	5	35.7	4.40	2.510
Escasa Autonomía	9	64.3	6.78	1.481
Incendio	6	42.9	3.33	1.633
Mesa no ergonómica	11	78.6	6.91	1.578

Riesgo	Frecuencia	Porcentaje Válido	Media	Desviación Típica
Silla no ergonómica	13	92.9	7.23	1.536
Dolor de cabeza	8	57.1	6.88	.991
Doble presencia	7	50	6.00	1.633
Picos de trabajo	8	57.1	6.75	2.315
Mala ventilación	8	57.1	6.00	1.069
Distancia de trabajo	4	28.6	6.75	1.708
Sobrecarga de enchufes	6	42.9	4.67	1.751
Aislamiento social	7	50	7.37	1.923
Síndrome del túnel carpiano	9	64.3	6.89	1.833
Ambigüedad de rol	9	64.3	6.44	1.333
No hacer las pausas requeridas	11	78.6	7.09	1.700
Estrés	12	85.7	7.31	1.109
Presiones en el tiempo	13	92.9	6.92	1.382
Cantidad y Complejidad de Información	9	64.3	6.22	1.563
Equipos de trabajo no ergonómicos	11	78.6	7.27	1.191
Exigencia de atención	10	71.4	6.20	1.619
Jornadas sin horario	10	71.4	6.50	2.273
Sedentarismo	11	78.6	7.73	1.794
Dificultad para conciliar la vida familiar y laboral	12	85.7	5.25	1.603
Posición sedente	10	71.4	7.10	1.663
Escaso reconocimiento social	9	64.3	6.78	1.481
Espacio de trabajo insuficiente	10	71.4	6.30	1.636
Nivel de humedad	9	64.3	5.22	1.787
<i>Burnout</i>	9	64.3	6.89	1.537
Dificultades de promoción	7	50	7.14	1.345
Abuso tabaco	4	28.6	5.75	0.957

La mayor parte de los ítems, obtienen porcentajes por encima del 60%, de manera que se consideran factores de riesgo asociados a la profesión de teleformadora. Concretamente 28 ítems presentan porcentajes que oscilan entre un 64.3% hasta el 100%.

Con el 100% se encuentran elementos como la sobrecarga emocional, tecnoestrés, estatismo postural e iluminación. Porcentajes también muy elevados también (92.9%) obtienen los factores de temperatura inadecuada, dolor de espalda y cuello, fatiga visual, silla no ergonómica y presiones en el tiempo. El estrés y la dificultad para conciliar la vida familiar y laboral arrojan índices del 85.7%, junto con el uso de pantallas de visualización de datos que obtiene un 84.6%.

En relación a importancia de estos factores, se observa que, también obtienen una puntuación elevada (por encima de 6), así como poca variabilidad reflejada en las desviaciones típicas. Se constata que frecuentemente los ítems que obtienen un mayor porcentaje entre los expertos, se los valora, también, como importantes factores de riesgo en este trabajo, con elevado índice de media y baja desviación típica. Por ejemplo, se observa que sobrecarga emocional, tecnoestrés, estatismo postural e iluminación que obtienen el 100% anteriormente señalado, obtienen medias de 6.29, 8.07, 7.1 y 7.21 respectivamente y desviaciones típicas inferiores a 2. En el mismo sentido, factores como temperatura inadecuada, dolor de espalda y cuello, fatiga visual, silla no ergonómica y presiones en el tiempo con porcentajes también muy elevados, arrojan medias por encima de 6 (6.62, 7.46, 7.62, 8.15, 7.23, 6.92) y desviaciones típicas por debajo de 2, excepto temperatura inadecuada con 2.02, lo que refleja un bajo índice de variabilidad. El estrés, y el uso de PVD, que son aspectos con un porcentaje de acuerdo por encima del 80%, y que obtienen medias por encima de 7 (7.31 y 8.55 respectivamente) y rango bajo de variabilidad (1.57 y 1.10). Solo el factor dificultad para conciliar la vida familiar y laboral con un elevado porcentaje de acuerdo, obtiene un grado de importancia menor de 6 (5.25).

Se pueden visualizar en la tabla, tres factores que obtienen igual porcentaje de acuerdo que desacuerdo (50%): nivel de ruido, doble presencia y dificultad de promoción. No obstante, este 50% de expertos considera estos factores importantes (medias por encima de 6 y desviaciones típicas por debajo de 2).

Los elementos con menor índice de frecuencia y porcentaje son distancia de trabajo y abuso de tabaco con un 28.6%, caídas al mismo y distinto nivel (35.7%) y golpes contra objetos, incendio y sobrecarga de enchufes con un 42.9%. Se observa que, en general, aquellos expertos que consideran estos factores asociados a la profesión de teleformación, no les otorgan una importancia elevada, sino más bien baja, con medias de puntuación que están por debajo de 6, exceptuando un ítem: distancia de trabajo con una media de puntuación de 6.75. No existe tampoco en estos factores un índice de variabilidad alto, excepto para los factores golpes contra

objetos e incendio con una desviación típica de 2. 63 y 1.63 que aproximadamente constituyen la mitad de las medias obtenidas, 4.83 y 3.33 respectivamente.

Respecto a la clasificación categorial de los 41 factores de riesgo recogidos en este segundo cuestionario, la Tabla 27 ilustra la asignación realizada a estos ítems, por parte de los jueces, en las cuatro categorías de riesgos de tipo físico, psicosocial, ergonómicos y para la salud física.

Tabla 27

*Clasificación por Tipos de Riesgos: Porcentaje de Asignaciones y Porcentajes de Jueces para Cada Ítem*

Riesgos	Físicos		Ergonómicos		Psicosociales		Para la Salud Física	
	% A	% J	% A	% J	% A	% J	% A	% J
Caídas al mismo o distinto nivel	63.6	87.5						
Incendio	70	77.8						
Nivel ruido	38.5	62.5	38.5	62.5				
Mala ventilación	43.8	77.8						
Sobrecarga enchufes	70	87.5						
Golpes contra objetos	66.7	88.9						
Iluminación inadecuada			50	92				
Temperatura inadecuada			50	76.9				
Estatismo postural			45.5	71.4			45.5	71.4
Fatiga visual			48.0	92.3				
Uso PVD			55	100				
Mesa no ergonómica			73.3	100				
Silla no ergonómica			76.5	92.9				
Síndrome Túnel Carpiano			46.2	66.7				
Equipos de trabajo no ergonómico			58.8	90.9				
Sedentarismo			58.8	70				
Posición Sedente			43.8	70				

Riesgos	Físicos	Ergonómicos	Psicosociales	Para la Salud Física
Espacio de trabajo insuficiente		50	70	
Tecnoestrés			61.90	92.9
Sobrecarga emocional			8.4	100
Doble presencia			81.8	100
Picos de trabajo			76.9	100
Ambigüedad de rol			91.7	100
No pausas requeridas			45	81.8
Estrés			73.7	100
Presiones en el tiempo			72.2	100
Cantidad y complejidad de Información			76.9	100
Aislamiento social			90.9	100
Dif. Conciliar vida familiar y laboral			86.7	100
Exigencia atención			83.3	100
Dif. Promoción			66.7	85.7
<i>Burnout</i>			75	100
Escasa autonomía			81.8	100
Jornada sin horario			58.8	100
Escaso reconocimiento social			81.8	100
Dolor de cabeza				53 88.9
Dolor de espalda				52.4 84.6
Dolores cuello				50 76.9
Nivel humedad				41.2 77.8
Abuso tabaco				71.4 83.3
Distancia de trabajo				40 66.7



En ella, se puede observar que de los seis factores de riesgo que clasifican como físicos, tres de ellos (*caídas al mismo o distinto nivel, incendio y sobrecarga de enchufes*) obtienen un porcentaje de asignación (por encima del 60%) y de jueces elevado (por encima del 70%), lo que afirma con claridad su pertenencia a esta categoría según el juicio de los expertos. Los factores restantes o bien arrojan porcentajes muy bajos de asignación o se clasifican con porcentajes muy bajos en dos categorías distintas.

En cuanto a la categoría de riesgos ergonómicos, los factores *mesa ergonómica y silla ergonómica* obtienen los mayores porcentajes de asignación (73.3 % y 76.5%), así como de jueces (100% y 92.9%). Otros factores que alcanzan también porcentajes de asignación del 50% o más y elevados porcentajes de jueces, lo que indica que se clasifican claramente en esta categoría, son *iluminación inadecuada* (50%, 92%), *temperatura inadecuada* (50%, 76.9%), *uso de PVD* (55%, 100%), *equipos de trabajo no ergonómicos* (58,8%, 90,9%), y *espacio de trabajo insuficiente* (50%, 70%). El resto de los ítems arrojan porcentajes de asignación por debajo de 50%, destacando *la distancia de trabajo* con un 30% y un porcentaje de jueces bajo (50%).

Resulta especialmente importante reseñar los resultados obtenidos en la categoría de riesgos psicosociales. Es en esta clasificación donde se obtienen los porcentajes más elevados tanto de asignación como de jueces. Ello indica que la asignación de cada ítem a esta categoría se realiza con mayor rotundidad y unanimidad, respecto a los ítems asignados en cualquiera de las otras tres categorías. En este sentido, destacan los factores *ambigüedad de rol, aislamiento social y dificultad para conciliar la vida personal y familiar* con unos porcentajes de asignación muy elevados (91.7%, 90.9% y 86.7 respectivamente) y un porcentaje de jueces del 100%. Exclusivamente el ítem *no hacer las pausas requeridas* obtiene un porcentaje de asignación por debajo de 60%, si bien el porcentaje de jueces es importante 81.8%. El resto de factores presentan en general porcentajes de asignación muy por encima del 60% y de jueces del 100%, tal y como podemos ver en la tabla.

En último lugar y en cuanto a los riesgos para la salud física, el *abuso del tabaco* obtiene el porcentaje más elevado de asignación (71.4%) y un porcentaje de jueces también amplio (83.3%). Por encima del 50% en porcentaje de asignación se encuentran *dolores de cabeza, de espalda y cuello*, que presentan puntuaciones por encima del 70% en porcentaje de jueces. El resto de ítems obtienen porcentajes de asignación bajos y de jueces moderados.

Tras el análisis de los resultados obtenidos en la segunda ronda, la lista de factores de riesgo y riesgos en los que se ha logrado el consenso son los siguientes 26 ítems: *iluminación inadecuada, temperatura inadecuada, estatismo postural, tecnoestrés, uso de pantallas de visualización de datos, dolores de cuello, sobrecarga emocional, dolores de espalda, fatiga visual, escasa autonomía, mesa no ergonómica, silla no ergonómica, síndrome del túnel carpiano, ambigüedad de rol, no hacer las pausas, estrés, presiones en el tiempo, cantidad y complejidad de información, equipos de trabajo no ergonómicos, exigencia de atención, jornadas sin horario, sedentarismo, posición sedente, escaso reconocimiento social, espacio de trabajo insuficiente, burnout*. En consecuencia, 15 de los 41 ítems analizados, han sido excluidos, por no alcanzar el criterio de consenso requerido. Los 15 elementos de disenso son: *mala ventilación, picos de trabajo, nivel de ruido, caídas al mismo y distinto nivel, golpes contra objetos, incendio, sobrecarga de enchufes, distancia de trabajo, nivel de humedad, abuso de tabaco, dolor de cuello, fatiga visual, doble presencia, dificultad de promoción y aislamiento social*.

En la Tabla 28 se recogen los factores de consenso resultado del análisis de resultados.

Tabla 28

*Factores de Riesgo y Riesgos por Consenso*

<b>Factores de Riesgo y Riesgos</b>	
Iluminación inadecuada	Dolores de espalda
Temperatura inadecuada	Fatiga Visual
Estatismo postural	Escasa Autonomía
Tecnoestrés	Mesa no ergonómica
Uso de PVD	Silla no ergonómica
Dolores de cuello	Síndrome del túnel carpiano
Sobrecarga emocional	Exigencia de atención
No hacer las pausas requeridas	Estrés
Ambigüedad de rol	Presiones en el tiempo
Equipos de trabajo no ergonómicos	Cantidad y Complejidad de Información
Jornadas sin horario	Sedentarismo
Posición sedente	Escaso reconocimiento social
Espacio de trabajo insuficiente	<i>Burnout</i>

Se evidencia en la lista de consenso que la mayoría de factores y riesgos consensuados por los expertos pertenecen a la categoría psicosocial (n= 12), de alta incidencia e importancia en la actividad docente (Llorens, García-Renedo y Salanova, 2003; Molinero y Cortés, 2005;

Cladellas y Castelló, 2011; Muñera, Sáenz y Cardona, 2013; García et al., 2016), así como en el teletrabajo (Alonso y Cifre, 2002; Eurofound e ILO (2017)). Estos factores, de acuerdo con el análisis categorial realizado por los expertos son: *tecnoestrés, sobrecarga emocional, escasa autonomía, ambigüedad de rol, no hacer las pausas requeridas, estrés, presiones en el tiempo, cantidad y complejidad de información, exigencia de atención, jornadas sin horario, escaso reconocimiento social, burnout.*

De acuerdo con estos resultados, los 12 factores y riesgos psicosociales consensuados son los principalmente asociados a la profesión de teleformadora. Además, los expertos los valoran como especialmente relevantes en su desempeño laboral. Tres de estos factores burnout, tecnoestrés y estrés se categorizan como riesgos psicosociales, por lo que finalmente se excluyen de la lista final de factores psicosociales de riesgo que queda reducida a 9. No obstante se tienen en cuenta los tres factores a la hora de articular el modelo conceptual, en el apartado referente a las emociones y experiencias.

En la Tabla 29 se pueden ver la lista final de factores de riesgo psicosocial consensuados.

Tabla 29

*Factores Psicosociales de Riesgo por Consenso de Expertos*

<b>Factores Psicosociales de Riesgo</b>
Cantidad y complejidad de la información
Exigencia de atención
Presiones en el tiempo
Ambigüedad de rol
Sobrecarga emocional
Poca Autonomía
No hacer pausas
Jornadas sin horarios
Escaso reconocimiento social

A partir de este análisis de resultados, como se ha podido ver en los capítulos 2 y 3, se depuraron las preguntas de investigación de la fase cualitativa y se articuló parte del modelo teórico-conceptual.

## 4.2. Fase 2. Entrevistas en Profundidad Fenomenológicas

En esta segunda fase se informa de los resultados acerca del proceso de riesgos psicosociales en las teleformadoras entrevistadas. A través de la guía de las preguntas de investigación se irán articulando los distintos apartados, con el fin de dar respuesta al propósito de investigación formulado: *estudiar el proceso de percepción de riesgos psicosociales en mujeres que desarrollan su labor docente parcial o totalmente fuera de su centro de trabajo, a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación* y su correspondiente objetivo general. En consonancia con este propósito y objetivo, se trata de dar cuenta de los siguientes objetivos específicos:

- 1.2 Adaptar un modelo óptimo para estudiar el proceso de riesgos psicosociales en teleformadoras.
- 1.3 Elaborar un instrumento validado mediante consulta a jueces expertos en riesgos laborales.
- 1.4 Conocer los factores psicosociales que son percibidos de manera negativa por las teleformadoras.
- 1.5 Conocer los factores personales y laborales que influyen en la percepción y gestión de los factores psicosociales de riesgo y cómo actúan.
- 1.6 Describir la dinámica relacional entre factores psicosociales de riesgo, factores personales y laborales de las teleformadoras y cómo inciden sobre su salud y su relación con el trabajo.

Los objetivos 1.2 y 1.3. son previos a la aplicación de las entrevistas y se encuentran detallados en los capítulos 2 y 3.

Se va a realizar la exposición siguiendo el hilo conductor de los objetivos de investigación y preguntas de investigación, estructurándose en siete epígrafes o apartados en los que se incluye un mapa conceptual inicial, que permite visualizar los distintos conceptos y sus relaciones, una descripción densa de los mismos y finalmente una matriz cualitativa que, a modo de conclusión estructurada, recoge los aspectos más relevantes del capítulo.

En el apartado 4.2.1., se informa en profundidad de los distintos factores psicosociales que refieren en sus discursos las teleformadoras, incidiendo en aquellos que se perciben como factores de riesgo en relación al puesto de trabajo, la esfera socio-laboral, la organización, la conciliación familiar, las nuevas tecnologías y el ambiente de trabajo.

El siguiente epígrafe, 4.2.2., recoge los principales recursos laborales proporcionados por la organización de acuerdo con la opinión de las entrevistadas.

En el apartado, 4.2.3., se exponen los recursos personales con los que cuentan las teleformadoras y que emergen de sus narraciones.

El epígrafe 4.2.4., describe el significado del trabajo para las teleformadoras, centrándose en los valores laborales.

El apartado 4.2.5., es el resultado de un esfuerzo de integración y relación de todos los aspectos recogidos en los apartados anteriores. Se focaliza la exposición en la dinámica relacional de los factores psicosociales y los recursos laborales y personales, así como el papel del significado del trabajo en este proceso y las consecuencias derivadas, en relación al bienestar o malestar laboral.

El apartado 4.2.6., a partir de la pregunta de cierre utilizada en la segunda entrevista, pretende exponer la construcción y estructura que las participantes proporcionan a sus experiencias a través del análisis de las metáforas que construyen acerca de su profesión.

Para la interpretación de la relevancia y ponderar el peso de los distintos factores, se tiene en cuenta que el número de referencias vinculadas sea significativo.

En la representación del análisis de los resultados se utilizan las siguientes leyendas visuales:

- (a) Los vectores que tienen mayor grosor indican que son más significativos para las participantes, de acuerdo con el criterio de peso señalado anteriormente.
- (b) La clave cromática que se utiliza es la combinación de los colores rojo para representar los factores psicosociales de riesgo y verde para los aspectos positivos: factores psicosociales, recursos laborales o recursos personales. Para aquellos factores de riesgo que sean más significativos, es decir, que tengan mayor peso, se utilizará un rojo más intenso.

Tras el informe de los resultados de las teleformadoras, se expone un último epígrafe en el que se recogen y describen todos estos aspectos en los dos teleformadores que se han seleccionado a modo de *outliers*, casos excepcionales, como estrategia para comprobar y verificar conclusiones y aportar calidad a los datos. En este apartado, se describen los resultados desde un marco sustantivo y un primer acercamiento teórico, en función del género.

**4.2.1. Factores psicosociales en teleformadoras.** A continuación, se exponen los resultados relativos a los factores psicosociales de riesgo, siguiendo la clasificación adoptada en la exposición del modelo conceptual. Se describen, además, aquellos aspectos psicosociales que, habiéndose recogido como factores de riesgo en el modelo articulado, son percibidos positivamente por las participantes

**4.2.1.1. Factores psicosociales relacionados con el puesto.** Las demandas laborales relacionadas con el puesto hacen referencia a las dimensiones y características del puesto, así como a los factores organizacionales que las afectan, que implican un esfuerzo por parte de las teleformadoras y que tienen repercusiones sobre su salud. Para que estas demandas sean consideradas de riesgo, tienen que ser percibidas como tal por la teleformadora. En consonancia con esta dimensión subjetiva de estos factores, se planteó la pregunta de investigación que ha guiado la exploración de los mismos: *P.1.4.1. ¿Cuáles son las características, propiedades y dimensiones del puesto que son percibidas de modo negativo por las teleformadoras?* En la Figura 3 se muestran los códigos e indicadores asociados a la familia temática factores psicosociales relacionados con el puesto. Se recogen los factores psicosociales que son percibidos negativamente por las teleformadoras, así como aquellos factores psicosociales, que, habiendo sido articulados en el modelo conceptual, emergen en los discursos de las participantes de forma positiva. De este modo, se ilustra la polaridad característica de los riesgos psicosociales. No obstante, y de acuerdo con el propósito de investigación, se focaliza la exposición de los resultados en los factores psicosociales de riesgo.

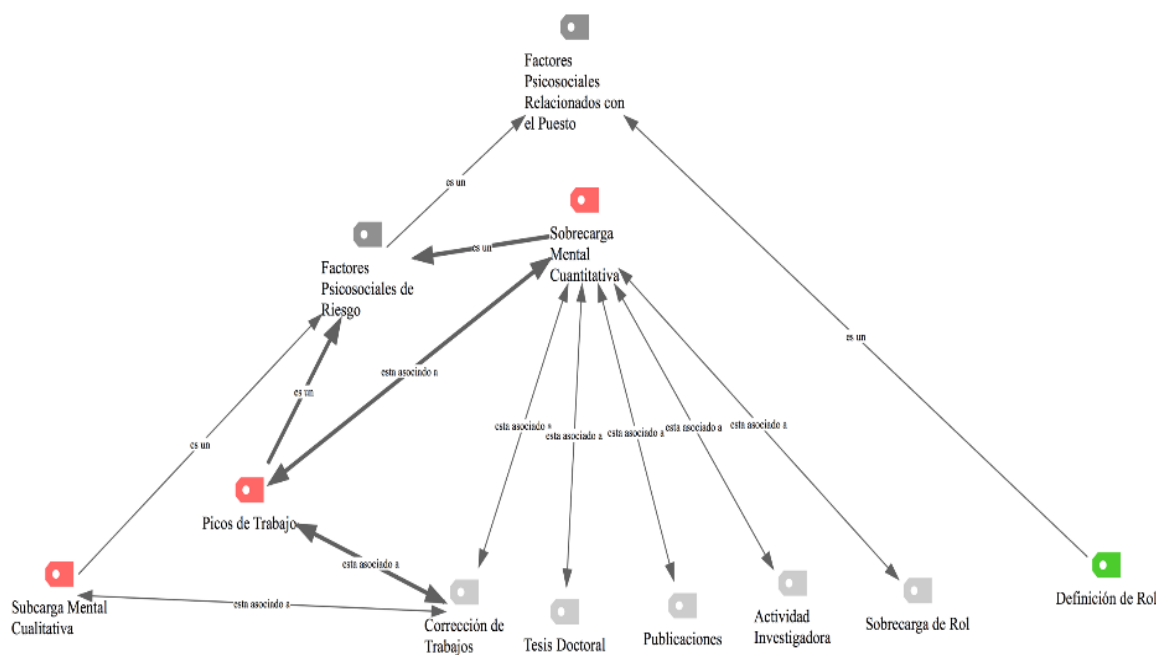


Figura 3. Factores psicosociales relacionadas con el puesto.

En la Figura 3 se puede observar que, de los factores psicosociales de riesgo organizados en el marco teórico-conceptual, emerge con mayor fuerza la sobrecarga mental cuantitativa, estrechamente vinculada a los picos o crestas de trabajo. Además, asociada a un tipo de tarea concreta y puntual, como es la corrección de trabajos, se produce una condición de subcarga mental cualitativa. Por otra parte, frente a la ambigüedad de rol como factor de riesgo contemplado en el marco conceptual de referencia, se evidencia, por parte de las entrevistadas, un conocimiento preciso y detallado de los comportamientos, funciones y expectativas asociadas a su puesto.

Se informa a continuación de la perspectiva de las participantes en relación a estos factores psicosociales señalados, diferenciando entre los factores de riesgo y los que no lo son.

4.2.1.1.1. *Factores psicosociales de riesgo relacionados con el puesto.* En este apartado se describen las vivencias y percepciones de las participantes en relación a esta área temática.

*Sobrecarga mental cuantitativa y picos de trabajo.* Las teleformadoras refieren en sus narraciones que la naturaleza de las tareas que realizan es básicamente cognitiva, precisando una importante exigencia de atención, memoria de trabajo y razonamiento, característico de la carga mental laboral:

*El que trabaja en un trabajo manual pues se le carga la espalda o se le cargan las piernas, pues bueno, creo que la carga nuestra es más de la cabeza, más cognitiva, más en este caso, más este tipo de carga. Es más mental, es más mental, claro. (Elena, 1.2-12:9)*

Esta *carga mental* se refleja en las distintas tareas que deben desempeñar en el área docente, unas ligadas al rol tradicional de profesor y otras más específicas de la modalidad on-line. Respecto a las primeras, destacan el diseño y planificación de actividades, la preparación de exámenes y la corrección de trabajos, pruebas de evaluación e intervenciones. Las tareas derivadas de la modalidad de enseñanza se materializan en actividades de seguimiento y motivación (foros de debate prioritariamente), preparación e impartición de clases por videoconferencia y la gestión del volumen de correo electrónico y de los foros para contestar dudas. Una de las teleformadoras va más allá en el planteamiento de sus actividades y tareas, planificando actividades presenciales con los alumnos:

*Exámenes, ya sean ejercicios prácticos, ya sea algún video, la preparación de esas clases y luego, un poco las actividades de seguimiento y motivación a lo largo del curso, que, fundamentalmente, intento que sea a través de foro de debate o a través de encuentros en actividades presenciales que se puedan difundir al alumnado como puntos de encuentro. (Daniela, 2.1- 4:3)*

En momentos puntuales y ligado a la dinámica temporal de la enseñanza on-line, se producen periodos muy intensos de trabajo, a los que se refieren las participantes como *crestas* o *picos de trabajos*, en los que el volumen de trabajo se incrementa vertiginosamente, llegando a duplicar la carga de trabajo a realizar. Esta elevada carga de trabajo no se correlaciona con un aumento del tiempo requerido para afrontarla, sino que se debe llevar a cabo de acuerdo con los plazos establecidos en la temporalización inicial y que, frecuentemente, no se ajustan a las necesidades reales. En la siguiente cita, se refleja la capacidad humana limitada de la teleformadora ante esta situación, frente a la de máquina que corrige sin descanso:

*Yo no soy una máquina, soy una persona y entonces tengo que leer uno y hay que calificarlo, hay que ponerle todas las cosas que tiene que modificar, hay que quedar con el chico etc. (Paqui, 5.1-66:8)*

En relación con lo anterior, una de las variables que subrayan con frecuencia las teleformadoras como origen de este desajuste volumen/tiempo, provocando una *sobrecarga cuantitativa*, es el cálculo inadecuado, por parte de gestión académica, de la carga de trabajo, que no responde a los requerimientos y tiempos reales, ni a la jornada contractual:

*Yo con cuatro horas tener 120 alumnos y doce trabajos fin de máster, o sea, me parece una brutalidad. (Paqui, 5.2- 66:13)*

*Se destinaba una hora a la preparación de una clase presencial, pues, obviamente, en una hora es imposible. (Julia, 9.2-28:4)*



Estos picos de trabajo se generan, principalmente, en la entrega de los trabajos de actividad continuada o de final de curso, master o grado de los alumnos, que comparten la tendencia a realizar la entrega el último día del plazo. Una gran cantidad de trabajo que demanda una corrección rigurosa y detallada y una valoración cuantitativa y cualitativa personalizada para cada alumno. Este requerimiento de la tarea, se convierte en exigencia personal para las participantes que eligen aumentar su horario de trabajo, a pesar del coste familiar o personal que conlleva, en consonancia con su ética e implicación laboral:

*Lo noto porque requiere mucha atención, como te comenté, a mí, cuando un alumno me envía una actividad, no me gusta prorratear por encima, me gusta mirarla línea por línea. (María, 10.2-179:1)*

En el caso de una de las participantes esta sobrecarga mental cuantitativa es muy elevada. Refiere, como la mayor parte de las teleformadoras, la existencia de periodos muy intensos de trabajo en épocas de corrección de trabajos o exámenes de desarrollo. En su caso, además, en una de las empresas de teleformación en la que trabaja coincide esta época con su periodo de vacaciones. En esta fundación es tutora de 22 asignaturas, si bien la actividad docente se articula estrictamente en torno a tres actividades: contestar dudas, corregir exámenes y trabajos de desarrollo. A estas veintidós asignaturas, sin actividad docente propiamente dicha, según sus propias palabras, se suman las cuatro materias impartidas en la escuela en las que sí, desarrolla este tipo de actividad impartiendo clases por videoconferencias, planteando debates y actividades prácticas. La sobrecarga cuantitativa es elevada, puesto que el volumen de trabajo es muy alto y se concentra en un periodo de tiempo muy corto:

*Es una locura, es una locura de verdad. (Marta, 4.2-38: 1)*

Interesa destacar, no obstante, que esta teleformadora, valora más negativamente, en su discurso, el tener que corregir los trabajos de cuatro asignaturas, en un plazo concreto, por la monotonía y aburrimiento que le supone tener que leer siempre las mismas ideas, que corregir los exámenes de las veintidós asignaturas. Señala que los exámenes son de desarrollo y diferentes y representan para ella un mayor estímulo intelectual.

Subraya, además, que cuenta con un recurso eficaz para poder hacer frente a estos picos como es la organización y gestión del tiempo. La programación, planificación y temporalización de todas las actividades, así como la flexibilidad temporal que caracteriza esta profesión permiten ir adecuando y distribuyendo las tareas en función de las necesidades laborales y personales de la teleformadora. El trabajo constante y la anticipación de los posibles periodos de intenso trabajo, adelantando trabajo cuando es posible, priorizando y gestionando

continuamente el tiempo y su distribución, son estrategias que no solo se observan en esta participante, sino que es compartida con el resto de las teleformadoras. La organización temporal rigurosa y el trabajo diario es una constante en sus discursos, y la señalan como uno de los requerimientos básicos para ser una buena profesora on-line. En la siguiente cita se puede visualizar un modelo de organización:

*Sí, sí, porque claro yo lo sé, y me programo. Pues preparar todos los mensajes de acción docente que tengo que hacer de las cuatro asignaturas, que es lo que me ocupa más tiempo pues lo hago otros días, o no me programo ninguna actividad para esas asignaturas o videoconferencias tampoco me pongo. Después como los mensajes de la fundación tengo diez días para entregarlos, pues los acumulo. Intento antes de que venga el trabajo guiado, pues, la corrección digo, adelantar lo máximo que pueda todos los exámenes. (Marta, 4.2-42:1)*

La sobrecarga cuantitativa asociada a los picos de trabajo, afecta a las participantes de manera negativa, generando agobio, desmotivación y dificultando la conciliación familiar. En el caso de las teleformadoras con hijos en edad escolar que necesitan ayuda y supervisión para realizar los deberes o las actividades extraescolares, estos picos de trabajo suponen una *sobrecarga de rol* derivada de las exigencias de ambas esferas. De modo que, para poder dar salida a este volumen de tareas, trabajan de noche o los fines de semana:

*Con el café y la Coca-Cola, porque me lo quito de horas de sueño, es que no hay otra. Si yo sé que tengo que corregir trabajos, o creo que tengo una carga muy elevada de correo electrónico, que correos se tienen, o que al día siguiente no podré gestionar, pues por la noche. Mi experiencia siempre es la misma. (Elena, 1.1-26:1)*

Las repercusiones sobre la salud y el bienestar de las teleformadoras aumentan exponencialmente en el caso de las dos participantes que desarrollan su actividad principal en una empresa privada y, con carácter complementario, la actividad de teleformación en distintas universidades. La jornada laboral se incrementa notablemente, llegando a trabajar una media de más de 12 horas la mayor parte de los días. De modo que, la sobrecarga mental cuantitativa asociada a los picos de trabajo, se ve incrementada con la carga laboral derivada del trabajo principal, vivenciándose como situaciones muy estresantes, que han aprendido a normalizar. En este sentido, frecuentemente se encuentran en una situación de activación y alerta que afecta a su calidad y cantidad de sueño, y, al parecer, sufren periódicamente episodios de ansiedad y depresión en uno de los casos y problemas de salud física graves en el otro, derivados de esta sobrecarga cuantitativa por sobrecarga de rol:

*Tengo muchísimo estrés, incluso con alguna pre-depresión, por estrés, trabajar muchísimas horas eso sí, pero bueno tampoco. Forma parte del juego. (Elena, 1.1-55:25)*

*Una sobrecarga de trabajo y unas obligaciones en uno y otro punto pues te llevan a dormir muy pocas horas, a no descansar, a llevar una alimentación muy irregular, y, todo eso, al final se traduce en insomnio, en migrañas, en cuadros psicósomáticos, que, bueno, al final, conoces la causa y hasta que no le pones remedio. Pero, bueno, tiene su gravedad ¿eh? La más grave, la última vez que tuve fue una subida de tensión ¿eh? por estas cosas. (Daniela, 2.1-77:1)*

Por lo tanto, desde el punto de vista de la sobrecarga cuantitativa y los picos de trabajo, se considera que las crestas laborales forman parte del trabajo docente, puesto que están vinculados a la temporalización de la docencia on-line y a la tendencia de los alumnos a entregar el último día los plazos, lo que provoca esta acumulación de tareas. La sobrecarga mental cuantitativa que se genera, es resultado del desajuste entre este incremento previsible del volumen de trabajo y el tiempo estimado en la planificación docente y estimación de la carga laboral para dar respuesta a este aumento. Las consecuencias que esta sobrecarga comporta en las teleformadoras que se ven obligadas a extender sus jornadas laborales, sobre todo se evidencian en la dificultad para compatibilizar la vida familiar y en los problemas de salud.

*Sobrecarga cuantitativa y desarrollo de carrera universitaria.* La sobrecarga cuantitativa ocupa un lugar destacado como factor psicosocial de riesgo en aquellas teleformadoras que desempeñan su actividad principal en el ámbito universitario, donde desarrollan carrera. El rol de profesora on-line, en estas organizaciones, conlleva el desempeño de tres tipos de actividades: actividad docente, tareas de gestión y actividad investigadora. En este sentido, unida a la sobrecarga derivada de los picos de trabajo en el desempeño de la actividad docente, se encuentra la sobrecarga mental cuantitativa fruto de las exigencias en las otras actividades laborales.

Una parte de las participantes que se encuentran en esta situación, se halla en pleno proceso de elaboración de la tesis doctoral y en algún caso, finalizando la misma. Para las primeras implica desplazamientos a centros de investigación en otras ciudades para realizar la recogida de datos en laboratorio, que suman aproximadamente seis o siete horas más a su jornada laboral habitual:

*Sobre las siete y media o las ocho, depende del día, me voy a otro pueblo que es donde estoy haciendo el doctorado allí en un centro de investigación, básicamente, bueno como es un doctorado experimental. Paso a hacer 3 horas de laboratorio y suelo llegar a casa, pues depende del día. Hoy, por ejemplo, he llegado a las 3.30, otros días llego a las 3 más o menos*

*y bueno luego, después de comer, me suelo poner al ordenador, para trabajar ya en la parte de la empresa de la universidad, que es la empresa en la que trabajo. (Julia, 3.2-2:1)*

La lectura de la tesis doctoral es un requisito necesario para poder continuar en la universidad y un paso previo imprescindible para la obtención de la acreditación de la Aneca (Agencia Nacional, vinculada al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que evalúa, certifica y acredita al profesorado, además de enseñanzas e instituciones). Son dos exigencias que se recuerdan continuamente en los congresos y a través de correos electrónicos en los que les informan sobre su posición respecto a la obtención de la acreditación. Subrayan, no obstante que no es una demanda expresa como tal, y que no van a perder su trabajo, pero que, en el fondo, es un requerimiento obligatorio y conlleva una cierta carga de amenaza:

*Toda la plantilla son doctores, que están contratando doctores, que vas a congresos y solo hay doctores y entonces claro es un reto y a la vez es una amenaza porque pienso, bueno, no me echarán, pero oye, te están diciendo “oye hay que formarse, hay que promocionar”. (Laura, 3.1-86:5)*

Para una de las teleformadoras, que se encuentra en proceso de concluir la tesis, adentrarse en el mundo de la investigación ha despertado su interés por continuar en este campo distinto del puramente docente, y que espera poder continuar.

Respecto a las participantes que ya han obtenido el grado de doctor y, se encuentran en proceso de lograr la acreditación, necesitan realizar publicaciones en revistas de impacto científico y asistir a congresos, así como participar en, mínimo, un grupo de investigación. Cifre y Llorens (2001), en este sentido, concluyeron en su estudio que el principal estresor de los profesores ayudantes era la sobrecarga cuantitativa, derivada de la cantidad de publicaciones que deben realizar para lograr ser funcionarios, es decir, para desarrollar carrera universitaria. Cuando se realiza actividad investigadora, a priori, se debe contrarrestar con menor carga lectiva, pero, como señala la siguiente teleformadora, esa compensación no es real y el volumen de trabajo es importante, así como la inversión tiempo:

*Yo no noto nada. Yo noto que tengo una tarea más que hacer que no tenía, y que encima me está costando mogollón. (Rosa,6.2-44:1)*

En síntesis, la sobrecarga cuantitativa en el desarrollo de carrera universitaria, está ligada a la percepción negativa de estas actividades, asociadas a la actividad docente, que aumentan la carga laboral, sin reducción efectiva de carga lectiva y que consiste en una exigencia tácita de la universidad, en la que, las participantes, vislumbran cierta amenaza a la continuidad laboral.

*Subcarga mental cualitativa y actividades didácticas rutinarias.* La subcarga cualitativa es un factor psicosocial de riesgo que se da de manera puntual ante ciertas actividades repetitivas que tienen lugar en la docencia on-line: la corrección de trabajos de evaluación continua y la propia estructura de las actividades didácticas.

La supervisión de trabajos de actividad continua, incluso en los picos o crestas laborales, se valora como una tarea especialmente rutinaria, debido a que en su mayor parte recogen las mismas ideas y similar exposición, por la propia estructura que marca la actividad. De modo que, estas características convierten esta tarea en monótona, tediosa y desmotivante, requiriendo un importante esfuerzo, por parte de la teleformadora, el mantenimiento de la atención:

*Pues corregir actividades, cuando tienes cien actividades que corregir en una semana la misma actividad, una y otra vez, eso la verdad que es un poco desmotivante, porque es el mismo trabajo de manera continua y continua. (Julia, 9.2-79:8)*

En relación con la propia estructura de la docencia on-line, en la que las actividades didácticas que se configuran siguen una estructura y dinámica muy concretas tales como foros de debate o casos prácticos que varían en contenido, pero no en forma y funcionamiento, las participantes enfatizan su carácter rutinario y repetitivo:

*Yo creo que sí, que es bastante rutinaria la formación virtual. (Elena, 1.2-76:6)*

Además, indican que esta previsibilidad se produce incluso en las preguntas que realizan los alumnos, lo que permite tener ya preparadas plantillas de respuestas.

*Un 90% de lo que te preguntan o de la exposición que te plantean a nivel general del master más o menos son siempre muy parecidas, siempre hay nuevas, pero es muy... más o menos es muy parecido lo que te preguntan de un año a otro. (Elena, 1.2-16:4)*

Por otro lado, para otras participantes, las tareas que se plantean siempre pueden ser distintas, como diferentes son los alumnos, resultando estimulantes, lo que también depende, en parte de la capacidad de innovación que te permita la organización en la que trabajas. En la cita de la siguiente participante se constata esta perspectiva positiva:

*No se te puede hacer monótono, porque cada persona es un mundo y aunque después hayas visto alguna pregunta que se repite, siempre hay una nota que también le puedes encontrar, explicar una cosa distinta que hayas explicado otra vez. (Clara, 7.2-48:2)*

Se evidencian, respecto a la subcarga mental cualitativa, dos tendencias marcadas, una más positiva que se centra en los aspectos diferenciales y motivantes de las actividades

didácticas y una segunda negativa que destaca ligeramente, y que focaliza su atención en los aspectos más repetitivos y monótonos de las actividades y modalidad docente.

*4.2.1.1.2. Factores psicosociales relacionados con el puesto: definición de rol.* En el modelo conceptual se articuló la ambigüedad de rol como uno de los posibles factores de riesgo en la profesión de teleformadora, que había sido recogido en la consulta a expertos e integrado en las preguntas de investigación. Sin embargo, la realidad que narran las teleformadoras se caracteriza por una definición de rol precisa.

La docencia on-line, como se ha venido recogiendo en sus discursos, es una modalidad muy estructurada, con plazos temporales y actividades muy marcadas y, siguiendo con la misma dinámica, el rol de la persona focal está recogido de forma concisa.

Se observan dos flujos en las narraciones de las entrevistadas. Por un lado, se encuentran aquellas que reciben por escrito al inicio de cada curso un documento donde se recogen los principales aspectos que configuran su rol: objetivos, tareas a desarrollar, medios, temporalización, normas que regulan la interacción con los alumnos y evaluación. Conocer lo que se espera de ellas, proporciona seguridad a la hora de tener que enfrentarse a situaciones más conflictivas y hace que el desempeño laboral sea más fluido y ágil:

*Siempre te suelen enviar, no sé si es un pdf, pero un pdf donde se lista qué es lo que tienes que hacer como profesor...yo tengo bastante claro qué es lo que tengo que hacer y qué es lo que se espera de mí como profesora. (Patricia, 8.2-56:6)*

Por otro lado, un grupo más pequeño de teleformadoras se reúnen con la coordinadora académica y todo el profesorado, durante un fin de semana, para trabajar de manera constructiva sobre el proyecto educativo común. Es en este momento cuando se clarifican los objetivos, el modelo de trabajo, las normas de actuación etc.:

*En las jornadas docentes lo hablamos, cada año y queda muy claro. La verdad es que, antes, cuando estábamos un compañero y yo solos empezando el campus on-line, también lo teníamos claro, éramos dos y también. Quiero decir, ahora somos no sé ¿60 profesores? o 50 creo, antes éramos dos y también lo sabíamos, no sé. (Marta, 4.2-54:1)*

Este aspecto es muy positivo, porque junto al planteamiento metodológico existe un planteamiento pedagógico que lo sustenta y da coherencia y sentido al proyecto educativo común. Además, proporciona a las trabajadoras la posibilidad de trabajar en equipo y de sentirse parte de la organización y de la cultura organizacional, aspecto de difícil consecución por trabajar fuera del centro de trabajo. Favorece, también, la creación de relaciones con

compañeros de trabajo, que pueden funcionar como soporte académico a lo largo del curso. De manera que, esta participación activa en el proyecto constituye un recurso laboral importante que satisface las necesidades básicas de pertenencia y autoeficacia, redundando en un aumento de la motivación intrínseca. Así mismo, aumenta la motivación extrínseca, porque los entornos con recursos refuerzan la dedicación al trabajo y más fácilmente se logran los objetivos (Baker, Rodríguez-Muñoz y Derjs, 2012).

En conclusión, respecto a los factores psicosociales relacionados con el puesto, se pone de manifiesto como principal factor de riesgo la sobrecarga mental cuantitativa asociada a los picos de trabajo, con efectos negativos sobre su salud y dificultado la conciliación familiar. Esta sobrecarga alcanza niveles muy importantes cuando, el trabajo en teleformación es complementario a la actividad principal, que se desarrolla en distinta organización, a causa de la sobrecarga de rol. En estos casos, la salud de las participantes se ve muy perjudicada con síntomas de insomnio, ansiedad, depresión y alteraciones físicas funcionales serias como subidas de tensión. Por otro lado, y respecto a aquellos factores psicosociales percibidos positivamente por la teleformadora, destaca la definición de rol, que delimita de forma detallada el puesto de trabajo de cada entrevistada.

A modo de resumen, y centrando la síntesis en los factores psicosociales de riesgo, de acuerdo con el propósito del estudio de investigación, se recogen en la siguiente Tabla 30 los principales factores de riesgo psicosocial, las principales estrategias utilizadas por las teleformadoras y los efectos sobre la salud, de acuerdo con las subdivisiones que se han ido realizando durante la exposición.

Tabla 30

*Factores Psicosociales de Riesgo Relacionados con el Puesto. Características, Asociaciones, Recursos y Efectos Sobre la Salud*

Factores Psicosociales De Riesgo	Se Caracteriza	Se Asocia	Recursos	Consecuencias
Sobrecarga Mental Cuantitativa	Desajuste entre la excesiva carga mental de trabajo y el tiempo disponible	Periodos intensos de trabajo (picos de trabajo)	Constancia, gestión del tiempo y organización anticipada	Agobio Desmotivación Dificultad conciliación familiar
		Desarrollo de carrera universitaria: actividad docente, de gestión e investigación	Constancia, gestión del tiempo y organización anticipada	Agobio Dificultad conciliación familiar
		Sobrecarga de rol	Constancia, gestión del tiempo y organización anticipada	Insomnio Ansiedad/depresión Problemas funcionales físicos
Subcarga Mental Cualitativa	Tareas muy sencillas y repetitivas	Corrección de misma actividad		Desmotivación Dificultad para mantener atención Fatiga mental
		Estructura y dinámica repetitiva de las actividades didácticas del modelo on-line		

**4.2.1.2. Factores psicosociales relacionados con las esfera socio-laboral.** En este apartado, de acuerdo con el modelo articulado, se describen las principales demandas asociadas a la esfera socio-laboral, entendidas como las dimensiones y características de este ámbito, así como los factores organizacionales que las afectan, que implican un esfuerzo por parte de las teleformadoras y que tienen repercusiones sobre su salud. Se pretende dar respuesta a la



siguiente pregunta de investigación que ha orientado la exploración de los mismos: *P.1.4.2. ¿Cuáles son las características y propiedades de las interacciones y relaciones en el trabajo que las teleformadoras experimentan de manera negativa?* Se recogen aquellos factores psicosociales de riesgo que refieren las teleformadoras en su discurso y aquellos otros aspectos que son percibidos positivamente dentro del ámbito socio-laboral organizacional.

En la Figura 4 se encuentran representados los distintos factores psicosociales que emergen de las narraciones de las participantes. Se aprecia que, de acuerdo con los discursos de las teleformadoras, perciben cuatro importantes factores de riesgo, entre los que destaca principalmente la sensación de aislamiento, el conflicto de rol y la sobrecarga emocional, estos dos últimos intensamente asociados, siendo el aislamiento el factor con más peso. La interacción con los alumnos estrictamente académica, como se describe a continuación, parece no ser valorada tan negativamente como los otros tres factores y no estar tan relacionada con la satisfacción en el trabajo. El factor que presenta más referencias asociadas, como se ha señalado y que, por lo tanto, valoran más negativamente en sus discursos es el aislamiento, factor consustancial al trabajo que desempeñan.

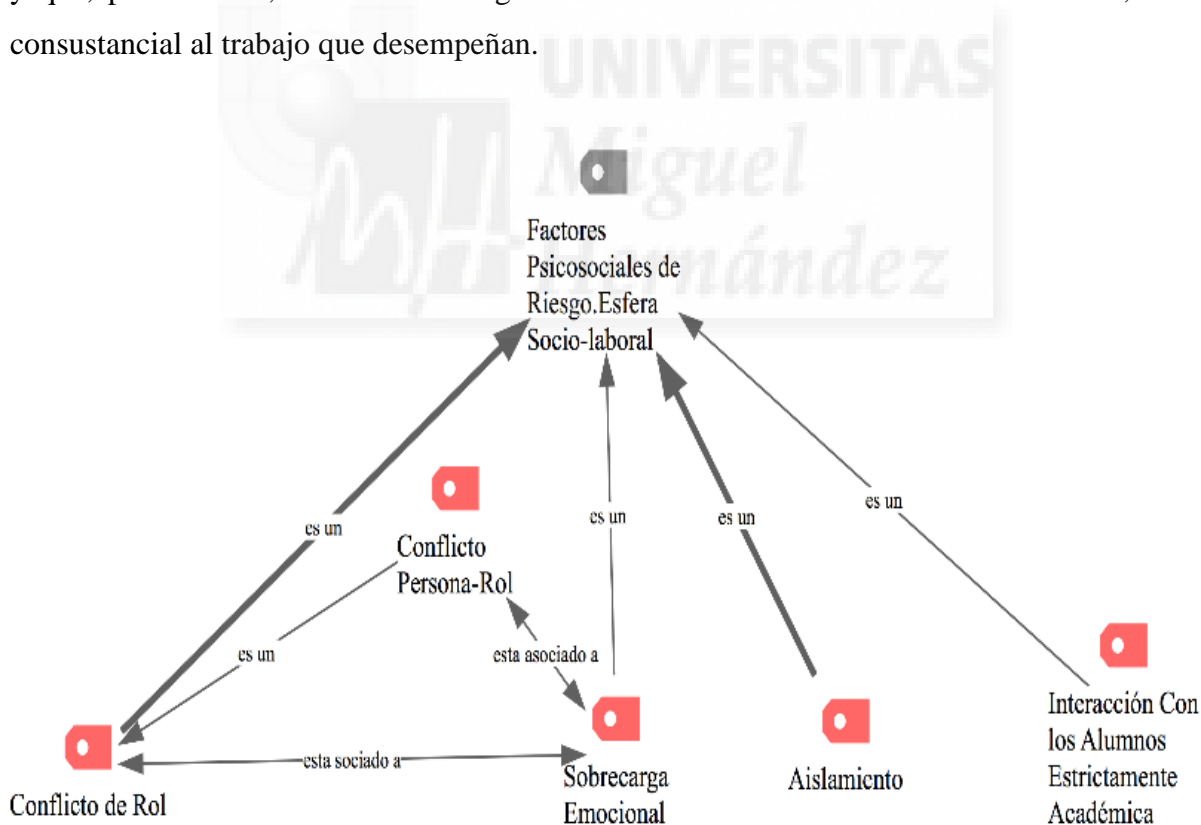


Figura 4. Factores psicosociales de riesgo en la esfera socio- laboral.

4.2.1.2.1. *Factores psicosociales de riesgo relacionados con la esfera socio-laboral.* A continuación, se informa de los distintos factores psicosociales de riesgo y de aquellos aspectos positivos según los discursos analizados.

*El aislamiento en el domicilio.* En relación al factor psicosocial del aislamiento en el trabajo, se observan en las narraciones de las teleformadoras dos tendencias marcadas que parecen estar relacionadas con el lugar donde desarrollan la actividad laboral: el domicilio o el centro de trabajo. En la primera situación la teleformadora desempeña su labor aislada físicamente, mientras que en la segunda comparte espacio (despacho) con otros compañeros teleformadores.

Las participantes, que trabajan en su domicilio, perciben el *aislamiento* como el mayor factor de riesgo del trabajo on-line:

*Por eso, porque esa parte digamos que nos falta, el ver a la gente, el hablar. Claro, esa es la parte, desde mi punto de vista, más negativa de este trabajo: la soledad. (Rosa, 6.1-30:1)*

*Claro, también está un poco la parte más oscura de estar un poco a veces aislado, en un trabajo online en el que trabajas desde tu casa. (Julia, 9.1- 60:16)*

De acuerdo con sus discursos, la principal carencia se produce en la *dimensión social del aislamiento* (Marshall et al., 2007), informando de la carencia de contacto con sus compañeros, de la falta de charlas espontáneas y de apoyo emocional, es decir, de la ausencia de interacción informal en el ámbito laboral:

*A ver, no sé, en cierto modo es cómodo ¿no? Estás en tu casa, pero, es verdad, que falta comunicación personal, ¿me entiendes? Eso de ir a una oficina donde tienes compañeros, yo lo echo de menos. (María, 10. 2-83:1)*

Este aspecto, dificulta la *comunicación* entre empleadas para resolver problemas del día a día, sin necesidad de acudir a los canales formales de comunicación. Entroncado, también, con este aspecto, señalan, haciendo alusión a la *dimensión organizacional* del aislamiento (Marshall et al., 2007), la necesidad de compartir dudas, de trabajar conjuntamente en un proyecto educativo común, o de homogeneizar criterios en las mismas asignaturas que son impartidas por distintos profesores. Sin embargo, la posibilidad de dar respuesta a este requerimiento no parece posible, por la falta de contacto tú a tú y por los diferentes horarios laborales y personales de cada teleformadora que no permiten la conexión inmediata. El correo electrónico que constituye la principal vía de contacto con los demás compañeros, implica un desgaste importante de tiempo, que finalmente no resulta rentable:

*Tener esa comunicación que podrías tener en la oficina, el contacto de tener la gente a mano, voy a preguntar al departamento de allí, salgo por la puerta y estoy allí ¿no? Tengo que mandar un correo “¿qué no era para mí?, pues le paso el correo a no sé qué persona”. Y, al final, eso te genera que, cada vez que tengas dudas, a veces, te da cierta pereza mandar correos porque tampoco te lo soluciona. (Julia, 9.2-42:5)*

El tiempo, como se irá evidenciando a lo largo de toda la exposición, es uno de los recursos, que más frecuentemente ponen en valor las entrevistadas en sus discursos. Informan de falta de tiempo para responder a las exigencias o demandas derivadas de su trabajo: elaboración de la tesis, actividad docente, otras tareas de investigación y/o tareas de gestión; informan de falta de tiempo para implementar mejoras en la actividad docente o para seguir actualizándose a nivel formativo. Parece que la sobrecarga cuantitativa, como se comentó en el epígrafe anterior, fruto de la cantidad de tareas que, actualmente, comporta la profesión docente universitaria, así como el exceso de carga docente, son factores que compiten por este recurso tan valorado:

*Hacer exámenes, acabar esos temas que ni empecé, que están hechos, pero los tengo pues eso que adaptar y completarlos y es todo eso es tiempo, a mí me agobia el tiempo. (Rosa, 6.2-28:14)*

Hay veces que, trabajar en soledad, puede llevarte, tal y como expresa una participante, a pasar días en casa, centrada en tu trabajo y sin contacto social, retroalimentándose la soledad:

*A veces, entras en un bucle de soledad en casa, ¿no? Había veces que te levantas, y, a lo mejor, estás en chándal, ni siquiera sales a la calle porque ese día tienes mucho trabajo y hay días que dices: - bueno, necesito salir ya de casa-, no sé. En ese aspecto, a veces, puede ser un poco duro. (Julia, 9.1-62:5)*

No obstante, parecen existir aspectos que mitigan la sensación de soledad, tales como el mantener contacto con compañeros de trabajo vía Skype o teléfono. En este sentido, señalan, algunas teleformadoras, que comparten un grupo de WhatsApp conformado por compañeras y compañeros de la organización, que se conocen con anterioridad a su inicio laboral en esta empresa, con los que se relacionan habitualmente. Además, se reúnen presencialmente con cierta periodicidad.

*Tenemos un grupo de personas que nos conocemos ya de hace muchos años, y sí que no tienes la relación diaria de contacto directo, pero sí que hablamos bastante, aunque sea por mail, a veces por Skype y quedamos. Entonces, en ese sentido, quizás sí que también ayuda un poco que es distinto empezar directamente en un sitio donde no conoces a nadie y, al no tener esa*

*relación directa, es difícil establecer lazos con tus compañeros. Yo creo que, quizás, eso también puede ayudar a no tener esa sensación de soledad. (Patricia, 8.1-38:6)*

Otro factor que ayuda a reducir esta soledad percibida, es la obligación de salir de casa para realizar las actividades relacionadas con la elaboración de la tesis, desarrollar algún tipo de trabajo complementario o labores de coordinación. Estas actividades y estas situaciones parecen compensar, en parte, la carencia social referida. En la siguiente cita, la participante expresa cómo se siente al trabajar ahora de coordinadora académica en un master, lo que la obliga a realizar viajes con cierta periodicidad:

*A mí esto me da mucha vidilla, porque cada poco tengo que ir a otra ciudad, ver a estos compañeros nuevos, estar en contacto con ellos, con gente nueva. ¡Ay, a mí sí, eso me encanta!, porque me da retos nuevos, me saca de la rutina, me saca de estar aquí encerrada, de ver gente, lo que comentábamos. (Rosa, 6.1-60:1)*

Junto a lo anterior, una estrategia para evitar o mitigar las consecuencias derivadas del aislamiento es la autodisciplina. La autodisciplina es un factor recurrente en sus discursos en otros muchos aspectos como a la hora de organizarse para regular distintos aspectos relacionados con la actividad docente o la conciliación familiar, como se ha podido ver en el epígrafe anterior. En relación al aislamiento, en la siguiente cita se evidencia como, la participante anticipa la necesidad obligada de realizar alguna actividad que compense esta parte social y que, además te ayude a desconectar de tu trabajo, una vez que finalice el doctorado que en la actualidad constituye el principal espacio de interrelación social:

*Trataría de hacer todo mi trabajo por la mañana y de hecho, ya te digo que estoy pensando en hacer más cosas. Quizás, si luego, me veo muy agobiada de tiempo no lo haría, pero es siempre tratar de hacer alguna otra actividad alternativa y que no sólo sea el trabajo... \_Que te permita desconectar un poco, porque a veces es difícil desconectar cuando trabajas, pierdes un poco la noción del tiempo. (Julia, 9.1-66:3)*

En segundo lugar, y respecto a las teleformadoras que habitualmente desempeñan su actividad docente en los centros de trabajo, la situación de aislamiento se circunscribe a momentos puntuales. El resto del tiempo lo comparten con compañeros, con los que se relacionan, mantienen contacto diario e intercambian información. De modo, que no parece existir esta percepción de soledad, pudiendo dar respuesta a sus necesidades sociales y organizacionales. Resulta ilustrador el caso de una de las entrevistadas que en su narración señala las diferencias percibidas entre trabajar a domicilio y trabajar en el centro de trabajo con otros profesores. Inicialmente, ella desempeñó su actividad docente desde su casa, pero la

incomunicación y falta de relación e interacción con lo demás resultó muy difícil de sobrellevar y decidió cesar en su trabajo:

*Estuve varios años trabajando sólo en casa, sin comunicación prácticamente con nadie y esto era durísimo. Y me dije, en ese momento, no voy a hacerlo otra vez. (Clara, 6.1-54:2)*

Posteriormente, para reiniciar esta actividad, exigió como condición desarrollar su actividad en el centro de trabajo:

*Me agobiaba por falta de comunicación, falta el de enfrente ¿no? Esto ahora ha cambiado y era para mí una condición volver aquí a la central, para volver a reincorporarme. (Clara, 6.1-54:5)*

En la actualidad, encuentra sus necesidades cubiertas, refiriendo una mayor motivación por el trabajo, en el que para ella es fundamental el trabajo en equipo, la colaboración y la comunicación:

*Y claro estamos compartiendo despacho entre profesores. Además, estoy en un despacho donde están profesores y comentamos y, muchas veces, sale, a través de las intervenciones de los alumnos, un tema de discusión y lo debatimos ¿no? o lo comentamos y llegamos a conclusiones. Y eso es otra cosa que necesito. (Clara, 7.1-56:1)*

Por último, en este apartado, se van a exponer los aspectos positivos que comenta un grupo de teleformadoras respecto al aislamiento, es decir, cuáles son los beneficios que comporta, que, no compensando las consecuencias negativas del mismo, si son importantes para sí mismas y sus historias de vida.

La primera connotación positiva que emerge en sus discursos es el carácter protector y preventivo del aislamiento frente a los conflictos que puedan surgir en las relaciones socio-laborales cara a cara que se dan en los trabajos presenciales. Trabajar de manera autónoma, sin depender de nadie para lograr los objetivos y cumplir las tareas, más allá del propio trabajo y esfuerzo, parece proteger a las teleformadoras de las probables dificultades que se generan en las interacciones con los demás:

*Lo bueno o lo malo, a lo mejor, de trabajar en casa es que las principales rencillas que sueles tener en el trabajo presencial, pues que con el compañero no te llevas en el trabajo, pues como, digamos, que eres muy autónoma para hacer tu trabajo y lo que estás realizando depende de ti casi única y exclusivamente, entonces, eso hace que quizás, en esos aspectos no tenga casi nunca ninguna problemática grave que afrontar. (Julia, 9.2-97:1)*

Parece que, haber pasado por una experiencia laboral previa muy negativa en una empresa de teleformación on-line, en la que desarrollaban la actividad docente desde el centro de trabajo, puede influir en esta apreciación. Las situaciones y experiencias sufridas, se vivenciaron de muy distintas maneras dada la variabilidad de las condiciones de la organización, el puesto y aspectos personales. Al respecto, por un lado, se encuentran las empleadas, que, según refieren en sus narraciones, vivieron en una atmósfera de miedo bajo las órdenes de unos supervisores muy demandantes y autoritarios, que no permitían ningún tipo de interacción, ni descanso durante la jornada laboral. Esta situación, en el caso de una de las participantes, alcanzó, de acuerdo con su discurso, la categoría de *acoso psicológico* y tuvo que coger la baja por causa psicosocial:

*Prácticamente, no te podías levantar al servicio dos o tres veces que ya te estaban mirando, ¡con dos o tres veces! y luego, yo tuve la cosa de que, la que fue la jefa directa se sentaba justo al lado mío y, bueno, era un asedio total y brutal de control sobre cada cosa que hacía, sobre cada cosa que miraba. Me trataba fatal, me tiraba los papeles a la cara, me hacía de menos, era una especie de mobbing, ¿vale? Entonces yo ahí lo pasé muy mal, tuve que coger la baja. (Paqui, 5.1-114:15)*

No adoptó ninguna medida legal al respecto, porque si bien contaba con el apoyo de sus compañeras fuera del trabajo, dudaba en obtenerlo en un juicio laboral contra la empresa, ya que, según su opinión, tenían miedo de perder el trabajo o de significarse y pasar a ser la próxima víctima:

*La gente que tenía a mi alrededor era gente que necesitaba trabajar, no era nadie que estuviera allí por tal, y con mucho miedo a perder el trabajo, mucho miedo a que les pasara a ellos lo mismo, a que pasara la bola y, de repente, se fijara en otra persona. Y, al final, pues eso, tú ¿cómo lo demuestras realmente? ¡Si es complicadísimo de demostrar! (Paqui, 5.1-118:13)*

Dos entrevistadas más refieren que han padecido *acoso psicológico* en sus trabajos anteriores, desempeñados en distintas organizaciones, todos ellos realizados de manera presencial. Los comportamientos que refieren en sus discursos varían desde el aislamiento social, las ofensas a la dignidad, amenazas verbales hasta, en algún caso, el ejercicio de acciones violentas como se puede apreciar en las citas anteriores. En la siguiente referencia, la participante señala como su supervisora la humillaba verbalmente viéndose dañada su autoestima personal y organizacional:

*Ella llegó a decirme que, si a mí me habían regalado el doctorado, o sea, como que yo era tonta. Y la pasé fatal, eso me genero tal inseguridad, o sea, me hizo sentirme tan que de verdad era tonta, que no tenía capacidad. (Rosa, 6.1-32:13)*

Junto a lo anterior, otra teleformadora, encuentra aspectos positivos en el aislamiento, como factor protector frente a conflictos, y refiere, del mismo modo, una experiencia laboral negativa previa. En su caso, ocupaba un puesto de jefe intermedio al que le llegaban demandas incompatibles por parte de las trabajadoras y de sus superiores inmediatos. Por un lado, las empleadas a su cargo, con las que mantenía relación personal, la solicitaban mayor flexibilidad y permisividad y, por otra, sus superiores la amonestaban si respondía a dicha solicitud. Señala que se sentía incomprendida por ambas partes, pero especialmente por las trabajadoras, ya que estaba cumpliendo con las normas de la organización. Como trabajo emocional, parece que las normas organizacionales requerían en este caso suprimir las emociones positivas y expresar las negativas como forma de ejercer control sobre las trabajadoras. En la siguiente cita se puede apreciar la incompatibilidad de demandas:

*¿Cómo me afectaba? pues mal, o sea, en el sentido de que, pues, incluso trabajaba yo más para intentar que ellas se sintiesen mejor, después si las defendía ante los jefes, pues yo que sé, pues, me reñían a mí, luego, pues porque no sabía liderar un grupo. (Laura, 3.1-74:1)*

Desde el marco de estos discursos, arriba expuestos, puede entenderse el carácter protector positivo del aislamiento frente a los posibles conflictos derivados de las relaciones interpersonales.

A lo anterior se suma el hecho de que, este aislamiento, en algún sentido, puede percibirse como facilitador de la conciliación. Esta valoración se da en una teleformadora con un hijo en edad pre-escolar. El trabajar aislada les facilita aprovechar al máximo el tiempo de trabajo y el resto del tiempo libre dedicarlo a sus familias, lo que es prioritario en su vida:

*Prefiero dedicar el tiempo que tengo a trabajar lo más rápido posible y lo mejor posible y poder dedicar el tiempo, a mí casa. (Laura, 3.1-20:11)*

Por último, una de las entrevistadas parece encontrar en el aislamiento la condición óptima de trabajo, de acuerdo con sus preferencias y características personales:

*No bastante bien, llevo muchos años así. Como a mí me gusta estar sola, no tengo problema, pero claro que todo. Cuando hablo con la gente me dice “¿no te aburres de estar sola todo el día?”. Pues no, es que no puedo aburrirme, porque tengo mucho trabajo. Pero, no lo echo de menos ¿eh? tener compañeros. (Marta, 4.1-65:1)*

De acuerdo con lo descrito en este apartado, las teleformadoras que trabajan a domicilio valoran negativamente la situación de aislamiento característica del trabajo on-line, subrayando la falta de contacto social, tanto en su faceta informal como formal. Esta sensación de soledad parece disminuir en intensidad, si esta carencia se ve compensada, parcialmente, por medio de otros trabajos o actividades en los que sí interactúan con otros trabajadores. Por otro lado, cuando las entrevistadas desempeñan su actividad en el centro de trabajo, no informan de percepción de aislamiento, al limitarse a tiempos muy concretos. Finalmente, parece que un grupo de teleformadoras señalan algunos beneficios derivados de esta condición de trabajo en soledad como evitar conflictos, economía de tiempo que se dedica a la familia y adecuación a las características personales. Esta variabilidad en las respuestas pone de manifiesto la dimensión subjetiva de los riesgos psicosociales.

*Conflicto Persona-rol y sobrecarga emocional: la evaluación de los alumnos.* Las participantes en sus discursos refieren distintas situaciones de conflicto persona-rol, es decir, se producen demandas que son incompatibles con las creencias, valores o tareas de las teleformadoras (Arquer et al., 1995). La mayor parte de las demandas se focalizan en situaciones de evaluación, bien sean trabajos o exámenes. En este sentido, una de las situaciones que emerge de manera constante es la participación en tribunales de evaluación de los trabajos fin de máster. Formar parte de estos tribunales parece someter a las teleformadoras a varias exigencias que dificultan la realización de su trabajo. Por un lado, los alumnos exigen superar obligatoriamente la evaluación, demanda que resulta incongruente con la valoración negativa de muchos de los proyectos presentados por no alcanzar los estándares de calidad. Por otro, estos alumnos cuentan con la autorización previa de su director de proyecto, que es un compañero de trabajo:

*¿Qué ocurre si, de repente, el alumno que está haciendo un trabajo está fatal, pero que tiene autorización del director? ¿A quién acusamos al alumno o al director? Es un dilema tremendo. (María, 10.2-67:14)*

Esta situación plantea una incompatibilidad entre las demandas de los alumnos y los valores y creencias de las teleformadoras acerca del nivel educativo exigible.

Además, refrendar la valoración positiva otorgada a estos proyectos, por los directores y compañeros, resulta también incongruente con estas creencias personales. Ambas condiciones parecen comportar una importante sobrecarga emocional, generando malestar en las teleformadoras que no saben cómo gestionarlo. La organización, como solución, ha elaborado una norma no escrita, por la que se califica con un cinco aquellos trabajos que no cumplan los



criterios requeridos. Esta norma refleja, según su opinión, de cara a todos los miembros de la organización, que el director del trabajo no ha cumplido bien con sus obligaciones, pero evitan la confrontación directa con estos directores/compañeros y con los alumnos. Así mismo, la introducción de esta norma reduce considerablemente la incertidumbre y disonancia generada en las teleformadoras ante este tipo de conflictos, depositando la responsabilidad y dilema ético en la organización, amparándose las valoraciones en el cumplimiento de la normativa:

*Entonces aquí, al final, lo que nos dijeron fue que había tantos líos, había tanta incongruencia entre uno y otro, la máxima que dijeron fue “máximo rigor a la hora de corregir o a la hora de autorizar y máxima no beligerancia a la hora de ser tribunal” ¿entiendes? Entonces con eso te quedas ¿no? Ser muy estrictos a la hora de corregir y levantar a la hora de ser tribunal. (Paqui, 5.2-32:5)*

Desde, el otro lado, es decir, desde la posición de directoras de proyectos, señalan problemas con aquellos alumnos a los que no autorizan para defender sus trabajos. Éstos, culpan a las teleformadoras de falta de trabajo e implicación, quejándose formalmente de ello, a la figura del tutor:

*Una me decía que no me había implicado suficientemente, y yo ¿pero que le habré dejado algún correo sin contestar o algo? Y repasé todo, miré todo, y no. ¡Pero si yo a esta chica le fui contestando cada borrador que ella me envió!, o sea, yo lo que no puedo ser es adivina...Ella decía “sí, sí, sí siempre me has contestado a todo muy bien, pero no te implicas lo suficiente”. (Rosa, 6.2-64:5)*

Junto a lo anterior, otro de los conflictos persona-rol que aparecen en las narraciones de las entrevistas se genera en la impartición de las asignaturas ordinarias. Frecuentemente, las demandas parecen provenir de los alumnos con referencia a las calificaciones, solicitando la superación del examen, otra prueba adicional o la flexibilización de las normas y criterios de evaluación, alcanzando, en algunos casos, altas cotas de intensidad:

*Por ejemplo, una chica quería que le hiciese media de dos, yo llevaba dos asignaturas: diagnóstico diferencial 1 y diagnóstico diferencial 2. Pues la chica empeñada en que como en una tenía un 6 y en el otro un 4 que si le hacía media aprobaba las dos. Pues, pues no, pues es que cada una es diferente. Pues la chica se ve que se enfadó muchísimo conmigo y llamó aquí, llamó a la escuela y dijo que iría al juzgado que presentaría una denuncia, que ella tenía el derecho de que la hicieran media, no sé de donde se sacó toda esta historia. (Marta, 4.2-60:3)*

Estos conflictos con los alumnos, parecen tener el mismo hilo conductor, lo que ha favorecido la creación y uso de una serie de estrategias para prevenirlos y, en su caso,

afrontarlos con bastante eficacia. Estas estrategias se centran en la rigurosa delimitación de los límites, normas y pautas de la dinámica de la asignatura, en todos sus aspectos didácticos y la correspondiente comunicación de las mismas a los alumnos, al inicio de las materias. De esta manera se evitan las lagunas que pudieran dar lugar a distintas interpretaciones o demandas:

*Tenemos unas pautas bien transparentes cara a los alumnos y cuando hay un problema hacemos un poco frente común ante el alumnado. (Clara, 7.2-62:10)*

*Yo, en ese sentido, no tengo problemas porque yo en la asignatura les intento poner unos criterios de evaluación claros de cada una de las actividades de forma que así, pues ya desde un principio, sepan cómo se va a evaluar cada una de las actividades de, de la asignatura. (Laura, 3.2-68:21)*

En otra línea, resulta de interés señalar un conflicto particular que experimenta una de las teleformadoras, en este caso con sus supervisores. De acuerdo con su discurso, la carga docente está calculada ficticiamente, estimando el tiempo de corrección muy por debajo de la realidad. Enviándole a ella de forma tácita, según su opinión, el mensaje de que no es necesario que corrija los trabajos detalladamente, lo que va en contra de sus valores y ética profesional:

*A mí, no me puedes estimar que yo tardo dos minutos en corregir una actividad porque me estás diciendo a la cara que no me la lea. Entonces ahí entras en un conflicto interno ¿vale? Tengo dos opciones: que no la lea entonces el alumno no va a aprender absolutamente nada, porque yo no le voy a hacer ningún comentario más que genérico, como le puedo hacer a cualquiera, o la leo y entonces le estoy dedicando tiempo mío. (Paqui, 5.1-64:5)*

Precisamente, esta ética profesional es la que le lleva a adoptar la decisión de leer en profundidad los trabajos, generándose otro conflicto interno. Una de las competencias emocionales de esta teleformadora, y como ella de la mayor parte de las participantes, es la *orientación hacia la consecución de un criterio de excelencia interno* (Boyatzis y Goleman, 2001), que se manifiesta en su formación permanente, su implicación con los alumnos y su rigor en las correcciones y en las evaluaciones de fin de máster. A ello parece sumarse la idea de *injusticia organizacional* en relación al intercambio de su tiempo y esfuerzo por un salario precario, como se puede apreciar en la cita. Al respecto, parece que el conflicto se establece entre sus creencias acerca de lo que le debe aportar la organización y lo que ella aporta a cambio. Subyace la idea de *injusticia organizacional distributiva*, no existiendo equidad entre lo dado y percibido (Mladinic e Isla, 2002). Se ha de tener en cuenta que esta teleformadora, en general, refiere una gran insatisfacción laboral y desmotivación, a causa del bajo salario percibido:

*Entonces, muchas veces quieres hacer las cosas mejor y no puedes, porque es siempre a costa de tu tiempo y claro, te cansas de, siempre, regalar tiempo, cuando no te regalan ni un euro. Y yo llevo desde que entré sin subirme nada el sueldo, o sea, siempre cobrando lo mismo y la exigencia siempre es mayor. (Paqui, 5.1-50:6)*

A modo, ilustrativo y desde otra perspectiva y puesto del ámbito educativo, resulta relevante, recoger la vivencia de una teleformadora, desde su puesto de coordinadora académica en una escuela privada, que explica con claridad el vínculo entre conflicto de rol (persona-rol) y sobrecarga emocional. Constituye, aquél, un trabajo de gestión en el que experimenta incompatibilidad entre sus valores y creencias respecto a la exigencia académica que debe pedir en la escuela y las demandas de su superior para que baje ese nivel de exigencia, con el fin de no perder alumnado. Es decir, se trata de un conflicto entre los criterios económicos del supervisor y los criterios educativos de la teleformadora, que la impiden realizar bien su trabajo. De este modo, se genera un conflicto de rol, que parece generarle malestar y ansiedad:

*Sí, a mí lo de problema económico me produce bastante ansiedad, en el sentido de que nunca puedan decir pues “va mal la promoción, hay que bajar un poco el nivel porque el nivel es muy alto”, porque yo tampoco considero que es muy alto. (Elena, 1.1-36:1)*

La forma de gestionar este conflicto es trasladando el mismo mensaje que le ha enviado su supervisor a los profesores, de manera indirecta, intentando que llegue la información, pero sin que se vea afectado totalmente el nivel de exigencia. La disonancia emocional y cognitiva que le genera el expresar y hacer algo que no es congruente con su forma de pensar y sentir, la lleva a utilizar estrategias para reducirla y buscar el equilibrio:

*No te quiere influenciar, no te quiere imponer, pero tú recoges lo que te va diciendo e intentas ver cómo lo canalizas que sea sin caer en el otro extremo de a lo mejor decir “aquí se va a lo económico”. (Elena, 1.1- 38:8)*

En este sentido, parece buscar un argumento racional que fundamente su decisión, lo que parece ayudarle a mitigar la disonancia sufrida y, finalmente, adopta una postura intermedia:

*Se tiene que jugar un poco también esta baza, porque es normal. Lo están haciendo las universidades, no solo las privadas, incluso las públicas, llegará un punto que la educación ya casi es un negocio. (Elena, 1.1-36:18)*

En relación estrecha con lo anterior, se observa que cuando la participante está trabajando como profesora on-line en la universidad y la sugieren revisar las notas de los alumnos suspendidos, lo que considera contrario a su ética y nivel de exigencia profesional, no

lo hace y se mantiene en su postura. Son dos roles distintos en dos organizaciones diferentes, en una desempeña actividad docente y en otra gestora, por lo que las funciones y normas son distintas para la persona focal.

En resumen, los conflictos de rol que principalmente refieren las teleformadoras se producen en sus relaciones con los alumnos cuyas demandas se focalizan de manera prioritaria en las actividades de evaluación. El establecimiento de criterios claros y estrictos parece constituir la principal estrategia preventiva de estos conflictos.

*Interacción distante con los alumnos en el marco de la modalidad on-line.* La relación con los alumnos, en el caso de las teleformadoras, parece estar determinada por la dinámica y estructura de la modalidad on-line. Como se ha señalado en distintas ocasiones, esta fórmula se caracteriza por una planificación minuciosa de todo el proceso didáctico, así como la regulación normativa estricta de las interacciones que tengan lugar en este contexto. Esta regulación en ciertas organizaciones es más flexible, lo que facilita una relación más estrecha con el alumnado.

En función del grado de flexibilidad, se aprecian dos tendencias en los discursos de las teleformadoras. En primer lugar, se encuentran las participantes que definen la interacción con sus alumnos como una relación marcada por el escaso contacto cara a cara y/o por escrito, que se permite en momentos puntuales y es de corta duración, como ocurre en las direcciones de trabajos fin de master, foros y las revisiones de exámenes. La falta de contacto frecuente, parece poner distancia entre los alumnos y profesoras, reduciéndose la interacción a temas estrictamente académicos:

*Lo que pasa que como profesores tampoco tenemos mucha comunicación con los alumnos, o sea, es, pues eso, en el momento de la clase y luego en el foro de preguntas del profesor, entonces tampoco. La relación con los alumnos es, bueno, pues como eso, como muy profesional, en el sentido de muy académica. (Rosa, 6.2-60-3)*

En estas organizaciones, no se facilita el correo electrónico a los alumnos, canalizándose las consultas quejas o *feed-back* positivo hacia los profesores, a través de la figura del tutor. Esta dinámica de funcionamiento parece filtrar y paralizar los conflictos y demandas no académicas, pero simultáneamente dificulta una relación fluida y cercana con los alumnos, puesto que también filtra los mensajes positivos:

*Y también tengo, de vez en cuando, pues mensajes de tutoras que me dicen: “oye esta alumna, como no sabe cómo ponerse en contacto contigo, me dice que gracias por las explicaciones que le has indicado, que le van a venir muy bien”. (María, 10.2-57:6)*

La segunda de las tendencias que emergen de las narraciones de las teleformadoras, parece poner de manifiesto una interacción más frecuente y estrecha con los alumnos, propiciada por la mayor flexibilidad organizacional. En este sentido, las participantes refieren la posibilidad de contactar con sus alumnos por teléfono, realizando un seguimiento más exhaustivo, mimándolos, según sus palabras, motivándoles y guiándoles para que se produzca un aprendizaje significativo. Concretamente, sobresale la *conducta y compromiso* de una de las teleformadoras más allá de lo requerido en su rol laboral, que mantiene contacto telefónico, vía Skype o WhatsApp con sus alumnos e incluso plantea actividades presenciales como elemento de conexión con y entre ellos, conformándose una verdadera relación, según sus propias palabras:

*Tengo un trato muy personal con cada uno de los alumnos, entonces, incluso los alumnos acaban mucho más allá de la plataforma de teleformación, muchas veces o hablando por teléfono o haciendo Skype o, es decir, tengo una relación. (Daniela, 2.1-91:1)*

Este grado de cercanía e intimidad en la relación, en ocasiones, puntuales genera situaciones de abuso y conflicto, que en ningún caso la llevan a abandonar su filosofía de trabajo:

*A veces, tengo la pega que no puedo dar soluciones a todos, porque luego hay gente que abusa, pero bueno, en cualquier caso, sí que voy un poco más allá en el trato tú a tú con ellos. De un seguimiento controlador, intento que nadie se descuelgue de la asignatura y eso implica hacerles un seguimiento muy marcado, a veces, más allá de lo que marcan los propios criterios de la asignatura o de la universidad (Daniela, 2.1-93:1)*

Junto a la flexibilidad como variable que influye en la naturaleza y calidad de las relaciones con los alumnos, el perfil del alumno parece también jugar un papel importante en este sentido. Informan de la existencia de distintos alumnos que marcan el grado de interacción y participación en función de las diferencias idiomáticas y de la cultura a la que pertenecen, del tipo de formación y de la clase de centro educativo. Teniendo en cuenta estos criterios, parecen ser más participativos, llegando a ser muy persistentes en ocasiones, los alumnos que provienen de otras culturas:

*Demandan, pues mucha atención. Tienes que tener, además, como mucho cuidado a la hora de dirigirte a ellos, a la hora de corregir un caso práctico. Por ponerte un ejemplo, yo corrijo igual todas las actividades independientemente del que venga, pues muchas veces te solicitan una mayor retroalimentación, que se lo expliques todo al detalle. Te hacen un montón de preguntas, quieren entenderlo todo al pie de la letra, por decirlo así. (Patricia, 8.2-24:3)*

También los alumnos de las enseñanzas de grado frente a los de formación continua, que se limitan a entregar las actividades el último día de plazo, tendencia que incrementa la concentración de carga en picos o crestas de trabajo, como se señaló en el primer apartado:

*El perfil del alumno que solo hace lo justo, lo justo, lo justo, ni participa, ni en el primer mensaje de: “ Por favor, presentaos en el foro, así nos vamos conociendo ” nada, ni se presentan, ni que insistas. Y ¿qué tienen que hacer cuatro cuestionarios? pues los cuatro cuestionarios los hacen y te los entregan el último día, a última hora. (Elena, 1.2-38:8)*

Esta falta de participación parece estar ligada a que los alumnos de formación continua son trabajadores en activo, a los que las empresas obligan a hacer los cursos fuera del horario de trabajo, por lo que habría una carencia total de motivación:

*Al trabajador no se le motiva ni tiene tampoco esa sensación de que aquello le vaya a ser útil o le vaya a ser necesario y muchas veces, le hacen hacer la formación fuera del horario laboral (Elena, 1.2-30:6)*

Y, finalmente, los alumnos de asignaturas introductorias y primeros cursos, que necesitan más atención:

*El primer año es muy complicado organizar su agenda y hay que estar un poco encima de ellos, hacerse un poquito la pesada. Entonces tienes que decir ahora esto, ahora lo otro, no os veo, no me decís nada, qué pasa ¿no? (Clara, 7.2-32-4)*

La habilidad para adaptarse a las necesidades de los alumnos, es una de las habilidades docentes que las entrevistadas señalan como muy importantes para motivar a unos alumnos que no “ven”. Esta habilidad para motivar se relaciona con las *competencias emocionales* de las teleformadoras para conocer las necesidades de los alumnos y darles respuesta a nivel educativo:

*Cómo motivamos a un público que no vemos ¿no?, que por la presencia o no presencia pues dices “aquí hay una cosa que funciona o no funciona” ¿no? o “con este alumno tengo que hacer, hablar de otra forma”. No puedo hablar a todos con el mismo idioma ¿no? (Clara, 7.1-31:8)*

De acuerdo con lo expuesto en este apartado sobre factores psicosociales de riesgo relacionados con la esfera socio-laboral, la percepción del aislamiento derivado de la naturaleza de la modalidad on-line, la percepción de los conflictos persona-rol, así como de las interacciones con los alumnos, parecen estar modulados por distintos aspectos personales y organizacionales que orientan, incrementan o disminuyen la negatividad con que son valorados. Unido a ello, se encuentra el hecho de que la percepción negativa no puede entenderse en

términos absolutos, sino que viene matizada por distintos aspectos positivos que tienen más o menos peso específico en la valoración global.

Se puede visualizar en la Tabla 31, el factor de riesgo de aislamiento, como ejemplo de la subjetividad característica de los riesgos psicosociales. Se realiza una comparativa entre dos teleformadoras: Clara que trabajó a domicilio y actualmente desempeña su actividad docente desde el centro de trabajo y Laura, cuyo trabajo anterior fue presencial y en la actualidad se realiza en el domicilio. Las experiencias previas fueron negativas en ambos casos y en la actualidad las dos vivencian de forma positiva el desarrollo de su actividad. Se establece una doble comparativa estática entre ambas participantes y dinámica entre ambas situaciones laborales.

Tabla 31

*Diferencias en la Percepción de Aislamiento Asociado al Lugar de Trabajo entre dos Participantes y su Trabajo Previo y Actual.*

	<b>Trabajo Previo</b>	<b>Trabajo Actual</b>
	<b>Trabajo presencial</b>	<b>Trabajo en el domicilio (aislamiento)</b>
<b>Laura</b>	Puesto de mando intermedio en teleformación	Puesto de teleformadora
	Comparte espacio de trabajo con compañeros	Sin conflicto con compañeros
	Conflicto inter-rol, con compañeras y superiores inmediatos	Puede trabajar más rápido y disfrutar de más tiempo libre con su familia
	Su trabajo dependía de los demás	No depende de nadie
	Sentimientos de soledad e incompreensión	Depende de sí misma y su trabajo
	Desmotivación e insatisfacción laboral	Prioriza la conciliación
	<b>Trabajo a domicilio (aislamiento)</b>	<b>Trabajo presencial</b>
<b>Clara</b>	Puesto de teleformadora	Puesto de teleformadora
	Falta de contacto social	Comparte espacio de trabajo con compañeros
	Falta de comunicación	Comunicación con compañeros
	Sentimientos de soledad y tristeza	Prioriza el trabajo y construcción en equipo
	Desmotivación e insatisfacción laboral	Motivación y satisfacción laboral

4.2.1.3. *Factores psicosociales relacionados con la organización.* Se van a exponer a continuación los factores psicosociales relacionados con la organización. Estos factores psicosociales hacen referencia a las características y funciones organizacionales. Se ha tomado como punto de partida la siguiente pregunta de investigación: *P.1.4.3. ¿Qué aspectos de la organización y sus funciones son valorados como factores de estrés por las teleformadoras?* En la Figura 5, se observa que de los discursos de las teleformadoras emergen tres factores psicosociales de riesgo organizacionales principales: la ausencia de *feed-back* y la falta de planes formativos y de actualización que son los dos factores negativos más significativos, y el bajo salario. La carencia de estos tres factores, que son considerados recursos laborales muy importantes para favorecer y mantener la motivación de las trabajadoras, los convierte en estresores potenciales. Por otro lado, otros aspectos organizacionales como la comunicación con el líder inmediato y el apoyo que reciben de él son los aspectos más valorados positivamente por las participantes, aunque, como se constatará en la descripción, la comunicación interna es considerada deficiente en algunos aspectos concretos.

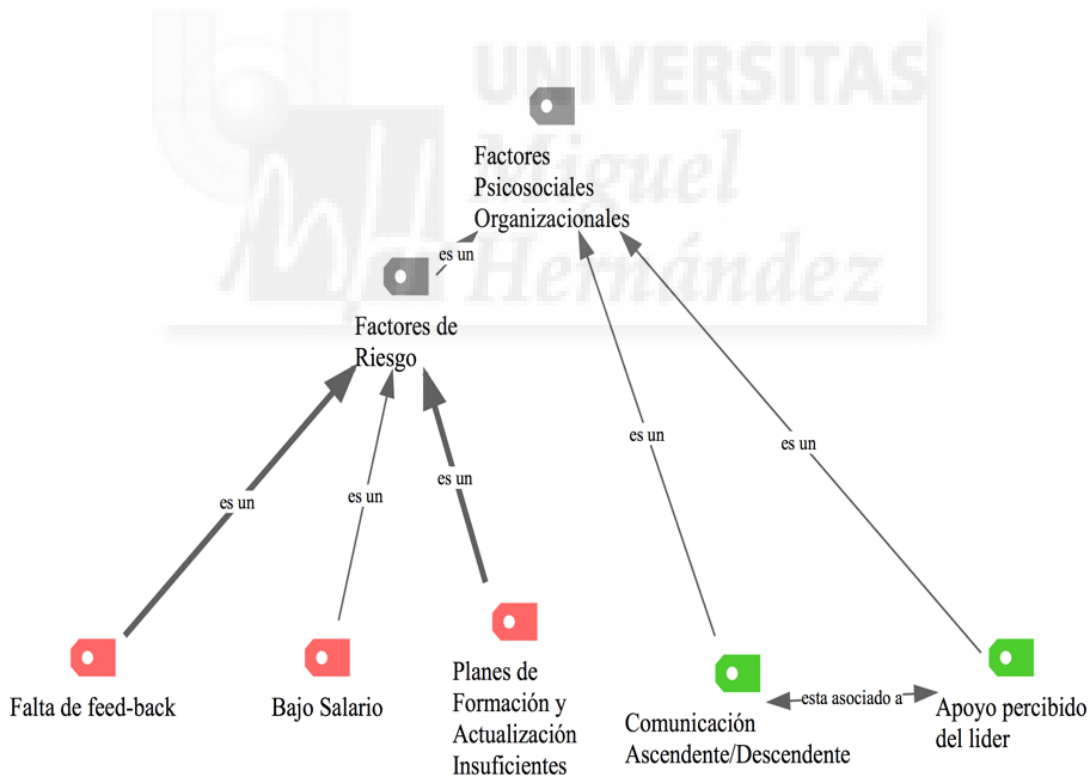


Figura 5 Factores. Psicosociales relacionados con la organización.



4.2.1.3.1. *Factores psicosociales de riesgo organizacionales.* A continuación, se describen los tres factores de riesgo que se evidencian en las narrativas de las participantes.

*La carencia de feed-back.* La evaluación de desempeño en sentido estricto, no parece llevarse a cabo en ninguna de las organizaciones en las que desempeñan su actividad las participantes con excepción de la escuela de medicina alternativa, o, si se realiza, no tienen conocimiento de su existencia:

*Me imagino, típicas encuestas de satisfacción que entre ellas valorarán a algunos de los profesores. Pero realmente, yo no tengo, vamos no se me comunica bajo ningún concepto si mis alumnos están contentos conmigo o no lo están, o si estoy haciendo bien mi trabajo o no lo estoy haciendo. A ese respecto no tengo información. (Julia, 2.2.-59:1)*

Excepto una de las participantes que, por estar en tareas de coordinación tiene constancia de su realización. No obstante, al igual que al resto de sus compañeras nunca se le hizo devolución de la información:

*Si sé que nos evalúan y que nos controlan y tal, pero nunca dicen, a mí nunca jamás me dijeron. (Rosa, 6.2-76:1)*

No se observan diferencias entre las universidades exclusivamente de docencia on-line y aquellas que imparten modalidad on-line y presencial. Las razones, que aparecen en sus discursos para explicar esta carencia de evaluación, son diversas, desde el tipo de relación contractual con la universidad, hasta el tipo de asignaturas que imparten. En este sentido, por ejemplo, refieren que si se es un profesor externo es más probable que no te envíen el *feed-back*:

*Sin embargo, a los profesores invitados o externos a la organización yo creo que en no todos los casos te dan el feedback. Por lo menos, en mi caso no tengo experiencia de recibir feed back excepto en un par de universidades. Y no en todas las asignaturas, dependiendo un poco de la titulación. En una universidad puedes recibir un feedback del director del máster o del coordinador de una asignatura de una titulación y en la misma universidad en otra titulación no recibirlo. No sé muy bien cómo se hace. (Daniela, 2.2-70:6)*

En cualquier caso, parece que no está implementada de manera sistemática y oficial la evaluación en estas universidades, cuando el conocimiento de esta evaluación, según su opinión, es lo que les permite optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, corregir sus errores y mejorar profesionalmente. Este aspecto adquiere mayor importancia si se considera que, en sus

narraciones es una constante la orientación hacia la mejora profesional:

*Sí que te ayudaría a mejorar, si tus alumnos la mayoría de ellos dicen que tus clases son aburridas o que en tus clases hablas muy rápido y no se te entiende, te ayudaría a mejorar. (Patricia, 8.2-88:5)*

Esta situación, parece que las ha conducido a utilizar como estrategia, no siempre efectiva, la petición a los alumnos de *feed-back*, sobre sus resultados, ya que en los trabajos fin de máster que es donde más contacto tienen con ellos, no llegan a conocer la valoración final. Este aspecto, refiere una de las teleformadoras es altamente desmotivante, teniendo en cuenta que para ella este *feed-back* va retroalimentando y reforzando su sentido de competencia lo que parece estar relacionado con su nivel de satisfacción laboral. En la siguiente cita se puede observar su grado e insatisfacción en este sentido:

*¿Sabes qué pasa? que ahora como no me está generando satisfacciones. Pues ahora ya no lo veo así. Pero bueno, a ver yo soy la mujer más feliz del mundo cuando me dice un alumno “saqué en el tribunal un ocho o un nueve “y estoy todo el día contenta ya. Eso, pero lo que pasa es que ahora ya como ni siquiera me llega ese feed-back, ya no sé ni lo que sacan mis alumnos. (Paqui, 5.1-106:1)*

Por otro lado, las teleformadoras de la escuela de medicina alternativa, cuentan con un sistema de evaluación sistematizado, que se realiza por consulta a los alumnos y que las permite ir mejorando y reajustando su actividad docente:

*Lo tenemos ya incorporado en cada asignatura, es como un cuestionario bastante detallado, se puede valorar, realmente se ha tomado el tiempo para hacerlo, puedes hacer unas buenas deducciones, digamos que sí. (Clara, 7.2-52:1)*

Este cuestionario es obligatorio y se puede acceder a él directamente en el campus, según señalan, donde visualizas la información global por aula. Desde coordinación, añaden, recomiendan su consulta:

*Sí, que gestión docente une las tres aulas. Porque por ejemplo en primero tenemos tres aulas de todas las asignaturas y claro, pues, gestión docente debe hacer la media de las tres, por ejemplo, si un aula me pone un nueve, la otra un ocho y la otra un ocho y medio. Pues gestión docente dice:” has tenido una valoración de un ocho y medio”. (Marta, 4.2-118:2)*

En general, se aprecia una diferencia clara en los discursos de las teleformadoras entre las que trabajan en la universidad y las que lo hacen en una escuela de medicina alternativa. Estas disponen de un sistema de evaluación establecido, mientras que las primeras desconocen

si existe algún sistema de evaluación y, si alguna participante refiere conocerlo, no reciben de forma sistemática retroalimentación.

*Baja remuneración y escaso reconocimiento social.* En los discursos de las teleformadoras, se observan dos tendencias definidas respecto a la percepción del ajuste salarial. Por un lado, el grupo de teleformadoras que trabajan en la universidad como actividad principal, y dentro de ellas, especialmente las que tienen contrato a tiempo parcial, señalan que el salario percibido no se ajusta a las expectativas, ni tampoco a la cualificación exigida. En otro sentido, aquellas participantes que desempeñan la actividad de teleformación con carácter complementario y las que forman parte de la escuela de medicina alternativa, cuya valoración es más positiva. El primer grupo de entrevistadas, evidencia en sus discursos distintos grados de negatividad percibida, siendo la tónica general considerar que es una remuneración a la baja, desajustada a su grado de cualificación:

*A mí me parece que, como categoría profesional, me parece que está poco pagado, o sea, para todos los conocimientos que tenemos, para el nivel que estamos ofreciendo, ¿sabes lo que te quiero decir? ¿Cuánta gente hay que pueda tener estos conocimientos, este nivel? A lo mejor me equivoco, pero mi percepción es esa. (Rosa, 6.2-34:10)*

Señalan, como una de las principales razones para este desajuste salarial, el escaso *reconocimiento social* de esta categoría profesional, comparativamente con otras profesiones de igual nivel:

*Sí que es verdad que, al comparar, si hago comparaciones pues, o con amigos, conocidos o algunas ofertas que ves, a veces, publicadas, pues sí que dices, pues creo que está poco valorado y poco remunerado. (Patricia, 8.2-72:1)*

Excepto para una de las teleformadoras que entiende que es una consecuencia más de la crisis económica y que afecta a todos los sectores:

*Como ves hay gente que trabaja 8,9,10,11 horas diarias por 600 € al mes, entonces estamos hablando que no es un tema ya de esta universidad, es un tema general de España. (María, 10, 2-133:1)*

El máximo nivel de intensidad en cuanto a la percepción del desajuste salarial, se alcanza en el discurso de una de las participantes que tiene un contrato a tiempo parcial y que parece reflejar una profunda desmotivación e insatisfacción por el trabajo:

*La remuneración económica es lo peor. Hombre si no hiciera nada pues estupendo, pero como al final la exigencia es elevada pues la remuneración económica es cuando piensas que no te compensa. (Paqui, 5.1-84:1)*

De hecho, esta participante, junto con otra teleformadora, son las dos que trabajan a tiempo parcial y, en consecuencia, su remuneración económica proporcional a la jornada laboral, no las permite ser independientes económicamente. Señalan, además, que la carga tampoco se ajusta a su horario contractual, sino que parece reflejar un agravio comparativo respecto a las trabajadoras a tiempo completo. En este sentido, se les ha propuesto la firma de un contrato flexible, en el que se recoge la posibilidad de variar la carga por semanas en función de las necesidades de la organización y en el que se establece una carga anual similar a la de una trabajadora a tiempo completo:

*Recientemente tenemos un contrato que se nos ha puesto precisamente eso, que no tenemos una carga de trabajo constante y se nos ha hecho un contrato de forma irregular. (Julia, 9.2-24:1)*

*Pero a mí eso no me lo pueden poner, porque yo tengo media jornada y me pone las horas semanales de como si tuviera la jornada completa, las horas perdón anuales. (Paqui, 5.2-68:32)*

Finalmente, en este grupo, únicamente una de las participantes valora aspectos positivos respecto al salario, que prioriza frente a la cantidad percibida, que considera baja. Refiere en su discurso que la relación salario-calidad de vida es idónea para ella, aludiendo a las facilidades de conciliación que ofrece este trabajo y que, como se puede observar a lo largo de su discurso, es su prioridad en este momento:

*Sí, yo ahora mismo no lo cambio por nada. La relación calidad de vida-salario que tengo no lo cambio, para mí es perfecta. (Patricia, 8.2-66:2)*

En cuanto al segundo grupo, la percepción del salario parece más positiva que en el grupo anterior, básicamente porque su remuneración es más elevada y en los casos en los que la teleformación es una actividad complementaria se valora el recibido en la actividad principal. En este sentido, en la siguiente cita la teleformadora parece plantearse un hipotético cambio al mundo de la teleformación por razones de conciliación familiar, solo en el caso de que se igualasen las condiciones económicas:

*Me compensaría muchísimo. Si económicamente me compensa, me iría muy bien para el tema familiar. Yo reconozco que yo noto que me faltan horas, para organizarme mejor en casa. (Elena, 1.2-18-3)*

En esta cita, se pone en valor, de nuevo, la flexibilidad como ventaja principal de la teleformación, que favorece la conciliación familiar en comparación con el trabajo presencial. Emerge de nuevo la idea de que, como señala Torns (2005), la solución de la conciliación “sea sólo apreciada como necesaria para las mujeres. Y solo vista como un requerimiento para la atención y el cuidado de los hijos” (p. 23), hasta por ellas mismas.

Junto a lo anterior, y en relación al reconocimiento de la profesión, estas participantes, consideran, de acuerdo con sus discursos, que está bien reconocida socialmente, pero, señala una de ellas, que, quizás, no entre la misma profesión docente:

*Es verdad que en la universidad hay castas, pero a lo mejor cambia la valoración entre los compañeros o el mismo profesorado, pero la valoración social o con el alumnado yo creo que no cambia. Entre las castas y el mismo profesorado seguramente sí. (Daniela, 2.2-74:2)*

En este sentido, parece poner de manifiesto la teleformadora la idea de que el prestigio social de la profesión va ligado al carácter elitista y excluyente del profesorado presencial.

A modo de conclusión y, en relación al reconocimiento social de esta profesión, una de estas últimas participantes, en su narración, realiza una exhortación del valor de este tipo de enseñanza de las que es una firme convencida y que ha vertebrado toda su formación educativa profesional. Además, y como argumento principal, subraya el carácter democratizador de esta modalidad de enseñanza:

*Yo digo que soy una defensora acérrima de la educación virtual, del e-learning, porque realmente tiene un papel democratizador, que yo lo he vivido. Personas que por lo que sea, ya sea porque geográficamente no puedes desplazarte o porque vives apartado de lo que son los grandes núcleos, o porque económicamente no es viable, o porque el trabajo no te lo permite, o porque por otras circunstancias sean personales, no puedes asistir a la docencia presencial, pues eso es la gran ventaja y este papel que yo defiendo de la educación virtual, que democratiza y abre a muchas personas que, si no fuera por eso, sería imposible que pudiesen formarse y estudiar. Por lo cual, lo ejerzo y creo, rotundamente, en ello. (Elena, 1.1-4:1)*

*Inexistencia de planes formativos y de actualización adecuados.* De las narraciones de las participantes se evidencia, en general, la falta de planes formativos sistemáticos, que favorezcan la actualización de conocimientos en la propia especialidad. Sin embargo, reciben ofertas de formación en nuevas tecnologías, siempre y cuando, se realicen en el marco de la universidad. El uso de las TIC, señala Salanova (2007) requiere mantenerse en constante proceso de aprendizaje a causa de la rapidez en los cambios y la corta vida, en pico, de los avances tecnológicos. Además, la formación constituye un recurso prioritario para potenciar la

innovación. No obstante, en el caso de las teleformadoras que desempeñan su actividad profesional en una escuela de medicina alternativa, parece que la formación se ve apoyada y potenciada por la organización.

Para una parte importante de las teleformadoras, como se ha apuntado anteriormente, una de las principales carencias son las oportunidades de formación:

*Hace años, sí que me acuerdo, que me mandaron un correo de posibles cursos que ofrecía la universidad para realizar, que yo me apunte a uno, y ya nunca más hubo más. (Julia, 9.2-65.1)*

*De hecho, el año pasado que hice un curso, pues para traer unas nuevas normas, nuevas versiones, entonces hice un curso y pregunté al respecto si había alguna manera de que te subvencionaran o de que te ayudaran a la formación, porque realmente más directo que eso asociado a tu puesto de trabajo, pero nada no. Entonces, en ese sentido, sí que creo que deberían ayudar más a la formación de los profesores; que estén formados y actualizados en las materias que están impartiendo. (Patricia, 8.2, 76:2)*

La actualización en sus áreas de conocimiento, en su opinión, resultaría beneficiosa no solo para la trabajadora sino para la propia organización y para el máster que está impartiendo, ya que los beneficios de esa formación revierten en la propia organización. Se pone de manifiesto, también, en estos discursos los estándares de calidad que se marca en su actividad docente, buscando siempre perfeccionar:

*Que los profesores tuviésemos también un poco de ayuda para profundizar en la parte nuestra que necesitamos, porque, eso, al final, redundaría en una mejora del máster y es mejor para la universidad ¿no? No sería a fondo perdido, sería algo, como una inversión. (Rosa, 6.2-82:14)*

Una de las teleformadoras, parece valorar la biblioteca como un recurso óptimo disponible que parece poder suplir estas carencias:

*A ver, ellos se imaginan, cuando contratan una persona que sabe de todo ¿no? bueno pues, aunque no haya cursos, tenemos también una biblioteca donde nos podemos documentar, de documentación. Entonces, aunque no haya cursos, tenemos también un recurso que es la biblioteca, donde se mandan actualizaciones. Para mí, es otra forma también de retroalimentarse. (María, 10,1-164:1)*

Por otro lado, y respecto a la formación en TIC, sí disponen de la posibilidad de realizar cursos dentro de la propia organización con una reducción importante en el precio, sin embargo, el principal inconveniente parece ser la falta de tiempo asociada a esta sobrecarga cuantitativa derivada de la realización de tareas de investigación y docencia. De nuevo, como se viene apuntando a lo largo de toda la exposición, el planteamiento actual de la carrera universitaria

en particular y docente en general, que deriva en una sobrecarga cuantitativa importante, parece consumir todo el tiempo disponible de las teleformadoras:

*Dentro de la universidad pues aparte existe formación que te hacen descuentos por ser pues personal de la universidad, te hacen un 80% de descuento para que, si quieres pues te puedes matricular en cualquier posgrado o cualquier curso de nuevas tecnologías. (Laura, 3.2-90:1)*

*Había pensado en hacer algo de nuevas tecnologías, pero una vez que acabe el doctorado, porque ahora estoy con el doctorado. (Patricia, 8.2-76:5)*

Otra de las opciones formativas, se concentra en el congreso que se celebra anualmente y que constituye el principal punto de encuentro de todos los docentes, que pertenecen a distintas comunidades españolas. En este congreso, orientado inicialmente a la innovación tecnológica, según su opinión, no siempre se trabajan temáticas de utilidad práctica:

*La universidad pues cada año suele hacer algo, un congreso de estos de nuevas tecnologías, pero bueno no siempre la formación que te dan luego es aplicable a tu día a día. (Julia, 9.1-32:1)*

En otra universidad específicamente de docencia on-line, en la que trabajan dos teleformadoras que desarrollan esta actividad con carácter complementario, la oferta formativa de cursos es amplia y continua en relación a las nuevas tecnologías, según recogen en sus discursos, especialmente centrados en el manejo de los recursos y herramientas de trabajo tecnológicas y didácticas, como por ejemplo la redacción de correos electrónicos. Para una de ellas, que lleva menos tiempo en la universidad los cursos ofertados son interesantes y útiles, mientras que, para la segunda, que es especialista en *e-learning* no parecen tener mucho interés. Señala, en este sentido, que las posibilidades de innovar son pocas en un campus que genera sus propios recursos y en consecuencia el desarrollo es mucho menor que, por ejemplo, en otro tipo de free-campus, lo que hace que se estén quedando desactualizados:

*Es que no hay muchos recursos. Yo a mi manera de ver es que el hecho de tener un campus propio ha hecho que se vayan quedando obsoletos en contrapartida con otras plataformas e-learning, como el Moodle en el que hay muchísima gente que desinteresadamente está colaborando. (Elena, 1.2-70:6)*

Un punto y aparte, respecto a lo comentado, emerge de los discursos de las teleformadoras que trabajan en la escuela de medicina alternativa. Desde la organización, se subvencionan aquellos congresos y cursos de interés, que son solicitados por las participantes, permitiendo realizar, tal y como está regulado legalmente, dichos cursos durante el horario

laboral. Esto ha sido así, desde el comienzo de su andadura laboral en esta organización, en la que recibieron formación inicial:

*Por ejemplo, la empresa cuando yo estaba en otro pueblo distinto el primer año de trabajar aquí, pues se encargó de que hiciera un curso de ofimática creo de Word, Excel y cosas así. Después, el postgrado de dirección y proyectos e-learning, lo pagó la empresa. Yo, por ejemplo, cuando me dediqué al marketing, pedí formarme y eran cursos que estaban haciendo en una empresa presencial, todos de marketing on-line y eran gratuitos, los pagaba un organismo público. Pues me dejaron ir a todos sin ningún problema. En horas laborales, todos siempre eran, no eran nunca después de las 7 de la tarde. No sé, no me puedo quejar. (Marta, 4.2-102:1)*

No obstante, no están integrados dentro de un plan formativo, sino que se trata de cursos aislados a petición de las interesadas. De modo que, las teleformadoras no disponen de un plan sistemático de formación, en algún caso ni siquiera puntual, lo que de acuerdo con Imbernon (2012), es reducir la formación a un proceso aislado y personal, llena de cursos atomizados. Si, continua el autor, queremos un profesorado que comparta el conocimiento, que trabaje en equipo y sea reflexivo sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, se debe sensibilizar sobre la necesidad de implementar programas de formación inicial y permanente como parte intrínseca de la formación docente, institucionalizándose en las universidades.

*4.2.1.3.2. Factores psicosociales organizacionales: la comunicación y el apoyo del líder.* Dentro de los factores psicosociales relacionados con la organización, aparecen dos factores que son valorados en los discursos de las teleformadoras de forma positiva y con un peso muy significativo. Esta comunicación, se circunscribe a la interacción con el supervisor inmediato y, aunque, en general la comunicación es fluida y bidireccional (ascendente y descendente), existe una pequeña minoría de teleformadoras que la definen como puramente operativa. Este aspecto y la descripción de la comunicación horizontal serán descrito más ampliamente en el epígrafe de recursos laborales.

La positividad con la que son percibidos los supervisores inmediatos, parece basarse en las características de accesibilidad de estos supervisores, su disponibilidad, el apoyo social que proporcionan y el que les haga sentir que forman parte de la organización:

*Yo como profesora, con mi coordinador académico, yo sí me siento escuchada y yo sí que creo que tienen en cuenta nuestras opiniones. Otra cosa será que luego sea factible el poner algo en práctica o que él esté de acuerdo con lo que opinamos que esa es otra, o que se adapte a la política de la empresa que esa es otra, eso ya es distinto. Pero el hecho de tener la libertad de comentar cosas, sí, yo sí creo que exista, por lo menos hasta el coordinador. (Rosa, 6.2-56:3)*



Sentirse valoradas como profesionales y personas, es otro de los aspectos que aprecian principalmente en sus discursos las teleformadoras, especialmente cuando la experiencia laboral previa ha sido muy negativa. En la siguiente cita se evidencia la existencia de una *comunicación ascendente* efectiva:

*La verdad que, en ese sentido, a diferencia del otro trabajo, yo para mí, el cambio ha sido abismal, porque aquí realmente yo sí que puedo expresar mi opinión y es tomada en cuenta, algo que por ejemplo en el trabajo anterior pues no era tanto. También pues, muchas veces, se me pregunta de cuestiones que no están claras y, pues, eso también es de agradecer porque digamos que te hace sentir valorada, por decirlo así. Entonces bueno, en ese sentido, la verdad que muy bien. (Patricia, 8.2-14:4)*

Por otro lado, parece que las dos teleformadoras que tienen una relación externa con la universidad y que son las que desarrollan esta actividad con carácter complementario, mantienen una relación de supervisión estrictamente informativa, la imprescindible para comunicar aspectos profesionales. De modo que parece descuidarse, en este sentido, los componentes más afectivos de la comunicación, si bien no es un aspecto que perciban especialmente negativo:

*Bueno con el coordinador del programa que tenemos un tipo de comunicación más operativa, te marca más o menos, ya vienen marcados los programas, las fechas. (Elena, 1.2-44:1)*

En contraste, la interacción y relación con el supervisor de la empresa en la que desarrollan su actividad principal, subrayan, en sus discursos, que se ha ido forjando en el transcurrir de muchos años en una organización en la que han crecido personal y profesionalmente. La solidez y cercanía de esta relación, así como el compromiso y la implicación parece desprenderse de la vivencia y superación como equipo de las épocas de crisis, entre las que destaca una reestructuración de la organización:

*Ahí sí que se identificaba claramente quién tenía esa capacidad de adaptarse al cambio y de dar la milla extra en esos tiempos de crisis y quién se quedó en la zona de confort y no hizo nada. (Daniela, 2.1-83:7)*

En relación con lo anterior, resulta relevante comentar la metáfora que la primera teleformadora utiliza para expresar su relación con su superior que compara con un matrimonio, en la que aparecen ideas implicadas de confianza, compromiso, afecto, compartir en los malos y buenos tiempos o construir un proyecto juntos, entre otras:

*Cuando llevas tantos años es como un matrimonio que ya te conoces todo, lo bueno, lo malo, del jefe...tantos años de convivencia tú ya sabes que opina tu jefe, como tu hija, lo que está*

*pensando, él sabe lo que te puede decir o no, cualquier día lo que le puedes decir o no porque él te conoce a ti. Sabe cómo tú eres, tu amor propio, tu orgullo, sabe también y nos hablamos, pues, sabiendo cada uno el momento, las formas y, sobre todo, también un poco, pues, el respeto que él se ha sabido ganar y con el respeto que nos hemos sabido ganar. Es un poco eso. (Elena, 1.2-28:9)*

En esta referencia la teleformadora, pone en valor el apoyo percibido del supervisor, y su papel como líder en el ámbito de la organización constituyendo un importante recurso laboral. Esta referencia al apoyo percibido del supervisor en una constante en ambas teleformadoras, que señalan como un valor laboral importante que potencia su inmediato superior, *la autonomía*: la libertad para elegir cómo quieren hacer su trabajo:

*He tenido la suerte, también, en este sentido, que mi jefe nos ha dejado mucha libertad a la hora de hacer. Te exige mucho, pero te deja mucha libertad. Con la cual ... a nivel de trabajo, pues también me ha permitido ir un poco a mi manera, hacer las cosas a mi manera y eso también es muy gratificante. (Elena, 1.1-53:8)*

*Me gusta mucho lo que hago y sobre todo me gusta mucho lo de tener la posibilidad de hacerlo como quiero hacerlo. (Daniela, 2.1-85:7)*

A modo de conclusión, de este capítulo sobre los factores psicosociales en relación con la organización, en la siguiente Tabla 32, se pueden visualizar las diferencias observadas en la percepción de estos factores en función del tipo de organización (universidad y escuela de medicina alternativa). Como se señaló al comienzo de este capítulo, en rojo se indican los factores de riesgo y en verde los factores positivos:

Tabla 32

*Factores Psicosociales de Riesgo Organizacionales en Función de la Empresa de Trabajo*

Factores Psicosociales	Teleformadoras Universidad	Teleformadoras Escuela de Medicina Alternativa
Feed-Back	Sin Evaluación	
	Evaluación sin feed-back	
	Se da en todo tipo de profesorado	Evaluación sistematizada
	Varía universidad y asignatura	Devolución de <i>feed-back</i>
	Carencia de oportunidad de mejora	Oportunidad de mejora

Factores Psicosociales	Teleformadoras Universidad	Teleformadoras Escuela de Medicina Alternativa
Formación	Sin programa sistematizado	Subvención total de cursos solicitados
	Cursos aislados en la organización	
	Subvención parcial	
	Sin actualización especialidad	Sin programa sistematizado
Salario	Bajo	Adecuado
	No se corresponde con cualificación	

**4.2.1.4. Factores psicosociales relacionados con la conciliación familiar, laboral y personal.** En este apartado se describen los principales factores psicosociales de riesgo que aparecen en los discursos de las teleformadoras que interfieren y facilitan la conciliación familia-trabajo, trabajo-familia y trabajo/familia y *self*. No obstante, en consonancia con el propósito del proyecto, se incide en los factores psicosociales de riesgo. La pregunta de investigación que ha guiado la investigación, en relación a esta área se concreta en la siguiente: *P.1.4.4. ¿Cuáles son las características y funcionamiento de la dinámica familiar y las dimensiones de la interacción familia- trabajo que son percibidas negativamente por las teleformadoras, para la conciliación familia-trabajo?* *1.4.5. ¿Cuáles han sido las dificultades de conciliación a lo largo de su vida profesional?*

Respecto a la conciliación bidireccional familia-trabajo, se desprende de sus narraciones que, en general, la teleformación por la flexibilidad temporal y espacial, consustancia a esta fórmula laboral, facilita la conciliación de ambas esferas. Parece, sin embargo, que existen tres factores de riesgo que dificultan en alguna medida esta conciliación: (a) la conexión permanente con el ámbito laboral y (b) los límites espaciales difusos, cuando la actividad profesional se desarrolla en el domicilio y (c) la sobrecarga de rol fruto de la falta de tiempo para dar respuesta a las demandas de ambas esferas. Los tres factores de riesgo se relacionan entre sí y son los tres significativos. Por otra parte, en relación a la conciliación de ambas esferas con el *self*, la mayor parte de las entrevistadas refiere la falta de tiempo para sí mismas.

Junto a los principales factores de riesgo y conflictos para conciliar, se exponen en este capítulo las principales estrategias de conciliación utilizadas por las teleformadoras. Entre ellas,

la estrategia más frecuentemente citada tiene que ver con la habilidad para gestionar el tiempo y con el autocontrol y disciplina. Muy ligado a este aspecto, emerge en el discurso de una teleformadora el concepto de empresa familiarmente responsable, certificado con el que cuenta una de las empresas en la que trabajan dos de las participantes.

En la Figura 6 aparecen representados los principales factores psicosociales de riesgo y los factores que facilitan la conciliación:

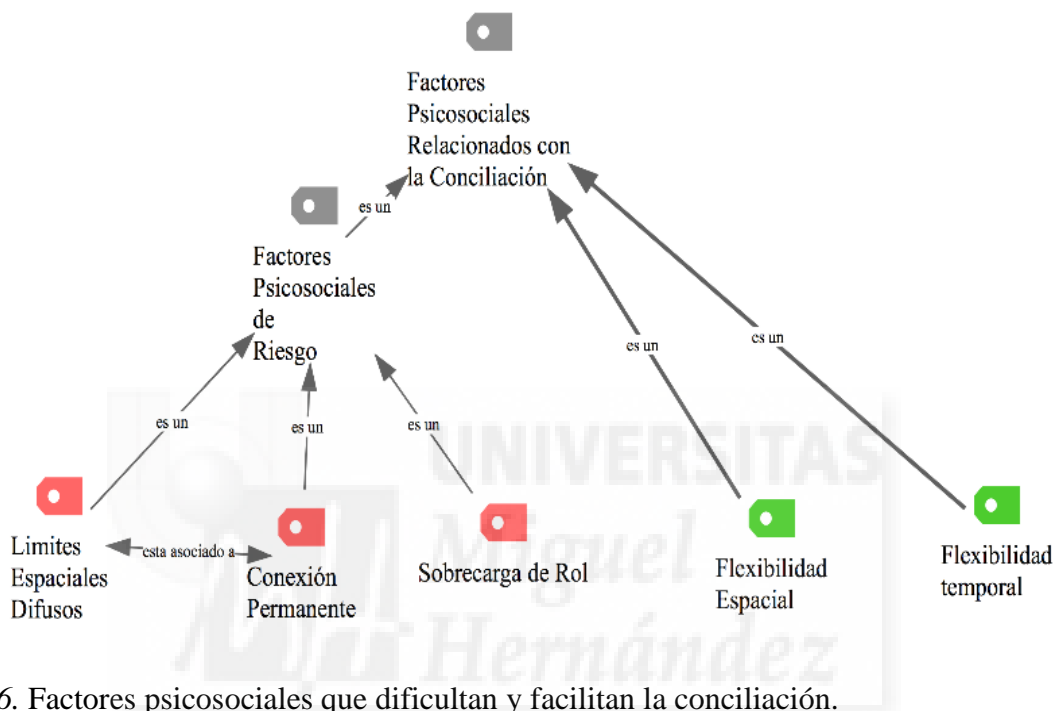


Figura 6. Factores psicosociales que dificultan y facilitan la conciliación.

4.2.1.4.1. *Factores psicosociales de riesgo relacionados con la conciliación.* En este epígrafe se informa de aquellos factores percibidos negativamente por las teleformadoras, que dificultan la conciliación. Se estructura la exposición en dos apartados: el primero en el que se describen los factores de riesgo que generan conflicto entre la esfera familiar y laboral, en ambas direcciones y en el conflicto trabajo/familia y *self* y el segundo focalizado en la exposición de las principales estrategias desplegadas por las teleformadoras para gestionar de una manera eficaz estos conflictos.

*Factores que dificultan la conciliación: límites, conexión y sobrecarga de rol.* Como se viene señalando a lo largo de toda la exposición, no parece existir una percepción negativa o positiva en términos absolutos de los distintos factores de riesgo, sino que las valoraciones están moduladas por una serie de variables personales, organizacionales y familiares. En el caso de la conciliación se sigue la misma tónica, priorizando los aspectos positivos de la flexibilidad frente a los negativos que se describen a continuación.

Uno de los factores de riesgo que emergen, de los discursos de las participantes, pone de manifiesto la demarcación virtual de los límites espaciales y temporales entre el *espacio familiar y laboral*, cuando la actividad docente se desarrolla en el domicilio. Esta delimitación virtual genera interferencias negativas entre ambas esferas y en ambas direcciones. En la siguiente cita se puede ver las interrupciones de los niños en el desarrollo del trabajo:

*En las horas que trabajas creo que también puede llegar a ser muy estresante el tener al niño en casa y no poder dedicar el tiempo que necesitas al trabajo. (Patricia, 8.1-30:9)*

Del mismo modo, en esta referencia se aprecia la interferencia del trabajo en la esfera personal. La posibilidad de estar siempre conectada en tiempo y lugar, facilita esta conexión permanente:

*Entonces, incluso a lo mejor, estás viendo la tele y tal y dices voy a avanzar aquí esto que, este papel que tenía aquí y no sé cuántos, y cuando te das cuenta resulta que no desconectaste. (Paqui, 5.1-80:)*

En el caso de las teleformadoras con cargas familiares, se suman ambos conflictos intensificándose la probabilidad de estrés. No obstante, parecen significar como más negativo el conflicto familia-trabajo, en el que las obligaciones familiares dificultan el desarrollo del trabajo:

*Después todo el día sin parar, porque yo, como estén los críos en casa y no este mi marido, no puedo hacer nada, o sea, no puedo hacer nada, nunca puedo, nunca puedo. (Rosa, 6.2-28:22)*

Este conflicto se intensifica cuando las demandas familiares son excepcionales, como ocurre en el caso de enfermedad de un hijo. En estas situaciones, el hecho de trabajar en casa, parece implicar el obligatorio cuidado de los niños, resultando frustrante para las teleformadoras, que tienen que romper la temporalización y posponer el trabajo pendiente:

*Pero claro como nunca nos avisan cuando se van a poner enfermos, pues está fuera de los planes y claro, como soy tan cuadrículada con mi temporalización, pues que me rompa esa temporalización, pues no lo llevo bien. (Marta, 4.2-174:6)*

En la referencia anterior aparece, también, un concepto muy recurrente en la exposición de los factores de riesgo, la temporalización y estructuración características y necesarias para la gestión eficaz on-line que implica la conexión y el trabajo diario. Su incumplimiento conlleva una acumulación y *sobrecarga cuantitativa* importante:

*El problema es que si yo me conecto a los cinco días me encuentro 500 correos, tú sabes, si me conecto cada día me puedo encontrar 50. (Elena, 1.1-24:4)*

Unido a los límites difusos de ambos espacios en el domicilio, refieren las teleformadoras otro factor de riesgo como es la posibilidad de estar conectada permanentemente fuera de él, gracias a la versatilidad y portabilidad del móvil, que las permite estar conectadas de manera continua, pero, simultáneamente las impide disfrutar del tiempo de ocio personal o familiar. En este sentido, el teléfono móvil permite el acceso al campus y la gestión de las tareas y correos más inmediatos, resultando imprescindible en aquellas participantes que viajan por motivos de trabajo. Sin embargo, se prolonga el espacio y tiempo de trabajo fuera del marco propiamente laboral y de manera indefinida:

*Yo siempre lo primero que hago es enciendo el ordenador, abro mi plataforma, abro mi correo, veo si tengo algo de aquí. Incluso, si salgo de casa y estoy en algún lado con el móvil me llegan correos, es como que, a veces, te cuesta un poco desconectar del trabajo ¿no? (Julia, 7.1:68:5)*

Abundando en la misma idea, una de las participantes refiere que desde su experiencia de muchos años en la docencia on-line, sabe que no es posible desconectar, por dos razones principales: (a) se acumula mucho trabajo y (b) nunca se rompe el *vínculo temporal*, pudiendo realizarte demandas los alumnos en cualquier momento del día, de la noche e incluso se extiende hasta el periodo de vacaciones. Comenta que el profesor presencial ejerce su actividad en el periodo académico y jornada laboral, con unos límites espacio-temporales muy claros. Por el contrario, en el caso de la teleformadora los límites espacio-temporales tan difusos generan un vínculo constante con el trabajo. Esto, refiere, convierte la teleformación en *una trampa*, porque, finalmente, estas continuamente trabajando y hace que lo de conciliación no sea real:

*Te facilita muchísimo compaginar una cosa con otra. Eso es así, pero tiene su trampa, creo yo. (Elena, 1.1-22:4)*

En esta cita, se cuestiona la flexibilidad como ventaja principal de la teleformación, que favorece la conciliación familiar en comparación con el trabajo presencial.

Respecto al tercero de los factores de riesgo, la *sobrecarga de rol*, en sus discursos se evidencian diferencias en función de las cargas familiares y los recursos disponibles. Las participantes que tienen niños pequeños y no cuentan con suficientes recursos adicionales, parecen asumir una parte importante de las cargas domésticas que se suman a la carga laboral. En la siguiente cita la participante está describiendo un día de su vida cotidiana:

*Pues me levanto sobre las siete y empiezo a preparar las cosas para levantar luego a los críos, para prepararlos, que desayunen e ir al colegio. Normalmente, por las mañanas voy yo al colegio a llevarlos, y es que depende mucho de que si mi marido está trabajando o está de descanso. Si está trabajando, entonces yo de la que dejo a los críos en el cole tengo que pasar*

*a coger el pan y el periódico y lo llevo a casa y ya llego a casa y entonces pues hago las camas recojo por ahí y tal y ya empiezo abajo aquí donde me ves ahora y empiezo a trabajar. (Rosa, 6.2-6:1)*

En el caso de estas participantes, parece que, a pesar de la tendencia a compartir y distribuirse las tareas domésticas entre los dos miembros de la pareja, existen diferencias en cuanto al *tipo de tareas* a realizar y la forma de llevarlas a cabo. No se contabiliza, señalan, tanto por el número de horas que trabajan en el hogar sino por la naturaleza de las tareas. En este sentido, las tareas de planificación, organización y gestión de la casa, es decir, aquellas que implican más carga mental, habitualmente las desarrollan las teleformadoras, mientras que aquellas más operativas y focalizadas en el cuidado de niños y comidas las realizan sus parejas. De modo, que, según su opinión, no se da un reparto equitativo:

*Sí, de pensar en muchas cosas, y él pues puede hablar de fútbol y no sé qué, y yo estoy pensando todavía en, donde comprar no sé qué y él, pues no tiene ninguna preocupación. (Marta, 4.2-148:1)*

Respecto a la conciliación del trabajo o la familia con el *self*, la tendencia entre las teleformadoras con cargas familiares es la falta de tiempo para dedicarse a sí mismas. En el caso de estas participantes parece que el orden de prioridad es la familia, el trabajo y, por último, ellas mismas:

*Sé que se puede conseguir, pero la verdad es que me he quitado de todo lo que yo que sé, ir a hacer deporte, una hora que iba dos veces a la semana, pues me lo quité, ¿vale? ¿Que si se puede tener? Sí, pero por evitar pues dejar al niño con mis suegros cuando no está, a lo mejor, mi marido y tal, pues para evitar eso me quito yo de hacer lo mío, en ese sentido sí. (Laura, 3.2-121:1)*

Este aspecto lo recogen Allen y Finkelstein (2014), en un estudio con parejas de doble ingreso en el que concluyeron que, en general, la mujer da prioridad a su responsabilidad en el cuidado de hijos e hijas y las tareas del hogar.

Aparecen también, en los discursos de estas participantes, sentimientos de culpabilidad, que generan un conflicto interno y que parecen tener relación con los estereotipos de género sobre cómo es y debería ser la mujer. Estos estereotipos, fundamentados en la asignación de los roles tradicionales, se ven también reflejados en el hecho de que la conciliación parece ser un asunto exclusivo de la mujer (Torns, 2005), que debe preocuparse por compaginar ambas actividades asignadas por su condición de mujer. Desde esta perspectiva se pueden entender las siguientes citas:

*Las mujeres, en teoría, somos el pilar de la familia y eso pues es una cruz que llevamos ¿no? Si queremos trabajar y hacerlo todo, pues mira. (Marta, 4.2-138:1)*

*Y encima es que me siento mal, me siento mal si pierdo una hora en ir a caminar, ¿te lo puedes creer? Pues me siento mal, empiezo yo: “¡Jo! “, porque, a lo mejor, esa hora me supone dejar a los críos a lo mejor en casa, imagínate o con mi marido. Y, bueno, luego ya ahí se encarga también mi madre de decir que, eso también es algo que a mí me... Eso, la cosa de mis padres siempre ahí: “¿Cómo se te ocurre, no sé dejarlos, para irte tú a caminar?”, no sé, “¡por el trabajo todavía pasa, pero, en plan ocio ya es como el colmo!”. Entonces eso a mí me queda dentro grabado y, entonces pues no. Si saco una hora pues no la gasto conmigo misma, sino que la gasto con ellos. (Rosa, 6.1-64:7)*

En esta cita anterior, se menciona, también, un factor modulador que parece jugar un papel muy relevante como es el contar o no con ayuda, así como con el reconocimiento profesional de la mujer por la familia.

Abundando en la misma idea, esta obligación de conciliar que parece corresponder gestionar a la mujer (Torns, 2005), se puede ver reflejada en su historia de vida pasada, en la que las participantes sin recursos refieren realizar importantes esfuerzos para poder cuidar a los niños, gestionar la casa y realizar el trabajo. En este sentido, en las siguientes citas se puede observar como renuncian a trabajar para poder cuidar a los niños en las edades más tempranas, o los llevan al trabajo:

*Fui a una central lechera y ahí estuve un año y pico, y después me quedé embarazada y tuve los niños y tal y ya retomé la cosa laboral después de ya nacer ellos y después de tener un tiempo ellos...cuatro años sin trabajar. (Rosa, 6.1-6:1)*

*La niña salía de la escuela a las 3 de la tarde, me dejaba ir a buscarla. Dentro de la universidad fenomenal. El cole estaba muy cerca de la universidad, también es verdad Y yo llevaba a la niña al departamento y me decían la niña no entra en el laboratorio, la puedes tener aquí y era el juguete de todo el departamento, mi hija. (María, 10.1-95:1)*

Resulta interesante comentar como el momento del ciclo vital (Martinengo et al.,2010) en el que se encuentra la teleformadora parece importante, y se van generando espacios a medida que los hijos van siendo más independientes, experimentando un menor conflicto:

*Este año he empezado a ir sola a la playa, que ya mi hija es mayor. (Elena, 1.2-108:1)*

Como *outlier*, una teleformadora de este grupo, dispone de tiempo personal que gestiona gracias al apoyo de las dos familias extensas de la pareja, por lo que parece que contar con este tipo de recursos favorece la conciliación en este sentido:



*Estoy conciliando muy bien porque estoy recibiendo ayuda tanto por parte de mi madre, como de mi suegra. (Patricia, 8.1-38:8)*

Continuando con la conciliación trabajo/familia y *self*, en aquellas teleformadoras sin cargas familiares en la actualidad, han aprendido a crear sus espacios y están empezando a disfrutar de su tiempo personal:

*Yo he aprendido a generar los tiempos de descanso y a generar los tiempos de ocio. (Daniela, 2.2-64:1)*

Como caso excepcional se destaca el caso de una teleformadora sin cargas que refiere un conflicto, por sobrecarga de tarea, priorizándose la esfera laboral, por distintas razones. En la siguiente cita la necesidad económica parece ser una constante en su vida de la teleformadora que la obliga a renunciar al tiempo personal:

*Porque se necesitaba dinero en casa, ¿vale? A ver no es tampoco que estuviéramos tal, pero bueno. Éramos dos personas estudiando, dos personas estudiando fuera de casa, con transporte con todo y eso pues lleva mucho dinero y mis padres tampoco son de mucho tal ¿no? Se necesitaba aportar.... y por eso yo siempre sacrifique muchísimo, no tenía vacaciones, por eso trabajaba de nueve de la mañana a once de la noche y siempre fue dinero ¿no? (Paqui, 5.1-104:1)*

En la actualidad esta situación se mantiene, trabajando en dos organizaciones de manera simultánea, realizando el doctorado, recibiendo clases de inglés e impartiendo clases particulares.

En síntesis, las dificultades para conciliar, en opinión de las participantes, están vinculadas a los límites espaciales difusos, a la posibilidad y realidad de conexión permanente y a la sobrecarga de rol. Sin embargo, como se ha mencionado a lo largo de esta exposición, la disponibilidad o carencia de apoyo parece modular no solo la percepción más o menos positiva de estos factores, sino también sus efectos. En el siguiente epígrafe, se describen cuáles son las estrategias desplegadas por las teleformadoras para hacer frente a estas dificultades y facilitar la conciliación.

*Estrategias de conciliación.* Como se ha recogido en el apartado anterior, conciliar, no parece una tarea fácil y, en consecuencia, contar con recursos que ayuden a dar respuesta a estas demandas de conciliación, parece ser un factor bastante determinante.

Respecto a la conciliación entre familia trabajo y trabajo familia, las principales estrategias que utilizan las teleformadoras son la organización o gestión del tiempo, el apoyo

del otro miembro de la pareja y el apoyo familiar extenso, frecuentemente, por parte de los abuelos. En ocasiones puntuales, recurren a personal contratado externo.

La *organización del tiempo* y de las tareas a realizar en este tiempo, parece ser una constante en los discursos de estas participantes. Esta habilidad es necesaria para hacer frente a las demandas diarias laborales y personales y, sobre todo, para reorganizarse de manera óptima en situaciones excepcionales como enfermedades, asistencias a médicos etc. Es más, la flexibilidad tan característica de la teleformación, cuya principal ventaja es favorecer la conciliación, según sus opiniones, es solo efectiva si se gestiona y organiza bien el tiempo:

*Si realmente no te organizas unos horarios y los cumples; si no tienes tu despacho o tu lugar de trabajo y lo que haces es estar tirado en el sofá con el ordenador o en la cama con el ordenador, eso, yo creo que es imposible. (Patricia, 8.2-42:2)*

Esta organización, se extiende también al ámbito familiar, en el que todas las actividades y tareas están establecidas y secuenciadas en consonancia con el tiempo disponible y en la que cualquier imprevisto parece conllevar una sensación de intenso agobio:

*Esto de compaginar el trabajo con la familia, pues es verdad que, vas mucho más agobiada, más agobiada en el sentido de que todo va muy encajado, es todo como una pieza que, si se rompe como un reloj digo yo ¿no? toda la maquinaria y en el momento que deja de funcionar una pieza se te rompe todo ¿no? (Elena, 1.1-37: 17)*

Dentro de esta organización, se encuentra la gestión y distribución de las tareas domésticas entre los dos miembros de la pareja, que parecen constituir un elemento importante para poder dar respuesta a las demandas laborales y familiares:

*Y luego también influye después de comer, porque, si esta él yo sigo trabajando toda la tarde, pero si no está, dependiendo de si lo críos tienen entrenamiento. (Rosa, 6.2-6:12)*

Las participantes con niños en edad preescolar, además de los recursos anteriores, disponen de la ayuda de los abuelos siempre que lo necesitan, bien sea de manera más habitual o en situaciones excepcionales como asistencias a congresos, en las que se hacen cargo completamente del cuidado familiar:

*Cuando voy a un congreso, que me tengo que ir tres días, ahí ya pues sí, ahí ya llamo a mis padres, ya se trasladan ellos. No tengo ningún inconveniente en dejar a mi niño tres días con mis padres, o con mis suegros, en ese sentido, no hay ningún problema. (Laura, 3.2-123:3)*

Las teleformadoras con niños en edad escolar, no disponen de este soporte familiar, según refieren en sus discursos, y como estrategia añadida en momentos de intenso trabajo,

como las crestas o picos de trabajo, trabajan por la noche, aumentando de manera importante la jornada laboral:

*Con el café y la Coca-Cola, porque me lo quito de horas de sueño, es que no hay otra. (Elena, 1.1-26:1)*

Esta sobrecarga, sin suficientes recursos efectivos para afrontarla, parece comportar efectos sobre la salud, intenso agobio y en ocasiones situaciones de pánico, según sus propias palabras:

*Ahora estoy en un momento de pánico...hacer exámenes, acabar esos temas que ni empecé, que están hechos, pero que los tengo que adaptar y completarlos y todo eso es tiempo. A mí me agobia el tiempo, entonces ya estoy yo como diciendo que yo, cuándo voy a poder hacer todo eso y, encima, es que como tenga los críos en casa. (Rosa, 6.2-28:8)*

Respecto a las participantes sin cargas familiares, la principal estrategia para conciliar las demandas del trabajo con sus intereses y/o con su pareja, junto a la organización y la distribución de tareas, parece ser la creación de espacios y momentos de ocio, obligándose a participar y disfrutar de ellos, en lo que parece un despliegue importante de autocontrol y fortaleza emocional:

*Yo he aprendido a generar los tiempos de descanso y a generar los tiempos de ocio. Por eso te decía que sí que hubo un momento en mi vida donde no generaba tiempo de descanso, ni tiempo de ocio, ni tiempos con la familia o con los amigos y sí que una de las cosas que se dan por la madurez o por la experiencia y ahora he aprendido, es que sí que organizo los tiempos de descanso y sí organizo los tiempos de mi vida privada. (Daniela, 2.2-64:1)*

En resumen, las principales estrategias desplegadas por las teleformadoras para conciliar se relacionan con sus propias competencias personales de gestión del tiempo y de autocontrol, así como con el apoyo y soporte familiar.

**4.2.1.4.2. La flexibilidad facilita la conciliación.** La flexibilidad espacial y temporal, constituye la principal ventaja de la teleformación, tal y como refieren las participantes en sus discursos. Esta flexibilidad permite ajustar el horario y lugar de trabajo a sus necesidades, lo que parece favorecer la conciliación entre el trabajo y la familia, en ambas direcciones:

*Viene un familiar que hace mucho que no ves, oye podemos quedar a comer el jueves pues no tengo problema, ya me organizaré, o sea, puedo trabajar por la mañana, o trabajar por la tarde, o incluso por la noche. Entonces, bueno, sí que a la hora de conciliar evidentemente poder trabajar desde tu casa, te da muchas más facilidades que tener que estar en la oficina ¿no?(Julia, 9.1-52:8)*

Permite dar respuesta a tareas y gestiones rutinarias domésticas, así como a situaciones especiales como el cuidado de un niño por enfermedad, sin menoscabo de la realización de las tareas docentes:

*Cuando el niño ha estado enfermo si he tenido que irlo a buscar a la guardería, porque a P 3 todavía no he podido ir a buscarlo, he podido si no he tenido ninguna videoconferencia. Pero si he tenido trabajo diario normal sin videoconferencia, pues me permite trabajar después, cuando llega su padre. Y para mí es, es el mayor beneficio que tengo, conciliar la vida familiar con la laboral y esto me lo permite hacer al 100% por 100%. Bueno o al 90%, porque cuando tengo videoconferencia no puedo claro. (Marta, 4.1-37:1)*

Junto a lo anterior, favorece también la conciliación con la esfera personal, ya que se pueden organizar para generar tiempos y espacios propios al disponer de más tiempo. A esta posibilidad se suma el hecho de que se puede economizar tiempo, al no tener que desplazarse al centro de trabajo, tal y como se aprecia en la siguiente cita:

*Te facilita un montón poder disfrutar de tiempo, mucho más tiempo, porque realmente pues el tiempo que inviertes en ir y volver del trabajo, lo tienes, lo tienes para ti y nuevamente, pues el hecho de poder organizarte, como necesites, como quieras, que si algún día pues quieres hacer alguna cosa, te puedas organizar para hacerla y no tener un horario estricto de trabajo. (Patricia, 8.1-36:1)*

No obstante, como se ha recogido en apartados previos, la flexibilidad no es condición suficiente para garantizar conciliación, ya que existen distintos factores de riesgo que generan conflictos en este sentido y distintas variables y recursos que están influyendo.

Antes de concluir este apartado acerca de la conciliación, se considera relevante comentar un concepto que aparece de manera repetida en el transcurso de la entrevista con una de las teleformadoras: empresa familiarmente responsable. La organización en la que trabaja de manera presencial, pero desde la que también ejerce tareas de teleformación, se ha certificado recientemente como empresa familiarmente responsable. Esta acreditación la concede la fundación Masfamilia ([www.masfamilia.org](http://www.masfamilia.org)), que es la propietaria del esquema privado de certificación *empresa familiarmente responsable (efr)*, único en conciliación. Las actividades que desarrolla este tipo de empresa se articulan a lo largo de una máxima: la conciliación impacta en el bienestar personal y laboral, lo que finalmente redundará en un mayor rendimiento. En la siguiente cita, la participante detalla algunos de los temas que se trabajan en este tipo de empresa y que refleja la importancia de la aplicación de la Psicología Positiva en el marco de las organizaciones:

*Entonces cuando hablamos de efr no es solo, la visión del tema de conciliación de los niños, no es sólo la conciliación de los niños, es una serie, una batería de medidas, que inciden sobre el bienestar laboral. Sobre el bienestar laboral puede incluir medidas que tienen que ver directamente con ese equilibrio vida privada-familia, pero también medidas que tienen que ver, pues a lo mejor, con el modo de empresa saludable en cuanto a dieta, descanso, deporte o incluso diversión. (Daniela, 2.2-44:14)*

A modo de resumen, en la siguiente Tabla 33, se pueden visualizar los factores psicosociales de riesgo y el principal conflicto con el que asocia: trabajo-familia, familia-trabajo y familia/trabajo-*self*, así como las estrategias de conciliación empleadas:

Tabla 33

*Factores de Riesgo, Conflictos y Estrategias de Conciliación*

<b>Factores Psicosociales de Riesgo</b>	<b>Se Caracteriza Por</b>	<b>Consecuencias</b>	<b>Estrategias de Conciliación</b>
Límites Espaciales Difusos	Límites virtuales entre espacio de trabajo y espacio familiar	Interferencia e interrupciones de familia en el trabajo	Organización Apoyo familiar
Vinculación Temporal	Conexión permanente Acceso de los alumnos en cualquier momento y periodo temporal <i>(La trampa de la conciliación)</i>	Interfiere principalmente en la realización de actividades familiares	Autocontrol del tiempo de trabajo
Sobrecarga de Rol	Falta de tiempo para responder demandas de esfera familiar y laboral	Sin tiempo de conciliación personal	Generar espacios y tiempos Organización Apoyo familiar

**4.2.1.5. Factores psicosociales relacionados con las TIC.** Las demandas relacionadas con las TIC, hacen referencia a aquellas exigencias derivadas del uso y manejo de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, que constituye la principal herramienta de trabajo de las teleformadoras y se alrededor de las cuales se articula la teleformación. Como pregunta guía de investigación se planteó la siguiente: *P.1.4. 6. ¿Cuáles son las propiedades y características de las nuevas tecnologías y los factores asociados a su uso que son percibidos como factores de estrés por las teleformadoras?*

En la Figura 7 se encuentran representados visualmente los principales factores de riesgo psicosocial a los que hacen referencia las participantes en sus discursos:

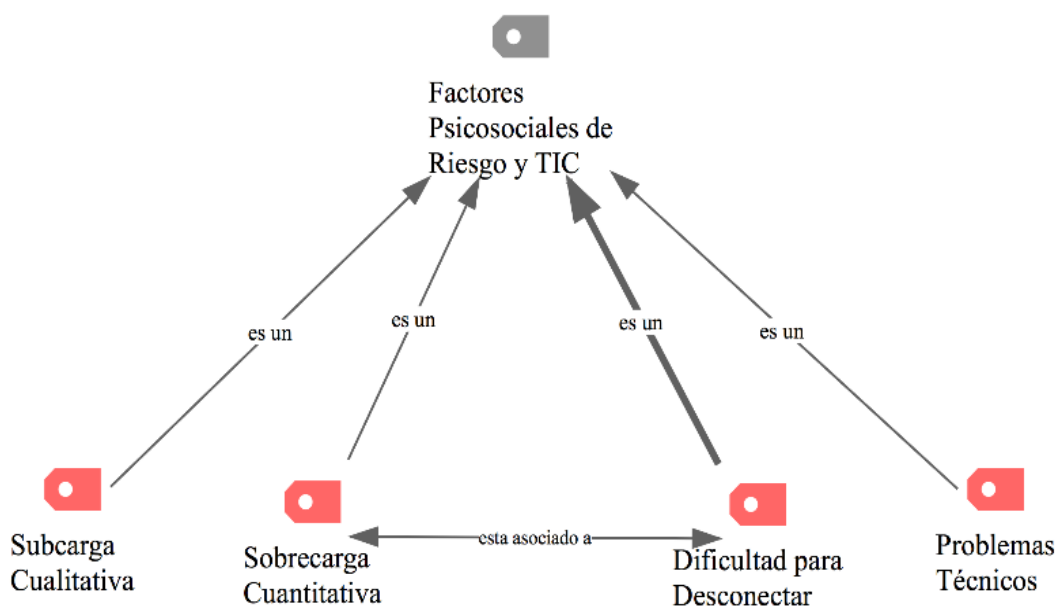


Figura 7. Factores psicosociales de riesgo y TIC.

Se observa que el principal factor de riesgo que emerge de sus narraciones, tiene que ver con la dificultad para desconectar, que se asocia a la sobrecarga cuantitativa. En el epígrafe anterior, este factor se ha relacionado con las dificultades para conciliar, codificado como conexión permanente. En este apartado se incidirá especialmente en su dimensión más tecnológica. Junto a esta demanda, se sitúan la subcarga cualitativa que refiere un grupo minoritario de teleformadoras y las dificultades técnicas que son percibidas como estresores por dos de las participantes.

A continuación, se describen cómo aparecen estos factores de riesgos en los discursos de las entrevistadas.

4.2.1.5.1. *Factores psicosociales de riesgo relacionados con las TIC.* El principal factor de riesgo sobre el que informan las teleformadoras es la dificultad, con la que se enfrentan diariamente, para desconectar de la actividad profesional, entre otras razones por la *accesibilidad permanente* que permiten las TIC:

*Y la desventaja es para mí el no desconectar, o sea, la cosa de que estás continuamente siempre trabajando y pendiente. (Paqui, 5.2-52:12)*

*Claro, porque tengo equipo en el lugar de trabajo, en la oficina, luego tengo aquí en casa, o sea, puedo acceder en cualquier lugar ¿no? Es posible esto ¿no? (Clara, 7.1-37:1)*

Esta posibilidad de acceso constante parece que se materializa en una actitud de hipervigilancia y consulta continuas de los correos electrónicos que llegan, del foro de alumnos o de la corrección de trabajos:

*Estás pendiente, a ver si, voy a ver en la plataforma a ver si me queda algo por corregir, me han puesto una clase tal día, a ver sino tengo otra; que, al final, sí que te cuesta un poco desconectar. (Julia, 9.1-72:1)*

A lo anterior se une, según emerge de sus narraciones, la necesidad de permanecer temporalmente vinculada para dar una respuesta a unos alumnos que pueden acceder en cualquier momento del día y la noche y en cualquier periodo, hasta en vacaciones:

*Te vas de vacaciones, sabes que tienes que ir de vacaciones a un sitio que haya conexión, que haya wifi, no puedes desaparecer tres semanas o dos semanas o incluso una semana sin conectarte. Es este vínculo que no se acaba de romper. (Elena, 1.1-22: 37)*

Este acceso permanente del alumnado parece generar una acumulación de correos y mensajes, que puede devenir en sobrecarga cuantitativa. La organización y el trabajo constante diario son los principales recursos para gestionar esta sobrecarga y evitar su incremento, sin embargo, paradójicamente, ello favorece la conexión permanente:

*Una parte importante lo doy dentro de la jornada, aunque hay veces que tú ya sabes oyes los mensajes que te están enviando y pues me conecto por la noche porque estoy haciendo otra cosa y les contesto, o los fines de semana aprovecho para contestar. (Elena, 1.2-8:2)*

Ser capaces de contestar “e-mails en la carretera”, como señalan Spira y Feintuch (2005), las convierte en *trabajadoras 24x7*, refiriéndose a los actuales trabajadores del conocimiento que trabajan veinticuatro horas al día, durante toda la semana y toda la vida laboral.

Por último, en relación a este factor, la propia naturaleza y características de las nuevas tecnologías que te ofrecen acceso inmediato e ilimitado a información, produce, según sus discursos, que permanezcan horas conectadas sin darte cuenta de ello:

*A veces es difícil desconectar cuando trabajas, pierdes un poco la noción del tiempo, realmente, ya te digo, a veces, no sabes las horas que llevas trabajando y cuando te das cuenta, pues igual llevabas cinco horas y todavía no has acabado algo porque te has entretenido en mirar algo. (Julia, 9.1-68:1)*

Un segundo factor de riesgo que surge de los discursos de las teleformadoras que realizan esta actividad con carácter complementario, es la *subcarga cuantitativa* que se produce

en determinados campus y universidades en las que es muy difícil innovar en aspectos metodológicos:

*El problema es que, como tiene que haber un hilo conductor en la asignatura, también en las metodologías que se utilizan, es decir, muchas veces, te dicen: - vale no lo hagas porque como el resto no lo va a hacer sino va a quedar muy en evidencia. (Daniela, 2.2-38:2)*

Aunque, continúa, tiene también mucho que ver con la actitud del propio profesorado:

*Es un problema de que los nuevos docentes están muy lejos, algunos, de la innovación y han quedado muy obsoletos. Sobre todo, en ciertas materias todavía se nota más. En Derecho, por ejemplo, se nota mucho, en algunas materias se nota especialmente. (Daniela, 2.2-36:5)*

Es importante señalar, en relación a estas teleformadoras, que son las que presentan actitudes más positivas hacia las nuevas tecnologías y disponen de *formación más específica* en éste área o en redes sociales:

*Yo soy especialista en educación, estudié la licenciatura en una universidad española a distancia; luego, me saqué posteriormente el postgrado de e-learning, de nuevas tecnologías, también me lo saqué a distancia. (Elena, 1.1-2:2)*

El último factor de riesgo sobre el que informan dos de las participantes son los problemas tecnológicos del día a día. Una de ellas centra su discurso en la narración de una experiencia particular relacionada con un fallo del rúter, que parece vivir con angustia, y en la que se pone de manifiesto la sensación de descontrol y la dependencia de las TIC para la realización de su trabajo:

*Tenía la clase a las ocho, o sea es que estaba agobiadísima, es que tenía un agobio. Y le llame “es que igual tengo que dejar, es que igual tengo que suspender la clase porque se me estropeó el Internet y no tengo Internet, y no sé si de aquí a las ocho me lo van arreglar”. (Rosa, 6.1-78:2)*

Para la otra teleformadora, no son tanto los problemas técnicos lo que la preocupa, sino que parece evidenciar un cierto nerviosismo ante los retos tecnológicos o las novedades. Cualquier cambio en este sentido, implica una preocupación que parece fruto de la percepción de ineficacia ante las TIC y de falta de conocimiento y control:

*Mira, para que te hagas una idea ahora tengo que cambiar el ordenador y estoy temblando, porque empiezo: “¿y se me cargará todo?” Soy así porque me cuesta habituarme a cosas nuevas, digo “¿se me cargarán todos los programas? ¿perderé algo por el camino?”, o sea soy muy así. (Laura, 3.1-64:3)*



No obstante, disponer de soporte técnico, implica un apoyo importante y la aporta tranquilidad, apoyo que también encuentran en compañeros o amigos:

*Yo recurro a, pues a personal técnico o a compañeros que tienen más idea que yo. Es decir, pues, llamo a un compañero o bien a soporte técnico de la propia universidad. (Laura, 3.1-64:3).*

En este epígrafe, se ha puesto de manifiesto que el principal factor de riesgo de las nuevas tecnologías es el estar permanentemente conectado, seguido de la subcarga cuantitativa y los problemas técnicos. Se ha evidenciado, además que las teleformadoras cuentan con recursos laborales y personales que pueden ayudar a mitigar los efectos de estos factores.

A continuación, se recoge en la Tabla 34, los principales factores de riesgo en relación a las TIC, y sus principales características y factores asociados:

Tabla 34

*Factores Psicosociales de Riesgo y TIC, Características y Factores Asociados.*

Factores Psicosociales de Riesgo	Se Caracteriza Por	Se Asocia A
Dificultad para Desconectar	Hipervigilancia	
	Chequeo constante	Accesibilidad constante
	Trabajadoras 24x7	Disponibilidad permanente
	Trabajo continuo	Evitar sobrecarga
	Interferencia en otras áreas	
Sobrecarga Cuantitativa	Acumulación de correos	
	Acumulación de tareas de corrección	Disponibilidad permanente
Subcarga Cualitativa	Monotonía	Políticas Docentes
	Dificultad para innovar	Gestión académica Actitud profesores
Problemas Técnicos	Interfiere en realización tareas	Descontrol
	Genera agobio	Desconocimiento

**4.2.1.6. Factores psicosociales relacionados con el espacio de trabajo.** En este apartado se recogen las características muy generales de los espacios en los que trabajan las

teleformadoras. Se incide, concretamente en el ambiente laboral en el domicilio, donde, a priori, no pueden controlarse los aspectos ergonómicos y psicosociales. La pregunta de investigación que ha servido de orientación es la siguiente: *P.1.4.7. ¿Cuáles son las características del ambiente de trabajo y equipos que perciben de forma negativa las teleformadoras?* Se considera pertinente señalar que una parte importante de las entrevistas se realizó desde el mismo centro de trabajo de las teleformadoras, por lo que se procedió a registrar en un memo sustantivo para su posterior análisis a partir de las grabaciones y sus discursos.

En la Figura 8 se observa que los espacios no se adaptan, en general, a los requisitos ergonómicos relacionados con las características de las sillas y mesas de trabajo, ni con el tipo y disposición de los equipos utilizados. Tampoco parecen cuidarse las condiciones de luz. Esta falta de adecuación del ambiente de trabajo parece tener repercusiones sobre la salud principalmente dolores de espalda a nivel lumbar, dorsal y cervical. Se suma el hecho de que no cuentan con hábitos saludables dentro y fuera del trabajo que mantengan un buen índice de salud.

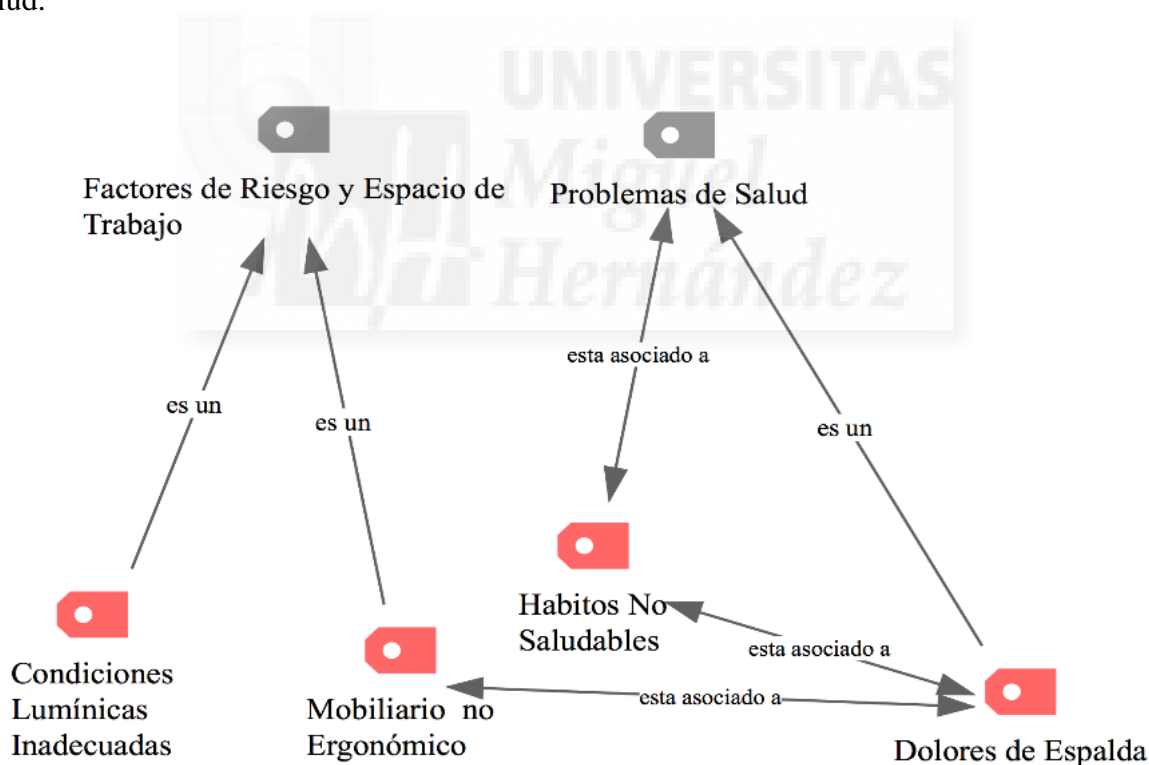


Figura 8. Espacio de trabajo y problemas de salud.

4.2.1.6.1. *Espacio de trabajo y problemas de salud.* Dentro de las teleformadoras, un grupo dispone de un espacio propio en el domicilio, donde desarrolla la actividad docente. Este espacio de trabajo no está, como señalan en sus discursos, convenientemente aislado, sino que se trata de una habitación de la casa destinada a despacho de trabajo. De modo que los ruidos de los niños en aquellas participantes con cargas familiares interfieren en su trabajo:

*Tengo la suerte que tengo una habitación, que es lo que sería mi despacho y que solo utilizo para eso. entonces yo allí sí que me puedo aislar, por decirlo. Obviamente, si hay ruido en casa, hay ruido de los vecinos, eso sí que te puede dificultar, sobre todo en momentos de concentración. (Patricia, 8.2-58:1)*

El otro grupo desempeña su actividad en un espacio compartido funcionalmente para otras actividades familiares, en una silla y mesa no ergonómicas, sino de uso cotidiano en la casa:

*Te cuesta, al principio, concentrarte en lo que realmente estás haciendo sin tener que interrumpir el trabajo, por algún motivo, como puede ser pues que el niño llega del colegio y que esté por aquí y tú estás trabajando en el salón y no esté en la habitación, por ejemplo. (Laura, 3.1-24:1)*

Las condiciones físicas de trabajo, referentes a luz, humedad y temperatura, no parecen ser cuidadas, sino que se prioriza la disponibilidad de espacio frente a las condiciones óptimas de trabajo. En este sentido, resulta ilustradora la cita de una de las teleformadoras que trabaja en el sótano de la casa, sin luz natural:

*Yo no tengo luz natural, yo estoy siempre con luz artificial. Eso realmente hace mucho también cuando llega un día de salir y, sobre todo, después ya, imagínate, después de pasar el día, todo el otoño y llega la primavera tengo una ansiedad, literal ¿eh?, una ansiedad de estar al aire libre. (Rosa, 6.1-76:1)*

De estos factores, parece que la no disponibilidad de mobiliario ergonómico junto a la carencia de hábitos saludables respecto a la higiene postural, ni la práctica de deporte, pueden estar repercutiendo negativamente sobre la salud de las teleformadoras:

*El problema mayor es el de las posturas, y tengo que decir que procuro, pero no siempre lo consigo. Tengo mal las cervicales, los hombros. (Clara, 7.1-48:4)*

*Soy muy sedentaria. (Laura, 3.1-102:1)*

*No hago deporte, odio el deporte, estoy aquí sentada en el ordenador. Bueno eso es lo que tiene mi trabajo, no me gusta el deporte, no me gusta nada y lo intenté, pero no me gusta nada. (Elena, 1.1-69:9)*

Otro de los hábitos muy frecuentes entre las teleformadoras es *no realizar pausas* de trabajo o realizarlas de manera esporádica y muy pocas, lo que puede tener efectos negativos sobre su vista y espalda. En la siguiente referencia una de las participantes señala como estando embarazada solo realizaba las pausas indispensables, por su necesidad de acabar las tareas cuanto antes, a pesar del dolor de espalda que la generaba:

*Porque quiero terminar todo lo más pronto posible y cogirme la baja, a ver si puedo. Si llama un mensajero o algo así, sí que me levanto, pero es que sino, casi no. (Marta, 4.2-18:1)*

Entre los problemas principales de salud que refieren se encuentran el dolor de espalda que es una constante en sus discursos y el insomnio. El dolor de espalda y cervicales lo asocian al trabajo sedentario y en posición sentada durante muchas horas:

*Y luego, en la espalda, dolor de espalda de pasar muchas horas sentada, pero eso también es culpa mía porque no hago nada de ejercicio. (Rosa, 6.1-64:4)*

Respecto al insomnio, se produce en circunstancias de altas demandas laborales o en aquellas teleformadoras que desempeña distintas actividades profesionales. A veces, va acompañado de otros problemas como migrañas y, en casos de mayor sobrecarga, como señala una teleformadora subidas de tensión:

*Una sobrecarga de trabajo y unas obligaciones en uno y otro punto pues te llevan a dormir muy pocas horas, a no descansar, a llevar una alimentación muy irregular, y, todo eso, al final se traduce en insomnio, en migrañas, en cuadros psicósomáticos, que bueno, al final, conoces la causa y hasta que no le pones remedio. Pero, bueno, tiene su gravedad ¿eh? La más grave, la última vez que tuve fue una subida de tensión por estas cosas. (Daniela, 2.1-77:1)*

Este cuadro de estrés que se produce de manera periódica tal y como refiere, y del que parece no aprender, aun cuando habitualmente utiliza técnicas de *mindfulness*, para favorecer la autorregulación emocional:

*Me pasa cíclicamente ¿no? De esto sí que no aprendo, me vuelve a pasar. (Daniela, 2.1-69:6)*

*A mí personalmente me van mucho las técnicas de mindfulness. (Daniela, 2.1-48:2)*

Por último, una minoría de teleformadoras si refiere practicar yoga o natación, precisamente en un intento de prevenir o mitigar en la medida de lo posible los dolores de espalda:

*A yoga y, la verdad, eso me ha valido bastante para mejorar mi salud, sobre todo en la espalda.  
(Julia, 9.1-96:5)*

En la siguiente Tabla 35 se pueden ver las características del espacio de trabajo, los hábitos no saludables y sus repercusiones sobre la salud:

Tabla 35

*Espacio de Trabajo y Hábitos no Saludables. Consecuencias y Efectos Sobre la Salud.*

	<b>Características</b>	<b>Consecuencias</b>
Espacio De Trabajo	Mobiliario no ergonómico	Dolores de espalda
	Luz artificial	Influye estado de ánimo
	Espacio sin aislar o compartido	Dificulta la concentración
Hábitos No Saludables	No Práctica deporte	Dolores de espalda
	No realiza pausas	

**4.2.2. Recursos Laborales.** Los recursos laborales, de acuerdo con Salanova (2005) “son las características organizacionales que reducen las demandas y sus costes asociados, estimulan el crecimiento personal, el aprendizaje y son funcionales en la consecución de metas”. Recogen, de este modo, dos dimensiones una mitigadora de los factores psicosociales de riesgo y sus efectos y otra faceta motivadora y de desarrollo personal. La pregunta de investigación a la que se pretende dar respuesta es la siguiente: *P.1.5.1. ¿Cuáles son los recursos laborales percibidos por las teleformadoras y cuáles son sus características y dimensiones?*

La carencia de estos recursos, de acuerdo con el modelo conceptual de referencia, los convierte en estresores potenciales o demandas y se han expuesto en el apartado de demandas organizacionales. En este epígrafe, se describen únicamente los recursos disponibles.

En la Figura 9 se encuentran representados los principales recursos laborales con los que cuentan las teleformadoras, de acuerdo con lo expresado en sus narraciones:

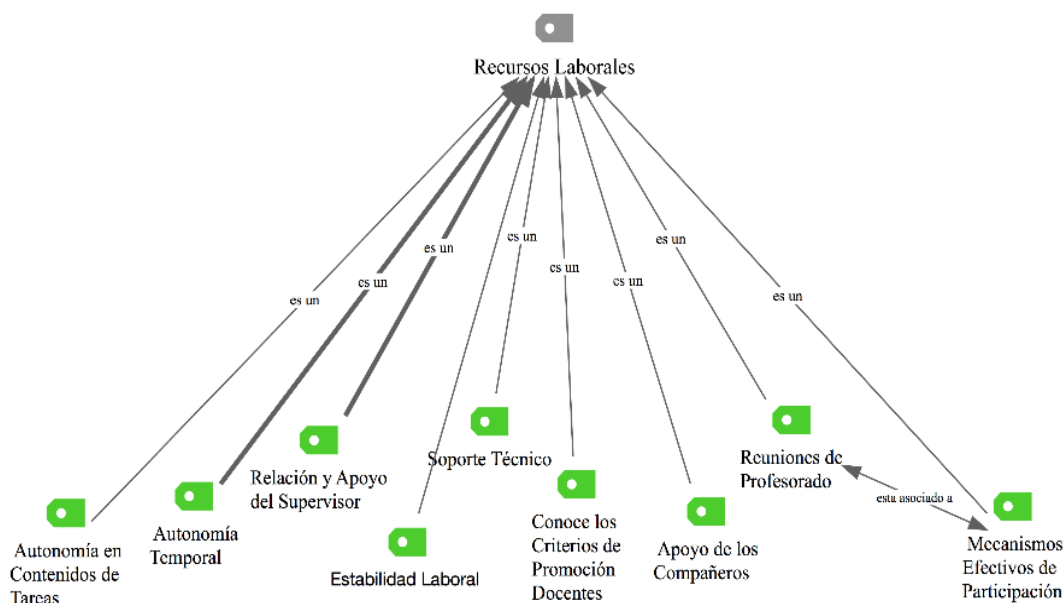


Figura 9. Recursos laborales percibidos.

Como se puede visualizar en la figura, los principales recursos laborales que señalan las teleformadoras en sus discursos hacen referencia a la autonomía en el desarrollo de su trabajo, el apoyo de los compañeros y supervisores, la estabilidad laboral, el conocimiento de los criterios de promoción, la participación activa a través del trabajo en equipo y las reuniones con el profesorado y, en relación con las TIC, la disponibilidad de soporte técnico. Estos factores, como se señala en el modelo conceptual, parecen estar asociados a una mayor motivación en el trabajo, sin embargo, en algunos casos se perciben de manera negativa, pasando a comportarse como factores de riesgo.

**4.2.2.1. Autonomía en contenido de tareas y tiempo.** En los discursos de las teleformadoras, se desprende la percepción de suficiente autonomía para el desarrollo de sus tareas, especialmente, respecto al tiempo para realizarlas. De modo que, la autonomía temporal, ligada a la flexibilidad que caracteriza la teleformación, es uno de los recursos que más positivamente valoran las participantes:

*Autonomía temporal muchísima, porque, ya te digo, quitando las clases estas que tienes que fijar a una hora determinada, dos como mucho y no es nada que te agrave, la parte bonita del trabajo es esa. (Paqui, 5.1-76:20)*

Disponer de esta autonomía, les permite la organización de las tareas, dentro de los límites marcados por la universidad en cuanto a temporalización general, ajustándolas a sus necesidades y facilitando, según sus opiniones, poder realizar otras actividades como, por ejemplo, el doctorado, o conciliar con la esfera familiar que es una de sus prioridades:

*Facilidades el tema de poder organizarme a mi manera, en el sentido de horarios y, en cuanto yo sé que tengo que tener el trabajo realizado y, a partir de ahí, yo me organizo la forma de poder hacerlo. En base a eso, me permite pasar más tiempo con mi familia, me permite pues ir al médico o al banco sin tener que pedir permiso. Entonces esos son los beneficios. (Laura, 3.1:20:3)*

Esta autonomía temporal se extiende, además, según refieren en sus discursos, a la libertad relativa para establecer los plazos de entrega de actividades o impartición de clases, favoreciendo la adecuación de los tiempos laborales a los tiempos y necesidades familiares y personales:

*Yo normalmente suelo mandar un Excel con los días y horas más o menos en las que quisiera que me pusiesen la clase y, realmente, siempre se suelen ajustar a esas. Siempre te mandan poner varios días y varias horas, obviamente, para poder confeccionarlo, pero sí. (Julia, 9.2-12:1)*

Respecto a la autonomía en el contenido de las tareas, se observan dos tendencias claras en función del tipo de organización en el que trabajan. Por una parte, en el grupo de teleformadoras que desempeña su actividad en la universidad, la autonomía se desenvuelve dentro de unos límites muy marcados y se limita a determinadas tareas. Por la otra, las docentes que realizan su actividad en una escuela privada de medicina alternativa, parecen disponer de un grado de autonomía muy elevado y que, prácticamente, abarca todas las tareas.

El primer grupo de participantes refiere que los contenidos vienen dados por la organización, normalmente recogidos en un manual o dossier. A partir de aquí, parece que la autonomía se circunscribe a la realización de exámenes y selección de contenidos evaluables dentro del dossier obligatorio y de una estructura marcada, y a la respuesta e interacción en los foros, cuya temática también está predeterminada por la organización:

*Y en cuantos a las actividades ya están establecidas y, al final de la impartición de una asignatura, el profesor tiene que enviar unas preguntas de test y un nuevo caso práctico, para que, de esta manera, se puedan ir actualizando para las próximas convocatorias. Por lo tanto, tanto el contenido, el manual como las actividades ya están fijas, pero bueno los exámenes sí que son hechos por los profesores de la asignatura. (Patricia, 8.2-38:20)*

Resulta interesante destacar que, si bien la mayor parte de estas participantes considera suficiente la libertad de la que disponen, en esta área, dos de ellas en sus narraciones informan de la dificultad para innovar en cuanto a actividades, repitiéndose continuamente la misma estructura y dinámica, aunque la temática sea distinta. Estas dos teleformadoras son las que más

formación tienen en relación a didáctica y nuevas tecnologías, de manera que el nivel formativo, en este caso, es una variable que parece influir en esta percepción negativa. La repetición y limitación para ir más allá, puede producir desmotivación, ya que las oportunidades están por debajo de sus posibilidades:

*Pero sí que dicen que sí a hacer propuestas, pero al hacer propuestas te dicen “¡uy! es que entonces ¿sabes? es complicado”. (Daniela, 2.2-40: 11)*

*También es verdad que en esta universidad on-line te lo dan todo muy cerrado, tampoco puedes innovar mucho. A nivel de docente innovas muy poco. (Elena, 2.2-74:1)*

Continuando con el segundo grupo establecido, respecto a la autonomía en el contenido de las tareas, las participantes de esta escuela tienen libertad para elaborar sus propios materiales, preparar sus actividades y elaborar sus exámenes, es decir, lo que parece un control e independencia plena sobre todo el proceso educativo en su asignatura:

*Les preparo los materiales para los alumnos, para que entiendan mejor el contenido, son tipo esquemas o cuando les preparo las videoconferencias. (Marta, 4.2-32:7)*

Esta libertad implica más carga de trabajo el primer año de impartición de la asignatura o cuando se modifican los materiales, pero se integra esta inversión de tiempo y esfuerzo dentro del actuar del buen profesor, argumento recurrente y constante en los discursos de las teleformadoras, el lograr y seguir un criterio de excelencia:

*El esfuerzo particularmente está en esta área, en el área docente. Tienes que preocuparte, yo creo, que cualquier buen profesor, buen profesional, o maestro o lo que sea, enseñante, ve que se necesita esto y, si él lo toma en serio, ahí va a invertir y tiene que invertir mucha, mucha energía. (Clara, 7.2-24:1)*

De modo que, de acuerdo con lo expuesto, la autonomía temporal es mayor, que la que tienen respecto a los contenidos de la tarea, si bien en el caso de las teleformadoras que trabajan en el ámbito no universitario, es elevada en ambas dimensiones.

**4.2.2.2. Estabilidad en el empleo.** La estabilidad en el empleo, es decir, el sentir que hay cierta continuidad y permanencia en el tiempo y en la organización, parece, tal y como emerge de las narraciones de las teleformadoras, un recurso matizado por múltiples aspectos y variables, tal y como se puede ver a continuación.

La percepción de estabilidad en el trabajo, en un principio, parece ser compartida por prácticamente todas las teleformadoras, y cobra fuerza entre aquellas participantes que llevan más tiempo trabajando en la empresa, que son aquellas cuya actividad principal es presencial:



*Tengo mi trabajo presencial que ya llevo más de 20 años con lo cual estoy fija. (Elena, 1.2-20:13)*

Paradójicamente, la estabilidad no parece ser tan firme en la realidad, para las participantes que están desarrollando carrera universitaria, puesto que, aunque sus supervisores les han asegurado que no va a haber despidos por no obtener la acreditación de la Aneca, parecen albergar ciertas dudas al respecto:

*Estoy a tiempo completo e indefinido, en ese sentido lo valoro positivamente el contrato que tengo. ¿Preocupación que puedo tener? el hecho de sacar, de acabar la tesis y el hecho de anecarme. Entiendo que, pues cada vez va a ser más exigente con los profesores y entiendo que, pues, ahora mismo es uno de los objetivos prioritarios que tengo que tener si quiero seguir en este trabajo. (Patricia, 8.2-44:1)*

Incluso, según su opinión, cabe la posibilidad de que la no acreditación comporte reducciones salariales, de modo que, obtener la acreditación no parece opcional:

*Pero bueno igual hay sanciones económicas, quiero decir que, mi sueldo puede bajar un poquito. No creo que prescindan de mí por eso ¿eh? (María, 1.2-150:2)*

Parece que la evolución del sector docente con exigencias cada vez mayores obligan a una formación permanente y a la realización de múltiples actividades, que conducen a la sobrecarga de tareas. En este sentido, una de las teleformadoras que trabaja en la escuela privada de medicina alternativa con contrato indefinido, parece estar preocupada por su futuro debido a que carece de carrera sanitaria universitaria, lo que parece un requisito necesario para su permanencia a largo plazo:

*Siempre tengo la duda de que como no tengo una carrera sanitaria, no me siento del todo cómoda, porque digo, si nosotros vamos a dar títulos universitarios y yo no lo soy, pues no. Ya lo veo que, quizás, no encajaré en un futuro. Pero hasta este momento, es eso solo el problema que tengo. (Marta, 4.2-130:1)*

En síntesis, la sensación de estabilidad parece verse diluida por las amenazas del futuro próximo, que están intentando afrontar de manera adaptativa y anticipada, realizando la tesis y publicando artículos o, como en el caso de esta última entrevistada, intentando estudiar una carrera sanitaria:

*Estoy haciendo dietética, un curso, un ciclo superior de dietética ¿no? porque son dos años y con esto me convalidaban un año de la carrera de dietética que son cuatro. Claro, yo la carrera de dietética y este FP de dietética lo estudio para tener una profesión sanitaria. (Marta, 4.2-132:1)*

**4.2.2.3. Ascenso y promoción.** En general, las teleformadoras que trabajan en docencia on-line como actividad principal, tienen información acerca de los criterios y requisitos necesarios para poder ir promocionando:

*Los principales criterios para promocionar, dentro de lo que es el nivel académico, como profesor, todo depende de la formación que tú tengas. Si tienes tu doctorado asciendes el escalón; si encima estás anecado, asciendes de escalón y si, además, participas en gestiones y, ya digamos ese tipo de cargos, como coordinadores, sabes que eso supone un ascenso tanto a nivel salarial, como de categoría. Pero, hasta ahí va más o menos. (Julia, 9.2-61:1)*

A nivel académico la información disponible es más clara, sin embargo, señalan una minoría de las participantes que, a nivel de gestión, es decir, para poder acceder al cargo de coordinadora académica, no conocen los requisitos exigidos:

*Pero yo no sé, por ejemplo, que tengo que hacer si quiero llegar a coordinador. (Paqui, 5.2-99:7)*

Esta falta de conocimiento explícito, parece tener que ver con el hecho de que, según refiere una de las participantes, el ascenso a este tipo de puestos está más vinculado a influencias e intereses personales, que al cumplimiento de criterios objetivos:

*Personas que han ascendido pues porque eran muy conocidos unos entre otros y, al final, pues el puesto que ha dejado uno lo ocupa el otro, porque es su mano derecha. Es decir, en ese aspecto, pues, hay unos criterios claros que tienes que cumplir para poder llegar a ascender a ese puesto. Me imagino que funciona un poco más, pues entrando en el ámbito privado, un poco más persona que conozco o referencia. (Julia, 8.2: 63:3)*

Este aspecto es frecuentemente una práctica común en las universidades, que se caracterizan por la endogamia en las contrataciones y asignaciones y que, como señala Peña (2012), está pidiendo unos criterios claros y públicos que hagan depender menos a los candidatos de las influencias e intereses personales.

En cuanto a las participantes que desarrollan su trabajo en teleformación como actividad complementaria a la principal, informan de la carencia de información acerca de las opciones y criterios promocionales:

*A mí, no me han ofrecido nada con lo cual desconozco si existen posibilidades de promocionar. De todas maneras, esta relación especial que es trabajar como profesor externo que no está en la universidad, yo supongo que cuando es un profesor titular, que trabaja en on-line sí que, sí que tendrá esas posibilidades. Pero, desde luego, a los externos no. (Daniela, 2.2-90:1)*

Como se desprende de la cita, este desconocimiento parece que está influenciado por el tipo de vínculo que se tiene con la organización. En su caso, además, no existe interés por promocionar en el ámbito universitario, desinterés que parece estar relacionado con el elevado nivel de satisfacción que presenta en su trabajo, donde disfruta de plena autonomía e independencia. En la siguiente cita, se puede visualizar esta apreciación:

*Mi trabajo forma parte de mi estado de felicidad y, de hecho, al final, a mí el trabajo me ha aportado muchas satisfacciones. Me gusta mucho lo que hago y, sobre todo, me gusta mucho lo de tener la posibilidad de hacerlo como quiero hacerlo. (Daniela, 2.1-85:6)*

Este desinterés emerge también de las narraciones de las teleformadoras que desarrollan su carrera universitaria y tienen cargas familiares. Su intención de ascender se limita a cumplir los requisitos imprescindibles para garantizar la estabilidad laboral en la organización, pero a partir de ahí, priorizan otros intereses personales y familiares por encima del trabajo y el desarrollo de carrera:

*Lo de investigar porque no me queda otra, porque tengo que hacerlo para poder acreditarme para que me sigan manteniendo aquí, ya no sé si es tanto para prosperar como para que no me echen, ¿sabes? (Rosa, 6.2-40:6)*

*También cambia mucho la concepción: que soy madre. En ese sentido, para mí, antes, el trabajo me daba todo, en el sentido pues de promocionar, de ser la mejor, de tener una mejor posición, cuanta más responsabilidad mejor. Y es cierto que, desde que, pues, hice un poco mi vida, y sobre todo, desde que nació mi hijo, a mí me cambió mi forma de ser pero al 100% y ahora valoras más otras cosas que lo del trabajo. (Laura, 3.1-124:1)*

De acuerdo con lo expuesto en este epígrafe, las teleformadoras conocen los criterios y vías de promoción en el área docente, pero no tanto en el ámbito de gestión académica, donde parece estar asociado el ascenso a intereses personales. Por otro lado, el interés por promocionar es muy variable, pero parece orientarse más hacia la conservación del trabajo y el logro de estabilidad que al desarrollo de carrera, en el caso de las participantes que tienen hijos a su cargo.

**4.2.2.4. Participación activa: reuniones de profesores.** Tal y como puede observarse en la Figura 9, hay un factor que emerge de los discursos de las teleformadoras y que refleja la participación activa en el trabajo y en la organización. Se tienen en cuenta los *principales mecanismos o formas de participación* en la organización y el grado de funcionamiento o eficacia, ya que parece ser un recurso muy limitado.

Una de las formas de participar que está implementada sistemáticamente en todas las organizaciones de las que forman parte las teleformadoras son las *reuniones entre profesores o claustros*:

*Si, si claro que se realizan claustros entre los profesores que impartimos la asignatura, para que comentemos bueno pues cualquier cosa, aparte de hacer algún recordatorio pues para aquellas personas que se incorporan, a lo mejor, nuevas, pues también recalcar un poco aspectos que estén fallando, o que no se hayan comunicado correctamente, pensando que estaba todo entendido. Sí que el coordinador suele hacer ese tipo de reuniones. (Julia, 9.2-18:2)*

Estas reuniones se realizan por videoconferencia, en el caso de las participantes que trabajan en el ámbito universitario y en ellas se solicita la colaboración, según las teleformadoras, para realizar propuestas de mejora:

*Pues te piden opinión, por ejemplo, si hay, si ha habido muchos suspensos en TFM (trabajos fin de máster), convocan claustros para explicar nuevamente la metodología y que, también, cada uno explique su experiencia para ver en qué aspectos se pueden mejorar, sin ningún problema. (Laura, 3.2-72:3)*

Sin embargo, según su opinión, es, como anticipábamos, un recurso limitado que se circunscribe a propuestas al coordinador, que ejerce de mediador entre las participantes y los gestores universitarios y que, con frecuencia, no son aceptadas ni llevadas a la práctica:

*Que la tengan en cuenta o no, en el papel siempre la tienen en cuenta “no te preocupes, tienes toda la razón” pero luego... (Paqui, 5.2-86:1)*

En la escuela de medicina alternativa, las participantes informan de otra vía para participar activamente: el trabajo *en equipo* durante las jornadas docentes, en las que a lo largo de un fin de semana al año se reúnen todos los profesores de la escuela de medicina alternativa con la coordinadora académica y planifican el próximo curso, integrando propuestas de mejora respecto del año anterior e innovaciones:

*Sí, sí, sí porque tenemos jornadas docentes y ahí intervengo, sí, sí y además se tiene en cuenta. (Clara, 7.2-83:1)*

Además, estas jornadas constituyen un punto de encuentro para realizar labores de coordinación entre profesores, solucionar conflictos y trabajar sobre las normas y límites que deben seguir los profesores y, que como se ha visto a lo largo de la exposición, constituyen una estrategia importante para evitar problemas con los alumnos, especialmente en torno a la evaluación:

*Sí, son dos días y la verdad es que, ganamos mucho ¿eh? A mí me gustan mucho las jornadas porque planteamos todas las asignaturas dentro del curso, con los profesores presenciales y va mucho mejor así. Pues yo les comento que problemas he tenido con esas asignaturas y ellos me dicen los suyos y podemos hacer una buena docencia entre todos. (Marta, 4.2-82:1)*

Resulta interesante señalar los casos excepcionales de dos teleformadoras que trabajan en equipo. Para la primera de ellas, trabajar en el centro de trabajo facilita el contacto cara a cara y la construcción en colaboración de un proyecto de enseñanza:

*Hay un ambiente de buen compañerismo entre todos y ahí vamos a una ¿no?. Y construimos, o sea, realmente, siempre tengo la impresión que vamos construyendo cada día un poquito más, o que vamos perfeccionando un poquito más lo que es el campus, lo que es la enseñanza, lo que es la mezcla entre enseñanza presencial y on-line ¿no? (Clara, 7.1-58:2)*

Además, en su caso, según refiere, es fundamental trabajar en colaboración para satisfacer las necesidades de comunicación y relación social más informal:

*Somos animales de compañía también las personas, necesitamos comunicarnos, también hablar alguna vez de cosas privadas, para relajar, para relajarnos, no puede ser todo así trabajando. (Clara, 7.2-67:11)*

La segunda de las *outliers*, a título personal, ha creado un grupo de trabajo con profesores para mejorar la enseñanza, prioritariamente en la coordinación de los contenidos del máster y los trabajos fin de máster, que es uno de los conflictos más importantes que tienen que afrontar:

*Tengo alguna asignatura en la que yo estoy ahora impartiendo, en la que he buscado un grupo a través del correo, donde estamos todos los profesores que impartimos la asignatura y sobre todos los, los directores de TFM que luego digamos que la temática de trabajo tiene mucho que ver con la temática que estamos dando ¿no? Pues para tener un poco un feed-back de cuáles son luego un poco los principales problemas que se ven luego en los trabajos de máster, para tenerlo en cuenta en las clases teóricas. Pero no siempre es lo habitual. (Julia, 9.2-14:1)*

En síntesis, las teleformadoras que desempeñan su actividad en la universidad parecen disponer como mecanismo de participación activa, aunque muy limitada los claustros docentes. Respecto a las participantes que trabajan en la escuela de medicina alternativa, disponen de mecanismos más efectivos, destacando las jornadas docentes en las que de manera conjunta planifican el curso académico.

**4.2.2.5. Relación y apoyo de compañeros y supervisores.** En líneas generales, las relaciones con los compañeros cuando se trabaja en el domicilio, tal y como se comentó en el

epígrafe sobre el aislamiento, son escasas o nulas, por lo que la *comunicación horizontal* (Llacuna y Pujol, 2003) se limita a los contactos con personas que ya se conocían de antes o con las que, por diversas razones, se han establecido vínculos estrechos. Este es el caso de dos teleformadoras que han establecido una relación cercana a través del doctorado:

*Y con los compañeros poca, poca, poca. Tengo mucha con dos compañeras, porque estamos haciendo juntas el doctorado, entonces claro vamos para el pueblo y volvemos juntas y además viven en mi pueblo y sí, con estas dos compañeras tengo mucho contacto. (Paqui, 5,2-38:7)*

Sin embargo, de acuerdo con sus discursos, a pesar de no relacionarse frecuentemente, el apoyo de los compañeros es percibido en aquellas situaciones en las que lo requieren, de la misma manera que ellas lo proporcionan:

*La relación es buena, o sea, yo si pido opinión o ayuda y de hecho muchas de los profesores que empezaron, los relativamente nuevos, piden opinión por correo electrónico y al coordinador. Yo siempre les digo mi opinión sin ningún problema, te llaman por teléfono sin ningún problema. En ese sentido, yo entiendo que la relación es buena. (Laura, 3.2-39:12)*

En las participantes que desarrollan la actividad principal presencialmente, se evidencia en sus discursos una diferencia sustancial entre las relaciones con sus compañeros que se han forjado en el día a día, y que valoran de forma importante, y las interacciones en las universidades donde ejercen la docencia on-line que son escasas. No obstante, parece que en el último curso ha cambiado la gestión académica y se tiende a trabajar en equipo, lo que puede fortalecer y fluidificar las relaciones y, además, parece aumentar el nivel de apoyo percibido:

*Porque estoy muy bien con los compañeros y yo lo valoro muchísimo. (Elena, 1.2-18:11)*

*Cuando empezamos con este tipo de formación pues cada uno iba a la suya, pero sí, la verdad que, en el último año, sí que ha habido un cambio en la gestión de los equipos en ese sentido. Sí que han habido reuniones previas para organizar el curso y para delimitar, establecer criterios en común y poder potenciar una mejora de la calidad de esa formación, o incluso foros dentro de las propias plataformas donde se pueda intervenir, se puedan plantear dudas ... Esto antes no pasaba, pero sí que la verdad en el último año sí que ha habido un cambio cualitativo y te sientes mucho más apoyado ¿no? (Daniela, 2.2-32:1)*

Junto a lo anterior, otro soporte importante con el que parecen contar las teleformadoras, tanto las que trabajan exclusivamente on-line, como las que combinan actividad presencial principal y teleformación e independientemente de que el lugar de trabajo on-line sea el domicilio o el centro de trabajo, es el apoyo del supervisor:

*Yo tengo un director académico, tengo coordinadoras académicas, tengo tutoras, puedo mandar e-mails, les puedo llamar por teléfono, exponer mis dudas, exponer mis problemas. Y te atienden siempre. (María, 19.2-93:1)*

En algunos casos, la percepción es más afectiva:

*Tengo la suerte de tener unos jefes que, ¡vamos es que son!, o sea, ¡supermajos! (Rosa, 6.1-32:4)*

Y, en el caso de las teleformadoras que trabajan presencialmente, reciben apoyo de sus supervisores, no solo para enfrentar dificultades, sino que, de acuerdo con sus narraciones, promueven y respaldan todas las propuestas de innovación, mejora, conciliación y formación de sus trabajadoras, favoreciendo, además, la libertad y autonomía en su actividad:

*He tenido la suerte también, en este sentido, que mi jefe nos ha dejado mucha libertad a la hora de hacerlo, te exige mucho, pero te deja mucha libertad. Con lo cual, eso que te digo, la independencia ha sido a doble nivel, me ha permitido ser independiente a nivel personal dentro de que formo parte de mi familia y todo lo que tú quieras, pero, y luego, a nivel de trabajo, pues también me ha permitido ir un poco a mi manera, hacer las cosas a mi manera y eso también es muy gratificante. (Elena, 1.1-53:8)*

De este modo, parece que las teleformadoras valoran mucho el apoyo percibido de sus supervisores. Nelson y Burke (2002) subrayan que el apoyo social en el trabajo se puede ver como un recurso que mejora el rendimiento y el bienestar. Además, desde la perspectiva de género, señalan que las mujeres cuando deben manejar una situación de estrés, tienen mayor probabilidad que los hombres de buscar información, consejo, y soporte práctico y emocional de aquellos con los que tienen relación.

Como *outliers*, destacan, en primer lugar, la opinión de una de las teleformadoras que entiende que la relación de su supervisor con ellas que son trabajadoras, debería ser más distante y no tan cercana como es:

*Sí que lo veo como una persona demasiado cercana, en ese sentido, eh o sea yo que sé, de ir al y estar comiendo con nosotros en la mesa, por ejemplo, que le gusta que el grupo esté unido, el grupo. (Laura, 3.2-43:3)*

Parece que esta concepción tiene que ver con su experiencia laboral anterior, como jefe intermedio, en el que su buena relación con las compañeras, le conllevó importantes conflictos con ellas y con sus superiores inmediatos que demandaban control estricto y autoritario:

*Yo sí me veo reflejada porque yo no sabía cómo actuar ni cómo enfrentarme a esa situación (Laura, 3.2-45:5)*

En segundo lugar, emerge del discurso de una teleformadora que trabaja en la universidad como actividad principal, que su relación con su coordinador es prácticamente inexistente por decisión personal, de modo que no parece buscar apoyo social en este sentido. La experiencia tan negativa, que calificó como especie de *mobbing* y que vivió en su trabajo anterior se desencadenó con su supervisora, con la que mantenía una buena relación. De modo que este aspecto parece influido en esta decisión y comportamiento. En la siguiente referencia se puede evidenciar la relación que mantiene con su coordinador:

*Nada, yo con mi coordinador pues muy poco, muy poco, muy poco, o sea, prácticamente nada... Yo no soy una persona que dé mucho la brasa llamando y todo eso, no me gusta vamos. Entonces, no tengo contacto, porque por ejemplo sí que hay otros que tienen. (Paqui, 5.2-38:1)*

**4.2.2.6. La ayuda de soporte técnico.** A nivel tecnológico, contar con un equipo o persona especialista en este campo como soporte en el ejercicio de la actividad profesional, lo convierte en un óptimo recurso para afrontar las posibles demandas tecnológicas, además de para prevenir posibles dificultades en este sentido. Todas las teleformadoras, señalan en sus discursos, la disponibilidad de este apoyo técnico:

*El soporte que tienes en la empresa. Es que, yo que sé, imagínate que estás dando una clase virtual y de repente se me va la conexión “oye que se me fue la conexión”. (Paqui, 5.2-78:1)*

Este recurso parece centrarse en la supervisión del buen funcionamiento de las clases impartidas por videoconferencia, de manera que las teleformadoras puedan focalizar su atención en la actividad docente, y, por otro lado, también atiende consultas de problemas del día a día relacionadas con el funcionamiento y acceso al campus:

*Te dan soporte si tienes problema con las clases, a la hora de impartir las clases. Hay un departamento que sería de clases que sí que, siempre que existe un problema, pues está ahí y puedes contactar con ellos. En cuanto a un caso en la plataforma, hay soporte técnico que llamas y también puedes contactar con ellos. (Patricia, 8.2-64:1)*

La disponibilidad de un equipo que evite dificultades técnicas, es valorada por las teleformadoras de manera muy positiva. Es importante considerar en este punto que las destrezas tecnológicas de las teleformadoras son básicas, excepto en el caso de dos de ellas que cuentan mayores habilidades. En consecuencia, el valor que se le otorga al soporte técnico es elevado. Una de las participantes refleja este valor en la siguiente metáfora:



*Entonces siempre pues, yo siempre digo que es el ángel de la guarda, porque siempre están en ese sentido para si hay algún problema. (Laura, 3.2-113:8)*

En esta metáfora están implícitas muchas ideas acerca del equipo de soporte técnico, entre las cuales y teniendo en cuenta el contexto, se destacan las siguientes: cuida de las teleformadoras, evita que sucedan problemas facilitando que todo vaya bien (las clases etc.), está vigilando (supervisando) permanentemente y se ocupa de problemas que la teleformadora no puede controlar. Como señalan Lakoff y Johnson (1995) las metáforas permiten conocer la estructuración de las experiencias de las teleformadoras, destacando unos aspectos y ocultando otros.

Una vez finalizada la descripción, a modo de síntesis, en la Tabla 36 se pueden consultar los recursos laborales percibidos por cada participante de manera individual:



Tabla 36

*Características de los Recursos Laborales Percibidos.*

Recursos	Se Caracteriza Por
Apoyo Supervisor	Es el recurso más valorado Disponibilidad y fácil accesibilidad Apoyo social percibido
Autonomía Temporal	Gestión de los tiempos en función de las necesidades Facilita la conciliación Recurso muy valorado
Autonomía en los Contenidos	Gestión de los contenidos a criterio propio Autonomía parcial en la universidad
Estabilidad	Continuidad percibida Condicionada relativamente al cumplimiento de ciertos requisitos
Apoyo Compañeros	Apoyo percibido a nivel operativo Red de apoyo reducida
Mecanismos de Participación	Reuniones profesores Participación limitada en universidad Mayor nivel de participación en escuela: jornadas docentes
Soporte Técnico	Apoyo técnico en clases on-line Apoyo en manejo de campus Disponibilidad permanente

**4.2.3. Recursos personales.** En este apartado se van a exponer los recursos personales que emergen de los discursos de las teleformadoras. Estos recursos se definen como las competencias y habilidades percibidas para desenvolverse de manera exitosa en el entorno. Se incluyen en la descripción el capital psicológico, las estrategias de afrontamiento, y las competencias emocionales. Se ha añadido las actitudes hacia la TIC, por la dimensión actitudinal y, por lo tanto, personal. En relación, con estas actitudes se hará mención en el mismo apartado de la formación previa que han tenido las teleformadoras, por su estrecha relación con el aprendizaje y desarrollo de estas actitudes hacía las nuevas tecnologías. Para explorara todos aspectos, las preguntas que han orientado la investigación son las siguientes: *P.1.6.1. ¿Cuáles son los recursos personales de las teleformadoras y cuáles son sus características y dimensiones? P.1.6.2. ¿Cuáles son el estilo de afrontamiento y las estrategias de afrontamiento concretas desplegadas por las teleformadoras? P.1.6.3. ¿Qué situaciones adversas y retos ha enfrentado a lo largo de su vida y cómo lo ha hecho? P.1.6.4. ¿Cuáles son*

las competencias emocionales de las teleformadoras? P.1.6.4. ¿Cómo valoran las teleformadoras la formación y experiencias pasadas con las TIC?

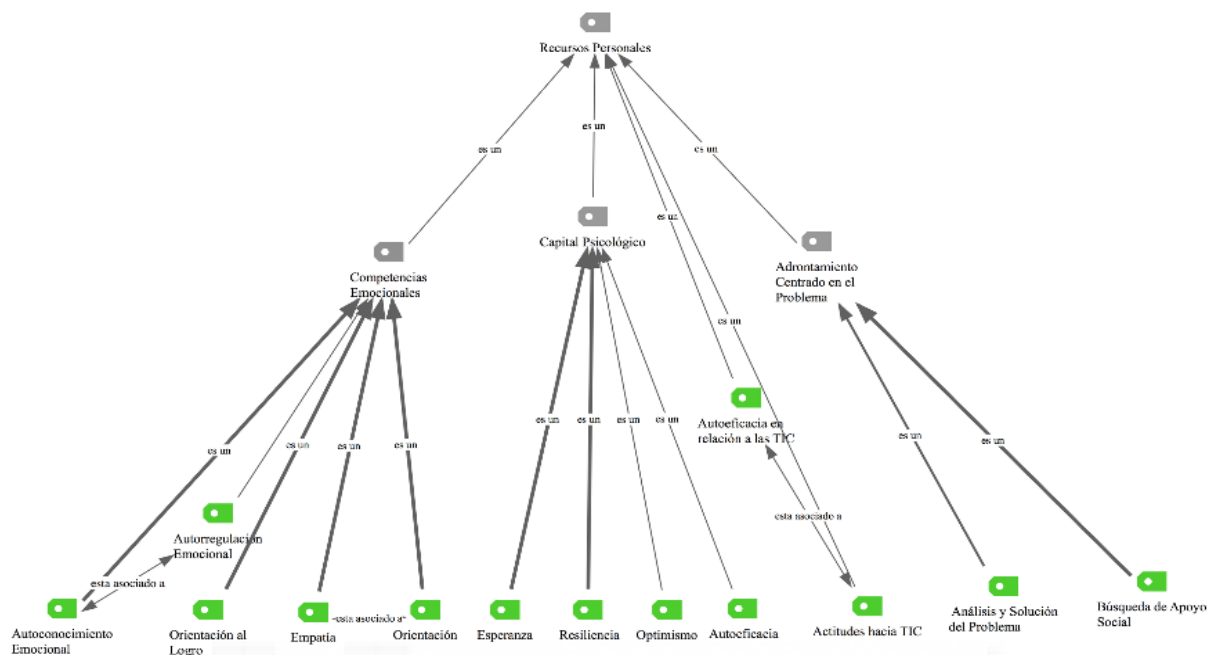


Figura 10. Recursos personales.

En la Figura 10 se puede observar que la estrategia de afrontamiento predominante, dentro del estilo racional o enfocado al problema, es la búsqueda de apoyo social. Otro recurso personal significativo son las competencias emocionales que presentan un mayor nivel de empatía y orientación dentro del área social y en el área personal en las competencias de orientación de logro y conocimiento de sí mismo.

**4.2.3.1. Las competencias emocionales de las teleformadoras.** En cuanto a las competencias emocionales de las teleformadoras, en sus discursos emerge a nivel personal un buen *conocimiento de sí mismas*, de sus características personales, fortalezas y debilidades:

*Yo soy perfeccionista. (Laura, 3.1-86:1)*

*Me gusta tener las cosas muy organizadas, soy muy metódica, me angustia muchísimo pensar que se me va a amontonar el trabajo, pero me pasa en todos los ámbitos. (Elena, 1.1-26:5)*

*Yo que soy una mujer supernerviosa, superactiva. (María, 10.1-45:1)*

Este conocimiento personal, no se acompaña de un buen manejo emocional, sino que, de acuerdo con sus narraciones, parece que, en situaciones de altas demandas, las emociones interfieren de forma negativa. En la siguiente cita la teleformadora refiere un problema técnico

que la genera una gran angustia que no sabe cómo gestionar, aunque si afronta el hecho buscando apoyo social en la figura del coordinador:

*Estaba agobiadísima, ¡es que tenía un agobio! Y le llamé: “es que igual tengo que suspender la clase porque se me estropeó Internet y no tengo Internet, y no sé si de aquí a las ocho me lo van arreglar”. Y él “no sufras, no sufras” y yo: “es que no lo puedo evitar”. (Rosa, 6.1-78:3)*

En esta otra cita, la participante muestra una gran insatisfacción y desmotivación laboral por la baja remuneración, que la influye muy negativamente a nivel emocional:

*Es lo que te digo, tienes esa sensación ¡buff! y todo esto, y todo esto y cobro un asco. Y es como que al final eso te come, te va comiendo. (Paqui, 5.2-137:16)*

En el mismo sentido, pero relacionado con el ámbito familiar, encuentran también dificultad para gestionar las emociones y sentimientos negativos de culpabilidad por no poder conciliar ambas esferas, impidiéndolas disfrutar de un espacio personal de ocio, o de su propio trabajo:

*Lo que pasa que me siento culpable de hacer deporte, me siento culpable de estar cansada y no estar a la altura. Por ejemplo, ahora con mi niño pues no puedo jugar como antes jugaba, no tengo la paciencia, porque me encuentro un poco pesada y no sé. Y digo pues sino trabajara pues los fines de semana estaría más descansada y podría seguirle el ritmo. (Marta, 4.2-190:1)*  
*Y encima es que me siento mal, me siento mal si pierdo una hora en ir a caminar, ¿te lo puedes creer? (Rosa, 6.1-64:8)*

Por otro lado, parece que son más competentes en la consecución de un estándar de excelencia o perfeccionamiento, que se materializa en un nivel de exigencia elevado y de implicación en su actividad docente:

*Pero siempre digo que estamos dentro de un campo que es el campo de la salud y ahí nos tenemos que implicar con la rigurosidad, con seriedad y con todos nuestros esfuerzos, no podemos quedarnos con lo mínimo ¿no? hay que hacer un poco más. (Clara, 7.1-94:4)*

Junto a lo anterior, refieren continuamente un deseo de mejora profesional, así como de todas las actividades que realizan, lo que no pueden llevar a cabo por la sobrecarga laboral o la falta de recursos, entre ellos de ofertas formativas:

*A mí lo que me gustaría es tener más tiempo para poder sacarle más provecho, para poder hacer las cosas un poco mejor. Porque al final no puedes hacer las cosas como te gustaría hacerlas por culpa del tiempo, pero si tuviera más tiempo me gustaría ahondar más en ello y buscar herramientas que hicieran las clases más atractivas, y que hicieran esas cosas que*

*parece que no, pero lleva todo muchísimo tiempo. (Paqui, 5.1-88:3)*

*Pregunté al respecto de si había alguna manera de que te subvencionaran o de que te ayudaran a la formación, porque realmente más directo que eso asociado a tu puesto de trabajo, pero nada, no. Entonces, en ese sentido, sí que creo que deberían de ayudar más a la formación de los profesores que estén formados y actualizados en las materias que están impartiendo. (Patricia, 8.2-76:9)*

Las participantes, parecen presentar un mayor nivel de competencias emocionales en relación el *conocimiento* y adecuación a las necesidades de sus alumnos. En este sentido, en sus discursos, informan de la importancia de ponerse en el lugar de los mismos, ser sensibles a sus requerimientos y ponerse en su lugar, es decir, ser *empáticas*. Todas estas competencias *están* vinculadas a la dimensión más social de las competencias emocionales:

*Si y poder tener también intuición porque como no tienes el receptor delante, la intuición es un poco también saber interpretar, leer entre líneas que dicen porque como no tienes el teléfono porque enseguida tienes la voz y sabes lo que pasa anímicamente emocionalmente, ahí no, ahí son las palabras la forma como las utilizan, sí, te pide un poco eso también. Y la paciencia, paciencia para aplicarte realmente a eso, no leerlo y decir no sabe, éste no sabe expresarse y fuera, sino darle la importancia que tiene este mensaje en un momento dado, si eso básicamente, la intuición, empatía. (Clara, 7.2-90:1)*

En último lugar, las participantes parecen conocer la dinámica de funcionamiento organizacional, las relaciones de poder que se crean o los grupos de intereses existentes. En la siguiente cita se hace referencia a la estructura y dinámica interna de la universidad:

*Aparte que están las castas o las jerarquías, hay mucha lucha de poder Yo creo, al final he descubierto en las universidades que son las organizaciones más tóxicas que conozco. (Daniela, 2.2-76:1)*

*Sí que conozco alguna persona a la que le han propuesto, para dirigir un título nuevo o que se encargue de promocionar un título nuevo y a elección de ella, pues aceptar o no. Pero son personas que han ascendido pues porque eran muy conocidos unos entre otros y al final pues el puesto que ha dejado uno lo ocupa el otro porque es su mano derecha. (Julia, 9.2-63:1)*

A partir de este conocimiento, una parte de las participantes parece haber optado por no formar parte de estas redes de poder:

*Me refiero a que hay veces que, en los ámbitos laborales, tienes que mantener, no solamente una relación laboral, sino, una relación personal con las personas, para ser tenida en cuenta, digamos ¿no? Bueno pues soy una persona que huye demasiado de esos temas. (Julia, 9.2-89:2)*

Como caso excepcional, se encuentra una teleformadora que ha realizado un trabajo personal de introspección y desarrollo en inteligencia emocional que trata de poner en práctica en su trabajo y que se muestra muy comprometida y satisfecha laboralmente:

*A mí personalmente me van mucho las técnicas de mindfulness, me ha ayudado mucho el trabajar sobre las fortalezas, me ha ayudado mucho el trabajar sobre cómo comunicar esas situaciones adversas al equipo, cuándo utilizamos estas herramientas, trabajar sobre inteligencia emocional, todas estas herramientas. (Daniela, 2.1-48:2)*

En resumen, las participantes parecen presentar buenas competencias sociales relacionadas con el conocimiento y relación con sus alumnos, así como un elevado nivel de conocimiento de sus fortalezas y sus debilidades.

**4.2.3.2. El Capital Psicológico.** Respecto a la autoeficacia en relación al trabajo, las teleformadoras que están en la universidad en exclusiva, consideran que su formación y cualificación es buena para poder desempeñar su actividad docente, sin embargo, son sus habilidades docentes las que se encuentran aún en desarrollo y necesitan mejorar:

*Creo que cada vez me gusta más el trabajo y, en ese sentido, creo que cada vez les apporto más cosas a los alumnos y la competencia, mi competencia también pues está mejorando pues con esa experiencia que voy cogiendo y, sobre todo, con la pérdida de miedo escénico que tengo, porque sigo teniéndolo, pero que lo tenía mucho más acentuado antes, así yo creo que, valoro positivamente mis competencias. (Patricia, 8.2-80:4)*

Un aspecto a desatacar, en este punto, de estas teleformadoras, es que han acabado trabajando en el ámbito docente no por vocación sino por distintas circunstancias y poco a poco han ido sintiéndose más competentes y llenando vacíos que tenían en conocimientos inicialmente y en habilidades:

*Que fue teleformación y que no fue una empresa presencial, pues me imagino que sería coincidencia, vamos, que en ningún momento me planteé ser teleformadora, ni nada por el estilo. (Laura 3.1-48:8)*

*Al inicio pues competente me sentía suficiente ¿no?, porque bueno todavía tenía muchas lagunas y claro, a medida que sigues trabajando, tú vas dominando más los conceptos, vas dominando más los contenidos. (Paqui, 5.2-137:4)*

Algunas de ellas han encontrado finalmente en este trabajo o en algún área con él relacionada, su vocación:

*Realmente, siempre pensé que nunca iba a tener vocación de formadora y mira las vueltas que da la vida ¿no? (Julia, 9.1-48:1)*

Unido a lo anterior se encuentra el hecho de que un grupo importante proviene de trabajos anteriores que han dañado su autoestima personal y organizacional, lo que puede influir en que se perciban con menos habilidades. En la siguiente cita se aprecia esta afirmación:

*Una vez me llamó a la jefa “¡ven! quiero que me hagas unos temas para, para un master. Que me hagas tú de esta asignatura unos temas”. Le dije que sí porque no le vas a decir que no, pero ¡lo mal que lo pase!, porque yo decía y ¿yo seré capaz?, ¿yo seré capaz de hacerlo? Porque yo tenía tan dentro, o sea, me había machacado tanto mentalmente en el otro sitio, vamos como que me lo había creído que no era capaz. (Rosa,6.1-32:14)*

No obstante, si hay algo que parece caracterizar a estas participantes es la voluntad de ir siempre a más, esforzándose y exigiéndose para lograr ser lo mejor posible en su desempeño profesional:

*Yo siempre, yo soy perfeccionista e intento pues ser, no la mejor, porque habrá muchas más personas mejores que yo, pero si ser buena en lo que estoy realizando. (Laura, 3.1-86:1)*

Mi exigencia personal es un 10. (María, 10.2-168:1)

Las demás teleformadoras que, además, llevan más tiempo en el ámbito de la teleformación, son las que más eficaces se sienten destacando como sus valores principales para ser exitosas la implicación, constancia y la organización, que es una de las estrategias que aparece de manera más recurrente en los discursos de todas las teleformadoras:

*Yo creo, no sé, mis puntos fuertes, por decirlo de alguna manera, pues serían la constancia y la organización, yo creo que serían un poco la clave en formación on-line, que es más una carrera de fondo. (Elena, 1.2-98:1)*

Su deseo de mejora, se ve favorecido por el hecho de que, según sus discursos, los éxitos laborales que han tenido se deben a factores como el trabajo, la motivación, la persistencia o la habilidad, todos ellos recursos personales que dependen de ellas mismas:

*Yo creo que soy una persona bastante cabezona y trabajadora en ese aspecto, que me gusta hacer las cosas bien, entonces bueno. Soy bastante constante en algunas, normalmente, no siempre, pero suelo serlo. (Julia, 9.2-87:1)*

*Diría esas dos, las competencias que tengas y la motivación. (Patricia, 8.2-90:12)*

En cuanto a los fracasos, según se desprende de sus palabras, no tienen una percepción de haber tenido fracasos importantes a nivel laboral e hipotéticamente lo atribuyen a múltiples

factores, algunos internos como la falta de motivación, otros externos como la falta de tiempo y, en otros casos, todos ellos por la influencia de factores ajenos negativos:

*Yo trabajé en un centro de investigación muchos años y bueno, me tumbaron en la oposición, pero bueno me tumbaron por enchufismo y, en la empresa americana conseguí la plaza sin ningún tipo de problema y me echaron también por mobbing, con lo cual yo creo que a ese respecto los fallos han sido ajenos a mí. (María, 10.2-187:1)*

En último lugar, respecto al factor *resiliencia* del capital psicológico, considerando que han pasado por situaciones muy negativas, tanto a nivel personal, como laboral, parece que han superado estas situaciones y que han extraído conclusiones positivas y de aprendizaje:

*Lo peor que me ha pasado, que tampoco es grave, es que me divorcie y para mí fue un poco traumático, pero bueno me recupere pronto. (Marta, 4.1-71:1)*

*Lo negativo, siempre, para que no vuelvas a cometer el mismo error. Y a la vez también para decir, bueno salí de aquí, salgo de todo. (María, 10.1-103:1)*

*Para vacunarse, y para enfrentarme a situaciones (Laura, 3.2-84:1)*

El máximo exponente de resiliencia se encuentra en una de las participantes, para la que el trabajo realizado para desarrollar competencias emocionales, le es útil para afrontar más adaptativamente las situaciones negativas y para recuperarse más pronto de ellas:

*Hay una diferencia importante sobre todo de recuperación, el periodo de recuperación, ante estas situaciones adversas, no solo de afrontamiento sino de recuperación. (Daniela 2.1-59:4)*

En síntesis, las teleformadoras que han sufrido experiencias negativas parecen ir recuperando su autoestima de manera gradual y poco a poco sintiéndose competentes y tratan siempre de mejorarse en la medida de sus posibilidades, a través del trabajo, constancia, motivación y organización.

**4.2.3.3. Estilo y estrategias de afrontamiento.** Son muchos los estresores vitales y laborales que han vivenciado estas teleformadoras y que han narrado en sus discursos. Tienen también en la actualidad algunos conflictos o, cuantos menos, problemas que manejar. Todos ellos de distinta naturaleza y magnitud y, teniendo en cuenta la dependencia situacional de las estrategias de afrontamiento, se van a comentar aquellas tendencias observadas en situaciones laborales respecto al estilo o forma de afrontar las cosas y las principales estrategias utilizadas.

En los trabajos anteriores de las teleformadoras, en los que un grupo importante comparte experiencias negativas, parece, de acuerdo, con sus discursos, que fueron situaciones y emociones muy difíciles de gestionar. En estas situaciones de estrés que vivenciaron, la



respuesta predominante de afrontamiento, parece haber sido la *resignación*, sintiéndose incapaces de resolver un problema, que afectaba su autoestima y les sobrepasaba emocionalmente:

*Todo era para criticarme y para sí cometía cualquier fallo “no, fijate esto que hiciste y no sé qué y no sé cuántos” y así, no sé, siempre aprovechando a decirme todo lo malo que hacía. Entonces claro, llega un momento en que te lo crees, o sea, no sé, yo me lo creí. (Rosa, 6.1-36:9)*

*¿Estrategia? ir lidiando poco a poco, no busqué, ni sabía cómo poder, enfrentarme a esa, a esa situación, vamos...No, porque es como todo, hay jefes y jefes. Además, esos jefes en sí pues, eran ya gente muy experimentada, que te pegaban una voz y no sabías, no podías ni, ni hablar, ni podías expresarte, ni nada. ¡Era una situación tan desesperante! (Laura, 3.1-78:1)*

En un caso, como ya se ha señalado, en otros epígrafes, una de las entrevistadas se vio tan afectada a nivel emocional que cogió la baja laboral.

En todas las situaciones, como se desprende de las referencias anteriores, el conflicto es interpersonal y se genera en el marco de la relación con sus superiores. Además, el apoyo percibido por parte de los compañeros era muy limitado, ya que el clima laboral era de miedo a que les afectase directamente a ellos y, en consecuencia, solo podían ofrecer *apoyo de tipo emocional*:

*Sí, sí te apoyo, te apoyo. Te apoyo, pero mientras no peligre mi trabajo evidentemente y eran épocas malas, la gente que tenía a mi alrededor era gente que necesitaba trabajar ... y mucho miedo a perder el trabajo, mucho miedo a que les pasara a ellos lo mismo, a que pasara la bola. (Paqui, 5.1-118:12)*

Parece, que el apoyo social, es uno de los recursos o estrategias que más necesitaban para poder hacer frente a aquellas situaciones tan negativas y sin embargo constituía la principal fuente de estrés, como es el caso de los supervisores.

Como se ha ido evidenciando a lo largo de la exposición, la valoración que realizan de algunos de los factores psicosociales parece estar vinculada, en muchos momentos, a estas experiencias anteriores. Este es el caso, como se ha visto, de la perspectiva positiva del aislamiento como elemento protector de conflictos o de la positividad con que perciben los mecanismos de participación activa, aunque su efectividad sea bastante reducida.

En el trabajo actual, parece que la estrategia más utilizada es la búsqueda de apoyo social de dos fuentes: el supervisor inmediato y la pequeña red social con la que cuentan entre

los compañeros. Según se desprende de sus discursos, la relación que mantienen con sus coordinadores, supervisores incluso, en algún caso, tutores, es muy buena. Son accesibles y se encuentran siempre disponibles y les proporcionan reconocimiento y valoración, ayuda concreta si lo necesitan e información ante los problemas que se les plantean:

*Yo tengo un director académico, tengo coordinadoras académicas, tengo tutoras, puedo mandar e-mails, les puedo llamar por teléfono, exponer mis dudas, exponer mis problemas y te atienden siempre. (María, 10.2-93:1)*

*No, yo lo hable con el director del master, lo hable con el coordinador y yo se lo dije, y yo le dije que yo, no entiendo qué más implicación quiere ella que yo le corrija los borradores y le de las indicaciones oportunas. (Rosa, 6.2-66:1)*

De modo que, en general es una de las primeras figuras a las que acuden en su entorno laboral. Pérez y Martín (1997) indican que el apoyo social del supervisor es especialmente importante en aquellos trabajos donde la relación con los compañeros está muy limitada, como en el caso de las teleformadoras que trabajan en el domicilio y su red de contactos es muy reducida.

Junto al supervisor, un grupo minoritario de teleformadoras que mantienen una relación más cercana con alguna compañera, recurren también a estas cuando tienen alguna dificultad, constituyendo otra importante fuente de apoyo social:

*Otra persona que también es compañera nuestra de departamento, bueno que nos llevamos muy bien y, más o menos, pues siempre que ha habido algún problema laboral, pues la verdad que en ese aspecto siempre hemos tenido, nos hemos apoyado las unas a las otras. (Julia, 9.2-93:3)*

*Si tengo cualquier duda, pues esta compañera es mi maestra. (Marta, 4.1-67:1)*

Unido a lo anterior, de sus discursos emerge, el uso de otras estrategias de afrontamiento focalizadas en la planificación y resolución directa del problema. Este tipo de recursos parecen desplegarse más frecuentemente por aquellas teleformadoras que trabajan presencialmente y que cuentan con autonomía laboral y con un respaldo o soporte social importante por parte del supervisor. En esta cita la participante hace referencia a un problema de disparidad de criterios con la dirección, que gestiona directamente con la persona implicada:

*Lo afronto claro que lo afronto, llevo un montón de años afrontándolo. Pero, pues ¿cómo afronto estas adversidades? insistiendo, insistiendo mucho en la importancia de la organización, hablando con la directora “esto no puede ser así”. (Elena, 1.1-41:22)*

Continuando con las estrategias activas, la reevaluación positiva parece ser otra de las estrategias que utilizan algunas teleformadoras, tratando de ver los aspectos positivos de las situaciones:

*Yo creo que de toda situación se pueden sacar cosas positivas. Entonces yo siempre intento ver lo positivo de cada situación. (Daniela, 2.1-67:1)*

De modo, que el estilo predominante en las teleformadoras, de acuerdo con sus discursos es el afrontamiento racional o centrado en el problema, tratando de actuar de forma activa. De hecho, se definen como personas luchadoras, como se puede apreciar en las siguientes referencias:

*Lo de luchar, lo llevo haciendo toda la vida, lo llevo haciendo, siempre. Y lo seguiré haciendo, porque va con mi forma de ser. (Rosa, 6.1-58:1)*

*Soy una persona luchadora, así que me levanto. (Clara, 7.1-64:35)*

Antes de concluir este epígrafe, y recogiendo lo planteado en el modelo conceptual, se planteó una pregunta en la entrevista respecto a las situaciones que va a tener que afrontar en un futuro, tanto retos como posibles situaciones adversas. La tendencia general, que además se ha podido ir observando en el transcurso de la exposición, es la de tratar de anticiparse poniendo los medios necesarios para evitar la aparición del problema y tratan de planteárselo más como retos. De modo que, con carácter preventivo, se preparan para la posible entrada en vigor de una norma que exija obtener la acreditación de calidad a todo el cuerpo docente, realizando la tesis y publicando investigaciones; o anticipan la posible exigencia de una carrera sanitaria y la estudian los fines de semana, o realizan la tesis, porque se prevé la posible subida de nuevas generaciones de directivos en la empresa y es aconsejable abrir otra vía de trabajo:

*Luego hay muchos factores que influyen que en cualquier momento pueden cambiar, desde las nuevas generaciones que suben en la empresa, hijos de otras generaciones que, pues es diferente a la relación que tú tienes con tu jefe, u otras condiciones sociales o económicas que hagan que la empresa tenga que cerrar o que tenga que reducir. (Elena, 1.2.-24:4)*

**4.2.3.4. Autoeficacia y actitudes hacia las TIC.** En los discursos de las teleformadoras, se evidencia que las actitudes, en general hacía las TIC son positivas. El interés por las nuevas tecnologías que manifiestan de manera repetida en sus discursos las teleformadoras, es condicional a la disponibilidad de tiempo y limitado a su utilidad en el trabajo. Es un tema que atrae su atención, pero precisan de tiempo para poder formarse o profundizar en ello:

*Si tuviera más tiempo me gustaría ahondar más en ello y buscar herramientas que hicieran las clases más atractivas. (Paqui, 5.1- 88:6)*

Además, este interés se concentra exclusivamente en las posibilidades educativas y laborales básicas que ofrece. Las siguientes referencias ilustran este interés exclusivo por las TIC en cuanto herramienta o medio básico de trabajo:

*Siempre me ha interesado, me ha llamado la atención, más en el sentido de ser práctico y útil, ¿no? para el trabajo. (Clara, 7.1- 29:4)*

Abundando en la misma idea, se observa en las teleformadoras un marcado desinterés por las redes sociales, independientemente de su valor como recurso educativo, focalizando todo su esfuerzo en el manejo necesario para desempeñar su actividad con las TIC de modo suficientemente eficaz. Este desinterés por las redes sociales se puede apreciar en la siguiente referencia de la participante:

*Facebook, lo tengo, pero no tengo ni actividad, simplemente comparto de vez en cuando algún artículo que me parezca interesante. (Laura, 3.1-60:1)*

Se advierte, no obstante, el papel tan relevante que otorgan, algunas teleformadoras a las nuevas tecnologías. Subrayan su imbricación con todos los ámbitos de la vida profesional y personal, que han hecho de las TIC un requisito imprescindible para poder trabajar. Además, evidencian un marcado interés por este campo y sus múltiples posibilidades sociales o pedagógico-laborales:

*De hecho, ya no podríamos trabajar, nuestro perfil de trabajo está colgado en la nube, trabajamos contra la nube. (Daniela, 2.1- 28:3)*

*Pero bueno, empezó en el trabajo y siguió un poco por mi interés y, también por mis circunstancias previas, por todo lo que era la, la educación virtual, las nuevas tecnologías y las posibilidades que ofrecían. (Elena, 1.1.-10:34)*

En consonancia con lo expuesto anteriormente y en relación con la autoeficacia respecto a las nuevas tecnologías, parece que las teleformadoras se consideran lo suficientemente eficaces para manejar las TIC, de acuerdo con las demandas derivadas de su trabajo. Este aspecto manifiesta una coherencia con el interés utilitario que expresan hacia las nuevas tecnologías. Castaño (s.f) informa de la diferencia entre hombres y mujeres en el uso que se hace de las nuevas tecnologías, donde “las mujeres realizan un uso restringido de actividades que requieren, además, poca destreza tecnológica”. Esta posición de desventaja conforma la segunda brecha digital.

En relación a la autoeficacia, su focalización restringida al ámbito laboral y el nivel básico de destreza tecnológica, se pueden ver las siguientes referencias de las teleformadoras:

*“Trabajar con un programa como el Moodle tampoco es tan complicado, tampoco es tan exigente que tengamos que hacer aplicaciones, sólo utilizarlas.” (Clara,7.1-31:1)*

Respecto a la experiencia previa con TIC, el mayor contacto que parecen haber tenido con las TIC es como alumnas, en el desarrollo de actividades discentes: trabajos, presentaciones etc. Esta experiencia se encuentra estrechamente vinculada a la formación autodidacta de las teleformadoras, ya que han ido adquiriendo conocimientos y destrezas tecnológicos a través de la práctica como alumnos durante la carrera o cursos de especialización realizados. Junto a lo anterior, otra vía para incrementar y/o consolidar su competencia tecnológica es el ensayo-error en el desempeño de su trabajo, el aprendizaje en el día a día:

*“Yo mucho aprendí, con eso, con los manuales y probando también, sí.” (Clara,7.1-29:8)*

*“Yo cursé algunos cursos on-line en esta universidad de inglés y cosas así, tenía un poco de idea de cómo funcionaban los campus porque yo había sido alumna, pero como no me había formado hasta entonces. Y ya está poco a poco, ha sido superautodidacta mi formación.” (Marta,4.1.- 21:18)*

Dentro de este aprendizaje por cuenta propia, destacan, también en sus discursos, que en las empresas que desarrollan su actividad actual sí han recibido una formación inicial genérica relacionada con las TIC, dirigida más a las bases pedagógicas on-line y, en algún caso, a las habilidades básicas de manejo de la plataforma como gestión de tablón, foros o subida de calificaciones.

La experiencia en una empresa puntera en nuevas tecnologías, está presente de forma recurrente en el discurso de las teleformadoras con un mayor nivel formativo, interés y autoeficacia en relación a este ámbito. El constante estímulo y apoyo del supervisor que ha apostado por la innovación tecnológica ha propiciado un contexto facilitador para el aprendizaje y desarrollo en éste área:

*El contacto vino un poco también y, en ese sentido, favorecido por el jefe de la empresa donde yo trabajo, que él siempre ha sido una persona muy puntera. (Elena.1.1-10:1)*

Estos que podríamos denominar recursos tecnológicos, que aparecen en los discursos de las teleformadoras, refieren, en síntesis, a un nivel de destreza tecnológica limitada a las exigencias de su trabajo. Uno de los aspectos que sería interesante considerar al respecto, es si la priorización de la familia frente a cualquier otra área, dedicando el tiempo libre a actividades

familiares, frente, por ejemplo, a su empleo en actividades con TIC, puede redundar, finalmente en la poca práctica de estas habilidades. No obstante, como señala Castaño (s.f), faltan recopilar datos y realizar investigaciones que aporten luz sobre las causas de esta segunda brecha digital.

A continuación, a modo de resumen se exponen en la Tabla 37 las principales características de los recursos personales que refieren las teleformadoras en sus discursos:

Tabla 37

*Características de los Recursos Personales*

Recursos Personales	Características
Capital psicológico	Se consideran eficaces, aunque con habilidades limitadas que tratan de mejorar Tienen voluntad para ir mejorando sus competencias y conseguir sus logros Aprenden de las situaciones adversas Atribuyen los éxitos y fracasos a la constancia, motivación, habilidad y organización
Estilo de afrontamiento	Centrado en el problema
Estrategias de afrontamiento	Búsqueda de apoyo social Planificación y resolución del problema
Competencias emocionales	Elevado conocimiento de sí mismas Empatía Sensibles con las necesidades de sus alumnos Baja autorregulación emocional Alto nivel de exigencia y calidad
Actitudes hacía las TIC	Destrezas tecnológicas básicas Interesan en cuanto instrumento de trabajo

Una vez expuestos los principales recursos personales que refieren en sus discursos las teleformadoras, en el siguiente apartado se describe el significado que tiene para estas docentes su trabajo, para continuar con un nuevo capítulo en el que se realiza una labor de integración de todos los resultados expuestos. El epígrafe final, está conformado por un análisis de las metáforas empleadas por las teleformadoras para describir su profesión, en las que se puede visualizar la riqueza conceptual implícita en ellas.

**4.2.4. Significado Del Trabajo.** El significado del trabajo en la vida de las teleformadoras es un aspecto que permite profundizar en la percepción de los factores

psicosociales, así como de los recursos. Como se podrá ver a lo largo de la exposición, no se trata de una realidad unívoca, ya que puede sufrir cambios a lo largo de la vida. Está conformado por múltiples aspectos, de los que cada participante prioriza unos frente a otros. No da respuesta a ninguna pregunta de investigación concreta, sino a todas, ya que se ha considerado un constructo transversal que interviene de manera significativa en la vivencia y relación de la teleformadora con su trabajo.

En la Figura 11 se puede apreciar la importancia otorgada por las teleformadoras al trabajo, reflejada en el código de centralidad absoluta. Representa el trabajo una faceta de suma importancia en la vida de cada participante, si bien ocupa un segundo lugar frente a la relevancia otorgada a la familia. En otra línea, y en relación a los valores laborales extrínsecos e intrínsecos, las teleformadoras, aprecian del trabajo, fundamentalmente, la oportunidad de autoexpresión que les proporciona, dando una respuesta ajustada a sus necesidades personales.

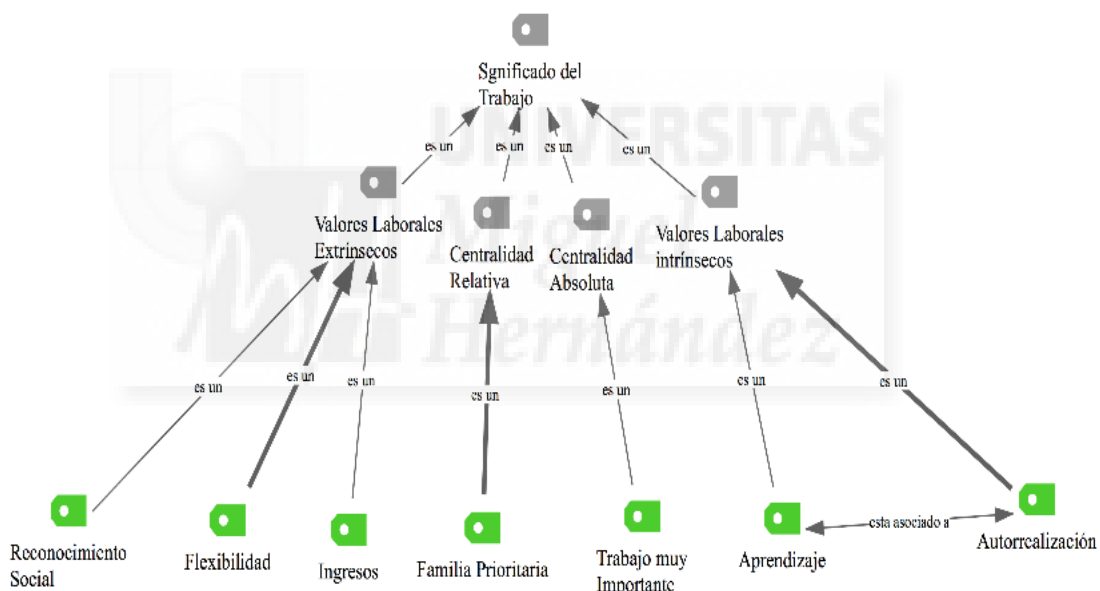


Figura 11. Significado del trabajo: centralidad absoluta y relativa y valores laborales.

Respecto a la *centralidad absoluta* del trabajo, para todas las teleformadoras, parece ocupar un lugar muy importante en sus vidas:

*Yo no podría vivir sin trabajar. (María, 10.1-161:1)*

*Yo no concibo mi vida sin trabajar. (Rosa, 6.1-78:15)*

Esta centralidad, de acuerdo con sus discursos, tiene mucho que ver con los valores que le otorgan al trabajo cada una de ellas y que constituyen las principales razones para trabajar.

En este sentido, las participantes señalan como un valor laboral relevante la oportunidad de autorrealizarse a través del trabajo, es decir, la posibilidad de satisfacer sus necesidades de desarrollo más elevadas:

*Mi trabajo forma parte de mi estado de felicidad. (Daniela, 2.1-85:6)*

*Me veo muy reflejada en el trabajo que hago y también realizada. (Clara 7.1-105:4)*

En esta última cita puede apreciarse que para la teleformadora constituye una importante fuente de identidad personal.

Esta apelación a valores intrínsecos para dar significado al trabajo es una constante en sus discursos. Para todas las participantes trabajar es necesario y deseable y no se plantean en ningún caso dejar de trabajar si no lo necesitasen por razones económicas:

*Aunque sea para ganar dinero, no me gustaría tener mucho dinero y no hacer nada, no trabajar por decirlo así. (Laura, 3.1-124:7)*

Las razones que emergen en sus discursos son coincidentes unas veces, pero varía el valor que cada una de ellas prioriza frente a los otros. En este sentido, se pueden encontrar razones relativas al sentimiento de utilidad, de servicio social, sentirse ocupada, crear relaciones, aprender o autorrealizarse. Todas ellas parecen estar relacionadas con las necesidades sociales de afiliación y de realización personal. En la siguiente cita la participante señala lo importante que es para ella poder ser útil transfiriendo conocimientos prácticos a los alumnos:

*Yo creo que el valor añadido que yo puedo aportar a la teleformación es, precisamente, la práctica que tengo en la otra área, de la visión que puede venir de mi área profesional ¿no? (Daniela, 2.1-101:1)*

Para esta otra teleformadora, la independencia en el hacer dentro del trabajo, además de económica es uno de los valores que marcan su significado del trabajo:

*La independencia ha sido a doble nivel, me ha permitido ser independiente a nivel personal dentro de que formo parte de mi familia y todo lo que tú quieras, pero, y luego, a nivel de trabajo, pues también me ha permitido ir un poco a mi manera, hacer las cosas a mi manera y eso también es muy gratificante. (Elena, 1.1-53:10)*

Sin embargo, el trabajo ocupa un segundo lugar en el orden de prioridad de las teleformadoras, de acuerdo con sus discursos, ocupando la primera posición la familia. Esta priorización se da en prácticamente todas la teleformadoras, independientemente de que tengan o no cargas familiares:



*Considero que bueno, si por cualquier razón, este trabajo no fuera mi futuro o por la razón que fuese, no sé, no tuviera este trabajo pues saldría otra cosa, pero la familia no es algo que se pueda sustituir. Para mí es más importante la familia. (Julia, 9.1-122:7)*

Que la familia sea lo primero, conduce a que una parte importante de las teleformadoras den una gran importancia a la flexibilidad laboral que se convierte en el principal valor extrínseco que las motiva a trabajar:

*Ahora mismo si me ofrecen una oferta laboral que me aumentarían, que me mejoraran las condiciones, por ejemplo, por decirlo así, aumento de salario y cosas así, si realmente me afectara a la otra faceta de la conciliación, y hubiera que dejar de lado a la familia, la verdad que no aceptaría. (Patricia, 8.1-78:4)*

En la misma línea, para una de las participantes el significado del trabajo ha cambiado y evolucionado, de ser más importante el reconocimiento social y académico, a la facilidad para conciliar, poniendo de manifiesto la dinámica evolutiva y cambiante de este concepto:

*También cambia mucho la concepción: que soy madre. En ese sentido, para mí, antes, el trabajo me daba todo, en el sentido pues de promocionar, de ser la mejor, de tener una mejor posición, cuanta más responsabilidad mejor. Y es cierto que, desde que, pues, hice un poco mi vida, y, sobre todo, desde que nació mi hijo, a mí me cambió mi forma de ser, pero al 100% y ahora valoras más otras cosas que lo del trabajo. (Marta, 3.1-124:1)*

En último lugar, resulta interesante señalar, que en puntos más distantes de esta tendencia general, se encuentran dos teleformadoras, una que es una apasionada de su trabajo y que lo entiende como un valor esencial en su felicidad, como se ha visto en una de las primeras citas de este apartado y la segunda de ellas, que a lo largo de su discurso, refiere como prioritario el valor instrumental que tiene para ella el trabajo en cuanto procurador de bienes y medio de vida, cuando se la pregunta por el significado y valor del trabajo:

*Básicamente sería el dinero. (Paqui, 5.2-135:6)*

En síntesis, el trabajo es muy importante en la vida de las teleformadoras, priorizando, no obstante, el valor de la familia frente al laboral. Respecto a los valores o razones laborales que las participantes informan más frecuentemente en sus narraciones son la flexibilidad, como valor extrínseco, y la autoexpresividad, como valor intrínseco.

En la siguiente Tabla 38 se pueden ver el significado del trabajo para estas teleformadoras, desde las dimensiones de centralidad absoluta y relativa y valores laborales:

Tabla 38

*Significado de Trabajo: Centralidad Absoluta y Relativa y Valores Laborales.*

<b>Significado Del Trabajo</b>	<b>Características</b>
Centralidad Absoluta	El Trabajo Muy Importante No Dejarían De Trabajar
Centralidad Relativa	Priorizan La Familia
Valores Intrínsecos	Autorrealización Relacionarse Estar Ocupada
Valores Extrínsecos	Flexibilidad Autonomía

**4.2.5. Demandas, recursos y emociones y experiencias en el trabajo.** Las emociones y experiencias que vivencian las teleformadoras y relatan en sus discursos ponen de manifiesto la confluencia e interacción de múltiples factores personales y laborales que participan del bienestar o malestar laboral percibido actual. Se considera, en este sentido, que exponer las consecuencias derivadas de un proceso del que forman parte, de manera aislada dificulta la comprensión de las mismas. De modo que en este epígrafe se van describir las experiencias y emociones en el marco del proceso dinámico e interactivo que parece establecerse entre los factores psicosociales y los recursos laborales y personales prioritariamente. Se recogen también otros factores que parecen estar influyendo en el proceso. De modo que, las preguntas de investigación que han guiado la investigación en relación a estos aspectos son las siguientes: *P.1.7.1. ¿Cuáles son las emociones /experiencias positivas y negativas, de las teleformadoras, en relación con el trabajo? P.1.7.2. ¿Cómo influyen los recursos personales laborales, personales y estrategias de afrontamiento en la evaluación y afrontamiento por parte de las teleformadoras, de los factores de riesgo psicosocial y en su salud y experiencias y emociones respecto al trabajo?*

Una visión general de las emociones y experiencias que emergen en sus discursos se puede obtener de la Figura 12.

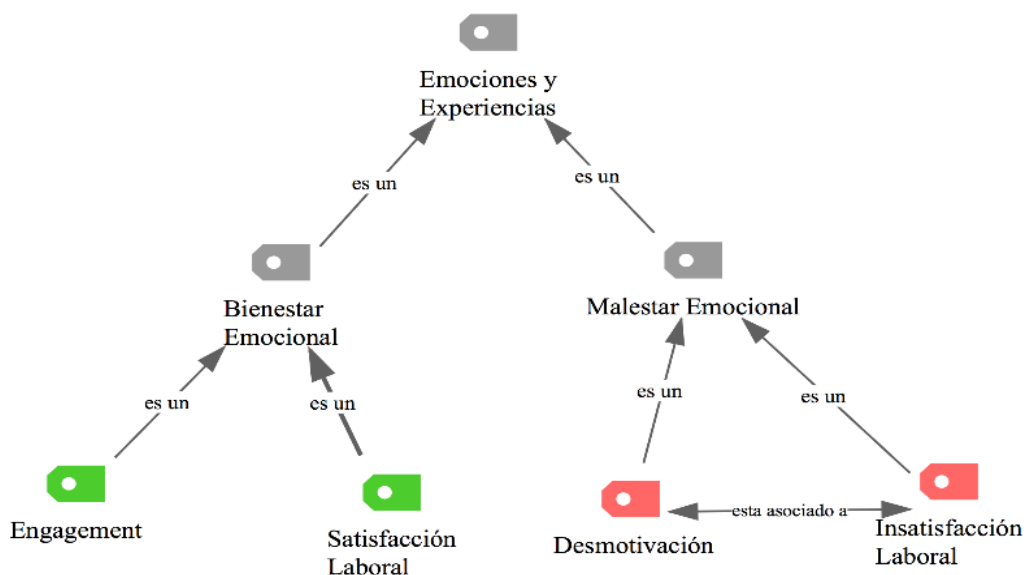


Figura 12. Emociones y experiencias en relación al trabajo.

La tendencia general que se desprende de las narraciones de las participantes es la de sentirse, en general satisfechas, con el trabajo que están realizando actualmente, si bien esta satisfacción no es global y se vivencia con mayor intensidad en unas áreas frente a otras lo que resulta congruente con la naturaleza multidimensional de la satisfacción. Aparecen, también, en la figura, reflejados, el estado mental positivo de *engagement* que se observa en dos de las teleformadoras y, como concepto emergente el compromiso, entendido desde el modelo de Meyer y Allen (1991) como un estado psicológico que define la relación del trabajador con la organización y que tiene implicaciones sobre la decisión de continuar o no como miembro de la organización.

Finalmente, en cuanto a experiencias y emociones negativas, una de las participantes parece vivenciar mayor insatisfacción y desmotivación por el trabajo y se describe su perfil siguiendo la línea conceptual de Seidman (2012) y en coherencia metodológica con la modalidad de entrevista en profundidad fenomenológica que se ha utilizado, también del mismo autor.

**4.2.5.1. De las demandas, los recursos y la satisfacción y motivación laborales.** La mayor parte de las teleformadoras parece sentirse satisfecha y motivada en su trabajo en mayor o menor medida y con mayor intensidad en unas áreas frente a otras.

Realizando una labor de valoración e integración de aquellos factores y valores más significativos para las teleformadoras, parece que son tres las áreas principalmente con las que

parece estar vinculada su satisfacción laboral: la flexibilidad y autonomía, la posibilidad de autoexpresarse y el apoyo social percibido de su supervisor.

Esta profesión les proporciona una gran libertad e independencia para poder ajustar los horarios laborales a sus necesidades y, de este modo, conciliar ambas esferas, la familiar y la laboral. Esta flexibilidad, junto con la autonomía temporal, son los valores más apreciados por todas las participantes:

*Hombre, claro porque te ajustas a tus horarios personales. (María, 10.2-109:1)*

*Para mí es el mayor beneficio que tengo, conciliar la vida familiar con la laboral. (Marta, 4.1-37:4)*

*Te da mucha libertad a la hora de conciliar otro tipo de aspectos en tu vida. (Julia, 9.1-50:3)*

En segundo lugar, en sus discursos se refieren a este trabajo como un tipo de actividad que permite satisfacer sus necesidades de crecimiento personal, de aprendizaje, aumentando su sentimiento de competencia y autoeficacia, en definitiva, sus necesidades de autorrealización. Considerando que es la principal razón para trabajar junto con la flexibilidad laboral, se pone de manifiesto la importancia del significado del trabajo y su influencia en la percepción de las demandas laborales:

*Y que pueda aprender cada día, en eso también estoy muy agradecida. (Marta, 4.2-184:4)*

*Yo me siento como útil, que puedo ayudar a los demás. (Rosa, 6.1-80:1)*

*Me ha permitido también desarrollar unas actividades que a mí me gustan. (Elena, 1.1-53:5)*

Resulta interesante comentar el papel central del trabajo en una de las teleformadoras, que se ha convertido en su motivo para levantarse todos los días, de manera que las demandas en su caso no alcanzan niveles negativos altos percibidos, puesto que el trabajo satisface una necesidad vital básica:

*Para mí, es una gran motivación el trabajo, para levantarme de la cama ¿eh? (María, 10.1-159:1)*

A lo anterior se suma el tercero de los factores, el apoyo social percibido por parte del coordinador, recurso laboral que valoran especialmente, porque parece potenciar y fomentar el desarrollo profesional de las teleformadoras y las hace sentirse reconocidas y valoradas, por un lado:

*Pasé a cursar el postgrado que te comentaba en nuevas tecnologías, muy apoyada por mi jefe, que siempre lo apoyó. Claro, eso también es muy importante. (Elena, 1.1-10:20)*

*Yo veo que el jefe me llama, y me dice: “¿Qué opinas, ¿qué digo?, qué contesto?”, o sea, yo veo que, me pasa justo al revés, justo del otro lado, que me están valorando y que me han ido dando oportunidades. (Rosa, 6.1-46:4)*

*También pues muchas veces se me pregunta de cuestiones que no están claras y, pues, eso también es de agradecer porque, digamos, que te hace sentir valorada. (Patricia, 8.2-14:6)*

Y por el otro, porque actúa como soporte ante dificultades, proporcionado todo tipo de apoyo social:

*Puedo mandar e-mails, les puedo llamar por teléfono, exponer mis dudas, exponer mis problemas. Y te atienden siempre. (María, 10.2-93:2)*

Por otro lado, y respecto a las áreas del trabajo con las que no se sienten satisfechas o lo hacen parcialmente, emergen de manera significativa principalmente el aislamiento, los picos de trabajo y la sobrecarga cuantitativa, la falta de oportunidades de formación, la falta de *feedback* y la sensación de estar siempre conectadas.

El aislamiento es valorado negativamente por la falta de contacto social y comunicación con los demás, sobre todo por la falta la comunicación más informal, las conversaciones más cotidianas, dudas laborales frecuentes etc., tratando de gestionarlo a través de la autodisciplina. En este sentido, suelen crearse obligaciones fuera del domicilio para poder mitigar la sensación de aislamiento y fomentar las relaciones sociales. Este tipo de estrategias están relacionadas con las competencias emocionales ya que pueden ayudar a regular las emociones negativas derivadas del aislamiento:

*Realmente es una actividad que es muy solitaria. (María, 10.2-81:1)*

*Siempre tratar de hacer alguna otra actividad alternativa y que no sólo sea el trabajo. (Julia, 9.1-66:4)*

Generar estas obligaciones, facilita también desconectar de un trabajo que te permite estar en contacto permanente en cualquier tiempo y lugar.

Los picos de trabajo y la sobrecarga cuantitativa que genera, ligados al sistema de plazos temporales que regula la enseñanza on-line, y que parece provocar mucho agobio a las teleformadoras, los intentan afrontar con poco éxito a través de la organización de los tiempos y actividades y la anticipación, en la medida de lo posible de las tareas a realizar:

*Es una locura, es una locura de verdad. (Marta, 4.2- 38: 1)*

*Como estamos todos ¿no? de tirarme de los pelos, de tirarme de ellos. (María, 1.1-2:1)*

*Sí, sí, porque claro yo lo sé, y me programo. Pues preparar todos los mensajes de acción docente que tengo que hacer de las cuatro asignaturas, que es lo que me ocupa más tiempo pues lo hago otros días, o no me programo ninguna actividad para esas asignaturas o videoconferencias tampoco me pongo. (Marta, 4.2-42:1)*

Viéndose obligadas, frecuentemente, a aumentar su jornada laboral y quitarse horas de sueño para poder dar respuesta a estas altas demandas puntuales y poder seguir conciliando:

*Me lo quito de horas de sueño, es que no hay otra. (Elena, 1.1-26:1)*

Relacionado con la sobrecarga cuantitativa, es relevante destacar la percepción de aquellas teleformadoras que realizan carrera en la universidad y que tienen que desempeñar tareas de distinta naturaleza que las ocupan prácticamente todo el día y que encuentran difícil de gestionar sino es organizando todos los tiempos, por lo cual lo vivencian negativamente:

*Sobre las siete y media o las ocho, depende del día, me voy a otro pueblo que es donde estoy haciendo el doctorado allí en un centro de investigación, básicamente, bueno como es un doctorado experimental. Paso a hacer 3 horas de laboratorio y suelo llegar a casa, pues depende del día. Hoy, por ejemplo, he llegado a las 3.30, otros días llego a las 3 más o menos y bueno luego, después de comer, me suelo poner al ordenador, para trabajar ya en la parte de la universidad, que es la empresa en la que trabajo. (Julia, 3.2-2:1)*

Junto a lo anterior, la carencia de planes formativos sistemáticos intentan compensarla con los recursos que les ofrece la biblioteca o bien realizando cursos por su cuenta, lo cual no parece resulta efectivo. Finalmente, la falta de *feed-back*, es decir, de información acerca de su desempeño laboral, intentan en parte suplirla apelando directamente a los alumnos, ya que es uno de los recursos laborales que valoran de manera importante las teleformadoras, para poder optimizar su trabajo y sentirse más competentes:

*De hecho, el año pasado que hice un curso, pues para traer unas normas, salieron nuevas normas, nuevas versiones, entonces hice un curso. (Patricia, 8.2:76:7)*

*Yo siempre les digo que me envíen un *feed-back*, cuando hagan la defensa, para que me comenten qué les han comentado en qué cosas creen que se puede mejorar y bueno intento aplicarlo a mis actividades diarias claro. (Laura, 3.2-37:5)*

Contar con estrategias personales, puede favorecer la percepción menos negativa de ciertas demandas, como se ha visto, así como su afrontamiento o mitigar las consecuencias de las mismas. Sin embargo, no es suficiente para hacer frente a ciertos factores de riesgo que tienen que ver con las características de la organización, o la sobrecarga mental cuantitativa que con frecuencia pueden exceder estos recursos y generar estrés (Salanova, 2005). Es necesario,

en este sentido, proporcionar recursos laborales que colaboren en dicha tarea, proporcionando *feed-back*, elaborando planes de formación sistemáticos o clarificando todos los criterios de promoción. Tampoco los recursos personales son igual de efectivos en todas las demandas y, a veces interfieren negativamente en la percepción positiva de las demandas. Por ejemplo, en el caso de las teleformadoras que más formación tienen respecto a las TIC, son las que más negativamente perciben los problemas para innovar.

En síntesis, la disponibilidad de recursos laborales y personales, los valores y centralidad del trabajo, parecen ser variables importantes que intervienen en la percepción y posterior afrontamiento de las altas demandas laborales y en la percepción global de la satisfacción en el trabajo. Ahora bien, no quiere esto decir que la disponibilidad de recursos elimine las demandas, éstas existen y están presentes en su trabajo, lo que parece ponerse de manifiesto es la relevancia de estas variables personales y organizacionales como factores que pueden favorecer el bienestar psicosocial o el malestar psicosocial, modulando su percepción y afrontamiento y, a veces mitigando o amortiguando sus consecuencias.

**4.2.5.2. El estado positivo de engagement.** En los discursos de dos teleformadoras, aunque prioritariamente en el discurso de una de ellas, se puede apreciar con mayor claridad que emerge un estado mental positivo caracterizado por un elevado nivel de activación, de pasión por el trabajo, de disfrute del trabajo y de la vida en general, es decir, *engagement*.

Ambas participantes cuentan con importantes recursos personales que han ido descubriendo, desarrollando y entrenado, en el primer caso a través de la medicina alternativa:

*También la impresión que la medicina alternativa naturalmente me ha permitido conocer mis recursos, que tengo. Siempre tenía muchos recursos, sobre todo intelectuales, pero también emocionales y vitales. (Clara, 7.1-64:37)*

Y en el segundo, mediante el entrenamiento y desarrollo de competencias de inteligencia emocional, el trabajo en fortalezas y la práctica de técnicas de *mindfulness*:

*A mí personalmente me van mucho las técnicas de mindfulness, me ha ayudado mucho el trabajar sobre las fortalezas, me ha ayudado mucho el trabajar sobre cómo comunicar esas situaciones adversas al, al equipo, cuándo utilizamos estas herramientas, trabajar sobre inteligencia emocional, todas estas herramientas. (Daniela, 2.1-48:2)*

Ambas, tal y como aparece en sus discursos, son resistentes emocionalmente a las adversidades y de las situaciones negativas, extraen aspectos positivos que las llevan a superarse y a progresar.

En el caso de Daniela, la experiencia de una reestructuración laboral que tuvo que gestionar, la llevó, según su discurso, a uno de sus mayores aprendizajes:

*Yo creo que esa es la situación más adversa y es la situación más compleja siempre de abordar y la que a mayores quehaceres y aprendizajes te lleva ¿no? Pero sí, sí, yo en estos años sí que podía poner como situación adversa la situación de reestructuración laboral. (Daniela, 2.1-44:4)*

El significado del trabajo en ambas teleformadoras, está muy ligado a la identidad personal y al logro de la felicidad. Para Clara, el trabajo representa un legado, una huella que dejar, en la que se ve reflejada, formando parte de su esencia:

*Me, reconozco mucho ahí, en esa seriedad ¿no? Que tenemos que construir algo, tienes que dejar algo, un legado para los niños, ¿no? igual algún día para los nietos. (Clara, 7.1-64:42)*

Para Daniela, el trabajo forma parte de su felicidad, según sus propias palabras, y la llena plenamente el trabajar por y para personas:

*Para mí, mi trabajo forma parte de mi estado de felicidad y, de hecho, al final, a mí el trabajo me ha aportado muchas satisfacciones, me gusta mucho lo que hago y sobre todo me gusta mucho lo de tener la posibilidad de hacerlo como quiero hacerlo. (Daniela, 1.1-85-6)*

Las dos participantes, perciben pocas demandas negativas, que refieren muchas veces más como una crítica a la dinámica del sistema on-line y disponen de recursos laborales efectivos. Tal y como se puede ver en el apartado sobre recursos laborales, y demandas organizacionales son de las pocas teleformadoras que valoran adecuada la remuneración, que cuentan con estabilidad temporal total, tienen el apoyo de compañeros y de los supervisores porque ambas trabajan presencialmente, disponen de mecanismos de participación activa y de autonomía especialmente temporal. En el caso de Daniela, realiza trabajos en varias organizaciones diferentes, siendo la de mayor peso aquella en la que desempeña la actividad de manera presencial y en la que lleva más de 20 años.

La pasión por el trabajo es un rasgo compartido por las dos, presentado un alto nivel de energía y esfuerzo en el desarrollo de sus trabajos. Las dos hacen lo que las gusta, acudir a las fuentes primarias de medicina alternativa para profundizar en las técnicas y sus fundamentos o planificar actividades presenciales con los alumnos para tratar de favorecer al máximo su desarrollo y sacar su mayor potencial. En este sentido, se evidencia un *compromiso extra-rol* importante:



*Pero eso pasa por hacer las cosas desde la pasión y que realmente te guste lo que haces. Yo hace mucho tiempo decidí no hacer nada que no me gustase, entonces todo lo que hago intento hacerlo como siempre y si no, no lo hago. (Daniela, 2.2-57:4)*

*Yo lo que aprecio mucho es buscar las explicaciones desde los textos primarios y entonces hay que leer mucho, hay que entrar en mucha profundidad y esto sí que cuesta porque lo que normalmente se consume aquí, es literatura secundaria y ya está machada, ya está interpretada y, a veces, mal interpretada, por lo que entonces tienes que entrar y tienes que buscar. (Clara, 7.2-20:3)*

Esta pasión por el trabajo, en un tiempo anterior corrió riesgo de convertirse en adicción, pero en la actualidad han aprendido a gestionar y crear tiempos para sí mismas, tiempos de ocio y disfrute personal y, esa pasión ha impregnado toda su vida:

*Me gusta cómo voy andando, aprecio este camino al trabajo, fuera en la naturaleza ver como se despierta el día es muy bonito y es muy especial. (Clara, 7.2-104:3)*

*Yo disfruto de mi vida privada y la disfruto con intensidad. (Daniela, 2.2-60:6)*

Las situaciones las perciben como retos que deben superar, y como oportunidades de crecimiento personal:

*Yo creo que al final las situaciones retadoras te llevan a una situación de bienestar, de ese estrés positivo que te hace ir a más y crecer y yo los vivo de esa manera. Nunca vivo los retos como una amenaza, los veo como una oportunidad. De hecho, me da mucha vidilla, digamos, ese estrés positivo que te hace, ir a más ¿no? Pero siempre los veo con una actitud muy de aprendizaje, y de avanzar en el camino. (Daniela, 2.1-63:1)*

La valoración de todos estos aspectos positivos en relación al trabajo, conlleva a un fuerte compromiso con la organización basado en un componente emocional, que lleva a no querer romper esa relación y permanecer en el trabajo:

*Yo al final, valoro positivamente la trayectoria y el estadio actual de tal manera que, si no fuese así, no estaría aquí. (Daniela, 2.1-81:7)*

En síntesis, parece emerger en estos discursos, junto al *engagement* y unos óptimos recursos personales que facilitan la sensación de control, un compromiso y percepción como retos de aprendizaje que refieren al concepto de personalidad resistente, relacionada positivamente con el componente vigor del *engagement*. (Moreno-Jiménez et al., 2012)

**4.2.5.3. Paqui: Una teleformadora.** En este epígrafe se describe el perfil construido de una de las participantes. Se ha elaborado con las transcripciones de las dos entrevistas realizadas

a la teleformadora, respetando, en la medida de lo posible, la propia dinámica de la entrevista, tal y como fueron emergiendo los temas. No obstante, ha habido segmentos que, por razones de coherencia y correspondencia en el significado con otros extractos, se presentan en párrafos y momentos distintos. Para Seidman, (2012), construir un perfil es una forma de transformar el aprendizaje del investigador en narrativa, contando una historia. Es, además, “una forma de encontrar y mostrar coherencia en los sucesos constitutivos de la experiencia de la participante, de compartir la coherencia que ha expresado y de vincular su experiencia individual con el contexto social y organizacional en el que actúa” (p. 123).

El texto que conforma el perfil son las propias palabras de la participante. Ocasionalmente se insertan palabras conectoras o explicativas. Se han modificado ciertos datos demográficos con el fin de preservar el anonimato y la confidencialidad de la información, cuidando en todo momento de no dañar la dignidad de la persona.

Crear un perfil, es una forma de que la participante cobre vida y tenga voz para narrar sus propias experiencias y emociones. Ofrece al lector, de este modo, la posibilidad de profundizar e integrar el tema de investigación desde la mirada de la teleformadora.

#### ***Paqui: una teleformadora***

*Como llegue hasta aquí.* Entré en la carrera de Derecho que era la carrera que yo quería hacer, o sea, que yo estudié lo que quería estudiar. Y, en el último curso de esta carrera, yo ya empecé a dar clases particulares para ganar un poco de dinero. Me fastidió mi trayectoria, yo tenía en la cabeza especializarme en fiscal y tenía que irme a otra ciudad, y me fastidió porque el último año me quedó una asignatura. Porque yo nunca quise ser profesora. Y bueno, la vida te pone donde te tiene que poner y, al final, pues soy profesora.

*Mis experiencias laborales previas.* Cuando entré en la empresa de formación, tuve una experiencia muy mala. Prácticamente, no te podías levantar al servicio dos o tres veces que ya te estaban mirando y, luego, la que fue la jefa directa se sentaba justo al lado mío y, bueno, era un asedio total y brutal de control sobre cada cosa que hacía, sobre cada cosa que miraba, me trataba fatal, me tiraba los papeles a la cara, me hacía de menos, era una especie de *mobbing*, ¿vale? ¡Es que era un trato tan terrible! Pero y tú ¿cómo realmente lo demuestras?

*Mis retos.* Mis retos personales siempre fueron en torno a los estudios y al trabajo. Si es que ha sido siempre así, siempre. Primero sacar la carrera, era mi gran reto, sacar la carrera. Luego de sacar la carrera era trabajar, mejorar el trabajo, conseguir algo mejor. Ahora el doctorado, ahora sacar el doctorado y empecé una carrera de humanas. Los éxitos son de

trabajar, trabajar y trabajar y de mucha formación. Yo me he pasado mi vida estudiando y sigo estudiando, a medida que vas trabajando y va pasando el tiempo, te vas sintiendo un poco más competente. Y eso te da una autoestima.

*Los picos de trabajo.* La mayor desventaja que tiene es la organización, los picos de trabajo que tienes, esa es la mayor desventaja. Ajustan tanto los plazos, ¡tanto los quieren ajustar!, evidentemente para tener más rendimiento, entiendo, para que los beneficios sean mayores, que tú, al final, te agobias. Entonces, muchas veces quieres hacer las cosas mejor y no puedes, porque es siempre a costa de tu tiempo y claro, te cansas de siempre regalar tu tiempo, cuando no te regalan ni un euro. Y yo llevo desde que entré sin subirme nada el sueldo, o sea, siempre cobrando lo mismo y la exigencia siempre es mayor. Yo estoy haciendo el doctorado un poco por exigencia. Como no tengas el doctorado te quedas cada vez más atrás. La cosa es que no veo forma de mejorar. Yo aquí voy a estar con la media jornada toda mi vida, y no hay un desarrollo de la carrera profesional que digas, bueno si me esfuerzo y hago esto, pero no. No tienes un *feed-back* positivo nunca, no hay un *feed-back* positivo jamás.

*La carrera universitaria.* Cuando tú ya asimilas que teniendo el doctorado ya dices tú “bueno, pues seguramente que me afianzo ya un poco mejor”, resulta que ahora los doctores tienen que *anecarse*. Entonces para *anecarme* es un montón de requisitos más. ¡Si es que me voy a jubilar antes! como siga así de verdad, entre lo que tardo en sacar el doctorado, luego que para *anecarte* tienes que tener una serie de investigaciones, una serie de requisitos, de artículos. No voy a llegar a ello. Y llevo toda mi vida estudiando, ya no sé si me dará mucho más la cabeza.

*El bajo salario.* Para mí esta terriblemente mal pagado. La cantidad de esfuerzos que necesitas y para hacer las cosas bien, claro. También podríamos tener la opción de hacerlo todo mal o así a la ligera y sin mirar por ello. Entonces claro, lees enteras las actividades y llega un punto que dices “estoy haciendo el idiota”, porque claro el tiempo es el tiempo. A mí, no me puedes estimar que yo tardo dos minutos en corregir una actividad porque me estás diciendo a la cara que no me la lea, entonces ahí entras en un conflicto interno ¿vale? Y, siempre es lo mismo, y, al final, siempre la lees, porque te remuerde muchísimo la conciencia, siempre la lees y cuando llega al final de mes y cobras, dices tú “¿para que leo?” Internamente, yo para mí, es lo que digo, tienes esa sensación ¡buff! y todo esto y cobro un asco. Y es como que al final eso te come, te va comiendo el dinero porque no puedes hacer cosas.

*Siempre conectada.* Cuando estás trabajando en casa, al final, es la sensación de que nunca acabas de trabajar, nunca acabas, nunca acabas. Incluso a lo mejor estás viendo la tele y tal y dices “voy a avanzar aquí esto, este papel que tenía aquí” y, cuanto te das cuenta, resulta que no desconectaste.

*Las actividades rutinarias.* Las actividades docentes son bastante rutinarias, quitando cuando hago trabajos fin de master que entonces no, ahí cada uno ya es diferente. Pero cuando te toca una asignatura pues claro hay unas actividades que tienen que hacer y, claro, a lo mejor tienes 100 alumnos que hacen lo mismo pues evidentemente cuando vas por la tercera o cuarta corregida ya es todo plano, plano, plano, plano. No tiene mucha variedad que digamos.

*Organización.* Yo soy una persona muy, muy desorganizada, un desastre totalmente. Sin embargo, para el trabajo soy muy organizada. Y entonces es algo que choca a la mayoría de la gente, lo pierdo todo, es un desastre. Sin embargo, lo que es del trabajo, del ordenador lo tengo todo en carpetas, una carpeta dentro de la carpeta. Es una cosa muy extraña. Es súper importante.

*Relaciones en el trabajo.* Con mi coordinador pues muy poco, muy poco, muy poco, O sea, prácticamente nada, los correos que me manda que yo siempre contesto todo y tal, pero, yo no tengo, no tengo más. Yo no soy una persona que dé mucho la brasa llamando y todo eso, entonces, no tengo contacto. Con los compañeros poca, poca, poca, tengo mucha con dos compañeras, porque estamos haciendo juntas el doctorado. La relación es buena, no quiere decir que me lleve mal con ellos, simplemente que al final cada uno tiene su vida y te va a engullendo lo que es el día a día y, al final, no te ves. Además, las reuniones ahora se hacen también online entonces tú al que ves físicamente es al coordinador, que es el que habla y los demás estamos en el chat escribiendo dudas. No es un contacto físico, es un contacto online si fuera presencial si tendríamos más contacto.

*Sin tiempo libre para mí.* Yo nunca tuve vida, ocio, cuando más tuve fue hace dos años. Me levanto a las siete y media de la mañana, me voy y llego sobre las tres o tres y media de la tarde y todavía no empecé a trabajar y, luego, también tengo alguna clase particular que doy. Doy poquitas pero algún compromiso me quedo por ahí y los ayudo y bueno también me quitan algunas horas que son pocas, pero bueno que todo suma. Entonces, al final, vida poca, poca, poca. Muchos días pues ya ¡puff! estoy agotada, y, muchas veces, me quedo un poco más para ver un poco de televisión, porque sino tengo la sensación como que no hice nada de nada, o sea, nada de ocio. A lo mejor acabé a las 11 y estoy cansada y con sueño, pero digo tengo que ver

un poco la tele, porque sino esto es ya solo despertar y dormir y despertar. Mucho, esa sensación, de decir no hice nada, nada para mí.

*Insatisfacción laboral.* Ahora como el trabajo no me está generando satisfacciones. Pero bueno, a ver yo soy la mujer más feliz del mundo cuando me dice un alumno “saqué en el tribunal un ocho o un nueve “y estoy todo el día contenta ya. Pero, lo que pasa es que ahora ya como ni siquiera me llega ese *feed-back*, ya no se ni lo que sacan mis alumnos. Tampoco sé, por ejemplo, que tengo que hacer si quiero llegar a coordinadora.

*Significado del trabajo.* Mi primer orden es el dinero, yo sin dinero no vivo. Es que no tengo forma de subsistir si no es ganando dinero. Entonces, lo primero sería el dinero y lo segundo sería el sentirme competente profesionalmente. El sentirme competente, tener posibilidades de desarrollarme no se trata solamente, de ascender, no es ascender, para mí no es una cosa el poder que a mí me genere, sino el desarrollo, el decir esta persona es competente, vamos a ofertarle que si quiere llevar esta cosa o si quiere. No sé, eso sí, sí me aporta.

*La parte buena de mi trabajo.* La parte buena es que tienes flexibilidad para hacer, pues necesito ir al médico un día, por ejemplo, tengo flexibilidad, no tengo que pedir la baja, porque no me merece la pena tampoco porque estoy en casa. Es una ventaja muy grande. Yo me puedo gestionar el tiempo muy bien. La parte bonita del trabajo es esa.

**4.2.6. La Metáfora de la Teleformación.** En la segunda entrevista que se aplicó a las teleformadoras, la última pregunta que se utilizó a modo de cierre fue la siguiente: 40. *¿Podrías realizar una comparación en forma de metáfora que refleje tu trabajo como teleformadora? Se utiliza la misma pregunta de cierre para finalizar el capítulo de resultados.*

Con esta cuestión se trataba de explorar los significados implícitos en las mismas en relación a su profesión. Se exponen a continuación las distintas metáforas formadas por las participantes. Dos de las teleformadoras no han sabido responder a la pregunta y no han encontrado un término comparativo. En general, la respuesta obtenida ha sido rápida y fluida.

Se observa en las distintas metáforas evocadas distintos aspectos que se visibilizan, frente a otros que ocultan, proporcionando una estructura coherente. Tal y como señalan Lakoff y Johnson (1995), estas metáforas creativas, no convencionales, proporcionan un nuevo significado a las actividades pasadas, a las actividades cotidianas y a nuestras creencias y pensamientos.

En la Figura 13 se recogen las distintas metáforas construidas por las participantes en relación a su actividad profesional.

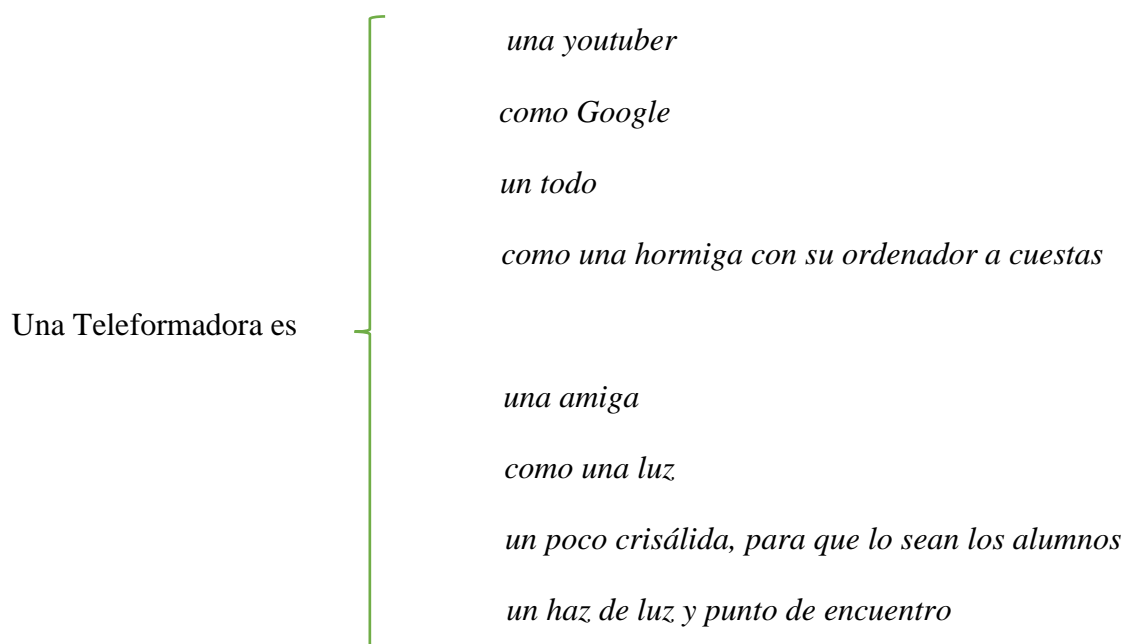


Figura 13. Metáforas construidas por las participantes.

Las participantes, como se puede observar en las metáforas que elaboran, parecen subrayar unas ideas, unos aspectos de su profesión docente, por encima de otros. Se encuentran subyacentes conceptos comunes entre ellas que permiten evocar significados relacionados con sus experiencias y vivencias personales y profesionales. Emergen referencias a la dimensión más tecnológica e innovadora de la profesión de teleformadora, otras metáforas parecen querer poner en valor el verdadero sentido de esta profesión subrayando el poder transformador de la educación e incidiendo en su dimensión más pedagógica, otras llevan a imaginar el día a día de trabajo constante de la teleformadora y, en una última, la teleformadora aparece como un absoluto, quizás queriendo enfatizar su poder real de conciliar. La inmensa riqueza de las metáforas que puede dar lugar a múltiples realidades semánticas, permite a cada lector extraer sus propias conclusiones, a la luz de todo lo expuesto en este capítulo.

### 4.3. Factores Psicosociales en Teleformadores: El Papel de Los Outliers

Esta investigación se realizó desde una perspectiva de género, explorando en profundidad la experiencia de los riesgos psicosociales en mujeres que se dedican a la teleformación. Siguiendo a Miles et al (2014), se introdujeron dos *outliers*, casos excepcionales, en función del género, es decir, dos teleformadores para contrastar las conclusiones

preliminares y verificar y confirmar conclusiones. Quiere esto decir, que se pretende perfilar unas conclusiones en profundidad, teniendo en cuenta que, el análisis de *outliers* puede fortalecer la conclusión original, como así sucede con frecuencia, pero que la investigadora debe permanecer expectante, abierta “a la idea de que un *outlier* está contándote algo útil e importante acerca de cómo necesitas cambiar tu conclusión” (Miles et al, 2014, p. 302). Esta táctica ha sido expuesta con más detalle en el capítulo metodológico.

A continuación, se exponen los resultados de las entrevistas a los dos teleformadores de acuerdo con el modelo conceptual. Se adopta en esta descripción una perspectiva reflexiva y flexible, profundizando en las diferencias y similitudes, en las presencias y ausencias que emergen de sus discursos.

Respecto a los factores psicosociales, en general presentan muchas más similitudes que diferencias en la percepción de los factores de riesgo, recursos laborales y recursos personales disponibles.

Los *picos de trabajo*, que se asocian a periodos intensos y puntuales de trabajo, se perciben de manera negativa como ocurre en el caso de las teleformadoras:

*En general, son momentos puntuales de trabajo, entonces hay momentos, hay días en los que no tienes nada que hacer, o igual puedes estar incluso una semana que no tienes nada que hacer y luego puede haber semanas en las que tienes que trabajar mucho, sobre todo por la corrección, de actividades. Cuando hay feed-back personalizado la corrección de actividades te cuesta bastante. (Alberto, 11.1-4:5)*

Vivencian la misma *sobrecarga cuantitativa*, aunque ligeramente menos negativa. Parecen estar influyendo algunos aspectos como en el caso de uno de ellos contar con la ayuda de una persona que le proporciona soporte en gestión de correos y, en general, en la impartición de las asignaturas:

*He intentado hacer un pequeño equipo, de momento somos dos, entonces lo que hace es ayudarme bastante, sobre todo, lo que es el día a día, que es el contestar mensajes, revisar trabajos y entonces entre los dos pues lo vamos llevando mejor, claro. (Ricardo, 12.1-32:4)*

O, en el caso del segundo teleformador, que parece que su vivencia menos negativa de la *sobrecarga* tiene que ver con que trabaja mejor y está más motivado en situaciones de mayor de estrés:

*Yo, creo también que funciona a la inversa, como tengo menos nivel de estrés, me relajo más y creo que me da más tiempo que lo tengo más dominado y, al final, siempre voy trabajando como a trompicones. (Alberto, 11.1:44:5)*

Resulta importante señalar que el momento del *ciclo profesional* en el que se encuentran ambos entrevistados es muy distinto al que se hallan la mayor parte de las teleformadoras. Mientras ellas están en pleno proceso de desarrollo de carrera y refieren una gran sobrecarga cuantitativa en este sentido, los participantes se encuentran en un periodo laboral estable, en el que prima más el deseo de promocionar o mantenerse actualizado que la necesidad:

*También estoy en una farmacia. Y eso me ayuda a estar pues un poco al día de lo que es la farmacia en sí, sobre todo la parte de medicamentos. (Alberto, 12.1-12:4)*

La subcarga cuantitativa también emerge de sus discursos al igual que en el caso de las teleformadoras derivado de las actividades rutinarias de corrección de los trabajos:

*Sobre todo, de trabajos porque, aparte como los trabajos no tienen mucha trascendencia. Hombre, los exámenes son menos monótonos porque tienes más, digamos, tienes más opiniones, o sea, ves al alumno cómo escribe en el momento, es más interesante. Los trabajos como al final todo es por Word y todos miran por internet y copian y pegan pues al final es un rollo. (Alberto, 11.2-26:1)*

En el área socio-laboral los principales factores de riesgo que señalan en sus discursos los teleformadores, al igual que en el caso de las participantes son el aislamiento y el conflicto de rol, siendo poco significativo el aislamiento, porque o bien desarrollan la actividad en el centro de trabajo con compañeros o desempeñan otra actividad presencial. Aun así, el participante que ejerce de teleformador como actividad complementaria refiere que trabajar en el domicilio si excluye al trabajador de alguna manera de la cultura organizacional y especialmente incide en la falta de contacto con los alumnos:

*Que no tienes el contacto con los compañeros, académico que no tienes tampoco este feed-back, también que estás solo desde el punto de vista de compartir experiencias, es muy difícil lo virtual, tampoco tienes el punto positivo de los alumnos presenciales, que te dan más feed-back. (Alberto, 11.1- 54:5)*

Respecto al conflicto de rol, refieren las mismas problemáticas con los alumnos sobre la evaluación y las calificaciones, lo que perciben especialmente en el caso de uno de los teleformadores, como un conflicto con un nivel elevado de sobrecarga emocional. Según su discurso, las revisiones que se realizan a través de videoconferencia resultan muy aversivas, porque el alumno intenta persuadir al teleformador para que modifique su criterio, hostigándole,



en ocasiones, e incluso llegándole a agredir verbalmente. Ha intentado proponer otro sistema de evaluación menos estresante, pero no se ha atendido su petición:

*He tenido casos de gente de 65 años o gente que ha pagado mucho o que te cuentan que están con una enfermedad, entonces a ver te estresa mucho. Yo he tratado de implementar otro proceso de revisión, pero no se me ha autorizado, ni se me ha tenido en cuenta. (Alberto, 11.2-56:4)*

A nivel organizacional, los factores psicosociales que señalan son en el caso del profesor que está en la universidad la falta de *feed-back* y en el caso del otro teleformador está implementado un sistema de evaluación sistemático, de modo que en este aspecto no se observa ninguna diferencia con las teleformadoras. Tampoco existen en ambos casos planes formativos sistemáticos si bien económicamente si se les subvencionan y realizan propuestas formativas. En esta diferencia quizás tenga que ver la diferente categoría profesional.

Conciliar no parece haber sido un problema para ninguno de los dos participantes. Para el primero de ellos, porque es su pareja la que se encarga de los niños y disponen de recursos adicionales bien contratados o familiares que suponen una importante red de soporte. Además, en este caso, como señala en su discurso, el trabajo ha sido prioritario en su vida por encima de su familia. En el caso del segundo participante, prioriza a su familia frente al trabajo, aunque en materia de conciliación, especialmente en situaciones excepcionales como enfermedades de hijos, ha sido su mujer la encargada de responder a estas demandas:

*Era más mi mujer. Mi mujer es maestra y claro estaba más encima de ellos, pero cuando ha sido necesario, yo. (Ricardo, 12.1-26:1)*

*Pues he conciliado todo porque he priorizado voluntariamente el trabajo. He priorizado voluntariamente el trabajo, no, es la verdad, porque, me gusta trabajar. (Alberto, 11.1-20:2)*

Si señalan que en caso necesario la flexibilidad del trabajo permite conciliar mejor y en caso de necesidad así lo han hecho. Como se puede observar, parece que conciliar tanto en el caso de las teleformadoras como de los teleformadores sigue siendo, utilizando las palabras de Torns (2005), asunto de la mujer.

Abundando en el mismo tema, ambos teleformadores informan de la existencia de espacio personal de ocio y disfrute, adicional al trabajo, es decir, han creado sus propios espacios conciliando trabajo y familia con los intereses personales. En este aspecto también difieren sustancialmente del comportamiento de renuncia de las teleformadoras.

La conexión permanente, al igual que en las participantes es otro de los aspectos que señalan ambos teleformadores en relación a las nuevas tecnologías de la comunicación e información. Esta posibilidad de poder estar siempre conectado, de acumulación de tareas sino se hace, es también una constante en sus discursos:

*Siempre estoy conectado, siempre estoy conectado, siempre estoy mirando, si es obsesivo. (Alberto, 11.2-92:1)*

En cuanto a sus *actitudes y destrezas tecnológicas*, de acuerdo con los resultados que emergen de sus narraciones son muy similares a las de las teleformadoras. El *interés* por las TIC es en cuanto herramientas de trabajo. Uno de ellos tiene formación específica y otro de ellos autodidacta, variabilidad que se encuentra también en las participantes:

*En Tic en general, pues normal, muy normal, no es una cosa que tampoco. Lo justo para poder, a nivel de usuario para poder moverme, pero no tengo ningún interés por descubrir cosas nuevas. (Alberto, 11.1-16:2)*

Respecto a los recursos laborales, el apoyo del supervisor, la comunicación y el salario son los aspectos más valorados. La relación y la comunicación *ascendente y descendente* con el supervisor parece muy positiva. Son relación consolidadas a lo largo de los años y en ambos casos la relación que mantienen es de amistad, lo que influye en su compromiso con el trabajo:

*La relación que tengo con la parte de dirección y conmigo, ya no solo de empresario-trabajador si no de una relación de amistad en ese sentido, y, por lo tanto, no me he planteado nunca, ni ahora el cambiar de trabajo (Ricardo, 12.2-50:6).*

Junto a lo anterior el salario en general es otro de los recursos que valoran más y lo consideran adecuado a su cualificación y categoría profesional. En relación con las teleformadoras que están en la universidad y el teleformador que también desarrolla su actividad en esta organización, las diferencias se deben a la categoría profesional superior en el caso del participante. Además, el hecho de trabajar en otra empresa como actividad principal, hace que el cálculo salarial se realice sumando ambas remuneraciones. Este aspecto es coincidente con el caso de las teleformadoras que realizan su actividad principal en otra empresa.

En cuanto a *los recursos personales*, a nivel de competencias emocionales ambos presentan un elevado *conocimiento de sí mismos*, al igual que las teleformadoras:

*Yo, creo también que funciono a la inversa, como tengo menos nivel de estrés, me relajo más y creo que me da más tiempo que lo tengo más dominado y, al final, siempre voy trabajando como a trompicones. (Alberto, 11.1:44:5)*

Presentan también similitudes con las participantes en su orientación al logro de un estándar de calidad, así como niveles altos de empatía y sensibilidad hacia las necesidades de sus los alumnos en el caso de uno de ellos:

*Porque, aunque sea a nivel on-line, si quieres llevar bien y tener a tus alumnos siempre con ese pelín de “a ver que me ha dicho el profesor, a ver qué es lo que hace”. Claro ellos sí que de vez en cuando ponen alguna consulta, pero tú tienes que estar pendiente para poder contestar rápidamente y eso lo que hace es que, además, los estimula. (Ricardo, 12.1-18:5)*

No obstante, si reflejan un mayor nivel de conocimiento organizacional y de gestión de las relaciones sociales, en parte porque su posición dentro de la organización es distinta a la de las teleformadoras en general y están implicados en la dirección y gestión de la misma. También sus años de experiencia en organizaciones educativas incrementan este conocimiento:

*Lo que si muchas veces suelo hacer es un poco de puente con otros compañeros, oye échame una mano porque no se soluciona. Entonces hago un poco de puente, hablar con el departamento “oye y esto lo podríamos hacer de esta forma o de la otra, piensa que el compañero en Madrid tiene este problema”. Hacer un poco de puente entonces respecto a otros compañeros. (Ricardo, 12.2-12:5)*

Parece influir, además, el hecho de que hay un mayor interés por participar en la dinámica de la organización, aunque este mismo interés se observa en aquellas participantes que trabajan en una empresa presencial como actividad principal, desempeñando también este tipo de cargos de *management*.

Respecto a las *estrategias de afrontamiento*, el estilo predominante parece, al igual que en el caso de las teleformadoras, focalizarse en la resolución del problema. Los teleformadores parecen utilizar dentro de este estilo y como principal estrategia la resolución directa del problema, mientras que en las participantes la estrategia predominante es la búsqueda de apoyo social:

*Un lema qué tengo es que al toro hay que cogerlo por los cuernos y, por lo tanto, afrontarlo directamente, porque considero que es la mejor forma de poder solventarlo. (Ricardo, 12.1-52:1)*

Se evidencia, no obstante, que aquellas teleformadoras con la misma posición y ocupación en la empresa, también refieren el uso prioritario de estas estrategias. En este sentido, parece que igualando ocupación y posición dentro de la empresa no habría estas diferencias (Greenglass, 2002).

En último lugar, dentro de los recursos personales y del capital psicológico, el *nivel de autoeficacia* parece más elevado en los teleformadores que en las teleformadoras, quizás como consecuencia de que no han sufrido anteriormente experiencias negativas en el trabajo y, tal y, como refieren han ido logrando sus objetivos con pequeñas frustraciones, que van constituyendo retos a superar:

*En el mes de septiembre, se van todos de vacaciones y me quedo yo solito y aquí ya lo que salga de aquí y ahí me ayudó. Ya me da igual que me pongan una farmacia que otra porque aquello me ayudó a aprender muchísimo y coger mucha experiencia porque ya podían salir todas las consultas, que ya estaba todo correcto. (Ricardo, 12.1-36:16)*

En cuanto a los demás factores, al igual que las teleformadoras, presentan un nivel alto de *voluntad* en la consecución de sus objetivos, así como de *resiliencia* y recuperación ante situaciones más o menos adversas. No obstante, no parecen comparables las situaciones laborales y personales previas en cuanto a grado de adversidad. En la siguiente cita se puede observar como el teleformador señala que su principal estrategia es afrontar directamente un problema que te permite solucionarlo antes, aunque sufras más intensamente, pero después te recuperas mejor:

*Afrontarlo directamente, porque considero que es la mejor forma de poder solventarlo, eso lo que ha hecho que sí, que esos problemas de estrés, pues a veces te duren un poco más, pero lo que sí que hace es que ese nivel te aumente de intensidad, pero el tiempo sea más corto y superarlo lo más rápidamente posible. (Ricardo, 12.1-52:2)*

Por otro lado, y en cuanto al significado del trabajo, entre ambos teleformadores parecen existir diferencias muy marcadas, mientras que uno de ellos considera que lo prioritario es la autoexpresividad personal, para el otro tiene prioritariamente un valor instrumental que permite obtener bienes. En este sentido, si se observan diferencias respecto a las teleformadoras con cargas para quien lo prioritario es la flexibilidad porque permite la conciliación:

*Aporta un mecanismo para poder vivir, un mecanismo para desarrollarme profesionalmente y seguir mejorando en mi carrera académica y yo creo que ya está, tampoco nada más. (Alberto, 11.2-173:1)*

*La verdad es que me ha aportado mucho porque me gusta, me gusta hacer de profesor y sobretodo, sobre todo la satisfacción que tienes. (Ricardo, 12.1-70:3)*

Este aspecto parece estar asociado con los estereotipos de género y asignación de roles tradicionales en función del sexo.

Las emociones y experiencias ligadas al trabajo son muy distintas en ambos teleformadores. En uno de los teleformadores, emerge de su discurso un nivel elevado de satisfacción laboral, se podría hablar de *engagement*, con una gran ilusión por trabajar, una gran pasión, dedicación y energía que orienta al trabajo con sus alumnos y a la vida en general:

*Intentar ser mejor como profesor y también lo que ha hecho que disfrutara más cuando estoy dando clase. Disfrutar porque me gusta y ya te digo disfruto dando las clases. (Ricardo, 12.1-70:14)*

Sin embargo, el otro teleformador, parece que se encuentra en un momento de cambio y desmotivación, preocupado, por un lado, por las nuevas generaciones de supervisores que aparecen en su trabajo presencial y por el desarrollo de carrera universitaria de cara a un futuro. Y por otro, porque el futuro en una universidad virtual no satisface sus expectativas, por la falta de prestigio y reconocimiento social. De modo que manifiesta cierta insatisfacción por unas áreas que parecen conducirlo a desplegar estrategias de afrontamiento ahora, de cara a prevenir posibles situaciones adversas futuras:

*Yo realmente tengo unas condiciones muy buenas por ser por la relación personal que llevo muchos años con el dueño y la relación personal que tenemos. Pero claro ahora como hay un cambio generacional y hay un cambio a los hijos. El problema este, bueno tengo que saber cómo lo voy a enfocar y qué es lo que puede pasar. (Alberto, 11.2-160:2)*

*Tienes un complejo como de inferioridad, como estoy en una institución peor, o peor valorada o mira es hacer negocio, o es virtual, mira. Todavía está mal visto lo virtual. (Alberto, 11.2-82:17)*

Por último, en la pregunta de cierre ha respondido únicamente uno de los participantes, subrayando la dimensión menos humana de la profesión: un teleformador es *como un robot*. (Alberto 12.2-144:17)

A modo de síntesis de los resultados expuestos, se presenta en la siguiente Tabla 39 los resultados de las entrevistas en profundidad fenomenológicas de los teleformadores:

Tabla 39

*Riesgos Psicosociales en Teleformadores: Resultados*

<b>Factores Psicosociales de Riesgo</b>	<b>Se Caracterizan Por</b>
Sobrecarga mental cuantitativa/picos de trabajo	Periodos intensos de trabajo con sobrecarga de tareas
Subcarga mental cualitativa	Corrección rutinaria de trabajos
Aislamiento	Falta de contacto con alumnos y compañeros
Conflicto Persona – rol/Sobrecarga emocional	Quejas de alumnos por evaluación
Conexión permanente	Continuamente conectado y accesible
Sin <i>feed-back</i>	Falta de sistema de evaluación
Sin Planes formativos sistemáticos	No existen planes específicos de formación
<b>Recursos Laborales</b>	<b>Se caracterizan por</b>
Apoyo del supervisor	Apoyo social percibido /Relación de confianza
Buena comunicación ascendente y descendente	Comunicación fluida con el supervisor
<b>Recursos Personales</b>	<b>Se caracterizan por</b>
Autoconocimiento	Elevado conocimiento de sí mismos
Orientación de logro	Orientado a conseguir un estándar de excelencia
Empatía y orientación	Sensible hacia las necesidades de los alumnos
Conocimiento elevado de la organización	Conocen el funcionamiento de la organización y de las organizaciones en general
Destrezas tecnológicas	Básicas, interés funcional hacia las TIC
<b>Significado del trabajo</b>	<b>Se caracterizan por</b>
Centralidad Absoluta	Importancia elevada del trabajo
Centralidad Relativa	Prioridad familia/ Prioridad uno mismo
Valores laborales intrínsecos	Autorrealización
Valores laborales extrínsecos	Dinero

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

---







## Capítulo 5. Discusión y Conclusiones

---

En este capítulo se describen las conclusiones del trabajo de investigación realizado. Se ha estructurado su desarrollo en tres apartados principales: un primer epígrafe en el que se realiza una síntesis del proceso de investigación y sus resultados desde un punto de vista sustantivo, teórico y metodológico, un segundo apartado en el que se recogen las aportaciones y limitaciones del estudio y sugerencias para futuras investigaciones y un tercer epígrafe en el que se perfilan las conclusiones del proyecto de investigación por objetivos.

El proceso investigador se ha articulado con la pretensión de dar respuesta al propósito de investigación: *“Estudiar el proceso de percepción de riesgos psicosociales en mujeres que desarrollan su labor docente, parcial o totalmente fuera de su centro de trabajo, a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”*. Este propósito se ha especificado en su correspondiente objetivo general, del que se derivaban varios objetivos específicos, articulados en las dos etapas de investigación:

### A) Fase cuantitativa

- 1.1. Elaborar una lista con los principales factores psicosociales de riesgo en la profesión de teleformadora y conocer su importancia frente a otros riesgos

### B) Fase Cualitativa

- 1.2. Adaptar un modelo óptimo para estudiar el proceso de riesgos psicosociales en teleformadoras.
- 1.3. Elaborar un instrumento validado mediante consulta a jueces expertos en riesgos laborales.
- 1.4. Explorar los factores psicosociales que son percibidos de manera negativa por las teleformadoras.
- 1.5. Conocer los factores laborales que influyen en la percepción y gestión de los factores psicosociales de riesgo y cómo actúan.
- 1.6. Conocer los factores personales que influyen en la percepción y gestión de los factores psicosociales de riesgo y cómo actúan.
- 1.7. Describir la dinámica relacional entre factores psicosociales de riesgo, factores personales y laborales de las teleformadoras y cómo inciden sobre su salud y su relación con el trabajo.

A partir del propósito y objetivo general de investigación se perfiló como diseño óptimo de investigación un diseño mixto explicativo secuencial, de acuerdo con la tipología de diseños mixtos de Creswell y Plano (2010). En este sentido, se estructuró el proceso de estudio en dos etapas principales interrelacionadas. Se inició el estudio con la aplicación de una técnica prospectiva de consulta a expertos, en la que se recogen y analizan cuantitativamente los datos, que dirigen las preguntas de la siguiente etapa de investigación de carácter cualitativo. En esta segunda fase, se formularon las preguntas de investigación cualitativas, se articuló el modelo conceptual elaborado ad hoc para la presente investigación, se elaboraron y validaron con expertos los dos guiones de entrevista en profundidad fenomenológica de Seidman (2012) que, posteriormente, se aplicaron a las teleformadoras y, finalmente, se analizan los resultados cualitativamente. En esta fase cualitativa, junto a las entrevistas a teleformadoras, se introducen en el proceso dos casos excepcionales o *outliers* para confirmar y comprobar hallazgos, siguiendo las recomendaciones de Miles et al. (2014). De modo que, se aplicaron las mismas entrevistas a dos teleformadores, para verificar la relevancia del factor género en los resultados y conclusiones.

El proyecto de investigación es predominantemente cualitativo, constituyendo la primera etapa una aproximación general a la temática de los riesgos psicosociales, con la pretensión de acotar el tema de investigación, principalmente en lo referente a los factores psicosociales de riesgo. Esta prioridad cualitativa comporta la focalización del estudio en este flujo metodológico en sus distintas fases: recogida de datos, análisis y resultados y discusión y conclusiones. No obstante, en esta última fase, y en consonancia con la filosofía del diseño mixto se recoge en una matriz una síntesis dialógica e integradora de ambas etapas.

A continuación, se exponen la discusión y conclusiones estructuradas en función de los objetivos específicos que son los que han ido guiando el estudio, a través de preguntas y subpreguntas de investigación más operativas para cada una de las etapas. La discusión y conclusiones relacionadas con los objetivos tres, cuatro y cinco, que son los que recogen la parte central de la investigación se presentan en el mismo apartado, subrayando la dinámica relacional entre los tres elementos e integrándolos de manera constructiva.

### **5.1. Discusión**

En este apartado se expone la discusión de los resultados de esta investigación en función de los objetivos. La fase cuantitativa y su correspondiente objetivo se articula dentro del apartado 5.1.3., de acuerdo con la filosofía integradora del diseño mixto de investigación.

**5.1.1. Adaptar un modelo conceptual.** En la fase cualitativa de investigación, se ha tomado la decisión metodológica de elaborar un modelo teórico-conceptual que guíe la construcción de los instrumentos metodológicos y la investigación. Miles et al. (2014) señalan que el marco conceptual “explica, bien sea gráficamente o en forma narrativa, los principales aspectos a estudiar -los factores, conceptos y variables clave- y las presumibles relaciones entre ellos” (p.20). No es, en consecuencia, la adopción de una teoría existente para explicar y conducir el trabajo de investigación, sino que es un modelo que se construye ad hoc, tomando prestadas piezas de distintas fuentes y articulándolas de manera coherente y desde el que fluye toda la investigación. No se trata de un modelo rígido sino un punto de partida permeable que facilita la comprensión de los que está sucediendo y en continua interacción dialógica con los datos que emergen de los discursos de las teleformadoras.

Se realiza en primer lugar una revisión bibliográfica exhaustiva, siguiendo las pautas de Lichtman (2013) para trabajar documentación en investigación cualitativa. De acuerdo con la autora se realiza la revisión estructurada en tres fases diferenciadas: búsqueda amplia de información, revisión analítica de la información relevante y determinación del modelo conceptual.

A partir de la revisión documental, se considera que el paradigma que mejor responde al propósito de investigación es el Modelo RED (Demandas-Recursos- Experiencias) (2005), desarrollado durante años por el equipo WANT (anteriormente WoNT, Work & Organization Network) de la Universidad Jaume I de Castellón. Este modelo adopta una dinámica procesual centrada en la interrelación entre las demandas laborales, los recursos laborales y personales y las experiencias y emociones en el trabajo y permite la exploración de aspectos positivos y negativos. Desde esta estructura se han ido articulando los conceptos que pueden facilitar mejor la comprensión del fenómeno de estudio. Se tienen en cuenta, además, los resultados de la primera fase del estudio que facilitan la construcción de este modelo en relación a las demandas laborales.

El modelo conceptual ha sido muy útil en la aproximación deductiva a la información y ha estado en constante comunicación e intercambio con los datos que emergen de los discursos de las teleformadoras. Strauss y Corbin (2002) abogan por una verdadera interacción entre el modelo deductivo e inductivo, en la que se empieza desde una serie de categorías analíticas (modelo deductivo), dejando parte del proceso analítico a la consecución de nuevas categorías a partir de los datos que surjan (modelo inductivo) (Miles et al., 2014).

El proceso de construcción del modelo conceptual teórico, así como su planteamiento se encuentran recogidos en los capítulos dos y tres.

**5.1.2. Elaborar y validar un instrumento de recogida de datos.** Este objetivo de investigación conlleva el diseño, elaboración y posterior validación del instrumento metodológico que se va a utilizar para la recogida de la información de la fase cualitativa. Este proceso se puede ver recogido con detalle en el capítulo número tres en el que se describe el marco metodológico.

A partir de las preguntas de investigación específicas de esta etapa y adoptada la decisión de utilizar la entrevista en profundidad metodológica de Seidman (2012), se implementa el diseño y construcción de dos guiones de entrevista. El modelo teórico-conceptual adoptado, descrito en el anterior epígrafe, guía la elaboración de ambos guiones, redactándose en consonancia una primera entrevista estructurada inicialmente en 12 preguntas y una segunda, de mayor extensión, en 38 cuestiones. La primera entrevista hace referencia a la historia de vida pasada de la teleformadora y se centra en el abordaje de aquellos aspectos cuya exploración biográfica aporta información necesaria y relevante para comprender y dar sentido a la historia presente de la teleformadora. Historia presente que se recoge a través de la segunda entrevista.

Una vez finalizada la fase de diseño, se procede a realizar la consulta a expertos para su validación. En este caso se seleccionan 15 especialistas en el ámbito laboral, fundamentalmente en prevención y gestión de riesgos, para valorar la pertinencia de los ítems respecto de los objetivos y preguntas de investigación. Se utilizan el índice de validez de contenido (IVC) de Lawshe (1975), recomendado por Cardona (2006), como criterio de validez cuantitativo y las observaciones y sugerencias realizadas por los expertos como criterio de validez cualitativo. Los índices obtenidos son de 0.97 y 0.98, respectivamente, lo que indican que son instrumentos metodológicos óptimos para la investigación. Además, se valoran las sugerencias de los expertos y se realizan las modificaciones pertinentes para optimizar el instrumento.

Finalizado el proceso de validación, se realiza con los dos guiones resultantes una prueba piloto con dos teleformadoras. El desarrollo de estas cuatro entrevistas preliminares tiene como propósito principal explorar la idoneidad del instrumento para obtener información referente a las preguntas de investigación e identificar aquellas preguntas que pueden plantear dudas o dificultades en su respuesta y refinar, si fuese necesario el instrumento. Además, esta táctica metodológica permite a la entrevistadora poner a prueba sus habilidades a la hora de ir

enlazando preguntas con ideas y temas que van surgiendo durante la entrevista, a resolver posibles dudas e interrogantes de las entrevistadas y, en síntesis, a enfrentarse a una situación de entrevista en investigación. Las entrevistas se desarrollan de manera fluida y ágil, y se confirmaron algunas de las recomendaciones de los expertos acerca de incluir en una de las preguntas un listado aclaratorio que facilitase su comprensión, como así tuvo que realizarse.

Las entrevistas, dos por cada teleformadora y guión, se transcriben y se analizan mediante el uso del programa Maxqda ([www.maxqda.com](http://www.maxqda.com)), concluyendo que ambos guiones son dos instrumentos óptimos para explorar el proceso de riesgos psicosociales en teleformadoras.

**5.1.3. Relación entre factores de riesgo percibidos, recursos y emociones y experiencias en el trabajo.** Conocer qué factores psicosociales son percibidos de manera negativa por las teleformadoras, con qué recursos laborales y personales cuentan y cuál es la relación entre ambos elementos y sus efectos sobre las experiencias y emociones relacionadas con el trabajo, aglutina los tres objetivos de investigación que conforman la parte fundamental de la investigación.

En primer lugar, como se recoge en el capítulo metodológico, en una primera etapa, se realiza una consulta a 15 expertos en riesgos psicosociales, con el fin de identificar los principales factores psicosociales de riesgo de acuerdo con el perfil de la investigación: género y teleformación. Los resultados que se obtienen en las rondas, se analizan cuantitativamente y recogen nueve factores de riesgo por consenso: *cantidad y complejidad de información, exigencia de atención, presiones en el tiempo, ambigüedad de rol, sobrecarga emocional, poca autonomía, no hacer pausas, jornadas sin horarios y escaso reconocimiento social*. Con estos resultados se depuran las preguntas de investigación de la etapa cualitativa, concretamente las correspondientes al objetivo tres de investigación sobre exploración de factores psicosociales de riesgo. Estas preguntas se pueden consultar en el capítulo tres sobre el marco metodológico, así como en el capítulo de resultados acompañando a cada apartado. Al finalizar este epígrafe se podrá visualizar en una matriz una comparativa dialógica de resultados entre ambas fases de investigación, como uno de los puntos de conexión entre ambos flujos metodológicos.

En relación con la etapa cualitativa, de las 20 entrevistas realizadas a las diez teleformadoras los resultados indican que uno de los principales factores psicosociales relacionados con el puesto de trabajo y que son percibidos negativamente son los periodos intensos de trabajo o *picos de trabajo*, que generan una *sobrecarga mental cuantitativa*. En

estos momentos puntuales y ligados a la dinámica temporal de la enseñanza on-line y de la docencia en general, el volumen de trabajo se incrementa vertiginosamente llegando a duplicar la carga de trabajo a realizar, sin que se produzca un aumento del tiempo necesario para afrontarla. Los picos de trabajo coinciden en los plazos de entrega de trabajos de actividad continuada o de final de curso, máster o grado de los alumnos, que comparten la tendencia a realizar la entrega el último día del plazo. No obstante, la razón fundamental parece ser el cálculo de la carga docente en términos que no se ajustan a la realidad. Esta sobrecarga cuantitativa afecta a la *motivación* de las participantes y dificulta la *conciliación familiar*. Este aspecto cobra especial importancia en el caso de las teleformadoras con niños en edad escolar, para las que estos picos de trabajo conllevan una *sobrecarga de rol* derivada de las exigencias de ambas esferas, viéndose obligadas a extender sus horarios de trabajo por la noche o los fines de semana. En este sentido, Moreno-Jiménez y Báez (2010), señalan que los cambios que se están produciendo en la organización del trabajo: incremento de la flexibilidad de los tiempos de trabajo de acuerdo con las demandas y aumento de las jornadas de trabajo para cumplir con los plazos, dificultan la conciliación entre la esfera familiar y la laboral.

A lo anterior se añade, además, la sobrecarga cuantitativa que experimentan las teleformadoras que desarrollan carrera en el ámbito universitario. El desempeño de múltiples tareas docentes, de gestión e investigación, comporta largas jornadas de trabajo de más de 12 horas para poder compaginar todas las actividades. Realizar la tesis doctoral y publicaciones para poder obtener la acreditación de la ANECA, son dos exigencias necesarias para mantener su puesto en la universidad y poder promocionar. Estos hallazgos, coinciden con el trabajo de Cifre y Llorens (2001), en el que concluyeron que el principal estresor de los profesores ayudantes universitarios era la sobrecarga cuantitativa derivada de la cantidad de publicaciones que deben realizar para desarrollar carrera universitaria. Además, estos resultados parecen verificarse con los obtenidos en las entrevistas con los teleformadores. Estos participantes se encuentran en otro ciclo profesional en el que no están obligados a realizar publicaciones para garantizar la *estabilidad laboral* y, en consecuencia, no refieren sobrecarga cuantitativa, en este sentido.

Ante estas altas demandas laborales las teleformadoras despliegan una serie de recursos para hacer frente a esta sobrecarga cuantitativa derivada de los picos de trabajo y/o de la acumulación de tareas, entre los que destaca la organización y gestión del tiempo. La autogestión y la autodisciplina es una constante en su trabajo, un requisito imprescindible para poder ir adecuando y distribuyendo las tareas en función de las necesidades personales y

laborales. La organización rigurosa y el trabajo diario parece ser uno de los requerimientos básicos para ser una buena docente on-line. De hecho, todas las teleformadoras y teleformadores, que se caracterizan de acuerdo con los resultados de esta investigación por presentar un buen *conocimiento de sí mismos*, se definen como personas minuciosas y organizadas, excepto uno de los participantes que se valora como poco eficiente en este aspecto. En el trabajo cualitativo de De Luis et al. (2006), realizado con teletrabajadoras y teletrabajadores señalan que la autodisciplina para fijar su tiempo laboral es una de las estrategias más utilizadas y muy necesaria para poder trabajar en el domicilio, donde realizan su actividad la mayor parte de las teleformadoras de esta investigación. Esta necesidad de la planificación de los tiempos y de continua autorregulación, en una de las razones por las que las teleformadoras y teleformadores valoran como muy importante el recurso laboral de la *autonomía temporal*, por el que, dentro de los límites marcados por la organización, pueden ir ajustando las tareas a las demandas laborales y personales.

La última de las altas demandas o factores psicosociales de riesgo percibidos, tiene que ver con la *subcarga mental cualitativa* derivada de la rutina y monotonía de la corrección de actividades, principalmente trabajos. Cifre, Salanova y Franco (2011) encuentran diferencias entre hombre y mujeres en el trabajo respecto a este factor, señalando que la rutina es uno de los aspectos que está quemando a las mujeres en el trabajo mientras que no ocurre en el caso de los hombres. En este sentido, en este trabajo, sí se observa una mayor percepción negativa de este factor en teleformadoras, coincidiendo con los resultados del estudio señalado.

Respecto a los factores psicosociales relacionados con el área socio-laboral, el principal factor de riesgo percibido es el *aislamiento* entre las teleformadoras que trabajan en el domicilio. La principal carencia se produce en la *dimensión social del aislamiento* (Marshall et al., 2007), informando de la falta de contacto con sus compañeros, de ausencia de charlas espontáneas y de apoyo emocional, es decir, de la pérdida de la interacción informal en el ámbito laboral. Este aspecto, dificulta la *comunicación* entre empleadas para resolver problemas del día a día, sin necesidad de acudir a los canales formales de comunicación. Entroncado, también, con este aspecto, se evidencia, haciendo alusión a la *dimensión organizacional* del aislamiento (Marshall et al., 2007), la necesidad de compartir dudas, de trabajar conjuntamente en un proyecto educativo común, o de homogeneizar criterios en las mismas asignaturas que son impartidas por distintos profesores. Esta sensación de estar aislado, se observa también en el participante que no trabaja en el domicilio. No obstante, en su caso, hace referencia más a la falta de interacción con los alumnos que con sus compañeros, puesto que compagina su trabajo en la

universidad con trabajo presencial, estando cubierta esta necesidad social. De acuerdo con los informes de Eurofound e ILO (2017) el aislamiento y la carencia de comunicación informal es uno de los principales factores de riesgo del teletrabajo, lo que coincide totalmente con los resultados de la investigación. En la misma línea, Cooper y Kurland (2002), subrayan que la sensación de estar aislado profesionalmente es consustancial a la modalidad del teletrabajo.

Las fórmulas utilizadas para poder hacer frente a este aislamiento pasan fundamentalmente por ser autodisciplinadas, obligándose a realizar ciertas actividades fuera del domicilio, para compensar esta carencia de contacto social. De modo que, como se va poniendo de manifiesto, la principal estrategia de *autorregulación emocional* utilizada por las teleformadoras es la autodisciplina.

Ahora bien, el aislamiento puede actuar como factor protector de los conflictos interpersonales, que se generan, aunque no siempre, en la interacción cara a cara. Trabajar sin depender de los demás, parece proteger a las teleformadoras de estas dificultades, especialmente cuando se han experimentado situaciones de *acoso psicológico* en trabajos anteriores, en los que se desarrollaba la actividad de teleformación desde el centro de trabajo. Concretamente tres de las diez entrevistadas han sufrido *acoso psicológico*, en cambio ninguno de los teleformadores refiere ninguna experiencia negativa anterior. Desde este contexto, puede explicarse el valor protector que otorgan al aislamiento. El *acoso psicológico* sufrido parece haber dañado su autoestima personal y organizacional, así como su nivel de autoeficacia percibida. Moreno et al. (2005) concluye en su trabajo que el acoso psicológico es más frecuente en mujeres que en hombres, existiendo distintas variables que influyen en esta diferencia, entre ellas las escasas competencias personales. No obstante, como señalan Rodríguez-Muñoz et al. (2013), “la controversia fundamental radica en si esas características deben ser consideradas causas del acoso o si por el contrario son resultado de la experiencia de acoso sufrida” (p.145). En la actualidad, las participantes van recuperando su autoestima y sintiéndose competentes como teleformadoras de manera gradual, a medida que van logrando éxitos en este ámbito. Influye, además, el hecho de que cuentan con un nivel elevado de *orientación hacia el logro* (Boyatzis y Goleman, 2001), tratando siempre de alcanzar un estándar de calidad interior, que se expresa en un nivel de autoexigencia elevado en el desarrollo de la actividad docente y en una voluntad firme de ir siempre a más, buscando caminos y alternativas para conseguirlo (*esperanza*). El trabajo, la constancia y la motivación son tres pilares sobre los que se asientan sus éxitos. Además, considerando que han pasado por situaciones muy negativas, tanto a nivel



personal, como laboral, parece que han superado estas situaciones y que han extraído conclusiones positivas y de aprendizaje (*resiliencia*).

Junto a lo anterior, la falta de contacto social consustancial al teletrabajo, tal y como reflejan Pérez y Martín (1997), convierte al supervisor en una fuente muy importante de apoyo social. Este aspecto se evidencia en esta investigación, en la que el apoyo y la comunicación con el supervisor es uno de los recursos más valorados. En este sentido, el supervisor constituye la principal fuente de apoyo social tanto emocional como instrumental en situaciones de conflicto para las teleformadoras. En un estudio cualitativo con ocho grupos focales llevado a cabo por Peiró, Zurriaga y González-Roma (2002) concluyeron que el apoyo social de los líderes mitigaba la tensión. De Luis et al. (2006) señalan que la relación con los supervisores es valorada como muy importante por las y los teletrabajadores y se basa en la confianza mutua. En consonancia con esta apreciación respecto a la importancia del líder o supervisor, en la presente investigación se concluye que, la principal estrategia de afrontamiento utilizada por las teleformadoras es la búsqueda de apoyo social, lo que confirma la importancia del papel del supervisor. Nelson y Burke (2002) subrayan que el apoyo social en el trabajo se puede ver como un recurso que mejora el rendimiento y el bienestar. Además, desde la perspectiva de género, señalan que las mujeres cuando deben manejar situación de estrés, tienen mayor probabilidad que los hombres de buscar información, consejo, y soporte práctico y emocional de aquellos con los que tienen relación. Por otro lado, en el caso de los teleformadores la principal estrategia de afrontamiento utilizada es la resolución directa del problema, si bien se pone de manifiesto que las dos teleformadoras que trabajan también como gestoras en una empresa privada de servicios usan predominantemente la misma estrategia de afrontamiento, lo que puede tener relación con el tipo de ocupación desempeñada.

Dentro del área socio-laboral un último factor que emerge de las narraciones de las teleformadoras, aunque con menor peso, es la sobrecarga emocional derivada de los conflictos con alumnos, generalmente relativos a la evaluación. Como estos conflictos con los alumnos, parecen tener el mismo hilo conductor, han creado y utilizado una serie de estrategias para prevenirlos y, en su caso, afrontarlos con bastante eficacia. Estas estrategias se centran en la rigurosa delimitación de los límites, normas y pautas de la dinámica de la asignatura, en todos sus aspectos didácticos y la correspondiente comunicación de las mismas a los alumnos, al inicio de las materias. Bakker, Demerouti y Shaufeli (2003), en un estudio llevado a cabo con teletrabajadoras, hallan que tanto las demandas como las exigencias emocionales fueron los predictores más importantes de los problemas de salud.

En el área organizacional los principales factores psicosociales de riesgo percibidos por las teleformadoras son la falta de planes formativos de actualización y la ausencia de *feed-back*. En tercer lugar, el bajo salario. Respecto a los planes de formación, en general existe una oferta canalizada a través de cursos atomizados que bien se subvencionan parcial o totalmente y que no responden a sus necesidades formativas de especialidad. Tampoco se posibilita la formación en nuevas tecnologías, que como señala Salanova (2007) requieren mantenerse en constante proceso de aprendizaje a causa de la rapidez en los cambios y la corta vida en pico de los avances tecnológicos. Por otro lado, aunque se oferten cursos de interés la falta de tiempo derivada del planteamiento actual de la carrera universitaria en particular y docente en general, no facilita su realización. De modo que la formación queda reducida a un proceso aislado y personal, como subraya Imbernon (2012). En este sentido, son las propias teleformadoras las que se procuran y costean los cursos que consideran importantes para su buen desempeño docente. Se evidencian diferencias entre las teleformadoras y los teleformadores por la categoría profesional que marca distancias muy definidas a nivel de oferta formativa, entre otros aspectos. En este sentido, los participantes tienen una categoría profesional superior por lo que se potencia su asistencia a congresos, cursos etc.

Respecto al *feed-back*, se constatan diferencias en función del planteamiento y política de la organización. En la universidad no se realiza evaluación del desempeño y, en el caso de que se realice como así consta a algunas teleformadoras, no se proporciona ninguna información al respecto. El *feed-back* constituye la principal vía para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar profesionalmente. De modo que la carencia de esta retroalimentación, no sólo genera desmotivación entre las teleformadoras, sino que repercute negativamente sobre la propia calidad educativa. Salanova et al. (1996) señala que el *feed-back* es uno de los recursos laborales relacionados con el contenido del trabajo que incide sobre la motivación del trabajador, ya que se le proporciona información sobre la eficacia de su ejecución. Considerando, además, el elevado nivel orientación de logro de las participantes y que uno de los valores laborales relacionados con el significado del trabajo es una fuerte necesidad de crecimiento y autorrealización profesional, esta desmotivación puede verse incrementada.

El último de los factores organizacionales que emerge en los resultados es el *bajo salario*, que no se ajusta a las expectativas y a la cualificación requerida para su desempeño. Esta percepción negativa es más intensa en aquellas teleformadoras con contrato a tiempo parcial. Parecen hacer referencia estas participantes a la *injusticia organizacional* existente en la relación de intercambio de su tiempo y esfuerzo por un salario precario. Al respecto, parece

que el conflicto se establece entre sus creencias acerca de lo que le debe aportar la organización y lo que aportan a cambio. Subyace la idea de injusticia organizacional distributiva, no existiendo equidad entre lo dado y percibido (Mladinic e Isla, 2002). En este sentido, la percepción de justicia distributiva se encuentra vinculada al salario percibido, tal y como concluye Day (2011). Unido al bajo salario existe la percepción de que la teleformación tiene un menor prestigio y reconocimiento social, especialmente entre los docentes de universidades presenciales, lo que parece poder explicar en parte esta baja remuneración.

En el área de la *conciliación bidireccional familia-trabajo*, se desprende de sus narraciones que, en general, la teleformación por la flexibilidad temporal y espacial, consustancial a esta fórmula laboral, facilita la conciliación de ambas esferas. Sin embargo, emergen tres factores de riesgo que dificultan en alguna medida esta conciliación: (a) la conexión permanente con el ámbito laboral, (b) los límites espaciales difusos, cuando la actividad profesional se desarrolla en el domicilio y (c) la sobrecarga de rol fruto de la falta de tiempo para dar respuesta a las demandas de ambas esferas. Los tres factores de riesgo se relacionan entre sí y son los tres significativos. La posibilidad y necesidad de estar siempre conectada para evitar la sobrecarga y acumulación de tareas, la inexistencia de límites espaciales en el domicilio, entre la esfera familiar y la laboral y la sobrecarga por las tareas a realizar en ambos ámbitos, son estos tres factores psicosociales de riesgo, que se intensifican en el caso de las teleformadoras con cargas laborales y sin recursos como el apoyo de la familia extensa. De hecho, aun siendo considerada por las participantes como la mejor opción laboral frente al trabajo presencial, señalan también que sin apoyo externo no se puede conciliar, o si se hace como ocurre en el caso de otras teleformadoras es a costa de la renuncia personal y de la ampliación de horarios. Ocurre, además, que las teleformadoras refieren sentimientos de culpabilidad por dedicarse tiempo a sí mismas, poniéndose de manifiesto las creencias y estereotipos interiorizados, vinculados a la asignación tradicional de roles en función del sexo. De modo que la conciliación sigue siendo competencia de las mujeres (Torns, 2005). Por otro lado, en el caso de los teleformadores no se vivencia este conflicto y si se hace es en la dirección familia trabajo. Estos resultados no coinciden con los hallazgos de Cifre et al. (2011), que encontraron que les afectaba por igual el conflicto de ambas esferas a hombres y mujeres.

En relación con el tiempo dedicado a sí mismas, es decir la conciliación de Trabajo/familia y *self*, los resultados señalan que la prioridad por este orden es la familia, el trabajo y en último lugar ellas mismas. Este aspecto lo recogen Allen y Finkelstein (2014), en un estudio con parejas de doble ingreso en el que concluyeron que, en general, la mujer da

prioridad a su responsabilidad en el cuidado de hijos e hijas y las tareas del hogar. En el caso de los teleformadores, han generado sus propios espacios personales y disfrutan de su tiempo de ocio. Se considera que es importante considerar el momento del ciclo vital como se ha venido señalando, que puede explicar en parte las diferencias que se observan, tanto entre hombres y mujeres como entre ellas.

En cuanto a los factores psicosociales de riesgo relacionados con las nuevas tecnologías, el principal factor señalado es la *conexión permanente* derivada de la accesibilidad inmediata y constante. Esta conexión continuada se materializa en una actitud de hipervigilancia y consulta continuas de los correos electrónicos, convirtiéndolas como señalan Spira y Feintuch (2005), en *trabajadoras 24x7*, refiriéndose a los actuales trabajadores del conocimiento que trabajan veinticuatro horas al día, durante toda la semana y toda la vida laboral. Se vivencia, en el caso de algunas teleformadoras como una *trampa*. Pérez (2010) en un estudio realizado a través del análisis de metáforas con teletrabajadoras y teletrabajadores, concluye que la posibilidad de estar siempre disponible y conectado es su mayor riesgo, lo que coincide con los resultados de este trabajo.

Respecto a los recursos tecnológicos de los que disponen, como parte de los recursos personales por la implicación de las actitudes hacia las TIC, se evidencia que estas actitudes, en general son positivas. El interés por las nuevas tecnologías que manifiestan de manera repetida en sus discursos las teleformadoras, es condicional a la disponibilidad de tiempo y limitado a su utilidad en el trabajo. En relación a la autoeficacia, se restringe al ámbito laboral y el nivel básico de destreza tecnológica. Este interés utilitario se constata tanto en teleformadoras como en teleformadores. Además, como recurso laboral importante disponen de soporte técnico que proporciona apoyo y seguridad a las teleformadoras, principalmente durante la impartición de videoconferencias.

En último lugar, y respecto a los factores psicosociales de riesgo, se encuentra el espacio de trabajo. Se pone de manifiesto en esta investigación que los espacios no se adaptan, en general, a los requisitos ergonómicos relacionados con las características de las sillas y mesas de trabajo, ni con el tipo y disposición de los equipos utilizados. Tampoco parecen cuidarse las condiciones de luz. Esta falta de adecuación del ambiente de trabajo parece tener repercusiones sobre la salud principalmente dolores de espalda a nivel lumbar, dorsal y cervical. Se suma el hecho de que no cuentan con hábitos saludables dentro y fuera del trabajo que mantengan un buen índice de salud. Entre ellos destacan el sedentarismo y no realizar pausas durante el trabajo. En la VII Encuesta (2011) sobre la salud en el trabajo, se recoge que el personal docente son

los que más quejas refieren de la parte alta de la espalda, siendo los trastornos músculo-esqueléticos más frecuentes en mujeres que en hombres. En el caso de los teleformadores no se evidencia ningún problema de esta clase.

Junto a los factores psicosociales de riesgo que se han comentado, y en consonancia con la doble dimensión positiva/negativa que caracteriza los factores psicosociales, resulta pertinente exponer brevemente aquellos factores positivos que emergen de los discursos de las teleformadoras y que aún no han aparecido a lo largo de la exposición. El primero de estos factores es la *definición de rol*. De acuerdo con sus apreciaciones conocen los objetivos que se esperan de ellas, las tareas que deben desempeñar, los procedimientos y las expectativas y comportamientos asociados a su trabajo. Este aspecto reduce la incertidumbre y la confusión que puede generar la ambigüedad de rol y favorece el desempeño fluido y ágil (Arquer et al., 1995). El segundo de estos factores psicosociales percibidos positivamente es la *comunicación con el supervisor*, tanto en sentido ascendente como descendente, valorándolo como una fuente importante de apoyo social. Bakker y Demerouti (2007), señalan la importancia del apoyo social como factor motivador extrínseco, que satisface la necesidad de pertenencia y como recurso moderador de las demandas laborales y sus costes asociados. Además, la comunicación desde las teleformadoras hacia el supervisor, es decir, en sentido ascendente favorece el sentimiento de pertenencia y de ser reconocida y valorada, fortaleciendo las relaciones sociales e incrementando su grado de compromiso, implicación y satisfacción laboral (Llacuna y Pujol, 2003). Esta relación se ve favorecida a través de las reuniones del profesorado que constituyen la principal *vía de participación activa* de las teleformadoras. La *flexibilidad*, por último, como se ha señalado es el factor más valorado por las participantes por las implicaciones que tiene respecto a la conciliación, facilitando compaginar las demandas de ambas esferas, ajustando los ritmos y tareas a las necesidades personales. Este aspecto coincide con los resultados del estudio cualitativo desarrollado por Pérez (2010).

Respecto a las emociones y experiencias que refieren las teleformadoras en relación al trabajo, la mayor parte de las teleformadoras se sienten satisfechas con ciertas áreas laborales en coherencia con la naturaleza multidimensional de este concepto. Estas áreas son aquellas en las que se percibe cierto equilibrio entre demandas y recursos o las demandas no son muy elevadas y se disponen de recursos. En este sentido, se encuentran satisfechas con la flexibilidad y autonomía temporal de que disponen y les permite conciliar, con la buena comunicación y apoyo del supervisor o con recursos laborales como la participación o la percepción de estabilidad. Por otro lado, factores como los picos intensos de trabajo, el aislamiento continuado

o la conexión y disponibilidad permanente son algunas de las áreas o aspectos en los que no muestran satisfacción laboral y que les generan desmotivación. Solo una de las entrevistadas parece manifestar un nivel de insatisfacción y desmotivación más generalizado, cuya experiencia se ha construido en un perfil narrativo en consonancia con la perspectiva metodológica de Seidman (2012), que es la que se ha seguido en las entrevistas en profundidad fenomenológicas. Este perfil narrativo se puede revisar con detalle en el capítulo cuatro.

Finalmente, tal y como se recoge en los resultados dos teleformadoras refieren un estado positivo de *engagement* que se caracteriza por la percepción de las demandas como retos motivadores y la percepción de disponibilidad de recursos personales y laborales. Este estado positivo implica un elevado nivel de energía incluso en las situaciones más negativas, entusiasmo y motivación por el trabajo y absorción en la tarea que se realiza, lo que se corresponde con los componentes de vigor, dedicación y absorción (Schaufeli et al., 2002).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto se subrayan, a modo de síntesis, los siguientes aspectos prioritarios:

- Los principales *factores psicosociales de riesgo o altas demandas percibidos* por las teleformadoras y teleformadores son los *picos de trabajo* derivados de la temporalización por plazos de la enseñanza on-line; la *sobrecarga cuantitativa* asociada a estos periodos de intenso trabajo y al desarrollo de la carrera universitaria que comporta junto a las tareas docentes, tareas de gestión y principalmente de investigación, así como publicaciones; el *aislamiento* que limita el contacto y la comunicación informal y provoca cierto distanciamiento de la cultura organizacional; la *conexión permanente* debido a inexistencia de límites físicos espaciales y temporales y, por último, la falta de recursos laborales como el *feed-back*, los *planes de formación sistemáticos* y el *bajo salario*. *El espacio de trabajo* constituye otro de los factores psicosociales de riesgo percibido con el que se asocian los principales problemas de salud de la teleformadoras, ya que no cumple las condiciones ergonómicas y físicas adecuadas.
- Los *recursos laborales* accesibles para las teleformadoras y que valoran muy positivamente son la *autonomía* muy relacionada con la flexibilidad y la posibilidad de conciliar y la *comunicación y el apoyo del supervisor* que se convierte en la principal fuente de apoyo social. La disponibilidad de estos

recursos ayuda principalmente a afrontar las altas demandas laborales y también parece modular la percepción más o menos negativa de las mismas.

- Los *recursos personales* con los que cuentan las teleformadoras y que favorecen un afrontamiento adaptativo ante las altas demandas laborales o factores psicosociales de riesgo parecen ser el *estilo de afrontamiento centrado en el problema y la búsqueda de apoyo social* como principal estrategia de afrontamiento; las *competencias emocionales* con una definida orientación social (empatía y sensibilidad hacia las necesidades de los alumnos) y la *resiliencia y esperanza* dentro del capital psicológico. Por otro lado, la autodisciplina y organización parece ser un recurso compartido por todas la teleformadoras y muy importante en el desempeño eficaz de su trabajo.
- Las *destrezas tecnológicas* de las teleformadoras y teleformadoras son en general básicas y suficientes para un trabajo que no requiere habilidades muy especializadas. La falta de tiempo para formarse y de planes sistemáticos de formación son algunos de los factores que pueden estar influyendo en el estancamiento en este sentido.
- Los *hábitos sedentarios* de la mayor parte de las teleformadoras y *no realizar pausas durante el trabajo* intensifican el perjuicio derivado de la inadecuación del espacio de trabajo, provocando problemas musculoesqueléticos, principalmente dolores de espalda a nivel lumbar, dorsal y cervical. En los teleformadores se evidencian los mismos factores de riesgo, pero no presentan este tipo de problemática de salud.
- El *significado del trabajo* parece ser una variable moduladora en la percepción de los factores psicosociales de riesgo. En el caso de las teleformadoras prioriza la familia frente al trabajo y se valora predominantemente la flexibilidad laboral como facilitador de la conciliación y las posibilidades de autorrealización del trabajo.
- El *momento del ciclo profesional* se presenta como un factor que puede explicar algunas de las diferencias observadas entre los y las teleformadoras. Se evidencian las mayores diferencias en la percepción de las dificultades para conciliar, focalizándose en el caso de las participantes en el conflicto entre trabajo-familia y trabajo-*self* y en el caso de los teleformadores en la dirección familia-trabajo o no se percibe ningún conflicto en este sentido. Otro de los

factores en los que observa variabilidad intergénero, es en las *estrategias predominantes de afrontamiento*. En el caso de los participantes utilizan el afrontamiento directo del problema y, en el caso de las teleformadoras la búsqueda de apoyo social. Sin embargo, parece haber evidencias de que en aquellas teleformadoras con más conocimiento organizacional y que desempeñan otra actividad a nivel presencial de gestión, las estrategias de afrontamiento directo son también predominantes.

- La *conciliación* parece seguir siendo un asunto de mujeres (Torns, 2005). Las teleformadoras priorizan la familia y el trabajo por encima de sí mismas, renunciando al tiempo y actividades de ocio en muchos casos. Son las que asumen principalmente las tareas de organización y cuidado de los niños y articulan su actividad laboral y personal en función de las necesidades familiares. El hecho de que las mujeres se planteen como objetivo “poder conciliar mejor la vida laboral y familiar y, concretamente, poder dedicarle más tiempo a la familia sin renunciar a su faceta profesional, no deja de ser una constatación de que las responsabilidades domésticas y familiares son todavía una “cuestión de mujeres”, con lo que se puede ver reafirmado y reforzado, como comentábamos anteriormente, el rol tradicional de la mujer como principal responsable del ámbito doméstico y familiar”. (Pérez y Gálvez, 2009, p. 75) Uno de los factores que parecen influir es el *momento del ciclo vital* de las mujeres con cargas familiares, ya que en el momento que van siendo los hijos más independientes se van creando espacios de disfrute personal. De este modo, el conflicto se vivencia más intensamente cuando los niños son más pequeños y dependientes.
- La *satisfacción laboral* como concepto multidimensional se refleja en aquellas áreas en las que no se perciben altas demandas, o si se perciben se disponen de recursos laborales o personales para afrontarlas. Salanova et al. (2006) indican que la relación de equilibrio entre demandas y recursos es la idónea, con el fin de que no se genere desmotivación o aburrimiento. Esta afirmación coincide con los resultados de la investigación, puesto que las teleformadoras se muestran muy desmotivadas en la tarea de corrección de trabajos que ellas valoran como muy monótona y muy por debajo de sus habilidades (*subcarga mental cualitativa*).
- El *engagement*, como estado positivo se refleja en dos de las teleformadoras entrevistadas, que perciben demandas, y disponen de buenos recursos personales



y laborales para hacerles frente, en la línea del equilibrio que señala Salanova et al. (2006).

Finalmente, se puede visualizar en la siguiente Tabla 40 el diálogo entre ambos flujos metodológicos y los principales aspectos recogidos en este epígrafe:

Tabla 40

*Integración de Flujos Metodológicos.*

Consulta a Expertos	Entrevistas en Profundidad Fenomenológicas
Cantidad y Complejidad de Información	→ Sobrecarga mental cuantitativa
Exigencia de Atención	→
Presiones en el tiempo	→ Picos de Trabajo
Ambigüedad de rol	Definición de Rol
Sobrecarga emocional	→ Sobrecarga por conflictos alumnos
Poca Autonomía	Autonomía
No hacer pausas	→ No hacer pausas
Jornadas sin horarios	→ Conexión permanente
Escaso Reconocimiento social	→ Escaso Reconocimiento social
	Recursos Laborales
	Autonomía
	Flexibilidad
	Apoyo Supervisor
	Soporte técnico
	Participación Activa
	Recursos Personales
	Competencias emocionales: conciencia de sí mismas; orientación de logro; empatía y orientación
	Capital psicológico: esperanza; resiliencia y nivel moderado de autoeficacia
	Estilo de afrontamiento centrado en el problema: búsqueda de apoyo social
	Destrezas tecnológicas básicas

## 5.2. Aportaciones, Limitaciones y Prospectiva

En este apartado se describen las aportaciones de esta investigación en el campo de la prevención y riesgos laborales, concretamente en el área de riesgos psicosociales, así como su contribución a nivel metodológico. Se exponen, además, las limitaciones del estudio y las orientaciones o sugerencias para futuras investigaciones.

### 5.2.1. Aportaciones y Limitaciones.

Una de las aportaciones de esta investigación es la implementación de un diseño mixto de investigación, integrando los flujos metodológicos cuantitativo y cualitativo, que ha permitido en primer lugar acotar la temática de investigación y orientar el desarrollo de las preguntas de investigación de la fase cualitativa, prioritaria en este trabajo.

El diseño y construcción de dos guiones de entrevista validados por expertos constituye una de las aportaciones de este trabajo de investigación. Estos dos instrumentos metodológicos han obtenido un elevado índice de calidad y se han depurado las preguntas a partir de la valoración cualitativa de los especialistas y de una prueba preliminar, lo que los convierte en dos instrumentos óptimos para explorar riesgos psicosociales en el ámbito del teletrabajo. La rigurosidad que ha caracterizado todo el proceso de construcción y los buenos resultados evidenciados durante su aplicación tanto en teleformadoras como en teleformadores, permiten su utilización en otros estudios cualitativos orientados en el mismo campo de conocimiento.

A nivel metodológico, se destacan dos aportaciones: el uso de *outliers*, casos excepcionales, y la modalidad sincrónica on-line utilizada para realizar las entrevistas. El uso de *outliers*, es una táctica de comprobación y confirmación de hallazgos que incrementa la calidad de los datos. En este sentido, Miles et al (2014) enfatizan la importancia de profundizar su significado. Siguiendo a los autores, se parte de la base de que los casos excepcionales pueden resultar ser prototípicos, y fortalecer las conclusiones preliminares, pero también pueden proporcionar información relevante que lleve a la necesidad de modificar esas primeras conclusiones.

En cuanto a la decisión de realizar las entrevistas en profundidad fenomenológicas on-line, responde inicialmente a una razón puramente pragmática. La dispersión geográfica de las teleformadoras, así como la residencia de la investigadora en un país distinto al de las participantes comportaba un serio inconveniente económico para el desarrollo de la investigación. Se valoró la posibilidad de realizar las entrevistas por videoconferencia y se evaluó su pertinencia metodológica, resultando ser una opción metodológica óptima, coherente

con la temática de investigación y que permitía explorar las vivencias de las participantes inmersas en su contexto real de trabajo. Entrevistar en el mismo contexto en el que tiene lugar la teleformación, facilita la reconstrucción de algunas de las experiencias vividas en el mismo, permitiendo explorar comportamientos o fenómenos que ocurren on-line, en el marco en el que tienen lugar (Salmons, 2010). Además, el nivel de destreza tecnológica de la entrevistadora (también teleformadora) y de las teleformadoras es, por definición, suficiente, como así ha sido, puesto que las nuevas tecnologías constituyen su principal herramienta de trabajo, y concretamente la videoconferencia representa el modo de comunicación más directo y frecuente con los alumnos, compañeros y supervisores. Este medio sincrónico ha resultado cómodo y fácil de manejar y muy familiar para las participantes, facilitando el establecimiento de un buen *rapport* con las entrevistadas. Mann y Steward (2000) ponen de relieve que una buena entrevista comienza por construir un buen *rapport* y haciendo que el participante se sienta cómodo. Estos autores hablan del reto que supone la presentación del yo en el medio on-line, reto que, insisten, es determinar cómo se establece y si se establece el *rapport* (citado en Lichtman 2013, p. 132). Valorando la importancia y el reto que comportaba el establecimiento de esta conexión inicial, se cuidaron especialmente los aspectos de la comunicación no verbal que se gestionaron de acuerdo al marco on-line, tales como la mirada orientada a cámara y la inclinación y aproximación a la pantalla durante la reconstrucción de situaciones emocionalmente intensas.

Se contó, además, con el soporte de un técnico que facilitaba la conexión de las participantes a la plataforma utilizada y que cuidaba en todo momento de cualquier incidencia que pudiese interferir en la comunicación. Por otro lado, las entrevistas se desarrollan en tiempo real, como en una interacción cara a cara, permitiendo la expresión espontánea de las participantes y, como han sido grabadas, previo consentimiento informado, se han podido explorar las claves no verbales y verbales durante la fase de análisis.

Se consiguió establecer una buena conexión con todas las entrevistadas y los entrevistados (*outliers*), que respondieron a todas las preguntas con gran profundidad y detalle. El nivel de personalización e intimidad de las narraciones alcanzado es muy alto. Todo el trabajo, que se suponía a priori que iba a ser necesario para poder conectar con las y los participantes, resultó prácticamente innecesario. Se valora la experiencia de entrevista en profundidad fenomenológica on-line muy positivamente, constituyendo una herramienta y vía óptima para explorar las prácticas, sentimientos y pensamientos de las participantes, siempre y cuando se articule de manera rigurosa todo el proceso a nivel técnico y teórico, como así se ha

realizado en esta investigación. En el capítulo tres sobre el marco metodológico se puede seguir con detalle todo el proceso.

En síntesis, la entrevista en profundidad on-line, de acuerdo con la experiencia y resultados de este estudio, parece una vía metodológica idónea que abre puertas a futuras investigaciones, sin limitaciones de espacio y tiempo.

Junto a lo anterior, dentro del ámbito metodológico, se han intentado seguir durante todo el proceso de investigación, los criterios o estándares prácticos de calidad, que recomiendan Miles et al (2014), para garantizar la *bondad* de los hallazgos emergentes finales: *objetividad/confirmabilidad; validez interna/credibilidad/autenticidad; validez externa/transferibilidad/adecuación y utilidad/aplicación/orientación a la acción.*

Respecto a la *objetividad/confirmabilidad*, se ha explicado y detallado todo el proceso de investigación, realizando un recorrido de la secuencia seguida en la recolección de datos, análisis, y el delineamiento de las conclusiones, que se han expuesto en matrices cualitativas en cada uno de los epígrafes. Además, la investigadora ha tratado de ser consciente de sus asunciones personales, sus creencias, estados emocionales y el papel que pueden desempeñar durante el estudio. En este punto resulta conveniente señalar, que, dado que la entrevistada es también teleformadora, se ha adoptado en las entrevistas una posición intermedia entre *insider* y *outsider*. Como *insider* que forma parte del mismo grupo comparte un mismo universo de significado y lenguaje que facilitan las entrevistas y, específicamente el establecimiento del *rapport*. Como *outsider*, se acerca a la entrevista como un explorador ajeno, que de acuerdo con Salmons (2010) puede arrojar luz y comprensión sobre el tema de investigación, a través del lanzamiento de preguntas que supongan un desafío y estimulen y provoquen pensamientos e ideas en las participantes. De modo que la posición intermedia se consideró la idónea para la investigación.

La *validez interna/credibilidad/autenticidad* de los resultados se asocia a la densidad de las descripciones realizadas, ricas en matices, contextualizadas y significativas. Los hallazgos se han intentado presentar de forma clara y coherente, con “valor de auténtico” (Miles et al, 2014, p. 312).

En relación a la *validez externa/transferibilidad/adecuación*, y siguiendo a los autores, se ha descrito la muestra utilizada lo más detalladamente posible, si bien se ha omitido información relativa a su procedencia geográfica con el fin de preservar el anonimato de las teleformadoras. Es relativamente fácil identificar el lugar de trabajo de las participantes

conociendo su situación geográfica, a causa de las escasas universidades on-line existentes, así como escuelas de medicina alternativa, que son las dos organizaciones que se contemplan en esta investigación. A riesgo de dificultar la comparación entre muestras, se ha considerado prioritario y obligado atender a los criterios de ética y calidad en la gestión de los datos.

La utilidad/aplicación/orientación a la acción es el último de los estándares de calidad, y hace referencia a las aportaciones de la investigación para sus participantes y potenciales lectores. El interés principal de esta investigación ha sido explorar aquellos aspectos y factores negativos que dificultan el desarrollo del trabajo de las teleformadoras y que sirvan de guía a sus organizaciones para implementar programas de prevención e intervención sobre estos factores laborales y personales e incrementar el bienestar psicosocial de las participantes.

Respecto a las limitaciones de la investigación, en la primera etapa, al realizar la primera ronda de consulta a expertos, no se adjuntó una definición del concepto “teleformadora”, que constituyera un punto de partida unívoco desde el punto de vista semántico. Este aspecto puede haber interferido en la calidad de los resultados obtenidos. En su momento, cuando se estaba realizando la recogida de datos y la investigadora fue consciente de ello, se valoró y, finalmente, se decidió no adjuntar la definición a los expertos que se encontraban aun cumplimentando los cuestionarios, para no introducir otro sesgo que desvirtuase más la calidad de los datos.

En esta etapa hubiera sido, también, pertinente validar los cuestionarios de acuerdo con los requisitos de la investigación cuantitativa, lo que resta calidad a los datos obtenidos.

En la segunda fase cualitativa, las principales limitaciones hacen referencia, como se señaló anteriormente a la muestra utilizada. Garantizar la confidencialidad de los datos y el anonimato ha obligado a no indicar el lugar de procedencia, lo que limita la comparación intermuestral. Por otro lado, las edades de las teleformadoras se sitúan en un intervalo de 34 a 60 años lo que las convierte en no *nativas digitales*. Hubiera sido interesante, y así se recoge para futuras investigaciones, contar con participantes *nativas digitales*, porque puede ser un factor que influya en la percepción no sólo de factores tecnológicos, sino también en la percepción de factores psicosociales como carga mental, gestión de la información y tiempo etc. Además, en relación a la muestra, aunque se contó con dos teleformadores a modo de contraste y verificación, sería aconsejable ampliar la muestra en este sentido.

Una segunda limitación en esta etapa cualitativa, es el posible sesgo derivado de la variable sexo, ya que todas las entrevistas se han realizado por la investigadora. No obstante, durante todo el proceso se ha intentado ser consciente de las posibles influencias en ambas

direcciones. Además, el trabajo metodológico sistemático y riguroso ayuda a minimizar este sesgo.

La tercera de las limitaciones de esta fase fue el no haber realizado una validación de la codificación apriorística conceptual, lo que hubiera reportado calidad al análisis de los datos, aspecto que se tendrá en cuenta para futuros trabajos.

Finalmente, otra de las limitaciones que se evidencian es la excesiva amplitud y extensión del planteamiento de la temática de investigación de esta segunda fase. Se considera aconsejable, de cara a futuras investigaciones, acotar más el marco conceptual, para incrementar el nivel de profundización y densidad de los datos.

### **5.2.2. Prospectiva.**

Considerando las limitaciones que se han señalado en el epígrafe anterior y las ideas que han ido emergiendo a lo largo de este trabajo, algunas recomendaciones para futuras investigaciones podrían ser las siguientes:

- Los instrumentos metodológicos validados por expertos podrían utilizarse en otras investigaciones con otras muestras y aportar o no solidez a los resultados hallados.
- Ampliar el estudio con una muestra más amplia de teleformadores, que permita explorar la existencia de similitudes y diferencias en función del sexo con mayor consistencia en las conclusiones.
- Una de las limitaciones señaladas en este trabajo es el rango de edad que se inicia a partir de 34 años. Realizar un estudio con personas más jóvenes, *nativas* y *nativos digitales*, podría ser interesante para conocer en qué medida sus habilidades tecnológicas influyen en la percepción de factores psicosociales como la sobrecarga mental. También permitiría obtener información relevante acerca de los cambios en relación a los estereotipos de género y su influencia en la conciliación en su sentido más amplio.
- El planteamiento de esta investigación, como se apuntó en el apartado de limitaciones, ha sido demasiado amplio. Desarrollar un trabajo de investigación en la misma línea, pero acotando la temática, permitirá obtener mayor densidad y riqueza informativa.
- El carácter descriptivo de este trabajo, facilita generar hipótesis, pero no comprobarlas, de modo que se requieren realizar otros estudios complementarios.

### 5.3. Conclusiones

1. Se ha confeccionado una lista con los principales factores psicosociales de riesgo que están vinculados a la profesión de teleformadora de acuerdo con el consenso obtenido por consulta a expertos. Estos factores se refieren a las exigencias derivadas de la carga mental (cantidad y complejidad de información y demanda de atención), presiones temporales, la escasa autonomía en el trabajo, ambigüedad de rol, no realizar pausas durante el desarrollo del trabajo, las jornadas sin límite horario y el escaso reconocimiento social de esta profesión on-line. Además, de acuerdo con los especialistas, estos factores, así como los riesgos psicosociales son los que tienen mayor presencia e importancia frente a otro tipo de riesgos ergonómicos o físicos.
2. Se ha adaptado un modelo teórico-conceptual como marco de investigación, en consonancia con el paradigma de investigación cualitativa y con el diseño mixto de investigación. Tomando como hilo conductor la estructura y dinámica del modelo RED, desarrollado por el equipo WANT se han articulado las demandas psicosociales, recursos laborales y personales, así como las experiencias y emociones (consecuencias) vinculadas con el trabajo. Este marco ha constituido un punto de partida flexible que ha facilitado la comprensión de lo que estaba sucediendo y ha estado en permanente interacción dialógica con los datos emergentes de lo inductivo.
3. En consonancia con el modelo teórico-conceptual articulado, se han diseñado, elaborado y validado dos instrumentos metodológicos de toma de datos, consistentes en dos entrevistas semiestructuradas con un total 12 y 40 ítems, y basadas en la exploración de la historia de vida como eje vertebrador de la percepción del trabajo de teleformadora y los riesgos psicosociales percibidos en el momento presente.
4. Se han explorado los distintos factores psicosociales de riesgo percibidos por las teleformadoras, que prioritariamente se refieren a la sobrecarga de mental cuantitativa asociada a los picos de trabajo, sobrecarga cuantitativa derivada del desarrollo de tareas docentes, de gestión e investigación (publicaciones), la subcarga mental cualitativa por las actividades rutinarias, el aislamiento social y organizacional, la conexión permanente por la ausencia de límites espacio-temporales, la inadecuación del espacio de trabajo, el bajo salario y la carencia de planes sistemáticos de formación y *feedback* sobre el desempeño.
5. Los conflictos derivados de la conciliación trabajo-familia y familia-trabajo, reflejan una realidad polisémica, como oportunidad para conciliar y como la trampa de la

conciliación. La conciliación de trabajo /familia y espacio personal no constituye una prioridad para las teleformadoras. Las estrategias de conciliación desplegadas, fundamentalmente el apoyo social familiar, las cargas familiares, los estereotipos de género y el momento del ciclo vital y profesional son variables que influyen en la percepción y manejo de estos conflictos.

6. Se han explorado, por otro lado, los factores psicosociales percibidos positivamente por las teleformadoras que se resumen en la flexibilidad, la definición de rol, la buena comunicación con el supervisor y la existencia de ciertos mecanismos de participación activa.
7. Se han identificado los distintos recursos laborales disponibles, resultando los factores más valorados la autonomía muy vinculada a la flexibilidad y la posibilidad de conciliar y el apoyo del supervisor. Respecto a la dinámica de funcionamiento de estos recursos, su disponibilidad parece facilitar el afrontamiento de las altas demandas laborales y modular la percepción más o menos negativa de las mismas.
8. Se han explorado los principales recursos personales con los que cuentan las teleformadoras y se evidencia un elevado nivel de competencia emocional en la dimensión y orientación social hacia los demás, así como en dos de los factores del capital psicológico (resiliencia y esperanza). Ambos recursos personales, junto con un estilo de afrontamiento predominantemente centrado en el problema, parecen favorecer el afrontamiento de las altas demandas laborales y modular su percepción. En relación con este último factor, se ha profundizado en las estrategias de afrontamiento utilizadas para afrontar acontecimientos críticos del futuro próximo o lejano y parece evidenciarse el despliegue de estrategias anticipatorias y preventivas eficaces. Es importante destacar, además, la autodisciplina como estrategia de autorregulación que es prácticamente compartida por todas las teleformadoras y que constituye un recurso personal muy importante para poder trabajar de manera aislada.
9. Se han valorado los recursos tecnológicos incidiendo en las destrezas y actitudes hacia las TIC. En este sentido, las destrezas tecnológicas que presentan las teleformadoras son básicas pero funcionales para el desempeño efectivo de su trabajo y las actitudes hacia las TIC son positivas en cuanto a su función instrumental para el desarrollo laboral.
10. Se han explorado los hábitos relacionados con la salud. Los hábitos predominantes no saludables se refieren al sedentarismo y la no realización de pausas durante el trabajo y se relacionan con problemas de salud en las teleformadoras.



11. Se aprecian diferentes problemas de salud relacionados con los hábitos de salud y trabajo, así como con el espacio y dinámica laboral, predominando los trastornos músculo-esqueléticos.
12. Se ha profundizado en la dinámica relacional de los factores psicosociales de riesgo, los recursos laborales y personales y las experiencias y emociones sobre la salud. El bienestar emocional, operativizado a través de la satisfacción o el *engagement* parece ser la consecuencia de la interacción entre el nivel de demandas y los recursos disponibles. En este sentido, la relación de equilibrio entre demandas y recursos parece ser la óptima para garantizar el bienestar psicosocial. Niveles muy bajos de demandas pueden provocar monotonía, aburrimiento y fatiga, como se produce con la subcarga mental cuantitativa derivada de los trabajos rutinarios; niveles muy elevados de demandas sin los recursos adecuados pueden conducir a la insatisfacción laboral y desmotivación. En esta relación, además, de los recursos personales y laborales, parecen influir otras variables, entre las que destaca el significado del trabajo.
13. De estas reflexiones emerge la necesidad de *implementar programas preventivos y de intervención en riesgos psicosociales* que incidan sobre el ámbito organizacional y personal adecuados a las características particulares de la mujer. A nivel de la organización realizando ajustes realistas de la carga laboral; combinando el trabajo a domicilio con periodos de trabajo presencial que faciliten el contacto social; regular planes formativos sistemáticos institucionalizados iniciales y continuos, en los que se actualicen no sólo los conocimientos relacionados con la especialidad, sino los contenidos y destrezas tecnológicas, así como las habilidades docentes en general; establecer un proceso de evaluación sistemático; adecuar los salarios y proporcionar recursos laborales que motiven a los trabajadores. Además, es prioritario intervenir sobre el espacio de trabajo en el domicilio y adecuarlo a nivel ergonómico y físico. A nivel personal, potenciando los recursos personales como el trabajo en competencias emocionales o la promoción de hábitos saludables. En consecuencia, las conclusiones de este trabajo, finalmente, conducen hasta el concepto de *organización saludable* cuyo propósito no es solo intervenir sobre los aspectos disfuncionales, sino lograr la salud y bienestar de sus trabajadores, potenciando al máximo el desarrollo de la organización y de sus empleados.
14. Continuando con las implicaciones prácticas, sería interesante implementar un programa de intervención con estas teleformadoras con el fin de mejorar su calidad y

bienestar laboral, atendiendo a los resultados de esta investigación y posteriormente verificar los cambios cualitativos.

15. Además, resultaría de interés realizar un estudio en el que se contemple la posible influencia de factores que han aparecido en este trabajo, como el momento de ciclo vital y de ciclo profesional, que parecen generar diferencias cualitativas importantes de cara a implementar programas preventivos.
16. Fuera del campo que nos ocupa, pero teniendo en cuenta que el significado del trabajo se va interiorizando a través del proceso de socialización, sería útil trabajar el tema de los estereotipos de género relacionándolo con el ámbito laboral y personal y desarrollar un programa de trabajo con alumnos de secundaria. Podría, además, servir como estrategia preventiva del acoso psicológico en el trabajo.
17. A modo de reflexión final, se considera que, puesto que el trabajo ocupa un lugar central en nuestras vidas, es prioritario que se convierta en un contexto de bienestar psicosocial y que las organizaciones se humanicen, adoptando estrategias proactivas de mejora y desarrollo de las fortalezas de sus trabajadores, lo que finalmente redundaría en el progreso de la misma organización. Esta investigación, desde una perspectiva constructiva, ha pretendido visibilizar aquellos aspectos a optimizar, en un intento de contribuir al cambio positivo en las organizaciones.

### Referencias Bibliográficas

---

- Alonso, L. E. (1995). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Alonso, M.B., y Cifre, E. (2002). Teletrabajo y salud: un nuevo reto para la psicología. *Papeles Del Psicólogo*, 83, 55–61.
- Adams, S. J. (2001). Projecting the next decade in safety management. *Professional safety*, 46(10), 26-29.
- Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el Trabajo (2016). Gestionar la salud y la seguridad en el trabajo. Segunda encuesta de empresas sobre riesgos nuevos y emergentes (ESE-NER-2). Recuperado de <https://osha.europa.eu/es/tools-and-publications/publications/reports/scoping-study-for-a-foresight-on-new-and-emerging-osh-risks-and-challenges/view>
- Agulló, C., Heredia, B., López, R., y Catalá, M. (1997). Inteligencia Emocional y la Variable Género. *Revista Electrónica de Motivación Y Emoción*, 5(10). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/acandc2272105102/texto.html>
- Allen, D., & Finkelstein, L. (2014). Work-Family Conflict Among Members of Full- Time Dual-Earner Couples: An Examination of Family Life Stage, Gender , and Age Work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 19(3), 376–384. <http://doi.org/10.1037/a0036941>
- Areitio, G. y Areitio, A (2002). Nuevas formas de trabajo para el docente frente a los nuevos modelos de enseñanza universitaria. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 6(119). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119138.htm>
- Artazcoz, L. (2014). Aspectos metodológicos en la investigación sobre trabajo, género y salud. *AREAS*, 33, 139–153.
- Arquer, M.I., Martín, F., y Nogareda, C. (1995). *Ambigüedad y conflicto de rol*. (Nota Técnica de Prevención 388). Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Recuperado de [http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/301a400/ntp\\_388.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/301a400/ntp_388.pdf)

- Auerbach, C., y Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York: New York University Press
- Avey, J. B., Luthans, F., y Palmer, N. F. (2010). Impact of Positive Psychological Capital on Employee Well-Being Over Time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(1), 17–28. <http://doi.org/10.1037/a0016998>
- Azanza, G., Domínguez, A. J., Moriano, J.A., y Molero, F. J. (2014). Capital psicológico positivo. Validación del cuestionario PCQ en España. *Anales De Psicología*, 30, 294–301. <http://doi.org/10.6018/analesps.30.1.153631>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art, 22(3), 309–328. <http://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A., Demerouti, E., y Schaufeli, W. (2003). Dual processes at work in a call centre: An application of the job demands–resources model. *European Journal of work and organizational psychology*, 12(4), 393-417.
- Bakker, A., Demerouti, E., y Euwema, M. C. (2005). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170–180. <http://doi.org/10.1037/1076-8998.10.2.170>
- Bakker, A. B., Rodríguez-Munoz, A., y Derks, D. (2012). La emergencia de la psicología de la salud ocupacional positiva. *Psicothema*, 24(1), 66–72.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., y Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, 274–284. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Bakker, A. B., Veldhoven, M. Van., y Xanthopoulou, D. (2010). Beyond the Demand-Control Model Thriving on High Job Demands and Resources. *Journal of Personnel Psychology*, 9(1), 3–16. <http://doi.org/10.1027/1866-5888/a000006>
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., y Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, 274–284. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. En Friedman, H. *Encyclopedia of Human Behavior* (4, pp.71-81). New York: Academic Press.

- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. *Handbook of Principles of Organizational Behavior: Indispensable Knowledge for Evidence*, 179–200. <http://doi.org/10.1111/b.9780631215066.2003.00010.x>
- Baraza, X., Rimbau, E., Dalmau, I. y Llacuna, J (2010). Caso de estudio: teletrabajo y riesgos psicosociales aplicados a una universidad on-line. Fundación Internacional ORP. V *International Conference on Occupational Risk Prevention*. Santiago de Chile.
- Beauchamp, T. L., y Childress, J. F. (1989). The principle of respect for autonomy. *Principles of Biomedical Ethics*, 3, 74-9.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, Características y Utilidad del Concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125–146.
- Blanch, J (2013). El trabajo académico digital como factor de riesgo psicosocial: usos y abusos de las TIC en la enseñanza superior. *Educação em Perspectiva, Vicosa*,4(2) 511-532.
- Boyatzis, R.E. y Goleman, D. (1996), Emotional Competency Inventory, The Hay Group, Boston
- Boyatzis, R.E. y Goleman, D., (2007). Emotional and Social Competency Inventory, The Hay Group, Boston.
- Boyatzis, R. E. (2011). Managerial and Leadership Competencies: A Behavioral Approach to Emotional, Social and Cognitive Intelligence. *Vision*, 15(2), 91–100. <http://doi.org/10.1177/097226291101500202>
- Brillhart, P.E. (2004). Technostress in the workplace manging stress in the electronic workplace. *Journal of America Academy of Business Cambridge*, 5(1/2),302.
- Buendía, J (2006) Riesgos Psicosociales en la Universidad. El síndrome de Burnout y el Mobbing. *La Muta*, 9, 5-19.
- Cabero, J y Castaño, C. (2007) Bases pedagógicas del e-learning. En Cabero J. (Coord.). *Posibilidades de la teleformación en el espacio europeo de educación* (pp. 21-45). Barcelona: Octaedro.
- Cabero Almenara, J., e Infante Moro, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48, 1-16. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/viewFile/187/18>

- Cabezas, A. (2015). Capital Psicológico: un constructo fundacional dentro de la psicología organizacional positiva. *Revista Científica de La Salud*, 50–55.
- Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Castaño, C. (s.f.). La segunda brecha digital y las mujeres. *Mujeres En Red*, pp. 1–10. Recuperado de <http://www.mujiresenred.net/spip.php?article1567%0A>
- Castaño, C. (2010). *Género y TIC. Presencia, posición y políticas. Volumen 3 de Sociedad Red*. Barcelona: UOC.
- Castaño, C. (2012). Género y el uso de las TIC: en busca del equilibrio. *Telos. 1-3*. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2012071612040002&idioma=es>
- Castells, M (2000) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol 1: La sociedad en red*. Madrid: Alianza.
- Cifre E. y Llorens, S. (2001). Burnout en profesores de la UJI: un estudio diferencial. *Forum de recerca*, 7, 2-11.
- Cifre, E., Agut, S., y Salanova, M. (2000). Demandas y características del trabajo como predictores de la salud mental en función del sexo. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 13(3) 243–258.
- Cifre, E., Salanova, M., y Franco, J. (2011) Riesgos psicosociales de hombres y mujeres en el teletrabajo ¿una cuestión de diferencias? *Gestión práctica de riesgos laborales*, 82, 29-36.
- Cladellas, R., y Castelló, A. (2011). University Professors' Stress and Perceived State of Health in Relation to Teaching Schedules. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(23), 217–240.
- Comet, C., y Ortiz, L. (2015). Los factores socioculturales, teleformación y tecnología de la Información y Comunicación. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, 11, 86–101.

- Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento. *Informe Belmont. Principios y Guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación*, 1979. U.S. Recuperado de [http://comitedebioetica.cat/wp-content/uploads/2012/09/informe\\_belmont\\_1978.pdf](http://comitedebioetica.cat/wp-content/uploads/2012/09/informe_belmont_1978.pdf)
- Cooper, C. D., y Kurland, N. B. (2002). Telecommuting, professional isolation, and employee development in public and private organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 532, 511–532.
- Crawford, J. O., Maccalman, L., y Jackson, C. A. (2011). The health and well-being of remote and mobile workers. *Occupational Medicine*, 61, 385–394. <http://doi.org/10.1093/occmed/kqr071>
- Creswell, J. (2012). *Educational Tesearch.Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Resarch*. (4ª ed.). Boston: Pearson.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2010). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dalkey, N. C. (1969). An experimental study of group opinion. *Futures*, 1 (5), 408-426.
- Dalkey, N. C., Brown, B. B., y Cochran, S. (1969). *The Delphi method: An experimental study of group opinion*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Day, N. E. (2011). Perceived pay communication, justice and pay satisfaction. *Employee relations*, 33(5), 476-497.
- De Luis, P.; Abella, S.; Martínez, A.; Pérez, M.; Vela, M.J. y Cuadra, N. (2006). Teletrabajo, medioambiente y género: el caso de Aragón. In *X Jornadas de Economía Crítica*. Barcelona, 23-25 marzo.
- Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H., & Gustafson, D. H. (1975). *Group techniques for program planning*. Glenview, IL: Scott, Foresman, and Co.

- Demerouti, E., Nachreiner, F., Bakker, A., y Schaufeli, W. (2001). The Job Demands-Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512.
- Di Martino, V. (2001). *The high road to teleworking: promoting decent work*. ILO
- Dominguez, J. A. (2004). Riesgo Psicosocial en la universidad: estresores propios del docente universitario. *Revista Digital de Prevención*, 2, 1–38.
- Dresing, T., Pehl, T., y Schmieder, C. (2015). Manual (on) transcription: Transcription conventions, software guides and practical hints for qualitative researchers. Marburg. Recuperado de [http://coled.ucsd.edu/files/2016/06/manual\\_on\\_transcription.pdf](http://coled.ucsd.edu/files/2016/06/manual_on_transcription.pdf)
- Duggleby, J. (2001). *El tutor on-line. La enseñanza a través de internet*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Europe Social Partners (2006): *Implementation of the european framework agreement on telework*. Adoptado por el Comité de Diálogo Social. Recuperado de [https://resourcecentre.etuc.org/linked\\_files/documents/Framework%20agreement%20on%20telework%20EN.pdf](https://resourcecentre.etuc.org/linked_files/documents/Framework%20agreement%20on%20telework%20EN.pdf)
- Eurofound and the International Labour Office (2017). *Working anytime, anywhere: The effects on the world of work*. Publications Office of the European Union, Luxembourg, and the International Labour Office, Geneva.
- European Trade Union Committee for Education (2007). Report on The ETUCE Survey on Teachers`s Work related stress. 2006-2007. Recuperado de [https://www.csee-etuce.org/images/attachments/Report\\_WRS\\_EN.pdf](https://www.csee-etuce.org/images/attachments/Report_WRS_EN.pdf)
- European Trade Union Committee for Education (2011). Evaluation of the impact of psychosocial hazards on teachers. 2010-2012. Recuperado de <https://www.csee-etuce.org/en/policy-issues/teachers-health-and-safety/work-related-stress/876-project-stress-iii>
- Fidalgo, M y Nogareda, C. (2001). *El diseño ergonómico del puesto de trabajo en pantallas de visualización: el equipo de trabajo*. (Nota Técnica de Prevención 602). Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Recuperado de [http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/601a700/ntp\\_602.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/601a700/ntp_602.pdf)



- Finch, J. (1993). It's Great to have someone to Talk to: Ethics and politics of Interviewing Women. En Hammersley, M (Ed.) *Social Research. Philosophy, Politics and Practice* (70-87). London: Sage.
- Florido, R., y Florido, M. (2003). La Educación a Distancia, sus retos y sus posibilidades. *Etic@net*, 1, 1–9.
- Folkman, S. (2010). Stress, coping and hope. *Psycho-Oncology*, 19(9), 901-908.
- Fundesco (1998). *Teleformación. Un paso más en el camino de la Formación Continua*. Madrid: Fundesco.
- Gálvez, A.M. (2008). *Conciliación de la vida laboral y familiar en mujeres que trabajan con nuevas tecnologías de la comunicación y la comunicación: un análisis psicosocial y cultural de las estrategias desplegadas*. Ministerio de Igualdad: Instituto de la Mujer. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2009/docs/775Concvidalaboral.pdf>
- Gálvez, A. (2010). Mujeres, teletrabajo y conciliación: el caso de ingenieras y profesoras de universidad. En Castaño, C. (Dir.). *Género y TIC. Presencia, posición y políticas* (pp.321-356). Barcelona: UOC
- García, M., y Castañeda, R. (2006). Enfermedades profesionales declaradas en hombres y mujeres en España en 2004. *Revista Española de Salud Pública*, (80), 361–375.
- García, M. M., Iglesias, S., Saleta, M., y Romay, J. (2016). Riesgos psicosociales en el profesorado de enseñanza universitaria: diagnóstico y prevención. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 32, 173–182. <http://doi.org/10.1016/j.rpto.2016.07.001>
- Gracia, F., Peiró, J.M., y Ramos, J. (1996). Aspectos temporales del trabajo. En Peiró, J.M. y Prieto, F. *Tratado de Psicología del Trabajo. Volumen I: La actividad Laboral en su contexto* (pp.125-167). Madrid: Síntesis.
- Gracia, E., Martínez, I., Salanova, M., y Nogareda, C. (2006). *El trabajo emocional: concepto y prevención*. (Nota Técnica de Prevención 720). Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Recuperado de

[http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/701a750/ntp\\_720.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/701a750/ntp_720.pdf)

- Gil-Monte, P. R. (2009). Algunas razones para considerar los riesgos psicosociales en el trabajo y sus consecuencias en la salud pública. *Revista Española de Salud Pública*, 83(2), 169–173. <http://doi.org/10.1590/S1135-57272009000200003>
- Gil-Monte, P. R. (2011). Psicología aplicada. En Alfonso C.L., Salcedo C., y Rosat C. (Coord.). *Prevención de riesgos laborales* (pp.1175-1275). Valencia: Tirant o Blanch.
- Gil-Monte, P.R., y García-Juanes, J.A. (2011). Otras actuaciones en materia de prevención. En Alfonso C.L., Salcedo C., y Rosat C. (Coord.). *Prevención de riesgos laborales* (pp.1646-1755). Valencia: Tirant o Blanch
- Gil-Monte, P. R. (2012). Riesgos psicosociales en el trabajo y salud ocupacional. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29(2), 237–241.
- Greene, J. C. (2006). Toward a methodology of mixed methods social inquiry. *Research in the Schools*, 13(1), 93-98.
- Greenglass, E. (2002). Work stress, coping and social support: implications for women's occupational well-being. En Nelson, D., y Burke, R. (Eds.). *Gender, work stress and health*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Hernández, R., Baptista, P., y Fernández, C. (2015). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N., y Jackson, A. P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 632–643. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.632>
- Hontagas, P.M., y Peiró, J.M. (1996). Tareas, puestos, roles y ocupaciones. En Peiró, J.M. y Prieto, F. *Tratado de Psicología del Trabajo. Volumen I: La actividad Laboral en su contexto* (pp.169-212). Madrid: Síntesis.
- Hsu, C.C., y Stanford, B.A. (2007). The Delphi technique: Making sense of consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(10), 1-8.

- Ibáñez, J. (1989) *Mas allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: siglo XXI Editores.
- Imbermon, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En Martínez, J.B. (Coord.). *Innovación en la universidad, prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-102). Barcelona: Grao.
- Iñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*, 23(8), 496-502.
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (2015). *Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo 6ª EWCS-España (1-123)* INSHT. Recuperado de <http://www.oect.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FICHAS%20DE%20PUBLICACIONES/EN%20CATALOGO/GENERALIDAD/ENCT%202015.pdf>
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (2015). *Estrategia Española de Seguridad y Salud en el Trabajo 2015-2020*. Recuperado de <http://www.insht.es/portal/site/Insht/menuitem.1f1a3bc79ab34c578c2e8884060961ca/?vgnextoid=a366300cfa2cc410VgnVCM1000008130110aRCRD&vgnnextchannel=25d44a7f8a651110VgnVCM100000dc0ca8c0RCRD>
- Itzel, F. y Moreno-Jiménez, B. (2013). Las expectativas laborales y el significado del trabajo. En Moreno-Jiménez, B., y Garrosa, E. *Salud laboral. Riesgos psicosociales y bienestar laboral* (pp. 361-375). Madrid: Pirámide.
- James, N. Y Busher, H. (2016). On-line interviewing. En Silverman, D. *Qualitative Research* (pp. 245-260). London: Sage.
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. En Maxwell Atkinson, J., y Heritage, J. (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp.346-369). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., Turner, L. A., Johnson, R. B., y Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <http://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Karasek Jr, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 285-308.

- Kurland, N. B., y Bailey, D. E. (2000). Telework: The advantages and challenges of working here, there, anywhere, and anytime. *IEEE Engineering Management Review*, 28(2), 49-60.
- Lakoff, G., y Johnson. M. (1995). *Metáforas de la Vida Cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión del futuro*. Barcelona: Ariel.
- Lawshe, Charles Hubert (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Lee, H. (2006). Privacy, Publicity and Accountability of Self-presentation in an Online Discussion Group. *Sociological Inquiry* 76:1-22.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research for the social sciences*. California: Sage Publications.
- Linstone, H. A., y Turoff, M. (2002). Introduction. En Linstone, H. A. y Turoff, M. (Eds.). *The Delphi method: Techniques and applications* (pp. 3-12). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Llacuna, J., y Pujol, F. (2003). *La comunicación en las organizaciones*. (Nota Técnica de Prevención 685). Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Recuperado de [http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/601a700/ntp\\_685.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/601a700/ntp_685.pdf)
- LEY 31/1995, de 8 de noviembre de Prevención de Riesgos Laborales, BOE 269, 10/11/1995.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and victims*, 5(2), 119-126.
- Llorens, S., García-Renedo, M., y Salanova, M. (2003). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 21(1/2), 55-70.
- Ludwig, B. (1997). Predicting the future: Have you considered using the Delphi methodology? *Journal of Extension*, 35 (5), 1-4.

- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695–706.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Psychological Capital Management: Investing in People for Competitive Advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143–160. <http://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Li, W. (2005). The Psychological Capital of Chinese Workers: Exploring the Relationship with Performance. *Management and Organization Review*, 1(2), 249–271.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., y Norman, S. M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541–572.
- Marcelo, C y Lavié J.M. (2000) Formación y Nuevas Tecnologías: Posibilidades y condiciones de la Teleformación como estilo de aprendizaje. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/228417091\\_Formacion\\_y\\_Nuevas\\_Tecnologias\\_Posibilidades\\_y\\_condiciones\\_de\\_la\\_Teleformacion\\_como\\_espacio\\_de\\_aprendizaje](https://www.researchgate.net/publication/228417091_Formacion_y_Nuevas_Tecnologias_Posibilidades_y_condiciones_de_la_Teleformacion_como_espacio_de_aprendizaje)
- Martín, F y Pérez, J. (1995). *Factores psicosociales: metodología de evaluación* (Nota Técnica de Prevención, 433). Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Recuperado de [http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/401a500/ntp\\_443.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/401a500/ntp_443.pdf)
- Martinengo, G. Jacob, J.L. Hill, E. y Hill, J. (2010). Gender and the work family interface: Exploring differences across the family life course. *Journal of Family Issues*, 31, 1363-1390.
- Martínez Iñigo, D. (2001). Evolución del concepto de trabajo emocional: dimensiones, antecedentes y consecuencias. Una revisión teórica. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 17(2) 131–153.
- Martínez Iñigo, D. (2007). Las demandas emocionales, una asignatura pendiente. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 34, 36–43.

- Marshall, G. W., Michaels, C. E., y Mulki, J. P. (2007). Workplace isolation: Exploring the construct and its measurement. *Psychology & Marketing*, 24(3), 195-223.
- Merino, J. M., Meneses, E. L., y Ballesteros-Regaña, C. (2008). El profesor universitario en la Sociedad de la Información y la Comunicación. *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, (22), 213-231.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design. An interactive approach*. Londres: Sage
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. California: Sage.
- Messing, K., Punnett, L., Bond, M., Alexanderson, K., Pyle, J., Zahm, S., Wegman, D., Stock, S., y Grosbois, S. (2003). Be the Fairest of Them All: Challenges and Recommendations for the Treatment of Gender in Occupational Health Research. *American Journal of Industrial Medicine*, 43(May), 618–629. <http://doi.org/10.1002/ajim.10225>
- Meyer, J. P., y Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1(1), 61-89.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración (2010). VIII Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo (1-151). Ministerio de Trabajo e Inmigración. Recuperado de <http://www.empleo.gob.es/estadisticas/ecvt/Ecvt2010/ANE/ECVT2010i.pdf>
- Mladinic, A., e Isla, P. (2011). Justicia organizacional: entendiendo la equidad en las organizaciones. *Psyche*, 11(2), 171-179.
- Molinero, E y Cortés, I. (2005). Identificación de factores de riesgo del entorno de trabajo en un instituto de enseñanza secundaria. *Archivo de Prevención de Riesgos Laborales*, 8(1), 38–45.
- Moreno-Jiménez, B. y Báez, C. (2010). *Factores y riesgos psicosociales, medidas y buenas prácticas* (1-88). Instituto Nacional de Seguridad e Higiene En El Trabajo.
- Moreno-Jiménez, B., y Garrosa, E. (2013). Salud Laboral. Factores y riesgos psicosociales. En Moreno-Jiménez, B., y Garrosa, E. *Salud laboral. Riesgos psicosociales y bienestar laboral* (pp. 419-435). Madrid: Pirámide.
- Moreno-Jiménez, B., Muñoz, A. R., y Hernández, E. G. (2005). Antecedentes organizacionales del acoso psicológico en el trabajo: un estudio exploratorio. *Psicothema*, 17(4), 627-632.

- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Corso, S., Boada, M., y Rodríguez-Carvajal, R. (2012). Personalidad resistente y capital psicológico: Las variables personales positivas y los procesos de agotamiento y vigor. *Psicothema*, 24(1), 79–86. <http://doi.org/Article>
- Moriana, J.A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y Burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Moser, K. S. (2000, June). Metaphor analysis in psychology—Method, theory, and fields of application. In *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art.21. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1090/2387>
- Múñera M.M., Sáez M.L., y Cardona, D. (2013). Nivel de riesgo psicosocial intralaboral de los docentes de la Facultad de Medicina, Universidad CES. Medellín, 2011. *Revista Ces MEDICINA*, 27(2), 163–176.
- Nelson, D., y Burke, R. (2002). A Framework for examining gender. En Nelson, D., y Burke, R. (Eds.). *Gender, work stress and health*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Niles, J (1976) *The Telecommunications-transportation trade-off: Options for tomorrow*. New York: Wiley.
- Oakley, A. (1981). Interview women: a contradiction in term. En Roberts, H. (Ed.). *Doing feminism research* (pp. 30-62). London: Rotledge.
- O'Connor, E., and Madge, C. (2001). Cyber-Mothers: Online Synchronous Interviewing using Conferencing Software. *Sociological Research Online*, 5 (4). Recuperado de <http://www.socresonline.org.uk/5/4/o'connor.html>
- Olabuénaga, R., y Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Omar, A. (2010). Las organizaciones positivas. En Castro A. (Ed.). *Fundamentos de Psicología Positiva* (pp. 216–255). Buenos Aires: Paidós.
- Organización Internacional del Trabajo y Organización Mundial de la Salud. (1957). *Comité Mixto OIT/OMS sobre Higiene del Trabajo*. (135). Ginebra.

- Organización Internacional del Trabajo y Organización Mundial de la Salud. (1986). *Factores psicosociales en el trabajo: naturaleza, incidencia y prevención: informe del Comité Mixto OIT-OMS sobre Medicina del Trabajo, novena reunión, Ginebra.*
- Ortiz, F (1995). *El teletrabajo. Una nueva sociedad laboral en la era de la tecnología.* Madrid: McGraw-Hill.
- Peiró, J. M. (2000). Assessment of psychosocial risks and prevention strategies: The Amigo model as the basis of the prevenlab / psychosocial methodology. *Psychology in Spain*, 4(1), 139–166.
- Peiró, J. M., y Rodríguez, I. (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional. *Papeles del Psicólogo*, 29(1),68-82.
- Peiró, J.M. y Lira, E. (2013). Estrés laboral: nuevas y viejas fórmulas. En Moreno-Jiménez, B. y Garrosa Hernández, E. (Ed.), *Salud Laboral. Riesgos psicosociales y bienestar laboral.* (pp. 103-118). Madrid: Pirámide.
- Peiró, J.M., Zurriaga, R., y Gutiérrez-Roma, V. (2002). *Análisis y diagnóstico de las situaciones y experiencias de estrés colectivo en las unidades de trabajo y en las organizaciones de servicios sociales.* (Informe número 20, 11-20). Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Recuperado de [http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/TextosOnline/Rev\\_INSHT/2002/20/seccionTecTextCompl2.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/TextosOnline/Rev_INSHT/2002/20/seccionTecTextCompl2.pdf)
- Peña, D. (2012). Propuesta para la reforma de la universidad española: conclusiones. En Martínez, J.B. (Coord.). *Innovación en la universidad, prácticas, políticas y retóricas* (pp. 163-178). Barcelona: Grao.
- Pérez, C. (2010). El teletrabajo: ¿Más libertad o una nueva forma de esclavitud para los trabajadores? *Revista de Los Estudios de Derecho y Ciencia Política de la UOC*, 11, 24–33.
- Pérez, C., y Gálvez, A. M. (2009). Teletrabajo y vida cotidiana: Ventajas y dificultades para la conciliación de la vida. *Athenea Digital*, 15, 57–79.



- Pérez, J., Sancho, T., y Nogareda, C. (1994). Teletrabajo: criterios para su implantación (Nota Técnica de Prevención 412). Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Recuperado de [http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/401a500/ntp\\_412.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/401a500/ntp_412.pdf)
- Pio, A (2004) Relación entre formación y tecnologías en la sociedad de la información. En Martínez, F., y Prendes, M.P. (Coord.). *Nuevas tecnologías y Educación* (pp.59-62). Madrid: Prentice-Hall.
- Powell, C. (2002). The Delphi technique: myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41(4): 372-382.
- Querol, V., y Sáez, E. (Ed.). (2011). *Ideas, tendencias y nuevas formas de trabajo para la economía del conocimiento*. Servicio de Comunicación y Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Rabadá, I., y Artazcoz, L. (2002). Identificación de los factores de riesgo laboral en docentes: Un estudio Delphi. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 5(2), 53-61.
- Riba Campos, C. E. (2007). *La metodología qualitativa en l'estudi del comportament*. Barcelona: UOC.
- Rodriguez, A., Baillien, E., Notelaers, G. y De Witte, H. (2013). Acoso psicológico en el trabajo. En Moreno-Jiménez, B., y Garrosa, E. *Salud laboral. Riesgos psicosociales y bienestar laboral* (pp. 139-151). Madrid: Pirámide.
- Salanova, M. (2005). Metodología WONT para la evaluación y prevención de riesgos psicosociales. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 14, 3- 22.
- Salanova, M. (2007). Nuevas tecnologías y nuevos riesgos psicosociales en el trabajo. *Revista Digital de Salud y Seguridad en el Trabajo*, 1, 1–21. Recuperado de [http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2007\\_Salanova.pdf](http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2007_Salanova.pdf)
- Salanova, M., Gracia, F.J. y Peiró, J.M. (1996). Significado del trabajo y valores laborales. En Peiró, J.M. y Prieto, F. *Tratado de Psicología del Trabajo. Volumen II: Aspectos psicosociales del trabajo* (pp. 35-62). Madrid: Síntesis.

- Salanova, M., Hontagas, P.M., y Peiró, J.M. (1996). Motivación Laboral. En Peiró, J.M. y Prieto, F. *Tratado de Psicología del Trabajo. Volumen I: La actividad Laboral en su contexto* (pp. 215-249). Madrid: Síntesis.
- Salanova, M., Cifre, E. y Martín, P. (1999). El proceso de ‘Tecnoestrés’ y estrategias para su prevención. *Prevención, Trabajo y Salud, 1*, 18-28.
- Salanova, M., Grau, R.M., y Martínez, I. M. (2005). Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Psicothema, 17*(3) 390–395.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., y Nogareda, C. (2004). *Tecnoestrés: concepto, medida e intervención social*. (Nota Técnica de Prevención 730). Instituto Nacional de la Seguridad e Higiene en el Trabajo. Recuperado de [http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/701a750/ntp\\_730.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/701a750/ntp_730.pdf)
- Salanova, M; Cifre, E.; Grau, R.M.; Llorens, S. y Martínez, I. M. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones [En Línea]*, 21,1-2, 159–176. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=23131>
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., y Martínez, I. (2006). Metodología RED-WONT. Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología de la Universidad Jaume I de Castellón. In Foment del treball nacional (Ed.), *Perspectives de intervenció en riscos psicosocials, Evaluació de riscos* (pp. 131–154). Barcelona.
- Salcedo, C y García G. (2011). Obligaciones empresariales en materia preventiva. En Alfonso C.L., Salcedo C., y Rosat C. (Coord.). *Prevención de riesgos laborales* (pp. 271-310). Valencia: Tirant o Blanch
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage
- Salmons, J. (2010). Designing and conducting research with on-line interviews. En Salmons, J. *Cases in on-line interview research* (pp.1-30). London: Page.

- Sandín, B., y Chorot, P. (2003). Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(1), 39–54.
- Sanz-Vergel, A., Demerouti, E., y Gálvez, M. (2013). La conciliación de la vida laboral y familiar. En Moreno-Jiménez, B., y Garrosa, E. *Salud laboral. Riesgos psicosociales y bienestar laboral* (pp. 419-435). Madrid: Pirámide.
- Schaufeli, E., y Salanova, M. (2002). *¿Cómo evaluar los riesgos psicosociales en el trabajo ?*, (20, 4–9). Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Recuperado de [http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/TextosOnline/Rev\\_INSHT/2002/20/seccionTecTextComp11.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/TextosOnline/Rev_INSHT/2002/20/seccionTecTextComp11.pdf)
- Schaufeli, W. B., y Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Sebastian, O., y Del Hoyo, M.A. (2002). *La carga mental de trabajo*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Recuperado de <http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FICHAS%20DE%20PUBLICACIONES/FONDO%20HISTORICO/DOCUMENTOS%20DIVULGATIVOS/DocDivulgativos/Psicociologia/La%20carga%20de%20trabajo%20mental/carga%20mental.pdf>
- Seidman, I. (2006) *Interviewing as Qualitative Research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. Londres: Sage.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. X., y Harney, P. (1991). The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual-Differences Measure of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27.

- Sigalés, C. (2004). Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles. *Revista de Universidad Y Sociedad Del Conocimiento*, 1(1), 1–6.
- Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. *Lingüística cognitiva*, 97-121.
- Spira, J. B., y Feintuch, J. B. (2005). The Cost of Not Paying Attention: How Interruptions Impact Knowledge Worker Productivity, (September). Recuperado de <http://www.brigidschulte.com/wp-content/uploads/2014/02/costofnotpayingattention.basexreport-2.pdf>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. <http://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Tarafdar, M., Gupta, A., y Turel, O. (2013). The dark side of information technology use. *Information System Journal*, 23 (3), 269-275.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tremblay, D. G. (2002). Balancing work and family with telework? Organizational issues and challenges for women and managers. *Woman in Management Review*, 17(3/4), 157-170.
- Torns, Teresa (2005) “De la imposible conciliación a los permanentes malos arreglos”. *Cuadernos de relaciones laborales*, 2, 15-33.
- U.K. Data Archive. Disponible en [www.data-archive.ac.uk/](http://www.data-archive.ac.uk/)
- Ulin, Priscilla R., Robinson, Elizabeth T. y Tolley, Elizabeth E. (2006). *Investigación aplicada en salud pública. Métodos cualitativos*. Washington, D.C: OPS. Recuperado de: <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/729/9275316147.pdf>
- Valenzuela, M. E., y Mora, C. (2009). *Trabajo doméstico: un largo camino hacia el trabajo decente*. Santiago de Chile: Organización Internacional del Trabajo.
- Vals, F. y Martínez, J. M. (2004). La centralidad y el valor del trabajo en el proceso de inserción laboral de personas desempleadas. *Revista de Psicología Del Trabajo Y de Las Organizaciones*, 20(3), 337–354. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317816003>

- Van Dierendock, D., y Rodríguez-Carvajal, R. (2012). Liderazgo y dirección positiva de personas. En Moreno-Jiménez, B., y Garrosa, E. *Salud laboral. Riesgos psicosociales y bienestar laboral* (pp. 313-323). Madrid: Pirámide.
- Van Mannen, M. (2003). Writing phenomenology. En Van Mannen, M. (Ed.). *Writing in the dark. Phenomenological studies in interpretative inquiry* (1-8). California: Left Coast,
- Wilson, A. (2015). A guide to phenomenological. *Nursing Standard*, 29(34), 38–43.
- Wilson, A. (2015). A guide to phenomenological. *Nursing Standard*, 29(34), 38–43.
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive Organizational Behavior in the Workplace: The Impact of Hope, Optimism, and Resilience. *Journal of Management*, 33(5), 774–800. <http://doi.org/10.1177/0149206307305562>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. <http://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>





**Anexos**

---







## Anexos I

Muy señores/as míos/as:

Con motivo de la realización de mi tesis doctoral, bajo la dirección de la Dr. M<sup>a</sup> Dolores Marhuenda y el Dr. Antonio Cardona les remito adjunto un cuestionario acerca de la identificación de factores psicosociales de riesgo en teleformadoras.

Su inestimable colaboración, así como su dilatado saber y experiencia en el área de conocimiento de los riesgos laborales, son necesarios y de un valor incalculable para poder realizar mi trabajo de investigación.

El cuestionario, que les envió, está estructurado en tres preguntas abiertas en torno a tres tipos de factores de riesgo distintos: físicos, psicosociales y ergonómico-ambientales. Se trata de que ustedes enumeren, lo más exhaustivamente posible, los riesgos que consideren asociados al trabajo de la teleformadoras, explicando brevemente los motivos que guían su elección. No duden en utilizar el espacio que consideren necesario para la elaboración de la lista.

Una vez contestado el cuestionario, ruego me lo remitan a la dirección de correo electrónico que figura al final de esta carta.

Cuando disponga de los cuestionarios de todos los expertos que participan en este procedimiento de panel de expertos, procederé a su análisis y les volveré a enviar un resumen de las distintas intervenciones, hasta lograr un consenso en la identificación de los riesgos laborales en teleformadoras.

En todo momento, se guardará una confidencialidad absoluta de sus datos personales, resultando su participación totalmente anónima. Se puede cesar la participación en cualquier momento.

Les agradezco de antemano su valiosa colaboración, tiempo y esfuerzo, sin los cuales no podría realizar mi estudio. Para cualquier duda pueden contactar conmigo en la dirección de correo electrónico y teléfono que figuran a pie de página.

Esperando su respuesta, les saluda cordialmente

*M<sup>a</sup> Luz García González*

E:mail: [xxxxxxxxxxx](mailto:xxxxxxxxxxx)

Tlfno: xxxxxxxxx



**Anexos II**

Cuestionario Expertos II. Factores Psicosociales de riesgo en Teleformadoras.

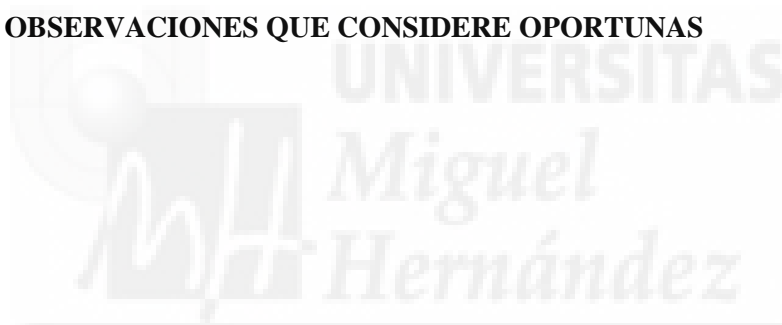
Riesgos	% Jueces	Acuerdo Respecto Resultado (Si/No)	Puntuar de 1 a 10 Importancia	Riesgos			Para la Salud Física
				Físico	Psicosocial	Ergonómico	
Lista de riesgos enumerados con más frecuencia por los expertos en el primer cuestionario	Porcentaje de jueces que han enumerado este factor en el primer cuestionario	Acuerdo respecto al porcentaje obtenido. <b>Conteste Sí o No</b>	<b>Si en la casilla anterior ha contestado</b> Sí, Indique el grado de importancia de este riesgo en relación al trabajo de teleformadora. <b>Escriba en esta casilla un número del 1 al 10</b> que refleje el grado de importancia que le asigna. <b>1 = muy poco importante</b> <b>10 = muy importante</b>	Clasifique cada riesgo en una o más categorías. <b>Escriba una X en la/s casilla/s seleccionadas</b>			
		<b>Si:</b> es un factor de riesgo en la profesión de teleformadora					
		<b>No:</b> no es factor de riesgo en la profesión de teleformadora					

Riesgos	% Jueces	Acuerdo o Respecto o Resultado do (Si/No)	Puntua r de 1 a 10 Importancia	Riesgos			Para la Salud Física
				Físico	Psicoso cial	Ergonó mico	
Iluminación inadecuada	71,60%						
Temperatura inadecuada	71,42%						
Dolores de espalda	57,14%						
Estatismo postural	64,29%						
Fatiga visual	57,14%						
Uso de PVD	57,14%						
Dolores de cuello	57,14%						
Caídas (mismo o distinto nivel)	50%						
Tecnoestrés	64,29%						
Incendio	42,86%						
Mesa no ergonómica	42,46%						
Silla no ergonómica	42,86%						
Dolor de cabeza	35,71%						
Golpes contra objetos	50,61%						
Sobrecarga emocional	57,14%						
Doble presencia	35,71%						
Picos de trabajo	35,71%						
Nivel de ruido	64,29%						
Mala ventilación	35,71%						
Distancia de trabajo	35,71%						
Síndrome del túnel carpiano	28,57%						
Sobrecarga de enchufes	35,71%						
Ambigüedad de rol	28,57%						
No hacer las pausas requeridas	28,57%						
Estrés	28,57%						
Presiones en el tiempo	28,57%						
Cantidad y complejidad de información	28,57%						
Equipos de trabajos no ergonómicos	28,57%						
Sedentarismo	21,43%						
Aislamiento social	35,72%						



Dificultad para conciliar vida familiar y laboral	21,43%
Posición sedente	21,43%
Exigencia de atención	28,57%
Escaso reconocimiento social	21,43%
Nivel de humedad	21,43%
Espacio de trabajo insuficiente	21,43%
Dificultades de promoción	14,29%
<i>Burnout</i>	21,43%
Abuso tabaco	14,29%
Escasa autonomía	42,86%
Jornadas sin horario	21,43%

**ESCRIBA LAS OBSERVACIONES QUE CONSIDERE OPORTUNAS**





### **Anexos III**

## **CARTA DE PRESENTACIÓN A EXPERTOS**

Estimados profesionales:

Mi nombre es M<sup>a</sup> Luz García y soy alumna de doctorado de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Estoy realizando la tesis doctoral sobre riesgos psicosociales, bajo la dirección de la Dra. M<sup>a</sup> Dolores Marhuenda Amorós y del Dr. Antonio Francisco J. Cardona Llorens.

Me dirijo a ustedes con el fin de solicitar su ayuda como expertos en la materia, para refinar y validar el guión de entrevista elaborado para la recogida de información en este trabajo de investigación. Se les adjunta, a continuación, un documento con la explicación detallada de los objetivos del estudio, así como del modelo teórico conceptual que constituye el marco de referencia del mismo. Al final del documento, encontrarán un enlace desde el que acceder directamente al formulario con las instrucciones para ser correctamente cumplimentado.

Además de valorar la pertinencia de cada uno de los ítems, cualquier comentario y apreciación que quieran realizar sobre los mismos será bienvenida. En este sentido, en el documento adjunto se ha establecido un espacio específico para recoger sus aportaciones cualitativas. Les ruego que valoren todos los ítems con el fin de obtener un índice de validez más riguroso.

Se garantiza en todo momento el anonimato, si bien es necesario recabar ciertos datos generales que permitan elaborar un perfil de los expertos consultados. Al inicio del cuestionario aparece una sección en la que deberán registrar información relativa a cuestiones académicas y profesionales.

Cualquier duda que pueda surgir en el proceso de evaluación pueden ponerse en contacto conmigo a través del correo: [XXXXXXXXXX](mailto:XXXXXXXXXX)

Agradezco sinceramente su colaboración, especialmente considerando el esfuerzo y la inversión de tiempo realizado.

Muchas Gracias.

Atentamente, M<sup>a</sup> Luz García

## **INSTRUCCIONES PARA EVALUAR EL GUIÓN DE ENTREVISTA**

Los riesgos psicosociales constituyen en la actualidad uno de los principales retos en el ámbito de la prevención de riesgos laborales. De difícil evaluación e intervención, a causa de su naturaleza subjetiva, y con graves consecuencias sobre la salud de los y las trabajadoras, ponen de manifiesto la necesidad perentoria de actuar desde el marco de la prevención primaria. En esta investigación se pretende abordar el estudio de los riesgos psicosociales desde las experiencias y significados de las propias trabajadoras, desde la subjetividad que precisamente define este tipo de riesgos. Para ello, se ha elaborado un instrumento de toma de datos, en forma de entrevista, que es el que se pretende que ustedes como expertos valoren, evaluando la pertinencia e idoneidad de las preguntas de la entrevista.

Esta investigación toma como marco de referencia el modelo de Recursos-Emociones/Experiencias-Demandas (RED) desarrollado por el equipo WANT (2005) desde el que se postula una clasificación de los riesgos psicosociales centrada en el mismo proceso de estrés. Desde este enfoque, se entiende el estrés laboral como un proceso de interacción entre las exigencias o demandas del ambiente laboral, y los recursos ambientales y personales de que se dispone para su afrontamiento. Además, se orienta a la predicción tanto de resultados negativos como positivos. Tomando este marco de referencia y adoptándolo al contexto de estudio, se van a explorar los principales factores de riesgo psicosocial percibidos por las teleformadoras, así como los recursos laborales y personales con los que cuentan y las emociones/experiencias relacionadas con el trabajo. Para ello, se han organizado los objetivos específicos en preguntas concretas de investigación que servirán de guía de los instrumentos de recogida de información. A continuación, se recogen los objetivos específicos y las correspondientes preguntas de investigación:

- 1.1. Describir los factores psicosociales de riesgo percibidos por las teleformadoras.
  - 1.1.1. ¿Cuáles son las características, propiedades y dimensiones de la tarea desempeñada por las teleformadoras que son percibidas de modo negativo?
  - 1.2.1. ¿Cuáles son las características y propiedades de las interacciones y relaciones en el trabajo que las teleformadoras experimentan de manera negativa?
  - 1.3.1. ¿Cuáles son las propiedades y características de las nuevas tecnologías y los factores asociados a su uso que son percibidos como factores de estrés por las teleformadoras?



1.3.2. ¿Cómo valoran las teleformadoras la formación y experiencias pasadas con las TIC?

1.4.1. ¿Cuáles son las características y funcionamiento de la dinámica familiar y las dimensiones de la interacción familia- trabajo que son percibidas negativamente para la conciliación por las teleformadoras constituyendo un factor de estrés?

1.4.2. ¿Cuáles han sido las dificultades de conciliación a lo largo de su vida profesional?

1.5.1. ¿Qué aspectos de la organización, sus funciones y cultura son valorados como factores de estrés por las teleformadoras?

1.6.1. ¿Cuáles son las características del ambiente de trabajo y equipos que perciben de forma negativa las teleformadoras?

1.7.1. ¿Que demandas laborales consideran las teleformadoras que afectan a su salud y de qué manera?

2.1. Analizar los recursos laborales percibidos por las teleformadoras.

2.1.1. ¿Cuáles son los recursos laborales percibidos por las teleformadoras y cuáles son sus características y dimensiones?

3.1. Analizar los recursos personales que influyen en la evaluación y afrontamiento de los factores de riesgo psicosocial y el estilo de afrontamiento y estrategias de afrontamiento que despliegan las teleformadoras.

3.1.1. ¿Cuáles son los recursos personales de las teleformadoras y cuáles son sus características y dimensiones?

3.1.2. ¿Cuáles son los estilos de afrontamiento y las estrategias de afrontamiento concretas desplegadas por las teleformadoras?

3.1.3. ¿Que situaciones adversas y retos ha enfrentado a lo largo de su vida y cómo lo ha hecho?

4.1. Describir las emociones/experiencias relacionadas con el trabajo

4.1.1. ¿Cuáles son las emociones /experiencias positivas y negativas, de las teleformadoras, en relación con el trabajo?

Con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, como se ha señalado anteriormente, se ha elaborado un guión de entrevista en profundidad para aplicar a las teleformadoras. Este instrumento de toma de datos es el que se pide que ustedes valoren como jueces expertos.

### **TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN:**

#### **LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD**

La entrevista en profundidad es una técnica de recogida de información que principalmente utiliza preguntas abiertas con la pretensión de conocer las experiencias vividas por las participantes y los significados que hacen de ellas. Se trata de entender su experiencia desde su punto de vista. En la línea, del enfoque fenomenológico de entrevista de Seidman (2012), se llevarán a cabo dos entrevistas a cada participante, si bien la estructuración estará abierta a una tercera entrevista si fuera necesario. Se han elaborado, para ello, dos guiones de entrevista, con los que se pretende explorar las experiencias de trabajo de las teleformadoras. Los dos guiones son flexibles, puesto que el ritmo y contenido de la entrevista lo delimita la propia dinámica de la misma.

Se pretende que ustedes como expertos valoren la pertinencia de las preguntas de la entrevista respecto a los objetivos que se pretenden alcanzar. A continuación, se presenta cada una de las entrevistas y el link de acceso al correspondiente guión para que pueda realizar su valoración.

## GUIÓN DE ENTREVISTA 1: HISTORIA DE VIDA DE LA TELEFORMADORA

En esta primera entrevista, se pretende contextualizar la experiencia de cada participante, profundizando en su historia de vida y, especialmente, en aquellos significados, prácticas y tempranas experiencias que facilitaran la comprensión de sus vivencias y significados presentes. En este sentido, considerando la temática de la investigación, esta primera entrevista se centrará principalmente en conocer sus experiencias pasadas laborales, los significados atribuidos a las mismas y su forma de enfrentar situaciones adversas y retos anteriores en el trabajo,

En base a lo anterior, se plantean una serie de preguntas operativas que se recogen en el guión de entrevista sobre el que se solicita su evaluación. Concretamente se trata de que evalúen la idoneidad del mismo para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Se solicita valorar cada una de las preguntas del guión de entrevista, debiendo elegir entre las opciones propuestas de acuerdo a la convención siguiente:

**INNECESARIA.** Si la pregunta es innecesaria para el factor estudiado.

**ÚTIL.** Si la pregunta es útil para el factor estudiado.

**ESENCIAL.** Si la pregunta es esencial para el factor estudiado.

En el apartado comentarios, puede usted incluir sus impresiones y valoración cualitativa de cada pregunta, aportando, si así lo considera, sus criterios respecto a la adecuación o no respecto al marco conceptual planteado.

A través del siguiente enlace podrá acceder al formulario que le permitirá realizar su valoración:

[https://drive.google.com/open?id=16kK\\_Jk8wBOZ0hMf50NKeb422IT612IY9T7C7Mp57Pj4](https://drive.google.com/open?id=16kK_Jk8wBOZ0hMf50NKeb422IT612IY9T7C7Mp57Pj4)

Por favor, siga las instrucciones que allí se le indican.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

## **GUIÓN DE ENTREVISTA 2: DEMANDAS LABORALES, RECURSOS LABORALES Y PERSONALES Y EMOCIONES EN TELEFORMADORAS**

Esta segunda entrevista se centra en los detalles de la experiencia laboral actual de la teleformadora, en relación a la temática de este trabajo de investigación. Se pretende profundizar en la percepción de los factores psicosociales de riesgo en el ámbito laboral, los recursos laborales y personales y las emociones/experiencias relacionadas con el trabajo que vivencia la teleformadora. En este sentido, y desde el marco conceptual de referencia, explicado anteriormente, se han articulado una serie de preguntas en un segundo guión de entrevista, sobre el que se solicita su evaluación. Concretamente se trata de que evalúe la idoneidad del mismo para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Se solicita valorar cada una de las preguntas del guión de entrevista, debiendo elegir entre las opciones propuestas de acuerdo a la convención siguiente:

**INNECESARIA.** Si la pregunta es innecesaria para el factor estudiado.

**ÚTIL.** Si la pregunta es útil para el factor estudiado.

**ESENCIAL.** Si la pregunta es esencial para el factor estudiado.

En el apartado comentarios, puede usted incluir sus impresiones y valoración cualitativa de cada pregunta, aportando, si así lo considera, sus criterios respecto a la adecuación o no respecto al marco conceptual planteado.

A través del siguiente enlace podrá acceder al formulario que le permitirá realizar su valoración:

[https://drive.google.com/open?id=1U3daiqSd\\_QfC-aG67\\_SQ6dzYHgXf-xc-m1LUuEvuKQM](https://drive.google.com/open?id=1U3daiqSd_QfC-aG67_SQ6dzYHgXf-xc-m1LUuEvuKQM)

Por favor, siga las instrucciones que allí se le indican.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexos IV

**ÍNDICE DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL GUION DE ENTREVISTA 1**

*Índice de validez de contenido del guion de entrevista 1*

Ítem	Esencial	Útil	Innecesario	Esencial + Útil	Ivc
1. ¿Podría describir cómo ha sido su trayectoria formativa, desde sus inicios escolares hasta la actualidad?	6	9	0	15	1
2. ¿Cómo ha sido su relación con las nuevas tecnologías desde la primera toma de contacto hasta hoy?	10	5	0	15	1
3. Hasta el momento ¿qué dificultades ha encontrado para conciliar su vida personal y su trabajo?	12	3	0	15	1
4. A lo largo de su trayectoria profesional, ¿Qué apoyo ha recibido por parte de sus familiares y amigos?	7	8	0	15	1
5. ¿Qué situaciones adversas ha tenido que enfrentar a lo largo de su vida laboral y personal? ¿Qué hizo?	8	7	0	15	1
6. Y ¿Qué retos ha tenido que afrontar en sus anteriores trabajos y en su vida personal? ¿De qué manera lo hizo?	7	8	0	15	1
7. ¿Qué problemas de salud ha tenido a lo largo de su vida hasta el momento actual?	9	6	0	15	1
8. ¿Podría describir con qué factores considera que están relacionados estos problemas de salud?	10	4	1	14	0.87
9. ¿Podría describir cuáles han sido sus hábitos de vida saludables y no saludables hasta el momento actual?	9	6	0	15	1
10. ¿Podría describir cómo ha sido su trayectoria profesional hasta el momento actual?	9	5	1	14	0.87
11. ¿Cómo valora estas experiencias laborales previas?	8	7	0	15	1
12. ¿Qué significado ha tenido el trabajo a lo largo de su vida?	7	7	1	14	0.87
				<b>TOTAL, IVC</b>	<b>0.97</b>



**Anexos V**

**GUION DE ENTREVISTA 1 INICIAL Y GUION VALIDADO**

*Entrevista 1. Guion inicial y guion validado.*

<b>Guion de Entrevista 1 Inicial</b>	<b>Guion de Entrevista 1 Validado</b>
1. ¿Podría describir cómo ha sido su trayectoria formativa, desde sus inicios escolares hasta la actualidad?	1. <i>¿Podría describir cómo ha sido su trayectoria formativa, desde sus inicios escolares hasta la actualidad?</i>
2. ¿Cómo ha sido su relación con las nuevas tecnologías desde la primera toma de contacto hasta hoy?	2. <i>¿Cómo ha sido su relación con las nuevas tecnologías desde la primera toma de contacto hasta hoy, tanto en el ámbito laboral como fuera de él?</i>
3. Hasta el momento ¿qué dificultades ha encontrado para conciliar su vida personal y su trabajo?	3. <i>Hasta el momento ¿Podría detallar las facilidades y dificultades que ha encontrado para conciliar su vida personal y su trabajo?</i>
4. A lo largo de su trayectoria profesional, ¿Qué apoyo ha recibido por parte de sus familiares y amigos?	4. <i>A lo largo de su trayectoria profesional, ¿Qué papel han jugado sus familiares y amigos en relación a la conciliación entre obligaciones familiares y laborales?</i>
5. ¿Qué situaciones adversas ha tenido que enfrentar a lo largo de su vida laboral y personal? ¿Qué hizo?	5. <i>¿Qué situaciones adversas ha tenido que enfrentar a lo largo de su vida laboral y personal? ¿Qué hizo?</i>
6. Y ¿Qué retos ha tenido que afrontar en sus anteriores trabajos y en su vida personal? ¿De qué manera lo hizo?	6. <i>Y ¿Qué retos ha tenido que enfrentar a lo largo de su trayectoria profesional y su vida personal? ¿De qué manera lo hizo?</i>
7. ¿Qué problemas de salud ha tenido a lo largo de su vida hasta el momento actual?	7. <i>¿Qué problemas de salud ha tenido a lo largo de su vida hasta el momento actual?</i>
8. ¿Podría describir con qué factores considera que están relacionados estos problemas de salud?	8. <i>¿Podría describir con qué factores considera que están relacionados estos problemas de salud?</i>
9. ¿Podría describir cuáles han sido sus hábitos de vida saludables y no saludables hasta el momento actual?	9. <i>¿Podría describir cuáles han sido sus hábitos de vida saludables y no saludables hasta el momento actual?</i>
10. ¿Podría describir cómo ha sido su trayectoria profesional hasta el momento actual?	10. <i>¿Podría describir cuál ha sido su trayectoria profesional hasta el momento actual?</i>
11. ¿Cómo valora estas experiencias laborales previas?	11. <i>¿Cómo valora estas experiencias laborales previas?</i>
12. ¿Qué significado ha tenido el trabajo a lo largo de su vida?	12. <i>¿Qué significado ha tenido el trabajo a lo largo de su vida?</i>





**Anexos VI**

Tabla.

*Índice de validez de contenido de Guion 2*

Ítem	Esencial	Útil	Innecesario	Esencial + Útil	Ivc
1. ¿Podría explicar en qué consiste su trabajo actual?	14	1	0	15	1
2. ¿Podría describir y valorar las características de las tareas que desarrolla en su trabajo como teleformadora?	11	4	0	15	1
3. ¿Cómo describe y califica su ritmo de trabajo?	13	2	0	15	1
4. ¿Podría explicar qué se espera de usted como teleformadora en su centro de trabajo?	12	3	0	15	1
5. En su trabajo, ¿cuáles son las peticiones laborales que percibe incompatibles y le generan conflicto?	13	2	0	15	1
6. ¿Cómo son las relaciones con sus compañeros?	13	2	0	15	1
7. ¿De qué manera cree que puede influir en las relaciones el hecho de realizar el trabajo a distancia?	10	5	0	15	1
8. Cuáles son las exigencias a las que tiene que responder en la relación con sus alumnos, compañeros de trabajo y supervisores?	12	3	0	15	1
9. ¿Cuáles son y cómo valora su nivel de formación y habilidades para el uso y manejo de las TIC?	13	2	0	15	1
10. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del uso de las TIC, según su experiencia, a nivel laboral y familiar?	8	7	0	15	1
11. ¿Podría describir cómo se desarrolla un día habitual de su vida, tanto a nivel laboral como personal?	13	1	1	14	0.87
12. En su caso, ¿cuáles son los factores y características familiares y laborales que dificultan y facilitan la conciliación trabajo-familia?	13	2	0	15	1

Ítem	Esencial	Útil	Innecesario	Esencial + Útil	Ivc
13. ¿Cuáles son sus condiciones de trabajo actuales, en cuanto al tipo de contrato, remuneración y permanencia? ¿Cómo las valora?	13	2	0	15	1
14. ¿Podría describir cómo ha sido la evolución de su empresa, desde que Ud. trabaja en ella, y cómo se ha reflejado en los trabajadores?	9	6	0	15	1
15. ¿Podría describir los propósitos de su centro de trabajo y sus características?	9	6	0	15	1
16. ¿Podría explicar cómo es la comunicación con sus supervisores y con sus compañeros de trabajo?	14	1	0	15	1
17. ¿Podría describir y evaluar las características de su espacio de trabajo y de los equipos que utiliza?	11	4	0	15	1
18. ¿Qué mecanismos de participación activa de los trabajadores (expresión de opiniones, participar en planteamiento de objetivos etc.) existen en su centro de trabajo?	12	3	0	15	1
19. ¿Podría describir quién y cómo se toman las decisiones respecto a la forma, los contenidos y el ritmo de trabajo de sus tareas?	12	3	0	15	1
20. ¿Podría explicar de qué manera evalúan su trabajo? ¿Cómo conoce el resultado de su evaluación?	13	2	0	15	1
21. Si solicita apoyo ante problemas técnicos o dificultades laborales ¿Con qué recursos y personas de su trabajo cuenta para ayudarla?	14	1	0	15	1
22. ¿Podría describir los criterios y posibilidades de promoción de su centro de trabajo?	10	5	0	15	1
23. ¿Qué medidas para favorecer la conciliación familiar oferta su empresa?	12	3	0	15	1
24. ¿Cuáles son las facilidades y/o ofertas formativas que le ofrece su centro de trabajo para actualizar sus conocimientos y destrezas laborales?	12	3	0	15	1
25. ¿Podría describir cuáles cree que son sus habilidades para poder desempeñar su trabajo de manera eficaz?	11	4	0	15	1
26. ¿Podría hablar sobre su grado de motivación para lograr sus propósitos en el trabajo?	11	4	0	15	1

Ítem	Esencial	Útil	Innecesario	Esencial + Útil	Ivc
27. ¿Qué grado de habilidad cree que tiene para identificar distintas maneras de alcanzar sus propósitos en el trabajo y elegir aquella que le llevará a conseguirlo?	11	3	1	14	0.87
28. ¿De qué factores cree que dependen sus éxitos laborales y de cuales sus fracasos?	8	7	0	15	1
29. ¿En situaciones laborales de incertidumbre, piensa/espera lo mejor o lo peor?	9	5	1	14	0.87
30. Piense en situaciones laborales difíciles que haya superado ¿qué consecuencias extrae de estas experiencias?	9	6	0	15	1
31. ¿En la actualidad, podría explicar que situaciones adversas laborales tiene que afrontar en su trabajo?	12	3	0	15	1
32. ¿Qué piensa y hace para enfrentarlas?	11	4	0	15	1
33. Y ¿Retos?	11	4	0	15	1
34. ¿Qué piensa y hace para enfrentarlos?	10	5	0	15	1
35. ¿Qué piensa y siente cuando tiene que ir a trabajar? ¿Y en el trabajo? ¿Y cuando finaliza?	14	1	0	15	1
36. ¿Qué pensamientos y emociones suscita en usted cualquier referencia a su trabajo?	11	4	0	15	1
37. ¿Qué significado tiene el trabajo como teleformadora para usted actualmente?	12	3	0	15	1
38. ¿Podría realizar una comparación en forma de metáfora, que refleje su trabajo como teleformadora?	6	6	3	12	0.6
				<b>TOTAL</b>	<b>0.98</b>
				<b>IVC</b>	



### Anexos VII

Guion de Entrevista 2 Inicial	Guion de Entrevista 2 Modificado
1. ¿Podría explicarnos en qué consiste su trabajo actual?	1. <i>¿Podría explicarnos en qué consiste su trabajo actual?</i>
2. ¿Podría describir y valorar las características de las tareas que desarrolla en su trabajo como teleformadora?	2. <i>¿Podría describir y valorar las características de las tareas que desarrolla en su trabajo como teleformadora?</i>
3. ¿Cómo describe y califica su ritmo de trabajo?	3. <i>¿Cómo describe y califica su ritmo de trabajo?</i>
4. ¿Podría explicar qué se espera de usted como teleformadora en su centro de trabajo?	4. <i>¿Podría explicar qué se espera de usted como teleformadora en el ámbito de su empresa?</i>
5. En su trabajo, ¿cuáles son las peticiones laborales que percibe incompatibles y le generan conflicto?	5. <i>En su trabajo, ¿cuáles son las exigencias laborales que percibe incompatibles y le generan conflicto?</i>
6. ¿Cómo son las relaciones con sus compañeros?	6. <i>¿Cómo son las relaciones con sus compañeros y con sus supervisores?</i>
7. ¿De qué manera cree que puede influir en las relaciones el hecho de realizar el trabajo a distancia?	7. <i>¿De qué manera cree que puede influir en las relaciones el hecho de realizar el trabajo a distancia?</i>
8. ¿Cuáles son las exigencias a las que tiene que responder en la relación con sus alumnos, compañeros de trabajo y supervisores?	8. <i>¿Cuáles son las exigencias a las que tiene que responder en la relación con sus alumnos, compañeros de trabajo y supervisores?</i>
9. ¿Cuáles son y cómo valora su nivel de formación y habilidades para el uso y manejo de las TIC?	9. <i>¿Cuál es su nivel de formación y cuáles sus habilidades para el uso y manejo de las TIC? ¿Cómo los valora?</i>
10. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del uso de las TIC, según su experiencia, a nivel laboral y familiar?	10. <i>Según su experiencia profesional, y desde el punto de vista personal y profesional, ¿cuáles son las ventajas e inconvenientes del uso de las TIC en su trabajo?</i>
11. ¿Podría describir cómo se desarrolla un día habitual de su vida, tanto a nivel laboral como personal?	11. <i>¿Podría describir cómo se desarrolla un día habitual de su vida, desde que se levanta hasta que se acuesta?</i>
12. En su caso, ¿cuáles son los factores y características familiares y laborales que dificultan y facilitan la conciliación trabajo-familia?	12. <i>En su caso, ¿cuáles son los factores y características familiares y laborales que dificultan y facilitan la conciliación trabajo-familia?</i>
13. ¿Cuáles son sus condiciones de trabajo actuales, en cuanto al tipo de contrato, remuneración y permanencia? ¿Cómo las valora?	13. <i>¿Cuáles son sus condiciones de trabajo actuales, en cuanto al tipo de contrato, remuneración y permanencia? ¿Cómo las valora?</i>
14. ¿Podría describir cómo ha sido la evolución de su empresa, desde que Ud. trabaja en ella, y cómo se ha reflejado en los trabajadores?	14. <i>¿Podría describir cómo ha sido la evolución de su empresa, desde que usted trabaja en ella, y cómo se ha reflejado en los trabajadores?</i>

Guion de Entrevista 2 Inicial	Guion de Entrevista 2 Modificado
15. ¿Podría describir los propósitos de su centro de trabajo y sus características?	<i>15. ¿Podría describir los objetivos de su empresa, y en su caso departamento, y sus características?</i>
16. ¿Podría explicar cómo es la comunicación con sus supervisores y con sus compañeros de trabajo?	<i>16. ¿Podría explicar cómo es la comunicación con sus supervisores y con sus compañeros de trabajo?</i>
17. ¿Podría describir y evaluar las características de su espacio de trabajo y de los equipos que utiliza?	<i>17. ¿Podría describir y evaluar las características de su espacio de trabajo y de los equipos que utiliza?</i>
18. ¿Qué mecanismos de participación activa de los trabajadores (expresión de opiniones, participar en planteamiento de objetivos etc.) existen en su centro de trabajo?	<i>18. ¿Qué mecanismos de participación activa de los trabajadores (expresión de opiniones, participar en planteamiento de objetivos etc.) existen en su empresa?</i>
19. ¿Podría describir quién y cómo se toman las decisiones respecto a la forma, los contenidos y el ritmo de trabajo de sus tareas?	<i>19. ¿En su empresa y en sus tareas, de qué manera se toman las decisiones respecto a qué hacer, cómo hacerlo y, en qué plazos de tiempo?</i>
20. ¿Podría explicar de qué manera evalúan su trabajo? ¿Cómo conoce el resultado de su evaluación?	<i>20. ¿Podría explicar de qué manera evalúan su trabajo? ¿Cómo conoce el resultado de su evaluación?</i>
21. Si solicita apoyo ante problemas técnicos o dificultades laborales ¿Con qué recursos y personas de su trabajo cuenta para ayudarla?	<i>21. Si solicita apoyo ante problemas técnicos o dificultades laborales ¿Con qué recursos y personas de su trabajo cuenta para ayudarla?</i>
22. ¿Podría describir los criterios y posibilidades de promoción de su centro de trabajo?	<i>22. ¿Podría describir los criterios y posibilidades de promoción de su centro de trabajo?</i>
23. ¿Qué medidas para favorecer la conciliación familiar oferta su empresa?	<i>23. ¿Qué medidas para favorecer la conciliación familiar oferta su empresa?</i>
24. ¿Cuáles son las facilidades y/o ofertas formativas que le ofrece su centro de trabajo para actualizar sus conocimientos y destrezas laborales?	<i>24. ¿Cuáles son las facilidades y/o ofertas formativas que le ofrece su centro de trabajo para actualizar sus conocimientos y destrezas laborales?</i>
25. ¿Podría describir cuales cree que son sus habilidades para poder desempeñar su trabajo de manera eficaz?	<i>25. ¿Podría describir cuál cree que es su grado de competencia para poder desempeñar su trabajo de manera eficaz?</i>
26. ¿Podría hablar sobre su grado de motivación para lograr sus propósitos en el trabajo?	<i>26. ¿Qué grado de competencia cree que tiene para identificar distintas maneras de alcanzar sus propósitos en el trabajo y elegir aquella que le llevará a conseguirlo?</i>
27. ¿Qué grado de habilidad cree que tiene para identificar distintas maneras de alcanzar sus propósitos en el trabajo y elegir aquella que le llevará a conseguirlo?	<i>27. ¿Podría hablar sobre su grado de motivación para lograr sus propósitos en el trabajo?</i>
28. ¿De qué factores cree que dependen sus éxitos laborales y de cuáles sus fracasos?	<i>28. ¿De qué factores cree que dependen sus éxitos laborales y de cuáles sus fracasos?</i>
29. ¿En situaciones laborales de incertidumbre, piensa/espera lo mejor o lo peor?	<i>29. ¿En situaciones laborales de incertidumbre, piensa/espera lo mejor o lo peor?</i>

Guion de Entrevista 2 Inicial	Guion de Entrevista 2 Modificado
30. Piense en situaciones laborales difíciles que haya superado ¿qué consecuencias extrae de estas experiencias?	30. Piense en situaciones laborales difíciles que haya superado ¿que consecuencias extrae de estas experiencias?
31. ¿En la actualidad, podría explicar que situaciones adversas laborales tiene que afrontar en su trabajo?	31. ¿En la actualidad, podría explicar que situaciones adversas laborales tiene que afrontar en su trabajo?
32. ¿Qué piensa y hace para enfrentarlas?	32. ¿Qué piensa y hace para enfrentarlas?
33. Y ¿Retos?	33. ¿Qué situaciones críticas considera será necesario afrontar en un futuro próximo o a medio plazo? ¿Qué hace para prevenirlos?
34. ¿Qué piensa y hace para enfrentarlos?	34. Y ¿Retos?
35. ¿Qué piensa y siente cuando tiene que ir a trabajar? ¿Y en el trabajo? ¿Y cuando finaliza?	35. ¿Qué piensa y hace para enfrentarlos?
36. ¿Qué pensamientos y emociones suscita en usted cualquier referencia a su trabajo?	36. ¿Qué retos considera será necesario afrontar en un futuro próximo o a medio plazo? ¿Se considera capaz de llevarlos a cabo?
37. ¿Qué significado tiene el trabajo como teleformadora para usted actualmente?	37. ¿Qué piensa y siente cuando tiene que ir a trabajar? ¿Y en el trabajo? ¿Y cuando finaliza?
38. ¿Podría realizar una comparación en forma de metáfora, que refleje su trabajo como teleformadora?	38. ¿Qué pensamientos y emociones suscita en usted cualquier referencia a su trabajo?
	39. ¿Qué significado tiene el trabajo como teleformadora para usted actualmente?
	40. ¿Podría realizar una comparación en forma de metáfora, que refleje su trabajo como teleformadora?





**Anexos VIII**

**DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

En este documento se le informa de las condiciones en las que se realizarán las entrevistas dentro de la investigación desarrollada por la doctoranda M<sup>a</sup> Luz García, bajo la codirección de la Dr. M<sup>a</sup> Dolores Marhuenda y el Dr. Antonio Cardona de la Universidad Miguel Hernández de Elche. La investigación se centra en el estudio de los riesgos psicosociales percibidos por las teleformadoras y pretende, en este sentido, profundizar en esta temática a través de la técnica de recogida de datos de la entrevista fenomenológica en profundidad.

Su participación se estructura en dos entrevistas: una primera entrevista de una hora de duración y una segunda entrevista de una hora y media aproximadamente. La participación será anónima y se preservará la confidencialidad de los datos personales. Las dos entrevistas serán grabadas y transcritas (excluyendo nombres y otros datos de identificación).

Las grabaciones se guardarán de manera segura (acceso por código) y se destruirán al concluir el estudio.

La información transcrita será analizada como parte de esta tesis doctoral, pudiendo extraerse palabras y párrafos completos y literales, sin que aparezcan datos de identificación. Posteriormente, podrá ser utilizada en publicaciones, informes y cualquier producto de investigación (artículos, congresos etc.), así como en el ámbito educativo.

La participación es voluntaria y, en consecuencia, en cualquier momento, a lo largo del estudio, puede decidir abandonar la investigación sin necesidad de justificar el motivo de abandono y revocar el consentimiento informado.

Confirmación y consentimiento

...../......./

Yo, Dña.....

Confirmando que accedo a participar libremente en el proyecto de investigación “Percepción de riesgos psicosociales en teleformadoras”. Estoy de acuerdo con el uso de los resultados, tal y como se me ha explicado y recogido por escrito anteriormente. Comprendo que el material se protege de acuerdo con el código de ética profesional.

Firma de la participante:

Nombre de la participante:

Firma de la investigadora:

Nombre de la investigadora: M<sup>a</sup> Luz A. García



**Anexos IX**

*Tablas*

*Frecuencia y porcentaje de acuerdo para cada factor*

<b>Iluminación inadecuada - Acuerdo</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	14	100,0	100,0	100,0

<b>Temperatura inadecuada - Acuerdo</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	1	7,1	7,1	7,1
	si	13	92,9	92,9	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

<b>Dolores de espalda - Acuerdo</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	1	7,1	7,1	7,1
	si	13	92,9	92,9	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

<b>Estatismo postural - Acuerdo</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	14	100,0	100,0	100,0

Fatiga Visual - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	1	7,1	7,1	7,1
	si	13	92,9	92,9	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Uso de PVD - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	2	14,3	15,4	15,4
	si	11	78,6	84,6	100,0
	Total	13	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	7,1		
Total		14	100,0		

Dolores de cuello - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	1	7,1	7,1	7,1
	si	13	92,9	92,9	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Caídas - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	9	64,3	64,3	64,3
	si	5	35,7	35,7	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Tecnoestrés - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	14	100,0	100,0	100,0

Incendio - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	8	57,1	57,1	57,1
	si	6	42,9	42,9	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Mesa no ergonómica - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	3	21,4	21,4	21,4
	si	11	78,6	78,6	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Silla no ergonómica - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	1	7,1	7,1	7,1
	si	13	92,9	92,9	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

<b>Dolor de cabeza - Acuerdo</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	6	42,9	42,9	42,9
	si	8	57,1	57,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

<b>Golpes contra objetos - Acuerdo</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	8	57,1	57,1	57,1
	si	6	42,9	42,9	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

<b>Sobrecarga emocional - Acuerdo</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	14	100,0	100,0	100,0

<b>Doble presencia - Acuerdo</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	7	50,0	50,0	50,0
	si	7	50,0	50,0	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Picos trabajo - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	6	42,9	42,9	42,9
	si	8	57,1	57,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Nivel ruido - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	7	50,0	50,0	50,0
	si	7	50,0	50,0	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Mala Ventilación - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	6	42,9	42,9	42,9
	si	8	57,1	57,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Distancia Trabajo - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	10	71,4	71,4	71,4
	si	4	28,6	28,6	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Síndrome del túnel carpiano - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	5	35,7	35,7	35,7
	si	9	64,3	64,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Sobrecarga de enchufes - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	8	57,1	57,1	57,1
	si	6	42,9	42,9	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Ambigüedad de Rol - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	5	35,7	35,7	35,7
	si	9	64,3	64,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	



No pausas requeridas - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	3	21,4	21,4	21,4
	si	11	78,6	78,6	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Estrés - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	2	14,3	14,3	14,3
	si	12	85,7	85,7	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Presiones en el tiempo - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	1	7,1	7,1	7,1
	si	13	92,9	92,9	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Cantidad y complejidad información - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	5	35,7	35,7	35,7
	si	9	64,3	64,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

<b>Equipos de trabajo no ergonómicos - Acuerdo</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	3	21,4	21,4	21,4
	si	11	78,6	78,6	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

<b>Sedentarismo - Acuerdo</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	3	21,4	21,4	21,4
	si	11	78,6	78,6	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

<b>Aislamiento social - Acuerdo</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	6	42,9	42,9	42,9
	si	8	57,1	57,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

<b>Dif. conciliar vida familiar y laboral - Acuerdo</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	2	14,3	14,3	14,3
	si	12	85,7	85,7	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Posición sedente - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	4	28,6	28,6	28,6
	si	10	71,4	71,4	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Exigencia de atención - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	4	28,6	28,6	28,6
	si	10	71,4	71,4	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Escaso reconocimiento social - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	5	35,7	35,7	35,7
	si	9	64,3	64,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Nivel de humedad - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	5	35,7	35,7	35,7
	si	9	64,3	64,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Espacio de trabajo insuficiente - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	4	28,6	28,6	28,6
	si	10	71,4	71,4	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Dificultad de promoción - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	7	50,0	50,0	50,0
	si	7	50,0	50,0	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Burnout - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	5	35,7	35,7	35,7
	si	9	64,3	64,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Abuso de tabaco - Acuerdo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	10	71,4	71,4	71,4
	si	4	28,6	28,6	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

<b>Escasa autonomía - Acuerdo</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	5	35,7	35,7	35,7
	si	9	64,3	64,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

<b>Jornada sin horario - Acuerdo</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	4	28,6	28,6	28,6
	si	10	71,4	71,4	100,0
	Total	14	100,0	100,0	



*Tabla*

*Máxima y Mínima Puntuación para cada Factor*

<b>Factores de riesgo</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
Iluminación inadecuada - Puntuación	14	4	10
Temperatura inadecuada - Puntuación	13	3	10
Dolores de espalda - Puntuación	13	5	9
Estatismo postural - Puntuación	14	5	10
Fatiga Visual - Puntuación	13	5	10
Uso de PVD - Puntuación	11	5	10
Dolores de cuello - Puntuación	13	5	9
Caídas - Puntuación	5	2	7
Tecnoestrés - Puntuación	14	5	9
Incendio - Puntuación	6	1	6
Mesa no ergonómica - Puntuación	11	4	9
Silla no ergonómica - Puntuación	13	4	9
Dolor de cabeza - Puntuación	8	5	8
Golpes contra objetos - Puntuación	6	1	7
Sobrecarga emocional - Puntuación	14	4	8
Doble presencia - Puntuación	7	4	9
Picos trabajo - Puntuación	8	4	10
Nivel ruido- Puntuación	6	5	8

Factores de riesgo	N	Mínimo	Máximo
Mala Ventilación - Puntuación	8	4	7
Distancia Trabajo - Puntuación	4	5	9
Síndrome del túnel carpiano - Puntuación	9	4	9
Sobrecarga de enchufes - Puntuación	6	2	7
Ambigüedad de Rol - Puntuación	9	5	9
No pausas requeridas - Puntuación	11	4	10
Estrés - Puntuación	13	5	9
Presiones en el tiempo - Puntuación	13	5	10
Cantidad y complejidad información - Puntuación	9	4	8
Equipos de trabajo no ergonómicos - Puntuación	11	5	9
Sedentarismo - Puntuación	11	4	10
Aislamiento social - Puntuación	8	4	10
Dif. conciliar vida familiar y laboral - Puntuación	12	2	7
Posición sedente - Puntuación	10	4	9
Exigencia de atención - Puntuación	10	4	8
Escaso reconocimiento social - Puntuación	9	5	9
Nivel de humedad - Puntuación	9	2	8
Espacio de trabajo insuficiente - Puntuación	10	3	8
Dificultad de promoción - Puntuación	7	5	9
Burnout - Puntuación	9	5	10
Abuso de tabaco - Puntuación	4	5	7
Escasa autonomía - Puntuación	9	4	8
Jornada sin horario - Puntuación	10	3	10

*Tabla*

*Media y Desviación Típica*

Factores de riesgo	Media	Desv. típ.
Iluminación inadecuada - Puntuación	7,21	1,528
Temperatura inadecuada - Puntuación	6,62	2,022
Dolores de espalda - Puntuación	7,46	1,506
Estatismo postural - Puntuación	8,07	1,817

*Tabla*

*Media y Desviación Típica*

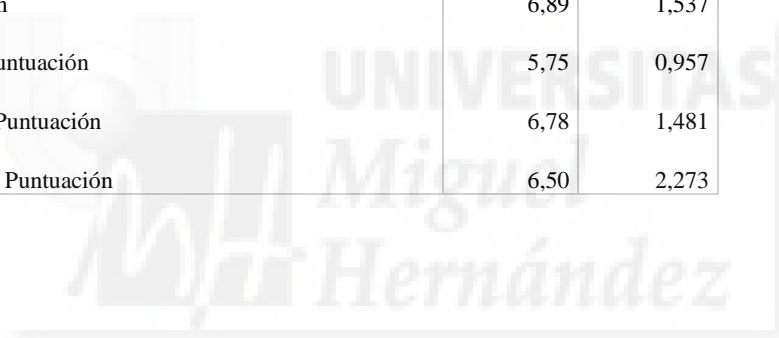
<b>Factores de riesgo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Fatiga Visual - Puntuación	8,15	1,463
Uso de PVD - Puntuación	8,55	1,572
Dolores de cuello - Puntuación	7,62	1,387
Caídas - Puntuación	4,40	2,510
Tecnoestrés - Puntuación	7,00	1,038
Incendio - Puntuación	3,33	1,633
Mesa no ergonómica - Puntuación	6,91	1,578
Silla no ergonómica - Puntuación	7,23	1,536
Dolor de cabeza - Puntuación	6,88	,991
Golpes contra objetos - Puntuación	4,83	2,639
Sobrecarga emocional - Puntuación	6,29	1,267
Doble presencia - Puntuación	6,00	1,633
Picos trabajo - Puntuación	6,75	2,315
Nivel ruido- Puntuación	6,00	1,095
Mala Ventilación - Puntuación	6,00	1,069
Distancia Trabajo - Puntuación	6,75	1,708
Síndrome del tunel carpiano - Puntuación	6,89	1,833
Sobrecarga de enchufes - Puntuación	4,67	1,751
Ambigüedad de Rol - Puntuación	6,44	1,333
No pausas requeridas - Puntuación	7,09	1,700
Estrés - Puntuación	7,31	1,109
Presiones en el tiempo - Puntuación	6,92	1,382
Cantidad y complejidad información - Puntuación	6,22	1,563
Equipos de trabajo no ergonómicos - Puntuación	7,27	1,191
Sedentarismo - Puntuación	7,73	1,794
Aislamiento social - Puntuación	7,37	1,923



*Tabla*

*Media y Desviación Típica*

<b>Factores de riesgo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Dif. conciliar vida familiar y laboral - Puntuación	5,25	1,603
Posición sedente - Puntuación	7,10	1,663
Exigencia de atención - Puntuación	6,20	1,619
Escaso reconocimiento social - Puntuación	6,78	1,481
Nivel de humedad - Puntuación	5,22	1,787
Espacio de trabajo insuficiente - Puntuación	6,30	1,636
Dificultad de promoción - Puntuación	7,14	1,345
Burnout - Puntuación	6,89	1,537
Abuso de tabaco - Puntuación	5,75	0,957
Escasa autonomía - Puntuación	6,78	1,481
Jornada sin horario - Puntuación	6,50	2,273



*Tabla*

*Respuesta múltiple al tipo de riesgo*

<b>Frecuencias iluminación inadecuada</b>					
		Respuestas		Porcentaje de casos	
		Nº	Porcentaje		
Iluminación inadecuada	Iluminación inadecuada - Riesgo Físico	8	30,8%	57,1%	
	Iluminación inadecuada - Riesgo Ergonómico	13	50,0%	92,9%	
	Iluminación inadecuada - Riesgo Salud Física	5	19,2%	35,7%	
<b>Total</b>		<b>26</b>	<b>100,0%</b>	<b>185,7%</b>	

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

<b>Frecuencias temperatura inadecuada</b>					
		Respuestas		Porcentaje de casos	
		Nº	Porcentaje		
Temperatura inadecuada	Temperatura inadecuada - Riesgo Físico	7	35,0%	53,8%	
	Temperatura inadecuada - Riesgo Ergonómico	10	50,0%	76,9%	
	Temperatura inadecuada - Riesgo Salud Física	3	15,0%	23,1%	
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100,0%</b>	<b>153,8%</b>	

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias estatismo postural				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Estatismo postural	Estatismo postural - Riesgo Físico	2	9,1%	14,3%
	Estatismo postural - Riesgo Ergonómico	10	45,5%	71,4%
	Estatismo postural - Riesgo Salud Física	10	45,5%	71,4%
Total		22	100,0%	157,1%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias Fatiga visual				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Fatiga visual	Fatiga Visual - Riesgo Físico	6	24,0%	46,2%
	Fatiga Visual - Riesgo Ergonómico	12	48,0%	92,3%
	Fatiga Visual - Riesgo Salud Física	7	28,0%	53,8%
Total		25	100,0%	192,3%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias uso PVD				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Uso PVD	Uso de PVD - Riesgo Físico	2	10,0%	18,2%
	Uso de PVD - Riesgo Psicosocial	2	10,0%	18,2%
	Uso de PVD - Riesgo Ergonómico	11	55,0%	100,0%
	Uso de PVD - Riesgo Salud Física	5	25,0%	45,5%
Total		20	100,0%	181,8%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias dolores cuello				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Dolores cuello	Dolores de cuello - Riesgo Físico	1	5,0%	7,7%
	Dolores de cuello - Riesgo Ergonómico	9	45,0%	69,2%
	Dolores de cuello - Riesgo Salud Física	10	50,0%	76,9%
Total		20	100,0%	153,8%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias caídas				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Caídas	Caídas - Riesgo Físico	7	63,6%	87,5%
	Caídas - Riesgo Salud Física	4	36,4%	50,0%
Total		11	100,0%	137,5%

Frecuencias uso PVD				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Uso PVD	Uso de PVD - Riesgo Físico	2	10,0%	18,2%
	Uso de PVD - Riesgo Psicosocial	2	10,0%	18,2%
	Uso de PVD - Riesgo Ergonómico	11	55,0%	100,0%
	Uso de PVD - Riesgo Salud Física	5	25,0%	45,5%
Total		20	100,0%	181,8%

a. Agrupación de



Frecuencias tecnoestrés				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Tecnoestrés	Tecnoestrés - Riesgo Psicosocial	13	61,9%	92,9%
	Tecnoestrés - Riesgo Ergonómico	3	14,3%	21,4%
	Tecnoestrés - Riesgo Salud Física	5	23,8%	35,7%
Total		21	100,0%	150,0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias tecnoestrés					
		Respuestas		Porcentaje de casos	
		Nº	Porcentaje		
Tecnoestrés	Tecnoestrés - Riesgo Psicosocial	13	61,9%	92,9%	
	Tecnoestrés - Riesgo Ergonómico	3	14,3%	21,4%	
	Tecnoestrés - Riesgo Salud Física	5	23,8%	35,7%	
Total		21	100,0%	150,0%	

Frecuencias incendio					
		Respuestas		Porcentaje de casos	
		Nº	Porcentaje		
Incendio	Incendio - Riesgo Físico	7	70,0%	77,8%	
	Incendio - Riesgo Salud Física	3	30,0%	33,3%	
Total		10	100,0%	111,1%	

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias mesa no ergonómica					
		Respuestas		Porcentaje de casos	
		Nº	Porcentaje		
Mesa no ergonómica	Mesa no ergonómica - Riesgo Físico	1	6,7%	9,1%	
	Mesa no ergonómica - Riesgo Ergonómico	11	73,3%	100,0%	
	Mesa no ergonómica - Riesgo Salud Física	3	20,0%	27,3%	
Total		15	100,0%	136,4%	

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias silla no ergonómica				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Silla no ergonómica	Silla no ergonómica - Riesgo Ergonómico	13	76,5%	92,9%
	Silla no ergonómica - Riesgo Salud Física	4	23,5%	28,6%
Total		17	100,0%	121,4%

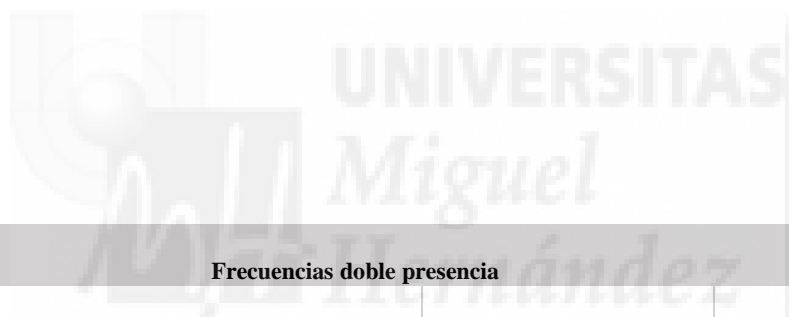
a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias dolor cabeza				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Dolor cabeza	Dolor de cabeza - Riesgo Físico	1	6,7%	11,1%
	Dolor de cabeza - Riesgo Psicosocial	5	33,3%	55,6%
	Dolor de cabeza - Riesgo Ergonómico	1	6,7%	11,1%
	Dolor de cabeza - Riesgo Salud Física	8	53,3%	88,9%
Total		15	100,0%	166,7%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

<b>Frecuencias sobrecarga emocional</b>				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Sobrecarga emocional	Sobrecarga emocional - Riesgo Psicosocial	14	82,4%	100,0%
	Sobrecarga emocional - Riesgo Salud Física	3	17,6%	21,4%
Total		17	100,0%	121,4%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.



<b>Frecuencias doble presencia</b>				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Doble presencia	Doble presencia - Riesgo Físico	1	9,1%	11,1%
	Doble presencia - Riesgo Psicosocial	9	81,8%	100,0%
	Doble presencia - Riesgo Salud Física	1	9,1%	11,1%
Total		11	100,0%	122,2%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.



Frecuencias picos trabajo				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Picos trabajo	Picos trabajo - Riesgo Psicosocial	10	76,9%	100,0%
	Picos trabajo - Riesgo Salud Física	3	23,1%	30,0%
Total		13	100,0%	130,0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias nivel ruido				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Nivel ruido	Nivel ruido- Riesgo Físico	5	38,5%	62,5%
	Nivel ruido - Riesgo Ergonómico	5	38,5%	62,5%
	Nivel ruido - Riesgo Salud Física	3	23,1%	37,5%
Total		13	100,0%	162,5%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias mala ventilación				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Mala ventilación	Mala Ventilación - Riesgo Físico	7	43,8%	77,8%
	Mala Ventilación - Riesgo Ergonómico	5	31,3%	55,6%
	Mala Ventilación - Riesgo Salud Física	4	25,0%	44,4%
Total		16	100,0%	177,8%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias distancia trabajo				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Distancia trabajo	Distancia Trabajo - Riesgo Físico	3	30,0%	50,0%
	Distancia Trabajo - Riesgo Ergonómico	3	30,0%	50,0%
	Distancia Trabajo - Riesgo Salud Física	4	40,0%	66,7%
Total		10	100,0%	166,7%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias síndrome túnel carpiano				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Síndrome túnel carpiano	Síndrome del túnel carpiano - Riesgo Físico	2	15,4%	22,2%
	Síndrome del túnel carpiano - Riesgo Ergonómico	6	46,2%	66,7%
	Síndrome del túnel carpiano - Riesgo Salud Física	5	38,5%	55,6%
Total		13	100,0%	144,4%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias sobrecarga enchufes				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Sobrecarga enchufes	Sobrecarga de enchufes - Riesgo Físico	7	70,0%	87,5%
	Sobrecarga de enchufes - Riesgo Salud Física	3	30,0%	37,5%
Total		10	100,0%	125,0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias ambigüedad rol				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Ambigüedad rol	Ambigüedad de Rol - Riesgo Psicosocial	11	91,7%	100,0%
	Ambigüedad de Rol - Riesgo Salud Física	1	8,3%	9,1%
Total		12	100,0%	109,1%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias no pausas requeridas				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
No pausas requeridas	No pausas requeridas - Riesgo Físico	2	10,0%	18,2%
	No pausas requeridas - Riesgo Psicosocial	9	45,0%	81,8%
	No pausas requeridas - Riesgo Ergonómico	4	20,0%	36,4%
	No pausas requeridas - Riesgo Salud Física	5	25,0%	45,5%
Total		20	100,0%	181,8%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias Estrés				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Estrés	Estrés - Riesgo Físico	1	5,3%	7,1%
	Estrés - Riesgo Psicosocial	14	73,7%	100,0%
	Estrés - Riesgo Salud Física	4	21,1%	28,6%
Total		19	100,0%	135,7%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias Presiones en el tiempo				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Presiones en el tiempo	Presiones en el tiempo - Riesgo Físico	1	5,6%	7,7%
	Presiones en el tiempo - Riesgo Psicosocial	13	72,2%	100,0%
	Presiones en el tiempo - Riesgo Ergonómico	1	5,6%	7,7%
	Presiones en el tiempo - Riesgo Salud Física	3	16,7%	23,1%
Total		18	100,0%	138,5%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias cantidad y complejidad de información				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Cantidad y complejidad de información	Cantidad y complejidad información - Riesgo Físico	1	7,7%	10,0%
	Cantidad y complejidad información - Riesgo Psicosocial	10	76,9%	100,0%
	Cantidad y complejidad información - Riesgo Salud Física	2	15,4%	20,0%
Total		13	100,0%	130,0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.



Frecuencias equipo no ergonómico				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Equipo no ergonómico	Equipos de trabajo no ergonómicos - Riesgo Físico	2	11,8%	18,2%
	Equipos de trabajo no ergonómicos - Riesgo Ergonómico	10	58,8%	90,9%
	Equipos de trabajo no ergonómicos - Riesgo Salud Física	5	29,4%	45,5%
Total		17	100,0%	154,5%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias sedentarismo				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Sedentarismo	Sedentarismo - Riesgo Físico	1	5,9%	8,3%
	Sedentarismo - Riesgo Psicosocial	1	5,9%	8,3%
	Sedentarismo - Riesgo Ergonómico	10	58,8%	83,3%
	Sedentarismo - Riesgo Salud Física	5	29,4%	41,7%
Total		17	100,0%	141,7%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias aislamiento social				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Aislamiento social	Aislamiento social - Riesgo Psicosocial	10	90,9%	100,0%
	Aislamiento social - Riesgo Salud Física	1	9,1%	10,0%
Total		11	100,0%	110,0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias dificultad conciliar vida familiar y laboral				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Dif. Conciliar vida familiar y laboral	Dif. conciliar vida familiar y laboral - Riesgo Físico	1	6,7%	7,7%
	Dif. conciliar vida familiar y laboral - Riesgo Psicosocial	13	86,7%	100,0%
	Dif. conciliar vida familiar y laboral - Riesgo Salud Física	1	6,7%	7,7%
Total		15	100,0%	115,4%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.



Frecuencias posición sedente				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Posición sedente	Posición sedente - Riesgo Físico	2	12,5%	20,0%
	Posición sedente - Riesgo Psicosocial	2	12,5%	20,0%
	Posición sedente - Riesgo Ergonómico	7	43,8%	70,0%
	Posición sedente - Riesgo Salud Física	5	31,3%	50,0%
Total		16	100,0%	160,0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias exigencia de atención				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Exigencia de atención	Exigencia de atención - Riesgo Físico	1	8,3%	10,0%
	Exigencia de atención - Riesgo Psicosocial	10	83,3%	100,0%
	Exigencia de atención - Riesgo Salud Física	1	8,3%	10,0%
Total		12	100,0%	120,0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

<b>Frecuencias nivel de humedad</b>				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Nivel de humedad	Nivel de humedad - Riesgo Físico	6	35,3%	66,7%
	Nivel de humedad - Riesgo Psicosocial	1	5,9%	11,1%
	Nivel de humedad - Riesgo Ergonómico	3	17,6%	33,3%
	Nivel de humedad - Riesgo Salud Física	7	41,2%	77,8%
Total		17	100,0%	188,9%

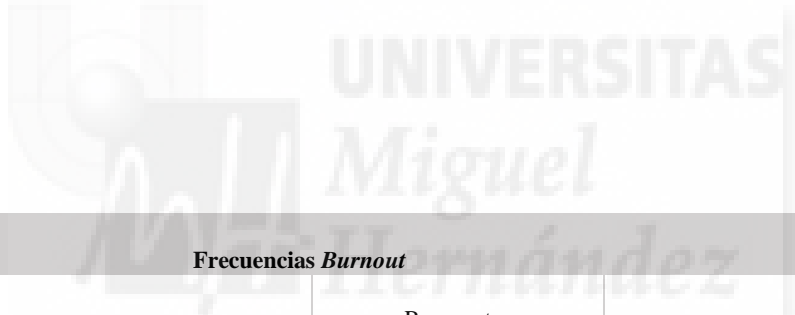
a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

<b>Frecuencias espacio de trabajo insuficiente</b>				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Espacio de trabajo insuficiente	Espacio de trabajo insuficiente - Riesgo Físico	5	35,7%	50,0%
	Espacio de trabajo insuficiente - Riesgo Ergonómico	7	50,0%	70,0%
	Espacio de trabajo insuficiente - Riesgo Salud Física	2	14,3%	20,0%
Total		14	100,0%	140,0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

<b>Frecuencias dificultad de promoción</b>				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Dificultad de promoción	Dificultad de promoción - Riesgo Físico	1	11,1%	14,3%
	Dificultad de promoción - Riesgo Psicosocial	6	66,7%	85,7%
	Dificultad de promoción - Riesgo Ergonómico	1	11,1%	14,3%
	Dificultad de promoción - Riesgo Salud Física	1	11,1%	14,3%
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>100,0%</b>	<b>128,6%</b>

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.



<b>Frecuencias <i>Burnout</i></b>				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
<i>Burnout</i>	<i>Burnout</i> - Riesgo Físico	1	8,3%	11,1%
	<i>Burnout</i> - Riesgo Psicosocial	9	75,0%	100,0%
	<i>Burnout</i> - Riesgo Salud Física	2	16,7%	22,2%
<b>Total</b>		<b>12</b>	<b>100,0%</b>	<b>133,3%</b>

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias abuso de tabaco				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Abuso de tabaco	Abuso de tabaco - Riesgo Físico	1	14,3%	16,7%
	Abuso de tabaco - Riesgo Psicosocial	1	14,3%	16,7%
	Abuso de tabaco - Riesgo Salud Física	5	71,4%	83,3%
Total		7	100,0%	116,7%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias escasa autonomía				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Escasa autonomía	Escasa autonomía - Riesgo Físico	1	9,1%	11,1%
	Escasa autonomía - Riesgo Psicosocial	9	81,8%	100,0%
	Escasa autonomía - Riesgo Salud Física	1	9,1%	11,1%
Total		11	100,0%	122,2%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Frecuencias jornada sin horario				
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Jornada sin horario	Jornada sin horario - Riesgo Físico	1	5,9%	10,0%
	Jornada sin horario - Riesgo Psicosocial	10	58,8%	100,0%
	Jornada sin horario - Riesgo Ergonómico	2	11,8%	20,0%
	Jornada sin horario - Riesgo Salud Física	4	23,5%	40,0%
Total		17	100,0%	170,0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.



