UNIVERSIDAD ANÁHUAC

FACULTAD DE COMUNICACIÓN

CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS OTORGADO POR EL DECRETO PRESIDENCIAL PUBLICADO EN EL D.O.F. DEL 26 DE NOVIEMBRE DE 1982

"EL SÍNDROME DE BURNOUT, EL ENGAGEMENT Y LOS NIVELES DE COMUNICACIÓN PRODUCTIVA EN EL PERSONAL ACADÉMICO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DEL NOROESTE DE MÉXICO Y LA REGIÓN DE FRANCHE-COMTÉ, FRANCIA"

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN INVESTIGACIÓN DE LA COMUNICACIÓN
P R E S E N T A

~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~

Iris Crystal Medrano Obeso

Directores de Tesis:

~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~

Dr. Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán

Dr. Jacques Ibanez-Bueno

HUIXQUILUCAN, MÉXICO SEPTIEMBRE 2024

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

École Doctorale
Cultures, Sociétés, Territoires

THÈSE
Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

préparée dans le cadre d'une cotutelle entre *l'Université Savoie Mont Blanc* et *Universidad Anáhuac México*

Spécialité : Sciences de l´information et de la communication

Arrêté ministériel : 25 mai 2016
Arrêté modificatif : 26 août 2022

Présentée par
Iris Crystal MEDRANO OBESO

Thèse dirigée par **Jacques IBANEZ BUENO (LLSETI) et Rafael Tonatiuh RAMÍREZ BELTRÁN (Universidad Anáhuac, Mexique)**

préparée au sein des **Laboratoires LLSETI et CICA**
et de **l'École Doctorale Cultures, Sociétés, Territoires et Facultad de Comunicación.**

Le Syndrome de Burnout, l'Engagement et les Niveaux de Communication Productive chez le Personnel Académique des Universités Publiques du Nord-Ouest du Mexique et de la Région de Franche-Comté, France.

Thèse soutenue publiquement le 13 septembre 2024
devant le jury composé de :

M, Alain LAMBOUX-DURAND
Professeur des universités, l'IUT Nord Franche-Comté, Président et Rapporteur
M, Fernando Ramón CONTRERAS MEDINA
Professeur des universités, Universidad de Sevilla, Rapporteur
Mme, Carmen FUENTE COBO
Profesor Titular, Universidad Villanueva, Examinatrice
Mme, Rosangela FLORCZAK DE OLIVEIRA
Profesora Class E, Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur, Examinatrice
Mme, Rebeca Illiana AREVALO MARTINEZ
Profesora Titular C, Universidad Anáhuac México, Examinatrice
M, Rogelio DEL PRADO FLORES
Profesor Titular C, Universidad Anáhuac México, Examinateur
M, Jacques IBANEZ BUENO
Professeur des universités, Université Savoie Mont Blanc, Directeur de thèse
M, Rafael Tonatiuh RAMÍREZ BELTRÁN
Profesor Titular C, Universidad Pedagógica Nacional, CoDirecteur de thèse

Documento escrito lineal

Este documento de investigación está redactado de manera lineal, siguiendo estrictamente las pautas y reglamentos establecidos por ambas instituciones involucradas: la Universidad Anáhuac México Norte y la Université Savoie Mont Blanc. Cada sección y capítulo se presentan de forma secuencial y coherente, asegurando una estructura clara y lógica que facilita la comprensión y el análisis de los contenidos. La metodología, los resultados y las conclusiones se desarrollan en un orden cronológico, respetando las normas académicas y de presentación requeridas por ambas universidades.

Documento interactivo

Además del formato escrito lineal, esta investigación también está disponible en un formato interactivo. Para explorar esta versión interactiva, se puede visitar la página web Etno360visión en la siguiente liga: https://etno360vision. com/ . Este formato interactivo ofrece una experiencia más dinámica y envolvente, permitiendo a los usuarios navegar a través de los contenidos de manera intuitiva y acceder a recursos adicionales, como videos en 360 grados, entrevistas y visualizaciones de datos.

Prefacio

En el año 2019, antes de que la pandemia del COVID-19 paralizara al mundo, encontré mi propia vida detenida en un ciclo de desilusión y estancamiento. Llegar cada día a la Universidad Autónoma de Sinaloa para desempeñar mi función docente se convertía en un acto cada vez más tortuoso. El sentimiento de fracaso y aislamiento se hacía más profundo, despojándome, poco a poco, de la motivación por lo que más amaba de mi profesión: ser una guía y un modelo a seguir para los estudiantes universitarios. A medida que los días se convertían en semanas y las semanas en años, me esforzaba por encontrar renovación profesional a través de talleres, diplomados y cursos de formación docente, y aun así, cada firma en la nómina me recordaba mi ausencia en la lista de maestros de tiempo completo.

La constante introducción de nuevos nombres, excepto el mío, en esa lista, reforzaba mi inseguridad y alimentaba la creencia de que no era suficientemente buena, que no tenía nada valioso que ofrecer a mi universidad ni a mis estudiantes. Las conversaciones esporádicas con directores y funcionarios, que insinuaban oportunidades de ascenso condicionadas siempre a más requisitos, no hacían más que encender breves llamas de esperanza que se apagaban rápidamente ante la realidad de requisitos siempre ascendentes y nunca suficientes.

Fue en ese periodo de introspección y desesperanza cuando, por una de esas casualidades del destino que Bourdieu podría calificar de improbables pero no imposibles, ingresé a un doctorado de alta calidad financiado por CONAHCYT. Este cambio no solo marcó el acceso a espacios académicos que durante más de quince años de docencia me habían sido esquivos, sino que también orientó mis esfuerzos investigativos hacia el síndrome de *burnout*, un fenómeno hasta entonces personal y dolorosamente íntimo. A través de mi investigación, comprendí que mi experiencia no era un reflejo de deficiencias individuales, sino una manifestación de una enfermedad psicosocial arraigada en las profundidades del ambiente laboral académico. Explorar este fenómeno me llevó a confrontar la estructura de capitales y doxa dentro de las universidades públicas, desvelando las fuerzas invisibles que Bourdieu y Foucault describen como determinantes en la perpetuación de las élites y en la marginalización de aquellos sin el capital simbólico necesario.

Esta exploración académica se transformó en una jornada de sanación personal, permitiéndome hacer las paces con mi pasado, marcado por la falta de capitales heredados, y aceptar mi presente, en el que he comenzado a movilizar los capitales a mi disposición. Más importante aún, me ha dado una visión clara de hacia dónde quiero dirigir mi futuro: asegurar que mis hijas estén provistas del capital social necesario para navegar y prosperar en sus propios términos.

Este prefacio, por lo tanto, no es solo el prolegómeno a un estudio académico, sino también un testimonio personal de lucha y entendimiento, de derrota, resiliencia y reivindicación. Es un recordatorio de que, aunque los sistemas pueden estar diseñados para favorecer a unos pocos, el conocimiento y la comprensión de estas estructuras pueden empoderarnos para cambiarlas. Este trabajo es mi contribución al diálogo continuo sobre la equidad y la justicia en el ámbito académico, un diálogo que espero inspire a otros a examinar y desafiar las estructuras que definen nuestros lugares en el mundo.

Agradecimientos

Quisiera expresar mi más profundo agradecimiento a mis directores de tesis, Rafael Tonatiuh y Jacques Ibanez, cuya guía y apoyo fueron fundamentales en la realización de esta investigación que me llevó a explorar dos países por los que estoy profundamente enamorada.

Un agradecimiento especial merece aquellos profesores que, sin ninguna obligación académica hacia mí, compartieron generosamente su tiempo y sabiduría. Mi sincera gratitud a la Dra. Rebeca Arévalo, Dra. Genny Góngora, Dra. Isabel Lincoln, Dr. Rogelio del Prado, Dr. Ricardo Prado, Dr. José Luis Vázquez y Dr. Alberto Ruiz. Su apoyo desinteresado y su disposición a ayudarme fueron decisivos para la culminación de este proyecto.

Quiero expresar mi agradecimiento a mis compañeras de generación Fernanda, Claudia, Miriam, Laura, Mirla, la jefa del grupo, y a mi compañero Sergio por su apoyo y colaboración durante este tiempo. Su compañerismo ha sido fundamental en este camino académico.

Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por su apoyo a investigaciones en el área social, que son tan importantes como las de salud y ciencias exactas, y que se desarrollan tanto en universidades públicas como privadas. También, extiendo mi gratitud a la Universidad Autónoma de Sinaloa y a la Facultad de Ciencias Sociales, mi centro de trabajo, por fomentar y proporcionar todas las facilidades necesarias para continuar con mi formación académica.

A todos ustedes, gracias por ser pilares en este viaje académico y personal. Su apoyo no solo ha sido un regalo invaluable sino también una inspiración constante.

Dedicatoria

A Dios, que siempre envió ayuda para socorrerme, que me levantó cada vez que caí, y que cuidó de mis hijas y de mí en tierras extranjeras, dedico humildemente este logro. A mi amado compañero de vida, Ricardo, a quien Dios, en su infinita sabiduría, puso en mi camino. Tú has sido el viento bajo mis alas, llevándome más allá de los límites que yo misma no sabía que podía superar. Gracias por envolverme en tu amor incondicional y por ser mi refugio en cada tempestad. ¡Qué calor hace! A mis queridas hijas, Elizabeth y Carlota. Este trabajo no es solo el resultado de años de estudio e investigación, sino también un testimonio del viaje que hemos compartido juntas. Fueron testigos de los esfuerzos y sacrificios, pero más importante aún, fueron parte de cada pequeño triunfo. Las amo profundamente y estoy infinitamente agradecida de tenerlas en mi vida.

A mi querida madre, Delia, cuyo espíritu indomable nunca me ha permitido desfallecer. A pesar de que los años han dejado su huella, tu fuerza y apoyo inquebrantable han sido mi faro en la oscuridad, sosteniéndome en momentos tan complejos como los días sombríos de depresión. A mi padre adoptivo, Enrique, gracias por estar presente en los momentos más desafiantes de este proyecto y por nunca dejar de creer en mí. Tu confianza y apoyo han sido pilares en mi vida.

A mi padre biológico Hector Arnoldo y amis queridas hermanas, Gabriela y África, gracias por envolverme en el amor fraterno y por ser el bálsamo que alivia mis angustias en los momentos en que me sentí más vulnerable. A mis amados sobrinos, Viridiana, Fernanda, Allán, Gabriel y Jeshua quienes me han enseñado que a veces no se necesitan palabras para sentir apoyo; a veces, todo lo que se necesita es un abrazo sincero.

A mis invaluables amigas y amigos, Claudia Marmolejo, Mariana Mascareño, Rosario, Marlen, Angelberto, Eduardo, Mitzi y Cynthia, su amistad ha sido mi santuario. A pesar de mi ausencia, nunca me faltaron sus abrazos y palabras de aliento, recordándome que el verdadero vínculo nunca se desvanece.

A Catherine, Gaëtan, Mariana, Isabel, Allain y Ricardo Prado, quienes fueron mi guía y soporte al adentrarme en la cultura francesa, brindándome apoyo y compañía en cada paso.

En memoria de mi hermano Héctor, cuyo espíritu me ha hablado en los momentos de duda y me ha impulsado a dar todo de mí. Su presencia invisible ha sido una fuerza constante en cada paso de mi camino.

A todos ustedes, mi más sincera gratitud. Su presencia en mi vida ha sido un regalo precioso y cada paso de este viaje ha sido posible gracias a su inmenso apoyo y amor.

ÍNDICE

Documento escrito lineal 3

Documento interactivo 3

Prefacio 4

Agradecimientos 6

Dedicatoria 7

Résumé de la thèse en français 32

Introducción 92

Capítulo 1. Planteamiento del Problema 103

1.1 Introducción 103

1.2 Justificación 105

1.2.1. Pertinencia 105

1.2.2. Oportunidad 106

1.2.3. Viabilidad 108

1.2.4. Alineación PND, PECITI, Objetivos de Desarrollo Sustentable y GI 109

1.3 Objetivos de Investigación 110

1.3.1 Objetivo General 110

1.3.2 Objetivos Específicos 110

1.4 Preguntas de Investigación 111

1.4.1 Pregunta General 111

1.4.2 Preguntas Específicas 111

1.5 Problema de Investigación 111

1.6 Estructura Metodológica del Estudio 113

1.7 Unidad de Análisis 114

1.8 Alcance de la Investigación 114

1.9 Modelo Hipotético de la Investigación 115

1.10 Hipótesis ____ **117**

1.11 Marco Explicativo de la Tesis Doctoral ____ **118**

Capítulo 2. Estado del Arte: Avances y Perspectivas en el Estudio de la Cultura Organizacional en Relación con el Síndrome de Burnout, el Engagement y los Niveles de Comunicación Productiva en el Personal Académico de Universidades Públicas ____ ***121***

2.1. Introducción ____ **121**

2.2. Cruce de Variables del Modelo Hipotético para la Construcción de la Frontera del Conocimiento ____ **122**

2.3. La Cultura Organizacional como Detonadora del Síndrome de *Burnout* y *Engagement* en el Personal Académico con la Mediación del Campo, *Habitus* y Capitales de la Profesión de las Universidades Públicas ____ **123**

2.3.1. Objetivos ____ 123

2.3.2. Metodología ____ 125

2.3.3. Enfoque teórico ____ 125

2.3.4. Conclusiones ____ 126

2.4. La Cultura Organizacional como Detonadora del Síndrome de *Burnout* y *Engagement* en el Personal Académico con la Implementación de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior ____ **128**

2.4.1. Objetivos ____ 128

2.4.2. Metodología ____ 129

2.4.3. Enfoque Teórico ____ 129

2.4.4. Conclusiones ____ 130

2.5. Los Niveles de Comunicación como Detonadores del Síndrome de *Burnout* y *Engagement* en el Personal Académico con la Mediación del Campo, *Habitus* y Capitales de la Profesión de las Universidades Públicas. ____ **133**

2.5.1. Objetivos ____ 133

2.5.2. Metodología ____ 134

2.5.3. Enfoque Teórico ____ 134

2.5.4. Conclusiones ____ 134

2.6. Los Niveles de Comunicación como Detonadores del Síndrome de *Burnout* y *Engagement* en el Personal Académico con la Mediación de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación de las Universidades Públicas. 136

2.6.1. Objetivos 136

2.6.2. Metodología 137

2.6.3. Enfoque Teórico 137

2.6.4. Conclusiones 137

2.7. Frontera del Conocimiento del Modelo Hipotético 138

2.8. Conclusiones 139

Capítulo 3. Marco Histórico Contextual 142

3.1. Introducción 142

3.2. Modelo Económico y su Impacto en la Política Educativa 144

3.2.1. Evolución del Modelo Económico 144

3.2.2. Impacto en la Política Educativa 146

3.3. Impacto de la Política Educativa en la Universidad Pública 148

3.4. Evaluación y Acreditación de las Universidades Públicas 152

3.4.1. Evaluación y Acreditación en México. 154

3.4.2. Impacto en la Profesión en México 156

3.4.3. Impacto en la Profesión en Francia. 158

3.5. Conclusión 160

Capítulo 4. Interacciones de Campo, Capital y Habitus en la Educación Superior 164

4.1. Introducción 164

4.2. Espacio Social. 166

4.3. Definiciones y Conceptos Clave de Campo, Capital y *Habitus*. 172

4.3.1. Campo 172

4.3.2. Capital y sus Especies 175

4.3.2.1. Capital Económico. 177

4.3.2.2. Capital Cultural 178

4.3.2.3. Capital social 181

4.3.2.4. Capital simbólico 183

4.3.3. El *Habitus* 187

4.4. Desconstrucción Bourdiana del *Habitus*, el Capital y el Campo en Universidades Públicas 189

4.5. Conclusiones 191

Capítulo 5. Perspectivas Psicosocial del Síndrome de Burnout y del Engagement 194

5.1. Introducción 194

5.2. Desarrollo Histórico y Conceptual del Síndrome *Burnout* 197

5.3. Principales teorías y modelos explicativos del síndrome de *burnout* 203

5.4. Perspectiva multidimensional de Christina Maslach 215

5.5 Distinción del síndrome de *burnout* de otras condiciones 219

5.6. Medición del síndrome de *burnout* 222

5.7. Estudio y modelos teóricos del engagement 225

5.7.1. Medición del *Engagement* 231

5.8. Síndrome de *Burnout* y *Engagement* 232

5.9. Conclusión 234

Capítulo 6. Comunicación Productiva y Cultura en las organizaciones. 237

6.1. Introducción 237

6.2 Fundamentos teóricos de Comunicación Productiva 239

6.3 Teoría de la Comunicación Productiva 249

6.3.1 Modelo de la Comunicación Productiva. 257

6.3.2 Procesos y Elementos que Incluye 258

6.3.3 Definición de cada Nivel de la Comunicación Productiva 259

6.4. Cultura en las Organizaciones 261

6.4.1. Cultura organizacional 263

6.5. Conclusiones 264

Capítulo 7. Marco Metodológico 268

7.1 Introducción 268

7.2 Diseño de la Investigación Cuantitativa 269

7.2.1 Objetivos 271

7.2.2 Unidad de análisis 273

7.2.3 Población y Muestra 273

7.2.4 Variables 276

7.2.5 Modelo Hipotético Cuantitativo 290

7.2.6 Hipótesis 293

7.2.7 Prueba Piloto 298

7.2.7.1. Instrumento Inicial. 299

7.2.7.2 Confiabilidad y Validez. 299

7.2.8 Instrumento Final 300

7.2.8.1 Instrumento para el personal académico de Francia. 301

7.2.9 Análisis Estadísticos 302

7.2.9.1 Pruebas de Estadísticos Descriptivos 302

7.2.9.2 Pruebas Estadísticas no Paramétricas 303

7.3 Diseño de la Investigación Cualitativa 303

7.3.1 Objetivos 307

7.3.2 Informantes 308

7.3.3 Dimensiones o Categorías de Análisis 326

7.3.4. Modelo Hipotético Cualitativo 328

7.3.5 Instrumentos 331

7.3.5.1 Elección de los Instrumentos Cualitativos 331

7.3.5.1.1. Instrumentos Cualitativos Tradicionales 332

7.3.5.1.2. Métodos de Antropología Visual 333

7.3.5.1.3 Registro con video 360 335

7.3.5.1.4 Walking with Video 336

7.3.6 Análisis Cualitativos que se realizaron 337

7.4 Diseño de la Investigación Mixta 343

7.5 Conclusiones 344

Capítulo 8. Resultados, Análisis y Discusión *345*

8.1 Introducción 345

8.1.1 Creación de una Experiencia Inmersiva 346

8.2 Resultados y Análisis de la Investigación Cuantitativa _____ 348

8.2.1. Pruebas de Confiabilidad y Validez _____ 350

8.2.2. Resultados de las pruebas estadísticas descriptivas _____ 352

8.2.2.1 Composición de la Muestra del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté _____ 353

8.2.2.2 *Habitus* _____ 355

8.2.2.3 Cultura Organizacional _____ 357

8.2.2.4 Niveles de Comunicación Productiva _____ 359

8.2.2.5 Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior _____ 362

8.2.2.6 Síndrome de *burnout* _____ 364

8.2.2.7 Engagement _____ 366

8.2.3. Evaluación de la Normalidad de las Variables _____ 368

8.2.4. Pruebas Estadísticas no Paramétricas _____ 369

8.2.4.1 Correlación entre la Cultura Organizacional y el Síndrome de *Burnout* en el Personal Académico _____ 370

8.2.4.2 Relación entre la Cultura Organizacional y el Nivel de *Engagement* en el personal académico de Universidades Públicas _____ 373

8.2.4.3. Vínculo entre la Cultura Organizacional y los Niveles de Comunicación Productiva en el Personal Académico _____ 376

8.2.4.4 Impacto de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (SACES) sobre el Síndrome de *Burnout* _____ 378

8.2.4.5. Efecto del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) en el Nivel de *Engagement* del Personal Académico _____ 381

8.2.4.6. Influencia del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) en la Comunicación Productiva del Personal Académico _____ 384

8.2.4.7 Relación entre Campo, *Habitus* y Capitales y el Síndrome de *Burnout* en el Personal Académico _____ 387

8.2.4.8 Dinámica del Campo, *Habitus* y Capitales y su Relación con el Nivel de *Engagement* en el Personal Académico _____ 390

8.2.4.9 Correlación entre Campo, *Habitus* y Capitales y la Comunicación Productiva en el Personal Académico _____ 393

8.2.4.10 Comparación de los Niveles de Comunicación Productiva entre el Personal Académico de Universidades Públicas en México y Francia _____ 396

8.2.4.11 Diferencias en los Niveles del Síndrome de *Burnout* entre el Personal Académico de Universidades Públicas en México y Francia _____ 397

8.2.4.12 Comparación de los Niveles de Engagement entre el Personal Académico de Universidades Públicas en México y Francia 398
8.2.4.13 Diferencias en los Niveles de Cultura Organizacional entre el Personal Académico de Universidades Públicas en México y Francia 399
8.2.4.14 Hipótesis post hoc relación entre los niveles de comunicación productiva y los niveles de síndrome de *burnout y engagement* en el personal académico de universidades públicas en México 399
8.2.5.Análisis y discusión de la investigación cuantitativa 404
8.2.6. Conclusiones de la investigación cuantitativa 423

8.3 Resultados y Análisis de la Investigación Cualitativa 426

8.3.1. Aplicación de hipermedia en metodología cualitativa: Experiencias y resultados con métodos visuales 427
8.3.2 Resultados de la Investigación Cualitativa 428
8.3.2.1. Estructura de la Cultura Organizacional del personal académico de México 429
8.3.2.2. Los Diferentes Tipos de Capitales del Personal Académico en México 429
8.3.2.3. Campo y *Habitus* del personal académico de México 436
8.3.2.4. Percepción del Personal Académico de las Evaluaciones y Acreditaciones Internas y Externas en México 439
8.3.2.5. Niveles de Síndrome de *Burnout* y *Engagement* en el Personal Académico en México 457
8.3.2.6. Dinámicas de los Niveles de Comunicación Productiva en el Ambiente Académico de las Universidades Públicas estudiadas 466
8.3.2.7. Narrativas de Resiliencia y Adaptación Durante la Pandemia de COVID-19 en el personal académico en México 475
8.3.2.8. Estructura de la Cultura Organizacional del Personal Académico de Francia 480
8.3.2.9. Los Diferentes Tipos de Capitales del Personal Académico en Francia 481
8.3.2.10. Campo y Habitus del Personal Académico en Francia 483
8.3.2.11. Dinámicas de los Niveles de Comunicación Productiva en el Personal Académico en Francia 486
8.3.2.12. Percepción del Personal Académico de las Evaluaciones internas y externas en Francia 490
8.3.2.13. Niveles de Síndrome de Burnout/Engagement en el Personal Académico de Francia. 498
8.3.2.14. Narrativas de Resiliencia y Adaptación Durante la Pandemia de COVID-19 en el Personal Académico en Francia 511
8.3.3. Resultados Visuales con Imágenes 360 Grados. 515
8.3.4. Análisis y Discusión de la Investigación Cualitativa 537
8.3.5. Conclusiones de la Investigación Cualitativa 547

8.4 Resultados y Análisis de la Investigación Mixta 553

8.4.1 Resultados de la Investigación Mixta 553
8.4.2 Análisis y Discusión de la Investigación Mixta 554
8.4.3 Conclusiones de la Investigación Mixta 558

Capítulo 9. Conclusiones 561

9.1 Inferencias de Primer Orden 561

9.2 Inferencias de Segundo Orden 567

9.3. Reflexiones finales. 573

9.4 Limitaciones y Recomendaciones 578

9.5 Aportación al Conocimiento y Retribución Social 581

Capítulo 10. Proyecto aplicativo 584

10.1. Modelo de Planeación Estratégica de Comunicación en las Organizaciones Públicas 584

Modelo de Planeación Estratégica de Comunicación 584
Implementación y Seguimiento 585

10.2. Modelo Integrativo de Bienestar y *Engagement* Académico (MIBEA) 586

Anexos 597

Referencias 687

Índice de Anexos

Anexo 1 Tabla de operacionalización de variables 598

Anexo 2 Imposibilidad de Colaboración en Investigación: Respuesta de la Universidad Francesa…… 615

Anexo 3 Instrumento Inicial 615

Anexo 4 Instrumento Final a el personal académico de Universidades en México 621

Anexo 5 Instrumento Final para la muestra francesa 625

Anexo 6 Análisis Preliminar de Fiabilidad de la Muestra Mexicana 628

Anexo 7 Tabla Simplificada de Correlaciones Bivariadas Significativas y Suma de Correlaciones para la Muestra Mexicana 628

Anexo 8 Análisis Preliminar de Fiabilidad de la Muestra Francesa 629

Anexo 9 Tabla Simplificada de Correlaciones Bivariadas Significativas y Suma de Correlaciones para la Muestra 630

Anexo 10 Distribución de respuestas según el sexo de los participantes 631

Anexo 11 Distribución de respuestas según la edad de los participantes 632

Anexo 12 Distribución de respuestas según la universidad en la que laboran los participantes 632

Anexo 13 Distribución de respuestas según el tipo de contratación que tiene los participantes 633

Anexo 14 Distribución de respuestas según los años cumplidos que tiene laborando en su organización los participantes 633

Anexo 15 Distribución de respuestas según el nivel de estudios de los participantes 634

Anexo 16 Distribución de respuestas según si están matriculado en algún master o doctorado los participantes _____ *634*

Anexo 17 Distribución de respuestas según el sexo de los participantes en Francia (Quel est votre sexe?) _____ *635*

Anexo 18 Distribución de respuestas según la edad de los participantes en Francia (Quel est votre âge?) _____ *635*

Anexo 19 Distribución de respuestas según el tipo de contratación de los participantes en Francia (Quel est votre poste d'enseignant à l'université?) _____ *636*

Anexo 20 Distribución de respuestas según los años de contratación de los participantes en Francia (Depuis combien d'années travaillez-vous à l'université?) _____ *636*

Anexo 21 Distribución de respuestas según si poseen un doctorado los participantes en Francia (Possedez-vous un doctorat?) _____ *637*

Anexo 22 Distribución de respuestas según la percepción de los participantes en relación a sí la investigación y las publicaciones científicas son una prioridad la universidad _ *637*

Anexo 23 Distribución de respuestas según la percepción de los participantes en relación a si los académicos que se dedican exclusivamente a la enseñanza tienen el mismo reconocimiento social que los académicos que se dedican a la investigación en la universidad _____ *638*

Anexo 24 Relación entre la desalineación de objetivos profesionales y sentimientos de frustración, apatía, indiferencia y estrés de los participantes (itemCUL14i) _____ *638*

Anexo 25 Distribución de las respuestas según la Desalineación de Objetivos Profesionales y Sentimientos de Frustración, Apatía, Indiferencia y Estrés en los participantes en Francia (items9Coi) _____ *639*

Anexo 26 Distribución de las respuestas según el apoyo percibido de los participantes en Francia (item13Coi) _____ *639*

Anexo 27 Distribución de las respuestas según la percepción de los participantes de universidades francesas del nivel de comunicación productiva (planificación y evaluación)_____ 640

Anexo 28 Distribución de las respuestas según la percepción de los participantes de universidades francesas del nivel de comunicación productiva (planificación y evaluación)_____ 640

Anexo 29 Distribución de las respuestas según la confianza en los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos de los participantes _____ 641

Anexo 30 Distribución de respuestas según las percepciones de los participantes en Francia sobre el fortalecimiento del servicio público educativo y la promoción de igualdad de oportunidades a través de políticas de excelencia y autonomía _____ 641

Anexo 31 Distribución de respuestas de los participantes en Francia en relación a si la autonomía de la que hoy goza la universidad pública es un recurso valioso que permite a la comunidad tomar decisiones estratégicas de manera consciente y efectiva _____ 642

Anexo 32 Distribución de respuestas de los participantes cuando se les preguntó si sienten que es cansado trabajar con sus colegas y estudiantes (itemBURN31i) _____ 642

Anexo 33 Distribución de respuestas de los participantes cuando se les preguntó si se sienten emocionalmente decepcionados de la organización (itemBURN33i)_____ 643

Anexo 34 Distribución de respuestas de los participantes franceses cuando se les preguntó si sienten que es difícil trabajar con sus colegas y estudiantes. (item26BURi)643

Anexo 35 Distribución de respuestas de los participantes franceses cuando se les preguntó si se sienten emocionalmente decepcionados de la organización (item28BURi) _____ 644

Anexo 36 Distribución de respuestas de los participantes en relación a su nivel de satisfacción con el reconocimiento que recibe de colegas y autoridades _____ 644

Anexo 37 Distribución de respuestas de los participantes franceses en relación a su nivel de concentración en las actividades realizadas aunque tenga problemas personales que resolver. _____ 645

Anexo 38 Distribución de respuestas de los participantes franceses en relación a su nivel de satisfacción con el reconocimiento de colegas y autoridades _____ 645

Anexo 39 La investigación y las publicaciones científicas son una prioridad en mi organización. _____ 646

Anexo 40 En mi organización los académicos que se dedican exclusivamente a la enseñanza tienen el mismo reconocimiento social que los académicos que se dedican a la investigación._____ 646

Anexo 41 Antes de que empiece el semestre, trabajo con otros profesores sobre el contenido, la rúbrica y la evaluación del curso. _____ 646

Anexo 42 Cuando hay un profesor nuevo en el equipo, me ofrezco a ayudarle a aprender las normas de interacción social dentro del equipo y de la universidad. _____ 647

Anexo 43 Antes de que comience el semestre, actualizo el contenido de los cursos que imparto y las estrategias didácticas que utilizaré _____ 647

Anexo 44 Mis objetivos profesionales no están alineados con los objetivos (misión y visión) de la universidad, lo que me hace sentir frustrado, apático, indiferente y estresado._____ 647

Anexo 45 Mi superior inmediato no apoya mis propuestas de mejora, lo que me hace sentir que mis conocimientos no se utilizan en beneficio de mi universidad _____ 648

Anexo 46 El clima laboral de mi lugar de trabajo no me permite estar tranquilo y concentrado en lo que tengo que hacer _____ 648

Anexo 47 Mi superior no se asegura de que disponga de los recursos (materiales e inmateriales) que necesito para realizar correctamente mi trabajo principal, lo que me provoca fatiga mental y física_____ 648

Anexo 48 No tengo certidumbre laboral en la universidad _____ *649*

Anexo 49 LINEAL: Información y Tecnología1 _____ *649*

Anexo 50 LINEAL: Información y Tecnología2 _____ *649*

Anexo 51 DINÁMICO: Información y Retroalimentación1 _____ *650*

Anexo 52 DINÁMICO: Información y Retroalimentación2 _____ *650*

Anexo 53 DINÁMICO: Información y Retroalimentación3 _____ *650*

Anexo 54 PRODUCTIVA: Sistema organizacional: Planeación, evaluación1 _____ *651*

Anexo 55 PRODUCTIVA: Sistema organizacional: Planeación, evaluación2 _____ *651*

Anexo 56 Conozco los programas de acreditación y evaluación que se aplican en la universidad _____ *651*

Anexo 57 Participo y colaboro en los procesos de acreditación y evaluación en mi facultad. _____ *652*

Anexo 58 La importancia que tienen los procesos de acreditación y evaluación en el desempeño de mis actividades es: _____ *652*

Anexo 59 Mi confianza en los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos de mi organización es: _____ *652*

Anexo 60 Por las mañanas me siento fatigado(a) física y mentalmente. _____ *653*

Anexo 61 Siento que mi trabajo está afectando negativamente mi salud. _____ *653*

Anexo 62 Siento que es cansado trabajar con mis colegas y estudiantes _____ *653*

Anexo 63 Tengo sentimientos de frustración, irritabilidad, impaciencia y ansiedad en mi trabajo _____ *653*

Anexo 64 Me siento emocionalmente decepcionado de mi organización. No me siento productivo(a) ni motivado(a). _____ *654*

Anexo 65 Soy capaz de concentrarme en mis actividades incluso cuando tengo problemas que resolver. _____ *654*

Anexo 66 Me concentro tanto en mi trabajo que pierdo la noción del tiempo y me quedo más allá de mi hora de salida _____ *654*

Anexo 67 Me siento satisfecho con la cantidad de horas que le dedico a mi actividad en relación al salario percibido _____ *654*

Anexo 68 Me siento satisfecho con el reconocimiento que recibo de colegas y autoridades _____ *655*

*Anexo 69 L'attractivité de la profession d'universitaire est aujourd'hui beaucoup plus attrayante qu'elle ne l'était par le passé.*_____ *655*

Anexo 70 Le travail de diffusion et de vulgarisation de la culture scientifique effectué par les femmes dans le domaine de l'éducation est reconnu, en veillant à ce qu'elles disposent d'un temps suffisant pour se consacrer à la recherche, sans surcharge disproport. _____ *655*

*Anexo 71 Mes objectifs professionnels sont alignés sur les objectifs (mission et vision) de l'université, ce qui me rend motivé, engagé, enthousiaste et satisfait*_____ *656*

Anexo 72 Mon supérieur hiérarchique soutient activement mes propositions d'amélioration, ce qui me donne l'impression que mes connaissances sont valorisées et utilisées au bénéfice de mon université _____ *656*

Anexo 73 L'environnement de travail dans mon lieu de travail me fournit un cadre calme et propice pour me concentrer sur mes tâches. _____ *656*

*Anexo 74 Mon supérieur hiérarchique veille à ce que je dispose des ressources (matérielles et immatérielles) nécessaires pour accomplir correctement mon travail principal, ce qui prévient la fatigue mentale et physique.*_____ *656*

Anexo 75 Je suis certain que je conserverai mon emploi au sein de l'université pendant de nombreuses années encore _____ *657*

Anexo 76 LINEAIRE : Information et technologie. _____ *657*

Anexo 77 LINEAIRE : Information et technologie. _____ *657*

Anexo 78 DYNAMIQUE : Information et retour d'information _____ *658*

Anexo 79 DYNAMIQUE : Information et retour d'information _____ *658*

Anexo 80 DYNAMIQUE : Information et retour d'information _____ *658*

Anexo 81 PRODUCTIF : Système organisationnel : Planification et évaluation _____ *659*

Anexo 82 PRODUCTIF : Système organisationnel : Planification et évaluation _____ *659*

Anexo 83 L'autonomie dont jouit aujourd'hui l'université publique est une ressource de valeur qui permet à la communauté de prendre des décisions stratégiques de manière consciente et efficace. _____ *659*

Anexo 84 Les politiques actuelles d'excellence et d'autonomie institutionnelle renforcent le service public de l'éducation et promeuvent l'égalité des chances dans le système universitaire. _____ *659*

Anexo 85 Le matin, je me sens fatigué physiquement et mentalement _____ *660*

Anexo 86 J'ai l'impression que mon travail affecte négativement ma santé _____ *660*

Anexo 87 J'ai l'impression qu'il est fatigant de travailler avec mes collègues et mes étudiants _____ *660*

Anexo 88 Je ressens de la frustration, de l'irritabilité, de l'impatience et de l'anxiété. *660*

Anexo 89 Je me sens émotionnellement déçu(e) _____ *661*

*Anexo 90 Je suis capable de me concentrer sur mes activités même si j'ai des problèmes à résoudre*_____ *661*

*Anexo 91 Je me concentre tellement sur mon travail que je perds la notion du temps et que je reste après avoir quitté le travail*_____ *661*

Anexo 92 Je suis satisfait(e) du temps que je consacre à mon activité par rapport au salaire que je perçois. _____ *661*

*Anexo 93 Je suis satisfait(e) de la reconnaissance que je reçois de mes collègues et des autorités*_____ *662*

Anexo 94 Prueba de Normalidad de Datos en la Muestra del personal académico de México _____ *662*

Anexo 95 Prueba de Normalidad de Datos en la Muestra del personal académico de Francia _____ *663*

Anexo 96 Instrumento Focus Group _____ *665*

Anexo 97 Instrumento entrevista a profundidad semiestructurada en los participantes mexicanos. _____ *666*

Anexo 98 Instrumento entrevista a profundidad semiestructurada en los participantes franceses. _____ *666*

Anexo 99 Carta de consentimiento informado utilizado en los participantes mexicanos _____ *667*

Anexo 100 Carta de consentimiento informado utilizado en los participantes franceses _____ *667*

Anexo 101 Entrevistas a el personal académico de Universidades Públicas del Noroeste de México. _____ *668*

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1 Canal de YouTube Etno360Vision _____ *346*

Ilustración 2 Página web Etno360vision _____ *347*

Ilustración 3 Elementos Constitutivos del Modelo Integrativo de Bienestar y Engagement Académico (MIBEA) _____ *588*

Ilustración 4 Plano XY relación entre la Cultura Organizacional y los Niveles de Comunicación Productiva _____ *590*

Ilustración 5 Plano XZ relación entre la Cultura Organizacional y los Capitales y Habitus _____ *590*

Ilustración 6 Plano YZ relación entre los Niveles de Comunicación Productiva y los Capitales y Habitus _____ *591*

Ilustración 7 Gráfico integrado del modelo MIBEA _____ *592*

• Índice de Figuras

Figura 1 Modelo Hipotético de la Investigación Mixto _____ *116*

Figura 2 Marco explicativo de la investigación _____ *120*

Figura 3 Cruces de las variables del modelo hipotético _____ *123*

Figura 4 Modelo hipotético cuantitativo _____ *292*

Figura 5 Taxonomía de los informantes y asignación de seudónimo _____ *310*

Figura 6 Modelo hipotético cualitativo _____ *330*

Figura 7 Cultura organizacional y nivel de síndrome de burnout en la muestra mexicana _____ *371*

Figura 8 Cultura organizacional y nivel de Síndrome de **Burnout** *en la muestra francesa* _____ *372*

Figura 9 Cultura organizacional y nivel de **engagement** *en la muestra mexicana* ____ *374*

Figura 10 Cultura organizacional y nivel de **Engagement** *en la muestra francesa* ____ *375*

Figura 11 Cultura Organizacional y Niveles de Comunicación Productiva en la muestra mexicana _____ *377*

Figura 12 Cultura Organizacional y Niveles de Comunicación Productiva en la muestra francesa _____ *378*

Figura 13 Implementación de SACES y la presencia del síndrome de **burnout** *en la muestra mexicana* _____ *379*

Figura 14 Sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior y la presencia del síndrome de **burnout** *en la muestra francesa* _____ *381*

Figura 15 Implementación de SACES y la presencia de **engagement** *en la muestra mexicana* _____ *382*

Figura 16 Sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior y **engagement** *en la muestra francesa*_____ *384*

Figura 17 Implementación de SACES y los niveles de comunicación productiva en la muestra mexicana _____ *385*

Figura 18 Sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior y Niveles de Comunicación Productiva en la muestra francesa _____ *387*

Figura 19 Campo, **habitus** *y capitales y el nivel de síndrome de* **burnout** *en la muestra mexicana* _____ *388*

Figura 20 Campo, **habitus** *y capitales y el nivel de síndrome de* **burnout** *en la muestra francesa* _____ *390*

Figura 21 Campo, **habitus** *y capitales y el nivel de* **engagement** *en la muestra mexicana* _____ *391*

Figura 22 Campo, **habitus** *y capitales y el nivel de* **engagement** *en la muestra francesa* _____ *392*

Figura 23 Campo, **habitus** *y capitales y niveles de comunicación productiva en la muestra mexicana* _____ *394*

Figura 24 Campo, **habitus** *y capitales y niveles de comunicación productiva en la muestra francesa* _____ *395*

Figura 25 La Estructura de la Cultura Organizacional en Universidades Públicas Mexicanas: Una Nube de Palabras de Entrevistas, **Focus Groups** *y* **Walking With Video** *con Académicos* _____ *479*

Figura 26 La Estructura del Campo, Habitus y tipos de Capitales en Universidades Públicas Mexicanas: Una Nube de Palabras de Entrevistas con Académicos _____ *480*

Figura 27 La Estructura de la Cultura Organizacional en Universidades Públicas Francesas: Una Nube de Palabras de Entrevistas con Académicos _____ *514*

*Figura 28 La Estructura del Campo, Habitus y tipos de Capitales en Universidades Públicas Francesas: Una Nube de Palabras de Entrevistas con Académicos*_____ *514*

• Índice de Tablas

Tabla 1 Composición de la muestra de estudio en Universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté . 275

Tabla 2 Enunciados hipotéticos y prueba estadística 295

Tabla 3 Diseño del instrumento cuantitativo para la muestra mexicana 301

Tabla 4 Diseño del instrumento cuantitativo para la muestra francesa 302

Tabla 5 Categorías, Métodos y Análisis Utilizados en la Investigación Cualitativa 341

Tabla 6 Universidades Públicas participantes en la investigación cuantitativa 350

Tabla 7 Alfa de Cronbach para el Instrumento Aplicado a la Muestra Mexicana 351

Tabla 8 Alfa de Cronbach para el Instrumento Aplicado a la Muestra Francesa 351

Tabla 9 Incremento del Alfa De Cronbach en la Muestra Francesa 352

Tabla 10 Alfa De Cronbach en la Muestra Francesa Después de Eliminar el Ítem 352

Tabla 11 Estadísticas Descriptivas del Habitus en el personal académico de las Universidades Públicas en México 356

Tabla 12 Estadísticas Descriptivas del Habitus en el personal académico de las Universidades Públicas en Francia 357

Tabla 13 Estadísticas Descriptivas de las Percepciones del personal académico de las Universidades Públicas en México sobre la Cultura Organizacional en su lugar de trabajo 358

Tabla 14 Estadísticas Descriptivas de las Percepciones del personal académico de las Universidades Públicas en Francia Sobre la Cultura Organizacional en su Lugar de Trabajo 359

Tabla 15 Estadísticos de los Niveles de Comunicación Productiva en la Muestra Mexicana 360

Tabla 16 PRODUCTIVA: Sistema organizacional: Planeación, evaluación1 _____ 360

Tabla 17 PRODUCTIVA: Sistema organizacional: Planeación, evaluación2 _____ 361

Tabla 18 Estadísticos de los Niveles de Comunicación Productiva en la Muestra Francesa _____ 361

Tabla 19 Percepciones de la Muestra Mexicana Sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior de su Universidad _____ 362

Tabla 20 Politiques d'excellence et d'autonomie dans l'université publique _____ 364

Tabla 21 Niveles de Síndrome de Burnout en el personal académico de México _____ 365

Tabla 22 Niveles de Síndrome de Burnout en el personal académico de Francia _____ 366

Tabla 23 Niveles de Engagement en el personal académico de México _____ 367

Tabla 24 Niveles de Engagement en el personal académico de Francia _____ 368

Tabla 25 Prueba de Chi-Cuadrado de H01 en la Muestra Mexicana _____ 370

Tabla 26 Prueba de Chi-Cuadrado de H01 en la Muestra Francesa_____ 372

Tabla 27 Prueba de Chi-Cuadrado de H02 en la Muestra Mexicana _____ 373

Tabla 28 Prueba de Chi-Cuadrado de H02 en la Muestra Francesa_____ 374

Tabla 29 Prueba de Chi-Cuadrado de H03 en la Muestra Mexicana _____ 376

Tabla 30 Prueba de Chi-Cuadrado de H03 en la Muestra francesa _____ 377

Tabla 31 Prueba de Chi-Cuadrado de H04 en la Muestra Mexicana _____ 379

Tabla 32 Prueba de Chi-Cuadrado de H04 en la Muestra Francesa_____ 380

Tabla 33 Prueba de Chi-Cuadrado de H05 en la Muestra Mexicana _____ 382

Tabla 34 Prueba de Chi-Cuadrado de H05 en la Muestra Francesa_____ 383

Tabla 35 Prueba de Chi-Cuadrado de H06 en la Muestra Mexicana _____ 384

Tabla 36 Prueba de Chi-Cuadrado de H06 en la Muestra Francesa_____ 386

Tabla 37 Prueba de Chi-Cuadrado de H07 en la Muestra Mexicana _____ 387

Tabla 38 Prueba de Chi-Cuadrado de H07 en la Muestra Francesa_____ 389

Tabla 39 Prueba de Chi-Cuadrado de H08 en la Muestra Mexicana _____ 390

Tabla 40 Prueba de Chi-Cuadrado de H08 en la Muestra Francesa_____ 392

Tabla 41 Prueba de Chi-Cuadrado de H09 en la Muestra Mexicana _____ 393

Tabla 42 Prueba de Chi-Cuadrado de H09 en la Muestra Francesa_____ 395

Tabla 43 Prueba U de Mann-Whitney para la H010_____ 397

Tabla 44 Prueba U de Mann-Whitney para la H011_____ 398

Tabla 45 Prueba U de Mann-Whitney para la H012_____ 398

Tabla 46 Prueba U de Mann-Whitney para la H013_____ 399

Tabla 47 Prueba de Chi-Cuadrado para la hipótesis H0, que examina la relación entre los niveles de comunicación productiva y los niveles de síndrome de burnout en el personal académico de universidades públicas en México _____ 401

Tabla 48 Rho de Spearman para la hipótesis H0, que examina la relación entre los niveles de comunicación productiva y los niveles de síndrome de burnout en el personal académico de universidades públicas en México _____ 402

Tabla 49 Pruebas de Chi-Cuadrado para la HO, que analiza la relación entre los niveles de comunicación productiva y los niveles de engagement en el personal académico de universidades públicas en la muestra mexicana, _____ 403

Tabla 50 Rho de Spearman para la HO que analiza la relación entre los niveles de comunicación productiva y los niveles de engagement en el personal académico de universidades públicas en la muestra mexicana _____ 404

Tabla 51 Enlaces Hipermedia por Técnicas de Investigación Visual Utilizadas en México _____ 477

Tabla 52 Enlaces Hipermedia por Técnicas de Investigación Visual Utilizadas en Francia _____ 513

Tabla 53 Análisis de Estructura de la Cultura Organizacional (Entrevista con Académico Mexicano: Urbano) _____ *516*

*Tabla 54 Análisis de Estructura de la Cultura Organizacional (Entrevista con Académico Mexicano: Mario)*_____ *520*

Tabla 55 Análisis de Estructura de la Cultura Organizacional (Entrevista con Académico Francés) _____ *526*

*Tabla 56 Análisis con Técnica Walking With Video con video 360 grados: un día laboral de una profesora de la UNISON*_____ *528*

Résumé de la thèse en français

Les mots-clés

1. Culture Organisationnelle, 2. Syndrome de Burnout, 3. Engagement, 4. Niveaux de Communication productive, 5. Habitus, 6. Capitaux, 7. Méthodes Visuelles

Introduction

En 2020, l'humanité a été confrontée à une crise sans précédent en raison de la pandémie causée par le virus SARS-CoV-2, qui a provoqué la maladie hautement contagieuse et mortelle connue sous le nom de COVID-19. L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) a déclaré une pandémie mondiale le 11 mars 2020 (Organisation mondiale de la Santé, 2020). Cette crise a profondément affecté toutes les sphères de la vie, des affaires et du divertissement à l'éducation et aux relations personnelles. Au cœur des discussions, le modèle économique prédominant dans de nombreuses nations, le néolibéralisme, a émergé. Le néolibéralisme, promu au XXe siècle par des figures comme Margaret Thatcher, a radicalement transformé la relation entre l'individu et la société, ainsi qu'entre l'homme et le travail. Ce modèle, qui privilégie la responsabilité individuelle au détriment des conditions sociales et économiques, a engendré une culture de compétition et de peur de l'incompétence, selon Bauman (2017). Ce changement a poussé les individus à s'éloigner de leurs communautés et à chercher la gratification personnelle dans le travail, ce qui, combiné à des attentes accrues et à des ressources réduites, a conduit à une augmentation du syndrome de burnout. En avril 2021, les États-Unis ont connu un phénomène connu sous le nom de "grande démission", où 4,4 millions de travailleurs ont quitté leur emploi en septembre (Bermúdez, 2021). Au Mexique, bien qu'on n'ait pas observé une augmentation similaire des démissions, selon l'Enquête Nationale sur l'Occupation et l'Emploi (ENOE), les attitudes envers le travail suggèrent de l'insatisfaction et de l'épuisement (Morales, 2022).

Le syndrome de burnout a été défini dans les années 1970 par Maslach (1976) comme un état d'épuisement émotionnel et de cynisme. Cependant, c'est le psychiatre Freudenberger (1974) qui a d'abord observé et décrit ce phénomène. Au fil du temps, le terme burnout a été traduit et réinterprété de diverses manières dans le monde hispanophone (Gil-Monte, 2003),

reflétant l'évolution de sa compréhension, passant d'une question sociale à un concept académique. Les universités, tant publiques que privées, ont été profondément affectées par le modèle néolibéral, subissant une surcharge de travail et des exigences élevées qui ont contribué au burnout parmi le personnel académique (Uribe et al., 2015). L'engagement, en revanche, a été proposé comme l'état opposé au burnout, caractérisé par la vigueur, la dévotion et l'absorption (Maslach et al., 2001).

L'objectif de cette étude est d'examiner l'influence de la culture organisationnelle sur le syndrome de burnout et l'engagement du personnel académique dans les universités publiques du nord-ouest du Mexique et de la région de Franche-Comté, en prenant en compte l'adoption de programmes de qualité éducative et les divers types de capitaux du personnel académique. La recherche est structurée en plusieurs chapitres, allant de la justification et des objectifs de l'étude aux résultats et conclusions.

Le chapitre I justifie la recherche, en l'alignant sur les programmes nationaux et internationaux de développement et en formulant le problème et les objectifs de celle-ci. Le chapitre II présente l'état de l'art en passant en revue la littérature pertinente. Le chapitre III examine les facteurs historiques et contextuels qui ont influencé le burnout et l'engagement. Le chapitre IV développe le cadre théorique basé sur les concepts de champ, habitus et capitaux de Bourdieu. Le chapitre V analyse le continuum burnout-engagement selon le modèle de Maslach. Le chapitre VI explore la théorie des systèmes et la communication productive dans les organisations. Le chapitre VII décrit le cadre méthodologique de la recherche, combinant des approches quantitatives et qualitatives. Le chapitre VIII présente les résultats, analyses et discussions de l'étude. Le chapitre IX offre les conclusions et recommandations. Le chapitre X présente un projet applicatif avec deux modèles proposés. Enfin, le chapitre XI résume la thèse en français. Des annexes et des références bibliographiques sont également incluses.

Chapitre 1. Formulation du Problème

1.1 Introduction

Ce chapitre introduit l'importance d'étudier le syndrome de burnout et l'engagement du personnel académique dans les universités publiques au Mexique et en France. Ces phénomènes affectent la qualité de l'éducation et le bien-être des universitaires. La recherche repose sur une approche méthodologique mixte pour analyser comment la culture organisationnelle et d'autres variables médiatrices influencent ces problèmes.

Le contexte inclut la pandémie de COVID-19, qui a exacerbé les conditions de travail déjà détériorées par les politiques publiques et les restrictions budgétaires depuis 1980. L'OMS a reconnu le burnout comme un problème de santé publique mondiale dans la Classification internationale des maladies (CIM-11) de 2021. La recherche s'aligne avec le Plan National de Développement (PND) du Mexique, le Programme Spécial de Science, Technologie et Innovation (PECITI) et les indicateurs du Global Innovation Index (GII).

1.2 Justification

La pertinence de l'étude réside dans l'augmentation du burnout et la diminution de l'engagement du personnel académique, ce qui affecte la mission des universités publiques. Cette recherche vise à combler le vide dans la connaissance de l'influence de la culture organisationnelle et d'autres facteurs sur ces phénomènes, en utilisant une approche comparative entre le Mexique et la France. L'opportunité de la recherche découle de la nécessité de traiter les problèmes structurels des universités publiques, aggravés par la pandémie de COVID-19. La reconnaissance officielle du burnout comme maladie professionnelle par l'OMS souligne l'importance de cette étude. La viabilité est assurée grâce à l'accès aux universités et aux ressources matérielles, ainsi qu'à la contribution à la littérature scientifique et à l'impact social potentiel.

1.3 Objectifs de Recherche

1.3.1 Objectif Général

Analyser l'influence de la culture organisationnelle sur la présence du syndrome de burnout, le niveau d'engagement et les différents niveaux de communication (linéaire, dynamique et productive) chez le personnel académique des universités publiques du Nord-Ouest du Mexique et de la région de Franche-Comté en France. Cette analyse sera réalisée en tenant compte des variables intervenantes de la mise en œuvre des systèmes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, ainsi que des dynamiques du champ, de l'habitus et des capitaux

professionnels, afin de comprendre comment ces variables interagissent et comment elles affectent les perceptions et les expériences des professionnels académiques dans les deux pays.

1.3.2 Objectifs Spécifiques

Objectif Spécifique 1:Connaître les dimensions de la culture organisationnelle des universités publiques du Nord-Ouest du Mexique et de la région de Franche-Comté à partir des perceptions et des expériences du personnel académique, en relation avec les concepts théoriques de champ, habitus et capitaux, afin d'analyser comment ces dimensions influencent le syndrome de burnout, l'engagement et les niveaux de communication.

Objectif Spécifique 2: Évaluer le fonctionnement des systèmes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (évaluation et accréditation du personnel académique) pour identifier leur relation avec les niveaux de syndrome de burnout, les niveaux d'engagement et les niveaux de communication.

Objectif Spécifique 3: Déterminer le niveau d'impact des systèmes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (évaluation et accréditation du personnel académique) sur les niveaux de syndrome de burnout, les niveaux d'engagement et les niveaux de communication, afin de déterminer si l'habitus et les capitaux influencent ces niveaux.

1.4 Questions de Recherche

1.4.1 Question Générale

Comment la culture organisationnelle se corrèle-t-elle avec les variables intermédiaires, telles que la mise en œuvre des systèmes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, ainsi que les dynamiques d'habitus et de capitaux professionnels dans un domaine particulier, pour influencer la présence du syndrome de burnout, le niveau d'engagement et les différents niveaux de communication (linéaire, dynamique et productive) chez le personnel académique des universités publiques au Mexique et en France?

1.4.2 Questions Spécifiques

Question Spécifique 1 : Comment les dimensions de la culture organisationnelle des universités publiques du Nord-Ouest du Mexique et de la région de Franche-Comté sont-elles

déterminées à partir des perceptions et des expériences du personnel académique, en relation avec les concepts théoriques de champ, habitus et capitaux, et comment ces dimensions influencent-elles le syndrome de burnout, l'engagement et les niveaux de communication ?

Question Spécifique 2 : Comment le fonctionnement des systèmes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, en particulier l'évaluation et l'accréditation du personnel académique, influence-t-il les niveaux de syndrome de burnout, les niveaux d'engagement et les niveaux de communication chez le personnel académique ?

Question Spécifique 3 : Dans quelle mesure les systèmes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, y compris l'évaluation et l'accréditation du personnel académique, impactent-ils les niveaux de syndrome de burnout, les niveaux d'engagement et les niveaux de communication, et comment l'habitus et les capitaux professionnels influencent-ils ces niveaux ?

1.5 Problème de Recherche

Les universités publiques ont connu, au cours des dernières décennies, de profonds changements structurels en raison des politiques publiques de contrôle de l'éducation, réorganisant, multipliant et intensifiant les tâches du personnel académique, tout en dégradant progressivement les conditions de travail. Le problème de recherche est essentiel en raison de son impact multifacétique sur la vie professionnelle et l'efficacité des universités publiques. Le syndrome de burnout, les niveaux d'engagement et les niveaux de communication affectent non seulement directement la santé et le bien-être du personnel académique, mais influencent également l'efficacité globale des institutions éducatives. L'interaction complexe de ces éléments avec la culture organisationnelle, l'évaluation et l'accréditation, ainsi qu'avec les dynamiques du champ, de l'habitus et des capitaux professionnels, souligne l'urgence de comprendre et d'aborder ces défis. Le bien-être du personnel académique, son degré d'engagement et les niveaux de communication sont intrinsèquement liés au bon fonctionnement des institutions éducatives, faisant de ce problème un domaine de recherche critique pour renforcer non seulement la santé et la satisfaction du personnel académique, mais aussi l'efficacité générale des universités publiques.

Compte tenu de la complexité du problème étudié, centré sur les profonds changements structurels dans les universités publiques et leur impact sur le bien-être et l'efficacité du personnel académique, cette étude ne se limite pas à une seule discipline. Bien qu'elle s'inscrive initialement dans un programme doctoral axé sur la recherche en communication appliquée, la nature multifacette du problème exige une approche beaucoup plus large et interdisciplinaire. Par conséquent, la recherche s'enrichit activement des contributions de la communication, de la psychologie sociale, de l'anthropologie et de la sociologie, entre autres disciplines pertinentes. La recherche en communication est particulièrement pertinente dans ce contexte car elle permet de comprendre et d'améliorer les processus de communication interne et externe, qui sont cruciaux pour le bien-être et l'engagement du personnel académique. Une communication efficace peut atténuer les effets négatifs du syndrome de burnout, favoriser un engagement accru et améliorer les niveaux de communication au sein de l'université. Ainsi, cette étude contribue directement au domaine de la communication en fournissant des connaissances et des stratégies applicables pour améliorer les pratiques de communication dans les universités publiques, renforçant ainsi la santé organisationnelle et l'efficacité institutionnelle.

L'interdisciplinarité n'est pas simplement une approche méthodologique pour cette étude; elle est une nécessité impérative qui permet d'aborder le problème de recherche sous de multiples angles conceptuels et théoriques, garantissant une compréhension plus holistique et approfondie. Cette approche enrichit non seulement la recherche actuelle, mais établit également un précédent précieux pour les études futures dans des domaines interconnectés, en promouvant un dialogue plus riche et productif entre différentes sphères de connaissance. Ainsi, l'interdisciplinarité devient le cœur de cette étude, soulignant l'urgence et la pertinence d'aborder les défis contemporains de l'enseignement supérieur à travers une perspective qui englobe la complexité des réalités humaines et organisationnelles. En ce faisant, cette recherche contribue de manière significative à la compréhension et à la résolution de problèmes qui touchent non seulement le domaine académique, mais aussi la société en général.

1.6 Structure Méthodologique de l'Étude

La recherche utilise une approche mixte séquentielle explicative, commençant par une phase quantitative suivie d'une phase qualitative. Cela permet une compréhension intégrale des phénomènes étudiés, fusionnant les résultats quantitatifs et qualitatifs dans les conclusions générales.

1.7 Unité d'Analyse

Les unités d'analyse comprennent des universités publiques du nord-ouest du Mexique et de la région de Franche-Comté en France, ainsi que des universitaires aux profils variés. Cela permet d'explorer l'impact du burnout, de l'engagement et de la communication dans diverses situations professionnelles.

1.8 Portée de la Recherche

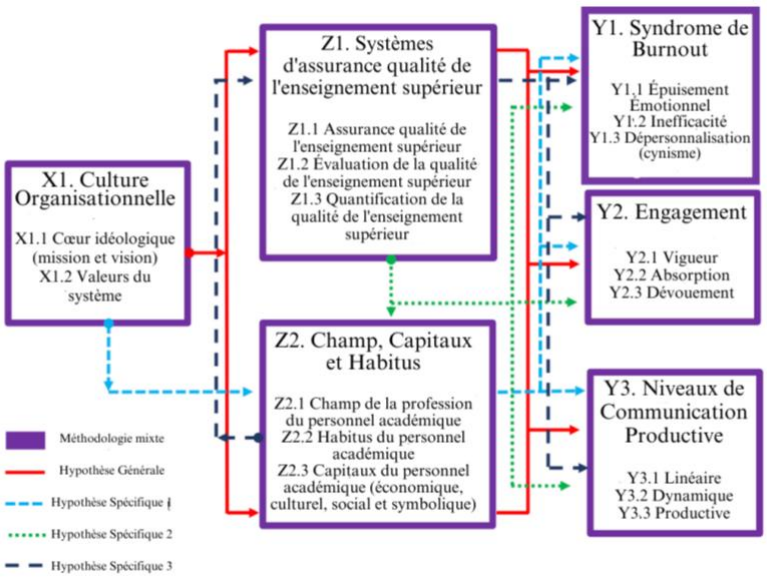
La recherche a une approche corrélationnelle et explicative, cherchant à identifier et quantifier les relations entre les variables étudiées et à découvrir leurs causes sous-jacentes. Cela fournit des connaissances précieuses pour informer les décisions et actions visant à améliorer les conditions de travail et la qualité de l'éducation.

1.9 Modèle Hypothétique de la Recherche

Le modèle hypothétique explore comment la culture organisationnelle, les systèmes d'assurance qualité et les caractéristiques du champ, habitus et capitaux influencent le burnout, l'engagement et la communication. Les hypothèses spécifiques détaillent les relations attendues entre ces variables.

Figure 1

Modèle Hypothétique de la Recherche Mixte



1.10 Hypothèses

Pour le cas de cette recherche, les hypothèses suivantes ont été conçues dans le but d'explorer et d'analyser les interactions et les effets de la culture organisationnelle et d'autres facteurs dans l'environnement académique des universités publiques au Mexique et en France.

HG : La culture organisationnelle influence la présence du syndrome de burnout, le niveau d'engagement et les différents niveaux de communication (linéaire, dynamique et productive) chez le personnel académique, avec la médiation des variables intervenantes, telles que la mise en œuvre des systèmes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, ainsi que les dynamiques de habitus et de capitaux professionnels dans le champ particulier, des universités publiques au Mexique et en France.

H1. Les dimensions de la culture organisationnelle des universités publiques du Nord-Ouest du Mexique et de la région de Franche-Comté, déterminées à partir des perceptions et expériences du personnel académique en relation avec les concepts théoriques de champ, habitus et capitaux, influencent significativement le syndrome de burnout, le niveau d'engagement et les niveaux de communication productive (linéaire, dynamique et productive).

H2. Un processus d'évaluation et d'accréditation qui reconnaît et valorise de manière équitable l'habitus et les capitaux sera associé à des niveaux plus faibles de syndrome de burnout et à des niveaux plus élevés d'engagement et de communication.
H3. L'impact des systèmes d'assurance qualité de l'éducation (évaluation et accréditation) sera modéré par l'habitus et les capitaux, suggérant que les perceptions et les conséquences sur les niveaux de syndrome de burnout, d'engagement et de communication varieront en fonction de la configuration unique de ces éléments.

1.11 Cadre Explicatif de la Thèse Doctorale

Le cadre explicatif intègre les contributions de la psychologie sociale, de la théorie des systèmes et de la théorie des capitaux de Bourdieu pour analyser le burnout, l'engagement, la culture organisationnelle et la communication dans le contexte académique. Cette approche multidisciplinaire fournit une base solide pour l'exploration et l'analyse de ces phénomènes dans les universités publiques au Mexique et en France.

Chapitre 2. État de l'Art: Avancées et Perspectives dans l'Étude de la Culture Organisationnelle en Relation avec le Syndrome de Burnout, l'Engagement et les Niveaux de Communication Productive dans le Personnel Académique des Universités Publiques

2.1 Introduction

Ce chapitre offre une revue exhaustive de la littérature sur la culture organisationnelle, le syndrome de burnout, l'engagement et les niveaux de communication productive dans le personnel académique des universités publiques. Il analyse les variables du modèle hypothétique et discute comment ces éléments s'entrelacent pour former la frontière des connaissances dans ce domaine d'étude. Cette revue contextualise la recherche dans un cadre théorique solide et met en évidence les contributions précédentes qui informent et justifient la présente recherche. La section a permis d'éviter les obstacles et les erreurs méthodologiques commises dans d'autres recherches, offrant une clarté, une définition et une solidité accrues au design méthodologique. La recherche a utilisé des systèmes tels que PRIMO de l'Université Anáhuac et l'Université Savoie Mont Blanc, Ebscohost, Scopus, ProQuest, ScienceDirect et Google Scholar pour trouver des articles répondant à des critères spécifiques.

2.2 Croisement de Variables du Modèle Hypothétique pour la Construction de la Frontière des Connaissances

Pour construire l'état de l'art, des croisements ont été réalisés à partir du modèle hypothétique qui envisage une relation causale entre les variables X et Y avec l'intervention des variables Z. Les croisements obtenus ont contribué à délimiter les frontières des connaissances sur les phénomènes psychosociaux du syndrome de burnout et de l'engagement dans le personnel académique des universités publiques au Mexique et en France.

2.3 La Culture Organisationnelle comme Déclencheur du Syndrome de Burnout et de l'Engagement dans le Personnel Académique avec la Médiation du Champ, Habitus et Capitaux de la Profession des Universités Publiques

2.3.1 Objectifs

La recherche sur la culture organisationnelle dans les institutions publiques, comme les universités, est limitée, en particulier en relation avec le syndrome de burnout et l'engagement dans le personnel académique. En France, les recherches de Pasquier et al. (2020) et Patry (2018) sont mises en avant, ainsi que d'autres études en Argentine (Mesurado et Laudadío, 2019) et en Colombie (Romero, 2016).

2.3.2 Méthodologie

Les méthodologies utilisées étaient principalement quantitatives avec un design non expérimental de type transversal et corrélationnel.

2.3.3 Approche Théorique

Patry (2018) s'est basé sur la théorie organisationnelle pour expliquer la force de la culture organisationnelle. Pasquier et al. (2020) ont utilisé la théorie des représentations sociales.

2.3.4 Conclusions

Patry (2018) a conclu qu'une culture organisationnelle forte se corrèle avec un moindre syndrome de burnout. Pasquier et al. (2020) ont trouvé que la perception positive de la profession académique aide à atténuer le syndrome de burnout.

2.4 La Culture Organisationnelle comme Déclencheur du Syndrome de Burnout et de l'Engagement dans le Personnel Académique avec la Mise en Œuvre des Systèmes d'Assurance Qualité de l'Éducation Supérieure

2.4.1 Objectifs

En France, Darbus et al. (2016) se sont concentrés sur les risques psychosociaux découlant des réformes de l'enseignement supérieur. Au Mexique, Villamar et al. (2019) ont exploré la relation entre les facteurs psychosociaux et le burnout chez les universitaires, tandis que Ríos et al. (2017) ont étudié la relation entre les stratégies de compensation et l'engagement organisationnel.

2.4.2 Méthodologie

Les méthodologies comprenaient des approches quantitatives, qualitatives et mixtes, avec des designs transversaux non expérimentaux.

2.4.3 Approche Théorique

Villamar et al. (2019) ont utilisé la théorie du stress au travail. Ríos et al. (2017) se sont basés sur la théorie administrative des compensations.

2.4.4 Conclusions

Villamar et al. (2019) ont conclu que les facteurs psychosociaux se corrèlent avec des niveaux élevés de burnout. Ríos et al. (2017) ont trouvé que les stratégies de compensation salariale se corrèlent avec un engagement affectif plus élevé.

2.5 Les Niveaux de Communication comme Déclencheurs du Syndrome de Burnout et de l'Engagement dans le Personnel Académique avec la Médiation du Champ, Habitus et Capitaux de la Profession des Universités Publiques

2.5.1 Objectifs

Des études comme celles de Granziera et al. (2019), Andrade de Noguera (2018), Mercali et al. (2019), Rubio (2018) et Wal et al. (2020) ont exploré le climat organisationnel et sa relation avec l'engagement et le stress des enseignants.

2.5.2 Méthodologie

La plupart des recherches ont utilisé des approches quantitatives avec une portée descriptive et corrélationnelle.

2.5.3 Approche Théorique

Les études se sont basées sur la théorie organisationnelle et la théorie des représentations sociales.

2.5.4 Conclusions

Andrade de Noguera (2018) a conclu que l'absence de salaire émotionnel affecte le bien-être au travail. Mercali et al. (2019) ont trouvé que les ressources perçues étaient plus favorables dans les institutions privées.

2.6 Les Niveaux de Communication comme Déclencheurs du Syndrome de Burnout et de l'Engagement dans le Personnel Académique avec la Médiation des Systèmes d'Assurance Qualité de l'Éducation des Universités Publiques

2.6.1 Objectifs

Des études telles que celles de Loor-Chávez (2017), Hui-Jung et Yung-Chi (2016), Sayed et al. (2018), Pradeep et al. (2020) et Martínez et al. (2017) ont exploré l'impact des réformes et des politiques publiques dans l'enseignement supérieur.

2.6.2 Méthodologie

Les recherches ont utilisé des approches quantitatives, qualitatives et mixtes, avec des conceptions descriptives, corrélationnelles et longitudinales.

2.6.3 Approche Théorique

Les théories utilisées incluent la théorie organisationnelle, le new public management et la théorie cognitive sociale du développement de carrière.

2.6.4 Conclusions

Loor-Chávez (2017) a conclu que le climat organisationnel avait un impact négatif sur la formation professionnelle des enseignants. Pradeep et al. (2020) ont souligné la promotion continue de la recherche et de l'innovation dans les institutions accréditées. Hui-Jung et Yung-Chi (2016) ont conclu que les universités de Taïwan adoptaient des normes d'accréditation diversifiées. Martínez et al. (2017) ont indiqué que l'accréditation de la qualité dans les universités d'Amérique latine était perçue négativement en raison des démarches administratives. Sayed et al. (2018) ont observé une différence dans les réponses des enseignants en fonction de la méthode de collecte des données utilisée.

2.7 Frontière du Connaissance du Modèle Hypothétique

L'analyse révèle une préoccupation concernant l'impact des politiques publiques sur la structure et le fonctionnement des universités publiques en France et au Mexique. Bien qu'il existe des recherches sur les facteurs psychosociaux et les représentations sociales de la profession enseignante, il y a un vide dans l'exploration de la culture organisationnelle et des niveaux de communication. La majorité des recherches utilisent des approches quantitatives avec des portées exploratoires et descriptives. Les théories utilisées se concentrent sur des approches administratives et psychosociales. Aucune catégorie épistémologique de la théorie des capitaux et du modèle théorique de communication productive n'a été trouvée. Les conclusions soulignent la transformation de la culture universitaire due à l'évaluation métrique du personnel académique, générant des niveaux élevés de burnout. Cependant, la perception positive de la profession académique joue un rôle crucial dans le niveau d'engagement, permettant de faire face et de générer de la résilience face à la précarisation de l'environnement de travail.

2.8 Conclusions

L'analyse des études sur la culture organisationnelle, le syndrome de burnout, l'engagement et les niveaux de communication productive dans le personnel académique des universités publiques au Mexique et en France a révélé plusieurs points clés. Au Mexique, il existe un manque de recherches rigoureuses sur la relation entre la culture organisationnelle et le syndrome de burnout ou l'engagement dans le personnel académique. En France, bien que des études aient été initiées sur ces sujets, la majorité se concentrent sur l'éducation initiale. Les recherches examinées utilisent principalement des approches quantitatives avec des conceptions transversales non expérimentales. Les théories utilisées se concentrent sur la théorie organisationnelle, les représentations sociales et la théorie des Demandes et Ressources Professionnelles. Les conclusions soulignent qu'une culture organisationnelle forte peut réduire le syndrome de burnout et que la perception positive de la profession académique aide à atténuer le burnout. La mise en œuvre de systèmes d'assurance qualité a généré des risques psychosociaux significatifs pour le personnel académique. Malgré les difficultés, la représentation sociale positive de la profession académique permet à l'engagement d'agir comme une ressource pour faire face au burnout. Il est nécessaire

d'intégrer des méthodologies qualitatives et mixtes pour obtenir une compréhension plus profonde de ces phénomènes.

Chapitre 3: Cadre Historique Contextuel

3.1 Introduction

Le Chapitre 3 fournit une analyse du contexte historique et économique qui a influencé les politiques éducatives dans les universités publiques du Mexique et de la France. Cette analyse est essentielle pour comprendre comment ces politiques ont affecté la structure organisationnelle et l'expérience du personnel académique, notamment en ce qui concerne le syndrome de burnout et l'engagement.

3.2 Modèle Économique et son Impact sur la Politique Éducative

3.2.1 Évolution du Modèle Économique

Depuis les années 1970, le modèle économique mondial a connu des transformations significatives avec l'émergence du néolibéralisme. Ce changement a conduit à l'adoption de politiques promouvant la libéralisation du commerce, la privatisation des entreprises d'État et la déréglementation des marchés. Des dirigeants comme Margaret Thatcher et Ronald Reagan ont mis en œuvre ces politiques, influençant les universités publiques en introduisant des modèles de gestion plus entrepreneuriaux et en favorisant une culture de responsabilité et d'évaluation de la qualité (Harvey, 2013).

3.2.2 Impact sur la Politique Éducative

Au Mexique, les politiques néolibérales ont conduit à une plus grande autonomie universitaire et à une diversification des sources de financement, incluant les investissements privés et la dépendance aux frais de scolarité (Ramírez, et al., 2014; Suárez et al., 2020). Cela a généré une pression significative sur les universitaires pour obtenir des financements et assurer la viabilité économique de leurs institutions. En France, bien que les universités aient conservé des structures traditionnelles, elles ont également adopté des réformes pour s'adapter aux exigences du marché mondial, affectant la stabilité de l'emploi et la qualité du travail académique (Buendía, 2011; Cuesta, 2018; Walker, 2017).

3.3 Impact de la Politique Éducative sur l'Université Publique

Les politiques publiques néolibérales ont profondément transformé les universités publiques, redéfinissant leur rôle en tant qu'entités valorisant l'autonomie et la compétitivité alignées avec le marché mondial (Harvey, 2013; Buendía, 2011). Au Mexique, cela a conduit à une perception des jeunes comme des clients plutôt que des étudiants, s'éloignant de la mission éducative traditionnelle (Buendía, 2011). En France, les réformes ont introduit des modèles de gestion corporative, centralisant la prise de décision et diminuant la participation démocratique, ce qui a affecté l'autonomie académique et la qualité de l'éducation (Basilien, 2009; Fassa, et al., 2019).

3.4 Évaluation et Accréditation des Universités Publiques

3.4.1 Évaluation et Accréditation au Mexique

Au Mexique, l'évaluation et l'accréditation ont été marquées par la création d'institutions clés comme CONAEVA et COPAES, qui ont structuré un système d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (Elizondo et al., 2014; Vera et al., 2018). Cependant, ce système a fait l'objet de critiques en raison du manque de cohérence et de relation causale entre les politiques de financement public et l'amélioration de la qualité éducative (Vera et al., 2018).

3.4.2 Impact sur la Profession au Mexique

La profession enseignante au Mexique a été impactée par la mondialisation et l'adoption de normes internationales, conduisant à une augmentation de la production scientifique (Moya-Anegón, 2019). Cependant, la pression pour publier et s'adapter aux technologies numériques a contribué au syndrome de burnout parmi les enseignants (Martínez, 2020). L'insécurité de l'emploi et les charges de travail ont également augmenté, affectant la qualité de vie des enseignants.

3.4.3 Impact sur la Profession en France

En France, les universités ont conservé des structures traditionnelles mais ont diversifié de manière significative leurs programmes et spécialisations (Prost et al., 2010; Menger et al., 2017). La pression pour satisfaire les critères de performance a généré du stress et peut affaiblir la recherche, affectant négativement le bien-être des universitaires (Guillon, 2016). L'évaluation du personnel académique se concentre davantage sur les publications et la

contribution à la recherche, avec moins d'accent sur l'accréditation externe (Prost et al., 2010; Menger et al., 2017).

3.5 Conclusion

Depuis 1980 jusqu'à nos jours, les universités publiques au Mexique et en France ont subi des changements significatifs sous l'influence des politiques néolibérales. Au Mexique, les politiques ont poussé les universités à adopter des modèles de gestion plus entrepreneuriaux, avec un accent sur l'efficacité et la rentabilité (Buendía, 2011; Suárez-Landazábal et al., 2020). En France, bien que les universités aient conservé certaines structures traditionnelles, elles ont également adopté des réformes pour s'adapter aux exigences du marché mondial (Prost et al., 2010; Menger et al., 2017). Au Mexique, la plus grande autonomie financière a conduit à une diversification des sources de financement, incluant l'investissement privé et une dépendance accrue aux frais de scolarité (Elizondo et al., 2014; Vera et al., 2018). Ces politiques ont favorisé une culture de responsabilité et d'évaluation de la qualité, avec des systèmes d'accréditation et de classement prenant une importance croissante (Arévalo Martínez et al., 2019). Cependant, cette pression pour assurer la viabilité économique a généré des critiques, suggérant que les universités perdent de vue leur mission éducative et sociale (Cuesta, 2018; Walker, 2017). En France, l'évaluation du personnel académique est davantage une fonction de l'État et des universités elles-mêmes, sans un accent comparable sur l'accréditation externe des programmes et des institutions. L'évaluation académique se concentre davantage sur les publications et la contribution à la recherche, avec un système moins orienté vers l'accréditation externe (Prost et al., 2010; Menger et al., 2017). Cette pression récurrente pour publier et satisfaire aux critères de performance a créé un stress pouvant affaiblir la recherche et affecter négativement le bien-être des universitaires (Guillon, 2016). Les institutions doivent équilibrer leur rôle en tant que centres d'apprentissage et de connaissance avec les exigences d'un marché éducatif globalisé. L'internationalisation est devenue une facette clé de l'enseignement supérieur sous l'influence néolibérale, avec les universités cherchant à étendre leur portée globale à travers des collaborations, des programmes d'échange et des campus à l'étranger (Suárez-Landazábal et al., 2020). Cependant, la tâche des institutions est de trouver des moyens de maintenir la qualité et l'accessibilité, tout en s'adaptant à un environnement économique qui valorise

l'innovation, la flexibilité et la capacité de répondre aux demandes du marché (Harvey, 2013). Ce chapitre a été fondamental pour comprendre l'énoncé du problème, révélant comment les politiques éducatives influencent l'évaluation de la performance des enseignants et la qualité de l'éducation. Les réformes néolibérales, détaillées par des auteurs comme Harvey (2013) et Buendía (2011), ont transformé l'enseignement supérieur, introduisant une culture d'évaluation et de compétition qui, bien qu'elle vise à améliorer la qualité, a également généré des défis significatifs pour les enseignants. Au Mexique, la pression pour s'adapter rapidement aux changements technologiques, les exigences de publication et une insécurité de l'emploi croissante contribuent potentiellement au syndrome de burnout des enseignants (Martínez, 2020). En France, la pression récurrente pour publier et satisfaire aux critères de performance a généré du stress et peut affaiblir la recherche, affectant négativement le bien-être des universitaires (Guillon, 2016). Les institutions doivent équilibrer leur rôle en tant que centres d'apprentissage et de connaissance avec les exigences du marché éducatif globalisé. La tâche des universités est de trouver des moyens de maintenir la qualité et l'accessibilité, tout en s'adaptant à un environnement économique qui valorise l'innovation, la flexibilité et la capacité de répondre aux demandes du marché. Cette situation au Mexique offre un contrepoint intéressant au contexte de l'enseignement supérieur en France, fournissant une perspective comparative qui enrichit notre compréhension de l'évaluation et de l'accréditation à l'échelle mondiale (Prost et al., 2010; Menger et al., 2017; Vera et al., 2018).

En conclusion, l'analyse historique et contextuelle fournie dans ce chapitre a été cruciale pour comprendre les défis et les opportunités auxquels font face les universités publiques au Mexique et en France. Elle a démontré comment les réformes économiques et politiques ont reconfiguré les universités publiques, affectant à la fois la structure organisationnelle et le bien-être des enseignants. Les politiques néolibérales, avec leur accent sur l'efficacité et la rentabilité, ont conduit à une transformation de l'enseignement supérieur nécessitant une adaptation constante de la part des enseignants, qui doivent équilibrer les demandes du marché avec les valeurs éducatives fondamentales. Ce contexte fournit une base solide pour aborder le problème du syndrome de burnout et de l'engagement dans le personnel académique, montrant la complexité de ces dynamiques dans un environnement globalisé.

Chapitre 4 : Interactions du Champ, du Capital et de l'Habitus dans l'Enseignement Supérieur

4.1 Introduction

Ce chapitre approfondit les concepts de champ, capital et habitus de Bourdieu, en les appliquant au contexte de l'enseignement supérieur. Ces éléments sont essentiels pour comprendre la culture organisationnelle et les expériences de burnout et d'engagement du personnel académique. La théorie de Bourdieu fournit une perspective critique pour évaluer les structures et dynamiques qui affectent les universitaires dans leur environnement de travail (Bourdieu, 1979, 1984, 1989, 1990, 1998, 2001).

4.2 Espace Social

Le concept d'espace social se configure comme un système symbolique organisé selon la logique de la différence, dans lequel les positions sociales représentent des points de vue uniques et génèrent des perspectives différentes. Cet espace est structuré par la distribution de diverses formes de capital : économique, culturel, social et symbolique (Bourdieu, 1986a ; Bourdieu, 1989).

4.3 Définitions et Concepts Clés de Champ, Capital et Habitus

4.3.1 Champ

Le champ académique est un espace de relations dynamiques et de tensions constantes, où les acteurs rivalisent pour le capital scientifique et la reconnaissance académique. Cette compétition contribue à perpétuer ou à transformer la structure du champ. La famille et les structures économiques et étatiques jouent également un rôle crucial dans la reproduction des inégalités sociales (Bourdieu, 1997, 1990 ; Collins, 1989).

4.3.2 Capital et ses Espèces

Le capital peut prendre diverses formes :

- Capital Économique : Central dans la structure des différents types de capital, il est directement convertible en argent et se manifeste sous forme de droits de propriété (Bourdieu, 2001).

- Capital Culturel : Se présente sous trois formes : incorporé, objectivé et institutionnalisé. Le capital culturel incorporé s'acquiert par la socialisation, tandis que le capital culturel objectivé se réfère aux biens culturels et le capital culturel institutionnalisé aux diplômes et certifications académiques (Bourdieu, 1979 ; 1986).
- Capital Social : Représente le réseau de relations qu'un individu peut cultiver et exploiter tout au long de sa vie. Ces relations peuvent être transformées en liens plus profonds et durables (Bourdieu, 1986, 2001).
- Capital Symbolique : Reflète le prestige et la réputation, agissant comme des marqueurs de la position sociale d'un individu ou d'un groupe (Bourdieu, 1990, 1997, 1999b, 2001).

4.3.3 L'Habitus

L'habitus est un système de dispositions durables qui guide les perceptions, attitudes et actions des individus, formé par des expériences passées et des conditions de vie. Ce concept est fondamental pour comprendre comment se produisent et se reproduisent les pratiques individuelles et collectives dans le contexte de l'enseignement supérieur (Bourdieu, 1977).

4.4 Déconstruction Bourdienne de l'Habitus, du Capital et du Champ dans les Universités Publiques

Les universités publiques reflètent les dynamiques de pouvoir, de tradition et de changement dans la société. Le champ académique est un espace de compétition et de lutte pour le capital scientifique et la reconnaissance académique. Le capital économique, culturel, social et symbolique s'entrelacent et s'influencent mutuellement, conformant la réalité vécue dans le domaine académique. L'habitus guide les perceptions et actions des universitaires, influençant la manière dont ils interprètent et répondent aux dynamiques du champ (Bourdieu, 1984b, 1990, 1997).

4.5 Conclusions

Le chapitre a démontré comment les concepts de champ, capital et habitus s'entrelacent pour former la réalité vécue dans le domaine académique. Ces concepts coexistent et s'influencent mutuellement, déterminant les trajectoires individuelles, les structures de pouvoir institutionnel et les opportunités et défis auxquels font face tant les professeurs que les étudiants. Cette analyse a été essentielle pour comprendre les interactions complexes qui constituent le tissu des universités publiques et leur culture organisationnelle, avançant de

manière significative dans la compréhension de l'énoncé du problème (Bourdieu, 1979, 1984, 1989, 1990, 1998, 2001).

Chapitre 5 : Perspectives Psychosociales du Syndrome de Burnout et de l'Engagement

5.1 Introduction

Ce chapitre aborde les perspectives psychosociales du syndrome de burnout et de l'engagement dans l'environnement académique. Il examine les développements historiques et conceptuels du burnout, les théories et modèles explicatifs, et comment ceux-ci se différencient d'autres conditions. L'engagement est exploré comme un constructif positif opposé au burnout, fournissant une compréhension des facteurs individuels et collectifs qui influencent la santé mentale du personnel académique. La discussion s'appuie sur deux cadres de référence internationaux : le DSM-5, qui ne reconnaît pas le burnout comme une maladie, et la CIE-11 de l'OMS (2021), qui le considère comme une maladie professionnelle. Ces différences dans la conceptualisation affectent significativement la manière dont on aborde et comprend le burnout dans la recherche.

5.2 Développement Historique et Conceptuel du Syndrome de Burnout

Depuis les années 1970, les recherches sur le burnout ont augmenté de manière notable. Initialement observations pratiques, le concept de burnout s'est développé comme une solution à des problèmes sociaux. Des pionniers comme Freudenberger (1974) et Maslach (1976) ont décrit des symptômes d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation chez les professionnels de la santé et des services sociaux. Ces premières études qualitatives ont établi les bases pour une phase empirique avec des outils de mesure standardisés comme le Maslach Burnout Inventory (MBI), permettant une recherche plus systématique et quantifiable du burnout.

5.3 Principales Théories et Modèles Explicatifs du Syndrome de Burnout

Parmi les approches théoriques, on trouve la théorie socio-cognitive du moi d'Albert Bandura (2001), qui met l'accent sur l'auto-efficacité et la confiance en soi. Pines (2017) ajoute une perspective existentielle, arguant que le burnout surgit de la désillusion lorsque les individus

ne trouvent pas de sens à leur vie par le travail. D'autres approches incluent les théories de l'échange social, qui se concentrent sur la perception d'équité dans les relations de travail, et la théorie de la Conservation des Ressources (COR) de Hobfoll et al. (2017), qui lie le stress à l'expérience personnelle et à la perte de ressources.

5.4 Perspective Multidimensionnelle de Christina Maslach

Maslach a été fondamentale dans la compréhension du burnout, le définissant comme un syndrome psychologique qui affecte les individus dans les professions de services humains. Le MBI, développé par Maslach et Jackson (1981), évalue le burnout en trois dimensions : épuisement émotionnel, dépersonnalisation et accomplissement personnel. Malgré son acceptation large, le modèle de Maslach a été critiqué pour son manque d'applicabilité universelle et une possible superposition avec des troubles comme la dépression. La présente recherche se fonde sur le modèle de Maslach, abordé dans divers travaux (Maslach et al., 1981 ; Maslach et al., 1997 ; Maslach et al., 2001 ; Maslach, 2017), ce qui souligne l'importance d'analyser le syndrome de burnout à travers de multiples dimensions pour une compréhension plus intégrale de son impact dans le domaine académique.

5.5 Distinction du Syndrome de Burnout d'Autres Conditions

Le burnout se distingue d'autres troubles psychologiques comme la dépression et l'addiction au travail (workaholism). Alors que la dépression affecte tous les aspects de la vie d'une personne, le burnout se manifeste initialement dans le contexte professionnel. L'addiction au travail peut mener au burnout, mais il n'est pas nécessaire d'être un travailleur compulsif pour expérimenter le burnout. Des facteurs tels que des charges de travail excessives et un manque de soutien peuvent également provoquer le burnout.

5.6 Mesure du Syndrome de Burnout

Le Maslach Burnout Inventory (MBI) est l'outil le plus utilisé pour évaluer le burnout, mais il existe d'autres outils comme le Copenhagen Burnout Inventory (CBI) et le Burnout Measure (BM) qui offrent différentes approches et dimensions. Ces outils permettent une évaluation précise du burnout dans divers contextes professionnels.

5.7 Étude et Modèles Théoriques de l'Engagement

L'engagement, défini par Schaufeli et al. (2002) comme un état positif et satisfaisant lié au travail, est évalué à travers des outils comme l'Utrecht Work Engagement Scale (UWES). Des modèles théoriques comme le Modèle de Demande-Ressources Professionnelles (JD-R) et la théorie de l'engagement personnel de Kahn (1990) fournissent une compréhension détaillée de la manière et des raisons pour lesquelles les individus s'impliquent pleinement dans leur travail.

5.8 Syndrome de Burnout et Engagement

La relation entre burnout et engagement se conceptualise comme un continuum dynamique où les deux constructifs interagissent et sont influencés par des facteurs organisationnels et personnels. Cette approche permet de développer des interventions professionnelles efficaces qui favorisent l'engagement et préviennent le burnout.

5.9 Conclusion

Ce chapitre théorique a été fondamental pour approfondir la compréhension de l'énoncé du problème, en explorant les perspectives psychosociales du syndrome de burnout et de l'engagement dans le contexte académique. Tout au long du chapitre, il a été discuté comment ces phénomènes, bien qu'opposés, sont intrinsèquement liés et influencés par diverses variables dans l'environnement de travail des universitaires. Ce chapitre a commencé en délimitant les différences dans la conceptualisation du syndrome de burnout entre le DSM-5 et la CIE-11, ce qui souligne l'importance d'une compréhension contextualisée du problème. Alors que le DSM-5 ne reconnaît pas le burnout comme une maladie, la CIE-11 le définit comme une difficulté associée à l'environnement professionnel, soulignant ses dimensions d'épuisement, de distance mentale avec le travail et de manque de réalisation personnelle. Cette distinction est cruciale pour aborder le syndrome sous un angle qui considère à la fois les différences culturelles et les spécificités de l'environnement de travail. Dans la revue historique et conceptuelle du syndrome de burnout, il a été souligné comment les premières observations pratiques de Freudenberger (1974) et Maslach (1976) se sont transformées en un champ d'étude systématique avec des outils de mesure standardisés, comme le Maslach Burnout Inventory (MBI). Cette évolution a permis une compréhension plus précise et

opérationnelle du syndrome, mettant en évidence les dimensions d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et de réduction de la réalisation personnelle. L'analyse des principaux modèles explicatifs du syndrome de burnout, y compris les théories de Pines (2017) et Hobfoll et al. (2017), a fourni une compréhension multidimensionnelle du syndrome. Pines met en lumière la dimension existentielle du syndrome de burnout, en le liant à la désillusion professionnelle et à la crise de sens, tandis que la théorie de la Conservation des Ressources (COR) de Hobfoll et al. met l'accent sur l'importance de la perte et du gain de ressources dans l'expérience du stress et du syndrome de burnout. L'engagement, d'autre part, a été abordé comme un état positif et satisfaisant lié au travail, caractérisé par le dynamisme, la dédication et l'absorption, selon Schaufeli et al. (2010). La distinction claire entre le syndrome de burnout et l'engagement permet une compréhension plus complète des dynamiques professionnelles, soulignant qu'il ne s'agit pas de phénomènes mutuellement exclusifs, mais de pôles opposés d'un continuum d'expérience professionnelle.

La mesure de l'engagement a été explorée à travers divers outils, mettant en évidence l'Utrecht Work Engagement Scale (UWES) comme la plus utilisée à l'échelle mondiale. Ces outils ont permis une évaluation précise et pratique de l'engagement dans différents contextes professionnels, facilitant l'identification des facteurs qui favorisent ou inhibent cet état positif. Enfin, la relation entre le syndrome de burnout et l'engagement a été analysée comme un continuum dynamique, où les deux constructifs interagissent et sont influencés par des facteurs organisationnels et personnels. Cette perspective a été fondamentale pour développer des interventions efficaces qui favorisent l'engagement et préviennent le syndrome de burnout, améliorant ainsi le bien-être et la performance des universitaires.

En raison de la pertinence, du détail et de l'ampleur du modèle de Maslach pour comprendre le syndrome de burnout, il a été décidé de l'adopter comme cadre principal pour cette recherche. Le Maslach Burnout Inventory (MBI), avec sa capacité éprouvée à mesurer de manière efficace les multiples dimensions du syndrome de burnout, fournit une base solide et détaillée pour analyser à la fois les manifestations du syndrome et ses causes sous-jacentes dans notre groupe d'étude. Cette approche permet non seulement d'identifier la présence et la gravité du syndrome de burnout parmi les participants, mais aussi de mieux comprendre

comment les interactions interpersonnelles et les perceptions personnelles contribuent à son développement. De plus, ce modèle s'aligne avec la théorie de l'engagement de Schaufeli et al. (2010), qui définit ce concept en termes de dynamisme, de dédication et d'absorption, offrant ainsi une perspective compréhensive et détaillée du bien-être au travail.

En résumé, ce chapitre a contribué de manière significative à la compréhension de l'énoncé du problème en fournissant une vision intégrale et détaillée des dynamiques psychosociales du syndrome de burnout et de l'engagement dans le domaine académique. En analysant les théories, modèles et outils de mesure, une base solide a été posée pour développer des stratégies d'intervention et de prévention efficaces dans les universités publiques, promouvant un environnement de travail plus sain et productif pour les universitaires.

Chapitre 6 : Communication Productive et Culture dans les Organisations

6.1. Introduction

Après avoir exploré les perspectives psychosociales du syndrome de burnout et de l'engagement, ce chapitre aborde la communication productive et la culture organisationnelle comme éléments critiques dans la dynamique de travail académique. Les fondements théoriques et les niveaux de communication productive, ainsi que leur application dans les organisations éducatives, sont discutés. Cette analyse permet d'identifier les pratiques de communication qui peuvent atténuer ou exacerber le syndrome de burnout et favoriser l'engagement, offrant des stratégies pour améliorer l'interaction et l'efficacité organisationnelle. Ce chapitre contribue à la formulation du problème en examinant les variables de la culture organisationnelle et les niveaux de communication productive dans le modèle hypothétique proposé. Ces variables sont essentielles pour comprendre comment les interactions et les dynamiques de communication influencent la performance et la cohésion des organisations, notamment dans les universités publiques.

6.2. Fondements Théoriques de la Communication Productive

Les concepts clés de la théorie de la communication productive de Nosnik (2013) prennent leur point de départ dans les fondements de la théorie des systèmes appliqués aux organisations. Bertalanffy (1969) et Senge (1990) fournissent un cadre conceptuel pour comprendre la complexité et l'interdépendance des organisations à travers la rétroaction et l'apprentissage organisationnel. Bertalanffy définit les systèmes comme "un complexe d'éléments qui interagissent entre eux" (p. 55), les classant en systèmes fermés et ouverts, soulignant l'adaptabilité et l'échange dynamique avec l'environnement. Senge met en évidence l'importance de la rétroaction pour l'apprentissage continu et l'adaptabilité organisationnelle, concepts essentiels pour maintenir la compétitivité dans un environnement en constante évolution. La rétroaction permet aux organisations d'identifier leurs forces et leurs faiblesses, de corriger les erreurs et de favoriser l'amélioration continue. Senge distingue la rétroaction de renforcement et d'équilibre, notant que les processus de rétroaction de renforcement peuvent conduire soit à une croissance accélérée, soit à une chute rapide, selon le contexte. Ce concept est vital pour les universités publiques car il influence la révision des programmes d'études et la recherche académique, permettant des ajustements dans les processus et les stratégies pour améliorer la qualité de l'éducation et la pertinence sociale. Ackoff (1999) souligne l'importance de comprendre les interdépendances entre les parties d'un système pour améliorer la performance de l'ensemble. Appliquer sa vision aux universités publiques montre que ces institutions doivent gérer efficacement les interactions entre différents départements et domaines, en favorisant la communication efficace et le travail collaboratif. L'évaluation de l'impact doit prendre en compte non seulement les bénéfices immédiats mais aussi les répercussions à long terme sur la qualité de l'éducation et le bien-être des étudiants et du personnel.

6.3. Théorie de la Communication Productive

Le modèle de communication productive a émergé d'une combinaison de réflexions personnelles et théoriques d'Abraham Nosnik. La communication productive commence par la rétroaction, basée sur le principe de demander au récepteur ses besoins et ses attentes. Inspiré par Karl Popper et Peter Drucker, Nosnik a développé son modèle en mettant l'accent sur la non-violence et la productivité dans la communication. La théorie de la communication productive se développe à travers trois niveaux principaux : linéaire, dynamique et productif.

La phase linéaire se concentre sur la production et la transmission de messages, soulignant le rôle de la technologie dans la massification de l'information. La phase dynamique met en avant la rétroaction et les réseaux d'information, tandis que la phase productive se concentre sur l'utilisation stratégique de l'information pour atteindre des objectifs collectifs, promouvant l'amélioration continue et l'adaptation à l'environnement. Nosnik critique le fait que la plupart des modèles actuels se concentrent uniquement sur la rétroaction, soulignant la nécessité d'un troisième niveau qui explore l'impact ultérieur de la rétroaction sur la communication et l'environnement humain. La communication productive considère à la fois le contexte individuel et collectif, cherchant à transformer et améliorer les processus et situations par la collaboration et l'utilisation efficace de l'information.

Dans le contexte des universités publiques, la communication productive se concentre sur l'amélioration de la qualité de l'éducation et du bien-être du personnel académique par la rétroaction et l'utilisation stratégique de l'information. Cela permet d'identifier et de traiter les facteurs contribuant au burnout tout en promouvant l'engagement et la performance académique.

6.4. Culture dans les Organisations

La culture organisationnelle se réfère à un système de significations partagées qui guide le comportement sur le lieu de travail. Les études sur la culture organisationnelle ont commencé dans les années 1980, stimulées par les différences de productivité entre les modèles de gestion d'entreprise. Pettigrew (1979) définit la culture organisationnelle comme "un système de significations publiquement et collectivement accepté par un groupe donné" (p. 574), tandis que Schein (1988) intègre les concepts de présomptions et de croyances partagées. La culture organisationnelle se construit à travers l'interaction et la communication humaine, influencée par des valeurs, des croyances et des suppositions partagées. Cela confère à la culture une stabilité, mais aussi un certain niveau de transitoire et d'incohérence, enracinée dans la dépendance du système à la cognition et à l'action individuelle.

6.5. Conclusions

Ce chapitre a examiné comment la communication productive et la culture organisationnelle sont cruciales pour aborder la problématique dans les universités publiques. La théorie de la communication productive de Nosnik repose sur la théorie des systèmes, mettant en avant la rétroaction et l'apprentissage organisationnel comme éléments clés pour l'adaptabilité et l'amélioration continue. La culture organisationnelle, définie par Pettigrew et Schein, se construit à travers des significations partagées et des croyances, influençant le comportement et la performance sur le lieu de travail. La mise en œuvre de ces concepts dans les universités publiques permet de transformer l'information en un outil puissant pour le progrès et l'amélioration collective. La rétroaction positive et négative génère des cycles de renforcement qui influencent l'engagement professionnel ou le syndrome de burnout parmi le personnel académique. Une culture organisationnelle qui valorise et reconnaît le travail du personnel peut générer des niveaux plus élevés de satisfaction et d'engagement, améliorant la performance académique et administrative.

En conclusion, ce chapitre a fourni une compréhension intégrale de la manière dont la communication productive et la culture organisationnelle interagissent et s'influencent mutuellement, offrant un cadre théorique robuste pour améliorer les dynamiques organisationnelles. Cela est fondamental pour concevoir des interventions efficaces qui promeuvent un environnement de travail sain et productif, contribuant ainsi à l'efficacité et à la durabilité des universités publiques. L'intégration des concepts de Nosnik sur la communication productive, en combinaison avec les théories de Bertalanffy, Senge et Ackoff, fournit une base solide pour analyser et améliorer l'interaction et la performance organisationnelle dans des contextes complexes et changeants.

Chapitre 7 : Cadre Méthodologique

7.1 Introduction

Le chapitre 7 décrit le design méthodologique de la recherche, combinant des approches quantitatives, qualitatives et mixtes pour explorer la culture organisationnelle, le syndrome

de burnout, l'engagement et les niveaux de communication dans les universités publiques au Mexique et en France.

7.2 Design de la Recherche Quantitative

La stratégie pour obtenir les données nécessaires afin de répondre aux questions de recherche et de tester les hypothèses formulées est détaillée. La recherche quantitative s'est caractérisée par une approche exploratoire, corrélationnelle, non expérimentale et transversale. Au Mexique, des contacts ont été établis avec les autorités administratives et académiques des universités publiques pour obtenir des autorisations, obtenant ainsi les consentements de l'Université Autonome de Sinaloa, de l'Université de Sonora et de l'Université Autonome de Baja California. Un questionnaire en ligne a été distribué à 111 universitaires, comprenant 30 items basés sur une échelle de Likert. En France, la procédure différait avec des demandes formelles aux autorités administratives de deux universités, obtenant le consentement de l'une d'elles. Le questionnaire, traduit et validé, a été distribué parmi les enseignants du laboratoire, comprenant 32 items. Les données ont été analysées avec SPSS, assurant la comparabilité entre les deux contextes.

7.2.1 Objectifs

L'objectif général est d'analyser l'influence de la culture organisationnelle sur le syndrome de burnout, l'engagement et les niveaux de communication dans le personnel académique des universités publiques au Mexique et en France. Des objectifs spécifiques ont été établis pour déterminer les dimensions de la culture organisationnelle, évaluer le fonctionnement des systèmes d'assurance qualité de l'enseignement supérieur et déterminer leur impact sur le burnout, l'engagement et les niveaux de communication.

7.2.2 Unité d'Analyse

L'unité d'analyse est le personnel académique des universités publiques dans le Nord-Ouest du Mexique et la région de Franche-Comté en France. Les enseignants, professeurs et chercheurs qui exercent des fonctions essentielles dans l'enseignement et la recherche sont abordés.

7.2.3 Population et Échantillon

La population étudiée comprenait le personnel académique des universités publiques au Mexique et en France. Au Mexique, trois facultés d'universités publiques dans la région du

Nord-Ouest ont été sélectionnées, tandis qu'en France, une université proche de Grenoble a été choisie. L'échantillon final comprenait 125 universitaires.

7.2.4 Variables

Des variables clés telles que la culture organisationnelle, l'assurance qualité de l'éducation, le champ, le habitus et les capitaux, et leurs effets sur le syndrome de burnout, l'engagement et les niveaux de communication ont été explorés. Chaque variable a été définie conceptuellement et opérationnellement, en utilisant des indicateurs spécifiques pour leur mesure.

7.2.5 Modèle Hypothétique Quantitatif

Le modèle hypothétique proposé explore l'interrelation entre les variables avec une approche causale. La culture organisationnelle (X1) est postulée comme une variable causale influençant le burnout (Y1), l'engagement (Y2) et les niveaux de communication (Y3), en tenant compte des facteurs intermédiaires tels que les systèmes d'assurance qualité de l'enseignement supérieur (Z1) et l'ensemble des variables champ, habitus et capitaux (Z2).

7.2.6 Hypothèses

Des hypothèses nulles et alternatives ont été formulées pour aborder les objectifs de la recherche. Parmi elles, il est proposé qu'il n'existe pas de corrélation significative entre la culture organisationnelle et le burnout, l'engagement et les niveaux de communication productive. Des relations entre l'assurance qualité et ces variables sont également explorées, ainsi que les différences entre les contextes du Mexique et de la France.

7.2.7 Test Pilote

Deux séries de tests pilotes ont été réalisées au Mexique pour valider et ajuster l'instrument de recherche, en utilisant Google Forms pour la distribution et la collecte de données. Lors de la première série, 42 questionnaires ont été distribués et 17 complétés, ce qui a conduit à une réduction des items de 127 à 109. Lors de la deuxième série, 23 questionnaires ont été complétés, réduisant encore les items et les dimensions, aboutissant à un instrument final de 37 items pour le Mexique. En France, le questionnaire a été vérifié avec deux professeurs natifs, aboutissant à un instrument de 32 items.

7.2.7.1 Instrument Initial

L'instrument initial comprenait 127 items, répartis en variables telles que la culture organisationnelle, les niveaux de communication, l'assurance qualité de l'éducation, le

champ, le habitus et les capitaux, le profil sociodémographique, le burnout et l'engagement. Une échelle de Likert a été utilisée pour évaluer les réponses.

7.2.7.2 Fiabilité et Validité

La fiabilité a été évaluée par le coefficient alpha de Cronbach, assurant la cohérence interne de l'instrument. La validité a été abordée par une analyse factorielle confirmatoire (AFC), vérifiant que les dimensions théoriques sous-jacentes se reflétaient dans les réponses.

7.2.8 Instrument Final

L'instrument final pour le Mexique comprenait 37 items répartis en six variables clés: champ, habitus et capital (12 questions), culture organisationnelle (5 questions), niveaux de communication (7 questions), processus d'assurance qualité (4 questions), burnout (5 questions) et engagement (4 questions). En France, l'instrument a été adapté en supprimant les items liés à l'assurance qualité et en ajoutant une section sur les politiques d'excellence et d'autonomie dans les universités publiques, maintenant un total de 37 items.

7.2.9 Analyses Statistiques

Des analyses statistiques descriptives et non paramétriques ont été employées, utilisant le Paquet Statistique pour les Sciences Sociales (SPSS). Des tests de fiabilité et de validité ont été réalisés, ainsi que des procédures descriptives pour analyser les fréquences, la moyenne, la médiane, l'écart type et les percentiles.

7.2.9.1 Tests Statistiques Descriptifs

Des statistiques descriptives par échantillon ont été décomposées, calculant fréquences, mode, moyenne, médiane, écart type et percentiles pour les variables nominales, ordinales et de l'échelle.

7.2.9.2 Tests Statistiques non Paramétriques

Des tests non paramétriques tels que le Chi-Carré ont été utilisés pour examiner les relations entre les variables et le test U de Mann-Whitney pour des comparaisons entre groupes d'échantillons indépendants. Ce cadre méthodologique assure une structure rigoureuse et cohérente pour la collecte, l'analyse et l'interprétation des données, fournissant des résultats valides et fiables répondant aux questions de recherche posées.

7.3 Design de la Recherche Qualitative

La recherche qualitative visait à décrypter la culture organisationnelle dans les universités publiques et à compléter une phase quantitative antérieure. Elle se concentrait sur la manière dont les types de capitaux (culturel, social, économique, politique et symbolique) influencent l'engagement et le burnout, et sur le rôle de l'habitus académique dans la communication productive. De plus, l'impact des évaluations et des accréditations sur les dynamiques communicatives a été analysé.

Sélection des Universités et Participants : Des universités publiques avec des processus actifs d'évaluation et d'accréditation ont été sélectionnées, incluant des professeurs aux profils sociodémographiques et professionnels variés.

Méthodologie de Collecte de Données : Une approche multimodale a été employée, incluant des entretiens approfondis, des groupes de discussion et l'observation participante, utilisant la technologie vidéo à 360 degrés pour capturer les interactions détaillées et les contextes non verbaux et spatiaux.

Considérations Éthiques et Défis : Les questions de confidentialité et de consentement ont été rigoureusement abordées, en particulier dans le contexte de la pandémie de COVID-19 et des défis bureaucratiques en France.

Analyse des Données : Des techniques d'analyse thématique, narrative et ethnographique visuelle ont été utilisées pour identifier les motifs et les thèmes sous-jacents.

7.3.1 Objectifs

Les objectifs spécifiques étaient d'évaluer l'influence des types de capitaux sur la position organisationnelle des universitaires, d'examiner la relation entre habitus et niveaux de communication productive, et de déterminer l'impact des évaluations et des accréditations sur la communication productive.

7.3.2 Informateurs

Les informateurs de quatre universités (trois au Mexique et une en France) ont été décrits, mettant en avant leur diversité et leur contribution à l'étude.

Figura1

Taxonomie des informateurs et attribution de pseudonyme



Note : Les abréviations correspondent à : A.B - Cours de Base A.B./F.A - Cours de Base avec Fonction Administrative. PITC - Professeur Chercheur à Temps Plein. PITC/F.A. - Professeur Chercheur à Temps Plein avec Fonction Administrative. PRCE - Professeur Certifié de l'Enseignement; De plus, chaque nom attribué dans le réseau des informateurs correspond à des noms fictifs en conformité avec l'éthique de la protection de l'identité de chaque participant.

7.3.3 Dimensions ou Catégories d'Analyse

Les catégories d'analyse définies incluaient la structure de la culture organisationnelle, les types de capitaux du personnel académique, l'habitus, l'impact des évaluations et des accréditations, les niveaux de burnout et d'engagement, et les dynamiques de communication productive.

7.3.4 Modèle Hypothétique Qualitatif

Le modèle qualitatif proposé explorait les relations entre les variables principales, utilisant les catégories d'analyse pour interpréter la culture organisationnelle et ses effets sur les universitaires.

7.3.5 Instruments

Des entretiens approfondis, des groupes de discussion, l'observation participante, l'ethnographie et des méthodes d'anthropologie visuelle, comme l'enregistrement vidéo à 360 degrés, ont été utilisés pour obtenir une vision holistique et détaillée des interactions et de l'environnement académique.

7.4 Design de la Recherche Mixte

Le design séquentiel explicatif (DEXPLIS) a été utilisé, combinant des méthodes quantitatives pour identifier des motifs et qualitatives pour approfondir les expériences et les contextes, obtenant une perspective holistique des phénomènes étudiés.

7.5 Conclusions

Le chapitre a présenté un cadre méthodologique intégral qui intègre des données quantitatives et qualitatives, enrichi par des techniques visuelles innovantes, pour offrir une compréhension exhaustive de la culture organisationnelle, du burnout, de l'engagement et de la communication dans les universités publiques étudiées.

Chapitre 8 : Résultats, Analyse et Discussion

8.1 Introduction

Ce chapitre se concentre sur la présentation, l'analyse et la discussion des résultats obtenus, en combinant des données quantitatives et qualitatives pour offrir une compréhension intégrale de la culture organisationnelle, du syndrome de burnout, de l'engagement et des

niveaux de communication dans les universités publiques du Mexique et de la France. Les hypothèses posées sont évaluées et les expériences du personnel académique des deux pays sont comparées.

8.1.1 Création d'une Expérience Immersive

Des outils visuels tels qu'une chaîne YouTube et une page web appelée Etno360Vision ont été développés pour héberger des vidéos en 360 degrés et offrir une expérience immersive. Ces plateformes facilitent une interaction plus profonde avec les données et les résultats de l'étude, permettant aux participants et au public général d'accéder aux résultats de manière plus enrichissante.

8.2 Résultats et Analyse de la Recherche Quantitative

L'analyse quantitative a abordé plusieurs objectifs, allant de la relation entre la culture organisationnelle et le burnout à l'impact des systèmes d'assurance qualité éducative. Les tests de fiabilité et de validité ont confirmé la cohérence des instruments utilisés dans les deux échantillons.

8.2.1 Tests de Fiabilité et de Validité

La fiabilité de l'instrument dans l'échantillon mexicain a montré un Alpha de Cronbach de 0,892, indiquant une haute cohérence interne. Dans l'échantillon français, l'Alpha de Cronbach était de 0,791, amélioré à 0,822 après l'élimination d'un item spécifique, justifiant ainsi son élimination.

8.2.2 Résultats des tests statistiques descriptifs

Les analyses descriptives ont fourni une vue d'ensemble des caractéristiques de l'échantillon, y compris des variables sociodémographiques et professionnelles telles que le genre, l'âge, le niveau d'éducation et l'ancienneté dans l'institution. Au Mexique, la majorité des universitaires avaient des études doctorales, tandis qu'en France, la plupart avaient au moins un doctorat.

8.2.2.1 Composition de l'Échantillon du Nord-Ouest du Mexique et de la Région de Franche-Comté

L'échantillon mexicain consistait en une majorité d'hommes avec un haut niveau d'études. En France, on observait une plus grande proportion d'hommes, avec une moyenne d'âge plus élevée et un nombre significatif d'universitaires titulaires d'un doctorat.

8.2.2.2 Habitus

Les universitaires mexicains ont souligné la priorité de la recherche et de la collaboration, tandis qu'en France, l'accent a été mis sur l'attraction de la carrière universitaire actuelle et la reconnaissance du travail de vulgarisation scientifique réalisé par les femmes.

8.2.2.3 Culture Organisationnelle

Les résultats ont reflété des perceptions d'alignement entre les objectifs professionnels et organisationnels, le soutien des supérieurs et le climat de travail. Dans les deux échantillons, des perceptions mixtes sur l'environnement de travail et les ressources disponibles ont été observées.

8.2.2.4 Niveaux de Communication Productive

La communication dans l'échantillon mexicain a montré une tendance vers des pratiques plus dynamiques et intégrées, tandis qu'en France, une variation a été observée selon le niveau de communication évalué.

8.2.2.5 Système d'Assurance de la Qualité de l'Éducation Supérieure

Au Mexique, les universitaires ont montré une grande connaissance et participation aux processus d'accréditation, tandis qu'en France, les perceptions des politiques publiques et de l'autonomie universitaire étaient plus critiques.

8.2.2.6 Syndrome de Burnout

Les niveaux de burnout étaient modérés à élevés au Mexique, avec des perceptions d'impact négatif sur la santé et de fatigue dans les interactions professionnelles. En France, les niveaux de burnout étaient modérés.

8.2.2.7 Engagement

Les niveaux d'engagement étaient élevés au Mexique, mettant en avant la capacité de concentration et de dévouement. En France, les niveaux d'engagement étaient modérés, avec une satisfaction relativement élevée quant à la reconnaissance reçue.

8.2.3 Évaluation de la Normalité des Variables

L'évaluation de la normalité a montré que certaines variables ne suivaient pas une distribution normale, influençant le choix de tests statistiques non paramétriques pour la vérification des hypothèses.

8.2.4 Tests Statistiques Non Paramétriques

Des tests de Chi-Carré et de U de Mann-Whitney ont été réalisés pour analyser les associations et les différences entre variables catégorielles et continues.

8.2.4.1 Corrélation entre la Culture Organisationnelle et le Syndrome de Burnout dans le Personnel Académique

Aucune corrélation significative n'a été trouvée entre la culture organisationnelle et le syndrome de burnout dans les deux échantillons.

8.2.4.2 Relation entre la Culture Organisationnelle et le Niveau d'Engagement dans le Personnel Académique des Universités Publiques

Une corrélation significative a été trouvée entre la culture organisationnelle et l'engagement dans l'échantillon mexicain, mais pas dans l'échantillon français.

8.2.4.3 Lien entre la Culture Organisationnelle et les Niveaux de Communication Productive dans le Personnel Académique

Au Mexique, une relation significative a été trouvée entre la culture organisationnelle et les niveaux de communication productive, tandis qu'en France, cette relation n'a pas été observée.

8.2.4.4 Impact des Systèmes d'Assurance de la Qualité dans l'Éducation Supérieure (SACES) sur le Syndrome de Burnout

Aucune corrélation significative n'a été trouvée entre l'implémentation des SACES et le syndrome de burnout dans les deux échantillons.

8.2.4.5 Effet du Système d'Assurance de la Qualité de l'Éducation Supérieure (SACES) sur le Niveau d'Engagement du Personnel Académique

Une relation significative a été trouvée entre les SACES et l'engagement au Mexique, mais pas en France.

8.2.4.6 Influence du Système d'Assurance de la Qualité de l'Éducation Supérieure (SACES) sur la Communication Productive du Personnel Académique

Au Mexique, une corrélation significative a été trouvée entre les SACES et la communication productive, tandis qu'en France, cette relation n'a pas été observée.

8.2.4.7 Relation entre le Champ, l'Habitus et les Capitaux et le Syndrome de Burnout dans le Personnel Académique

Aucune relation significative n'a été trouvée entre le champ, l'habitus et les capitaux et le syndrome de burnout dans les deux échantillons.

8.2.4.8 Dynamique du Champ, de l'Habitus et des Capitaux et sa Relation avec le Niveau d'Engagement dans le Personnel Académique

Aucune relation significative n'a été trouvée entre le champ, l'habitus et les capitaux et l'engagement dans les deux échantillons.

8.2.4.9 Corrélation entre le Champ, l'Habitus et les Capitaux et la Communication Productive dans le Personnel Académique

Au Mexique, une relation significative a été trouvée entre le champ, l'habitus et les capitaux et les niveaux de communication productive, tandis qu'en France, cette relation n'a pas été observée.

8.2.4.10 Comparaison des Niveaux de Communication Productive entre le Personnel Académique des Universités Publiques au Mexique et en France

Aucune différence significative n'a été trouvée dans les niveaux de communication productive entre le personnel académique des deux pays.

8.2.4.11 Différences dans les Niveaux du Syndrome de Burnout entre le Personnel Académique des Universités Publiques au Mexique et en France

Aucune différence significative n'a été trouvée dans les niveaux de syndrome de burnout entre les deux échantillons.

8.2.4.12 Comparaison des Niveaux d'Engagement entre le Personnel Académique des Universités Publiques au Mexique et en France

Des différences significatives ont été trouvées dans les niveaux d'engagement, l'échantillon mexicain montrant des niveaux plus élevés.

8.2.4.13 Différences dans les Niveaux de Culture Organisationnelle entre le Personnel Académique des Universités Publiques au Mexique et en France

Aucune différence significative n'a été trouvée dans les niveaux de culture organisationnelle entre les deux échantillons.

8.2.4.14 Hypothèses post hoc concernant la relation entre les niveaux de communication productive et les niveaux de syndrome de burnout et d'engagement dans le personnel académique des universités publiques au Mexique

Des analyses post hoc ont été réalisées en raison de l'observation de relations significatives non envisagées initialement. Des corrélations significatives ont été trouvées entre les niveaux

de communication productive et le syndrome de burnout, ainsi que l'engagement dans l'échantillon mexicain.

8.2.5 Analyse et discussion de la recherche quantitative

Dans cette section, les résultats obtenus ont été analysés et discutés selon deux approches complémentaires : la statistique descriptive et les tests d'hypothèses. Premièrement, les résultats de la statistique descriptive ont été interprétés à la lumière des théories appliquées dans le modèle théorique, permettant une compréhension profonde de la relation entre les concepts théoriques et les résultats empiriques. Ensuite, les hypothèses posées ont été évaluées, comparées aux recherches antérieures pour contextualiser et discuter les résultats. Les résultats de l'analyse quantitative ont éclairé les théories de Bourdieu relatives aux champs structurés, à l'habitus et aux types de capitaux. Au Mexique, une différenciation claire entre l'enseignement et la recherche a été observée, reflétant une plus grande accumulation de capital symbolique dans la recherche, tandis qu'en France, un équilibre plus équitable a été perçu. L'habitus des universitaires dans les deux pays montre comment les normes du champ influencent leurs pratiques et perceptions, avec une plus grande emphase sur l'adaptabilité et la collaboration au Mexique, et une forte identification avec l'enseignement et la recherche en France.

La culture organisationnelle a également montré des différences significatives entre les deux pays. Au Mexique, une moindre alignement entre les objectifs personnels des universitaires et ceux de leurs institutions a été rapporté, ce qui suggère une culture organisationnelle où les valeurs et la mission ne sont pas complètement intégrées dans les pratiques professionnelles. En France, une plus grande congruence a été observée, suggérant une culture organisationnelle plus intégrée et satisfaisante pour les universitaires.

En ce qui concerne l'assurance qualité, les résultats au Mexique et en France étaient cohérents avec les recherches antérieures. Au Mexique, les universitaires montrent un haut degré de connaissance et de participation aux processus d'accréditation et d'évaluation, bien qu'avec une confiance modérée dans ces processus. En France, les perceptions des politiques publiques et de l'autonomie universitaire sont critiques, ce qui pourrait influencer la satisfaction et le bien-être académique.

Le syndrome de burnout se manifeste différemment dans les deux pays. Au Mexique, les universitaires montrent des niveaux modérés d'épuisement et des niveaux élevés de dépersonnalisation et d'inefficacité, tandis qu'en France, ces niveaux sont moins prononcés. Ces différences soulignent l'influence des contextes culturels et organisationnels sur le bien-être académique. L'engagement montre également des variations significatives. Au Mexique, les universitaires démontrent un haut degré de vigueur mais une absorption et un dévouement modérés. En France, la capacité à maintenir l'attention et l'énergie est modérée, mais avec une plus grande satisfaction dans la reconnaissance reçue, ce qui suggère des différences dans la motivation et la satisfaction professionnelle. La communication productive dans les deux pays est en développement. Au Mexique, la communication linéaire prédomine avec des tentatives d'avancer vers des formes plus interactives. En France, il y a un mélange de communication linéaire et dynamique, suggérant la nécessité d'améliorer l'infrastructure et les pratiques organisationnelles pour atteindre une communication plus efficace.

Les résultats des tests de Chi-Carré ont apporté de nouvelles perspectives sur la relation entre la culture organisationnelle, le syndrome de burnout, l'engagement et la communication productive. Au Mexique, aucune corrélation significative n'a été trouvée entre la culture organisationnelle et le syndrome de burnout, mais une corrélation positive modérée a été trouvée avec l'engagement. En France, aucune corrélation significative n'a été trouvée entre la culture organisationnelle et le syndrome de burnout ou l'engagement, suggérant que d'autres facteurs contextuels peuvent être en jeu.

En résumé, ce chapitre a fourni une analyse détaillée et contextuelle des données recueillies, soulignant les différences et similitudes entre les universités publiques du Mexique et de la France. Ces résultats offrent des perspectives précieuses pour développer des stratégies et des interventions visant à améliorer le bien-être académique, en prenant en compte les contextes culturels et organisationnels spécifiques des deux pays.

8.2.6 Conclusions de la Recherche Quantitative

La recherche quantitative a atteint les objectifs fixés, fournissant une vision exhaustive des interactions entre la culture organisationnelle et diverses dimensions de l'environnement

académique dans les universités publiques du nord-ouest du Mexique et de la région de Franche-Comté. Les analyses ont permis de discerner l'influence de la culture organisationnelle sur le syndrome de burnout et l'engagement, montrant que la culture organisationnelle n'a pas de corrélation significative avec le burnout dans aucun des pays, mais influence l'engagement au Mexique.

Les résultats soulignent l'importance de la communication productive dans l'environnement académique, en particulier au Mexique, où il a été constaté que la communication productive (NCP) maintient des corrélations significatives avec le syndrome de burnout et l'engagement. En France, la politique publique et l'autonomie universitaire n'ont pas montré d'impact significatif sur le bien-être académique, suggérant que d'autres facteurs peuvent être plus déterminants. Les comparaisons transnationales entre le Mexique et la France ont fourni une perspective riche et nuancée, mettant en évidence la pertinence de politiques et de pratiques éducatives adaptées à chaque contexte culturel et organisationnel. Ces résultats invitent à réfléchir sur la manière dont ces facteurs interagissent dans des environnements académiques distincts, offrant une base solide pour de futures recherches et stratégies d'amélioration dans la gestion des institutions éducatives.

8.3 Résultats et Analyse de la Recherche Qualitative

Pendant les premiers mois de 2022, un travail de terrain a été réalisé dans plusieurs universités du nord-ouest du Mexique, notamment la UAS, la UABC et les campus de l'UNISON à Nogales et Hermosillo. Malgré les restrictions imposées par la pandémie de COVID-19, des stratégies créatives ont été mises en œuvre pour mener des entretiens via la plateforme Zoom. Le retour aux activités en présentiel en mars a permis d'explorer à la fois les catégories d'analyse initialement proposées et les répercussions émotionnelles et structurelles de l'isolement et des cours virtuels.

En France, le travail de terrain a été réalisé en juin 2023, conduisant une étude ethnographique de 12 mois. Les sections suivantes présentent les résultats de chaque catégorie d'analyse recueillis à travers des méthodes qualitatives, intégrant des hyperliens pour offrir une expérience immersive et la vérification des données.

8.3.1 Application de l'Hypemedia dans la Méthodologie Qualitative : Expériences et Résultats avec Méthodes Visuelles

La recherche qualitative utilisant des méthodes visuelles en anthropologie visuelle a généré des résultats complexes et enrichis d'hypermedialité, nécessitant une présentation incorporant des éléments audiovisuels, sonores et photographiques. Une chaîne YouTube, "Etno360vision", a été créée pour héberger des vidéos en 360 degrés de haute qualité et un site web (https://etno360vision.com/) complémentaire pour approfondir le contexte et les implications de la recherche, fournissant une vue d'ensemble et des détails spécifiques sur la méthodologie visuelle employée.

8.3.2 Résultats de la Recherche Qualitative

Les résultats du corpus qualitatif sont présentés en sections reflétant les catégories d'analyse clés identifiées, abordant des aspects tels que la structure de la culture organisationnelle, les types de capitaux du personnel académique, l'habitus, l'impact des évaluations et accréditations, les niveaux de burnout/engagement et les dynamiques de communication.

8.3.2.1 Structure de la Culture Organisationnelle du Personnel Académique au Mexique

La structure de la culture organisationnelle dans les universités mexicaines se révèle comme un complexe tissu de dynamiques, pressions et soutiens. Les universitaires ont manifesté différentes formes d'entrée dans les universités, soulignant l'importance des connexions personnelles établies durant leurs années d'études. Par exemple, Lorena est revenue dans son université pour enseigner parce que ses anciens professeurs, maintenant coordinateurs, connaissaient sa trajectoire professionnelle et académique.

8.3.2.2 Les Différents Types de Capitaux du Personnel Académique au Mexique

Le capital social et culturel hérité et accumulé joue un rôle crucial dans la culture des universités publiques du Mexique. Les professeurs Orión et Urbano illustrent comment les connexions familiales et les réseaux établis facilitent l'intégration dans les structures académiques. Orión a bénéficié du capital social de ses parents, tous deux enseignants, tandis qu'Urbano a dû s'efforcer d'acquérir du capital culturel et s'adapter à l'habitus du champ académique.

8.3.2.3 Champ et Habitus du Personnel Académique au Mexique

Le champ académique au Mexique se caractérise par une lutte constante contre la précarité de l'emploi et la compétition pour les ressources. Les universitaires naviguent dans ce champ

grâce à des stratégies spécifiques leur permettant de progresser dans leur carrière et d'établir des relations significatives avec leurs collègues et l'institution. La participation à des programmes de licence et de troisième cycle, ainsi que l'adhésion à diverses zones académiques et projets de recherche, démontre la structure hiérarchique et les dynamiques de pouvoir dans les universités.

8.3.2.4 Perception du Personnel Académique des Évaluations et Accréditations Internes et Externes au Mexique

Les expériences d'entrée dans une université publique ne sont pas toujours déterminées par le capital social interne. Certains universitaires, comme José Luis, ont combiné leur capital social et culturel accumulé en dehors des institutions éducatives avec les dynamiques internes d'accumulation de nouveaux capitaux. La narration de Lorena souligne la perception de processus de sélection manipulés, reflétant un schéma culturel plus large au sein de son université.

8.3.2.5 Niveaux de Syndrome de Burnout et d'Engagement dans le Personnel Académique au Mexique

Le syndrome de burnout et l'engagement varient entre les universitaires à temps plein et les enseignants à temps partiel. La narration d'Isabel montre comment l'excès de travail et le manque de soutien institutionnel ont conduit à un épuisement extrême, tandis que Janeth a mis en évidence la lutte quotidienne pour équilibrer les rôles personnels et professionnels. La collaboration et le soutien mutuel émergent comme des piliers pour surmonter les obstacles et avancer dans les projets.

8.3.2.6 Dynamiques des Niveaux de Communication Productive dans l'Environnement Académique des Universités Publiques Étudiées

Les narrations des professeurs soulignent des problèmes techniques et le manque de planification dans la communication institutionnelle. Marco a identifié des retards dans la livraison des mémorandums et le manque de reconnaissance de la diversité des ressources technologiques disponibles. Mario a abordé la gestion réactive et le manque de support technique, tandis qu'Elvira a souligné l'absence de leadership efficace et la violence de genre, ce qui a conduit au développement de mécanismes d'autogestion.

8.3.2.7 Narrations de Résilience et d'Adaptation Pendant la Pandémie de COVID-19 dans le Personnel Académique au Mexique

La pandémie de COVID-19 a forcé les universitaires à adopter des technologies d'enseignement à distance, révélant un manque de préparation et de ressources. Les narrations de Marco, Mario et Rosa illustrent comment la pandémie a amené certains professeurs à reconsidérer leurs priorités et stratégies de vie. La professeure Florencia a souligné les défis psychologiques et académiques auxquels les étudiants ont été confrontés pendant la pandémie. Ensemble, ces narrations soulignent comment la pandémie a défié les structures existantes, forçant une réflexion et une adaptation au sein du milieu académique. Le soutien mutuel et un leadership efficace émergent comme des éléments clés pour garantir que l'académie non seulement survit mais aussi s'adapte et prospère face à de futures adversités.

8.3.2.8 Structure de la Culture Organisationnelle du Personnel Académique en France

La culture organisationnelle dans les universités publiques françaises est un enchevêtrement complexe de valeurs, pratiques et dynamiques interpersonnelles qui impactent significativement l'expérience professionnelle des enseignants. Parmi les composants clés se trouvent la liberté pédagogique, les relations interpersonnelles, l'évaluation du travail, l'alignement entre les aspirations personnelles et les objectifs institutionnels, la rémunération, la motivation, la collaboration entre collègues et les aspirations professionnelles. La liberté pédagogique est une valeur fondamentale, permettant aux enseignants de choisir leurs méthodes d'enseignement dans le cadre du programme établi, soulignant l'autonomie des enseignants dans le développement d'un curriculum qui reflète les passions et les spécialités du corps professoral.

8.3.2.9 Les Différents Types de Capitaux du Personnel Académique en France

L'analyse de la façon dont David, Stéphane et Natacha ont intégré l'université du point de vue des capitaux a montré qu'ils ont mobilisé divers types de capitaux : culturel, social, économique et symbolique. David, avec un parcours éducatif classique et une motivation inspirée par ses pairs, reflète une utilisation significative du capital culturel et symbolique. Stéphane, avec une solide formation académique et une expérience commerciale, a mis en évidence son capital culturel et social, et sa reconnaissance en tant que "chercheur associé" souligne son capital symbolique. Natacha, avec une solide formation en espagnol et une expérience d'enseignement secondaire, montre l'importance du capital culturel et social, notamment grâce aux réseaux familiaux et professionnels.

8.3.2.10 Champ et Habitus du Personnel Académique en France

David valorise la liberté pédagogique mais fait face à des restrictions significatives en termes de ressources et de temps, reflétant un équilibre entre autonomie et limitations structurelles. Natacha s'est adaptée à une réforme éducative qui impose des sujets plus spécifiques mais permet de choisir des méthodes et des matériaux d'enseignement, soulignant l'adaptation à un système plus régulé. Stéphane a mis en évidence la flexibilité dans la gestion des programmes, reflétant un environnement dynamique qui permet l'organisation indépendante de projets et l'intégration d'experts externes.

8.3.2.11 Dynamiques des Niveaux de Communication Productive dans le Personnel Académique en France

Stéphane a parlé de la liberté pédagogique et de ses effets sur les relations interpersonnelles, suggérant que les interactions sont souvent éphémères et se font dans les couloirs ou par courriel. David a souligné la variabilité de la collaboration entre collègues, allant de relations positives et collaboratives à des relations difficiles ou inexistantes. Natacha a souligné l'influence du leadership et des responsabilités administratives sur la collaboration, mettant en lumière l'importance d'une structure organisationnelle qui favorise une coopération effective.

8.3.2.12 Perception du Personnel Académique des Évaluations Internes et Externes en France

Stéphane a critiqué les politiques éducatives libérales et l'évaluation bureaucratique, soulignant un manque de rétroaction significative et un impact négatif sur la morale du personnel. David a décrit l'élimination de l'évaluation formelle et le manque de rétroaction des étudiants, suggérant la nécessité d'un système plus structuré et équitable. Natacha a décrit un système d'évaluation plus formalisé utilisant des questionnaires et des évaluations externes pour améliorer la qualité de la formation, proposant des améliorations futures pour une évaluation plus efficace.

8.3.2.13 Niveaux de Syndrome de Burnout/Engagement dans le Personnel Académique en France

Les enseignants font face à des défis liés à une charge administrative excessive, au manque de reconnaissance et à la structure de rémunération, ce qui contribue au syndrome de burnout. David a mentionné la charge administrative et le manque de soutien, tandis que Stéphane a souligné le manque de différenciation dans la récompense et la charge bureaucratique. La motivation des enseignants est affectée par le manque d'opportunités de développement et de

reconnaissance, bien qu'ils trouvent de la motivation dans l'interaction avec les étudiants et l'impact à long terme de leur enseignement.

8.3.2.14 Narratives de Résilience et d'Adaptation Pendant la Pandémie de COVID-19 dans le Personnel Académique en France

La pandémie de COVID-19 a présenté des défis significatifs pour le secteur éducatif. Natacha a souligné l'importance de la communication et du soutien mutuel entre collègues, s'adaptant aux nouvelles méthodologies numériques. David a signalé les limitations technologiques et l'impact sur la connexion avec les étudiants. Stéphane a mentionné la transition vers l'enseignement en ligne et l'importance du soutien entre collègues, soulignant la leçon précieuse sur l'importance du contact humain dans l'éducation. Ensemble, ces narrations soulignent comment la pandémie a défié les structures existantes, forçant une réflexion et une adaptation au sein du milieu académique. Le soutien mutuel et un leadership efficace émergent comme des éléments clés pour garantir que l'académie non seulement survit mais aussi s'adapte et prospère face à de futures adversités.

8.3.3 Résultats Visuels avec Images 360 Degrés

Cette section se concentre sur l'utilisation de techniques innovantes pour analyser la culture organisationnelle dans les institutions éducatives du Mexique et de la France. Des entretiens et la méthode Walking With Video (WWV) et des groupes focaux ont été utilisés pour capturer des données qualitatives au format vidéo 360 degrés. Ces vidéos permettent une immersion totale dans les environnements éducatifs, fournissant une perspective détaillée et contextuelle des dynamiques académiques et organisationnelles. Les résultats sont présentés avec des liens hypermédia permettant aux utilisateurs de visualiser les vidéos en 360 degrés directement sur le site web https://etno360vision.com/ ou en utilisant des équipements de réalité virtuelle (lunettes RV) pour une expérience de réalité augmentée plus complète.

Les entretiens avec des universitaires mexicains et français ont été enregistrés au format 360 degrés, capturant non seulement les réponses verbales mais aussi le contexte physique et émotionnel dans lequel se déroulent les interactions. Cette technique permet d'observer des détails qui pourraient passer inaperçus dans les entretiens traditionnels, tels que le langage corporel, la disposition de l'espace et les interactions non verbales. De plus, la

méthode WWV a été utilisée pour documenter une journée de travail typique d'une professeure à l'Université de Sonora, fournissant une vision intégrale de ses activités et de l'environnement éducatif dans lequel elle travaille.

Les images en 360 degrés et les vidéos WWV offrent une expérience sensorielle riche qui complète l'analyse qualitative traditionnelle. Les utilisateurs peuvent explorer les vidéos sous différents angles, observant comment les enseignants interagissent avec leur environnement et comment celui-ci influence leur perception et comportement. Cette capacité d'immersion visuelle facilite une compréhension plus profonde et nuancée de la culture organisationnelle, permettant une évaluation plus précise de facteurs tels que la structure de pouvoir, les niveaux de communication productive et les niveaux de syndrome de burnout et d'engagement.

Analyse de la Structure de la Culture Organisationnelle (Entretien avec un Universitaire Mexicain : Urbano)

Les données recueillies reflètent des pratiques sociales et politiques dans le contexte éducatif, manifestées à travers l'ouverture d'opportunités pour certains étudiants. Ces pratiques sont profondément influencées par des dynamiques sociales et politiques plus larges, reflétant et renforçant des structures de pouvoir et des hiérarchies au sein de l'université. L'analyse visuelle de l'image montre un bureau ou une salle de consultation avec une disposition informelle, indiquant un environnement fonctionnel et régulièrement utilisé. L'interaction sensorielle suggère une écoute attentive et une réflexion de la part de l'interviewé, qui, malgré sa tenue décontractée, montre un haut niveau d'engagement et de sérieux dans la conversation.

Visualisation :

https://etno360vision.com/entrevista-semiestructurada-personal-academico-de-una-universidad-publica-en-mexico-urbano/]

Analyse de la Structure de la Culture Organisationnelle (Entretien avec un Universitaire Français)

La réponse du professeur français met en évidence une forte identification avec les valeurs du service public et une critique de la marchandisation de l'éducation. Son ignorance des valeurs de sa propre université suggère une déconnexion entre les valeurs institutionnelles proclamées et celles perçues par le personnel académique. L'interaction sensorielle, reflétée dans sa posture et son expression faciale, indique une dissonance entre ses valeurs personnelles et les pratiques institutionnelles. L'image de la salle de réunion met en valeur un environnement conçu pour la collaboration et l'efficacité.

Visualisation :

https://etno360vision.com/entrevista-semiestructurada-personal-academico-de-una-universidad-publica-en-francia-stephane/

Analyse avec la Technique Walking With Video avec vidéo 360 degrés : une journée de travail d'une professeure de l'UNISON

L'analyse de la situation d'une sortie scolaire reflète des préoccupations sur la responsabilité et l'assurance, montrant comment les politiques institutionnelles affectent les décisions quotidiennes. L'image de l'aire de stationnement extérieur complète la conversation, tandis que l'interaction sensorielle met en évidence l'importance des expériences quotidiennes dans la formation de l'habitus et de la culture organisationnelle. Les narrations sur l'adaptation aux phénomènes physiques et les perceptions de la formalité soulignent les changements dans les normes sociales et vestimentaires dus à la pandémie, ainsi qu'une valorisation positive des expériences pratiques pour les étudiants.

Visualisation :

https://etno360vision.com/analisis-con-tecnica-walking-with-video-con-video-360-grados-un-dia-laboral-de-una-profesora-de-la-unison/

L'analyse des vidéos en 360 degrés et des entretiens utilisant WWV a révélé des aspects clés de la culture organisationnelle qui corroborent l'hypothèse générale de la thèse. La culture organisationnelle se manifeste comme un phénomène complexe et intégral, où les structures de pouvoir, les capitaux du personnel académique, l'habitus, l'impact des évaluations et

accréditations, et les dynamiques de communication interagissent de manière interconnectée. Les résultats visuels ont également mis en évidence l'importance des interactions sensorielles dans la formation de l'habitus et de la culture organisationnelle. Pour améliorer la culture organisationnelle, il est essentiel de considérer à la fois les aspects structurels et les expériences sensorielles et émotionnelles des universitaires. En résumé, l'utilisation de techniques visuelles et de réalité augmentée enrichit non seulement l'analyse qualitative, mais fournit également une compréhension plus complète et holistique de la culture organisationnelle dans les institutions éducatives.

8.4 Résultats et Analyse de la Recherche Mixte

8.4.1 Résultats de la Recherche Mixte

La recherche mixte sur la culture organisationnelle dans les universités publiques mexicaines et françaises et sa relation avec le syndrome de burnout et l'engagement académique révèle la complexité de l'interaction entre les pratiques organisationnelles et le bien-être des universitaires. Les données quantitatives et qualitatives montrent que ceux possédant des capitaux académiques plus élevés, définis par des ressources telles que les réseaux de collaboration, la reconnaissance et les compétences, tendent à rapporter un engagement plus élevé et une prédisposition moindre au syndrome de burnout. Cela suggère que l'accumulation de capital est un facteur de résilience face aux pressions académiques.

Au Mexique, on observe un équilibre entre l'enseignement et la recherche, tandis qu'en France, il existe une alignement plus uniforme entre ces aspects, reflétant des différences dans la valorisation institutionnelle des rôles académiques. L'étude quantitative révèle qu'une culture organisationnelle robuste est associée à un engagement accru au Mexique, tandis qu'en France, la relation est moins directe. Ces résultats sont complétés par des résultats qualitatifs qui soulignent l'influence de l'habitus et du capital spécifique des universitaires sur leur expérience d'engagement et leur susceptibilité au syndrome de burnout. La recherche montre également que la communication productive au sein des institutions académiques est directement influencée par la culture organisationnelle. Tant au Mexique qu'en France, une culture organisationnelle bien développée favorise des niveaux de communication dynamiques et productifs. Les résultats mixtes mettent en évidence la

pertinence de pratiques organisationnelles inclusives et équitables qui valorisent les différences individuelles et collectives dans le capital et l'habitus des universitaires.

En conclusion, la recherche indique que les universités ont besoin de politiques et de pratiques qui non seulement recherchent l'excellence académique mais aussi promeuvent un bien-être intégral et une communication efficace. Les résultats de cette étude mixte fournissent une base pour de futures interventions visant à renforcer la culture organisationnelle dans les universités, afin d'augmenter l'engagement et de diminuer le syndrome de burnout, ainsi que d'améliorer les niveaux de communication productive.

8.4.2 Analyse et Discussion de la Recherche Mixte

Le champ académique, décrit par Bourdieu comme un espace social structuré de positions et de pratiques où se joue le pouvoir et se disputent les ressources, fournit un cadre théorique solide pour comprendre les résultats combinés quantitatifs et qualitatifs de cette recherche. Les positions dans ce champ sont définies par l'accumulation et la distribution de différents types de capital : culturel, social, symbolique et économique. Ces concepts sont fondamentaux pour analyser comment les universitaires mexicains, influencés par leurs trajectoires et le capital hérité, interagissent avec les structures de pouvoir existantes au sein des universités. À travers l'habitus, Bourdieu explique les schémas de pensée, de comportement et de goût acquis par les individus en fonction de leurs conditions d'existence. Dans cette recherche, l'habitus des universitaires s'est manifesté dans la manière dont ils acceptent ou défient les structures de pouvoir. Les résultats quantitatifs soutiennent cette observation en montrant que les universitaires avec des connexions antérieures ou un capital culturel significatif ont plus de chances de monter ou de maintenir des positions privilégiées dans le domaine académique. Maslach et son analyse du syndrome de burnout sont pertinents dans ce contexte. Le syndrome, défini par l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et la réduction du sentiment d'accomplissement personnel, se manifeste fréquemment dans les environnements de travail stressants et compétitifs comme le milieu académique. Les politiques publiques qui tentent d'harmoniser des éléments comme les critères d'entrée et de promotion du personnel académique ne prennent souvent pas en compte les particularités culturelles et structurelles de chaque université, entraînant des pratiques pouvant augmenter

le stress et conduire au syndrome de burnout. Ackoff soutient que ces politiques peuvent être inefficaces voire nuisibles si elles ne permettent pas la flexibilité nécessaire pour s'adapter à des contextes locaux spécifiques.

Le concept de doxa de Bourdieu, les croyances non questionnées qui soutiennent l'illusion de la légitimité des structures du champ, se manifeste dans la perception des universitaires de la transparence et de l'équité des processus d'évaluation et de promotion. La fragmentation mentionnée par certains participants et la perception d'un environnement moins toxique par d'autres suggèrent que, tandis que certains universitaires considèrent les structures comme légitimes et justes, d'autres les perçoivent comme opaques et biaisées. En intégrant la variable des niveaux de communication productive de Nosnik, il apparaît que celle-ci est liée au syndrome de burnout et à l'engagement dans le contexte académique. Nosnik met en avant que la communication efficace au sein des organisations est fondamentale non seulement pour le fonctionnement quotidien, mais aussi pour le bien-être émotionnel et la motivation des employés. Cette théorie a été particulièrement pertinente pour comprendre les interactions au sein des universités mexicaines étudiées. L'intégration des résultats quantitatifs et qualitatifs révèle que les politiques et pratiques favorisant une meilleure communication peuvent non seulement améliorer la productivité et le climat de travail, mais aussi atténuer les facteurs de risque associés au syndrome de burnout. En ce qui concerne la communication générale, la recherche qualitative a révélé que l'absence d'un plan de communication clair et efficace contribuait à l'incertitude et au stress parmi les universitaires. De nombreux participants ont décrit leur environnement de travail comme "fragmenté" et "déconnecté", où le manque d'information claire et la communication sporadique entre l'administration et le personnel académique exacerbaient les sentiments d'isolement et de dépersonnalisation.

8.4.3 Conclusions de la Recherche Mixte

La recherche mixte sur la culture organisationnelle dans les universités publiques du Nord-Ouest du Mexique et dans la région de Franche-Comté, son influence sur le syndrome de burnout et l'engagement des universitaires, offre des conclusions significatives qui reflètent la complexité de la vie académique et les facteurs contribuant au bien-être et à l'efficacité du

personnel enseignant. À travers l'analyse intégrée des données qualitatives et quantitatives, cette étude apporte une compréhension approfondie de la manière dont les structures institutionnelles, les pratiques organisationnelles et les dynamiques interpersonnelles affectent l'expérience professionnelle dans le contexte universitaire. La culture organisationnelle des universités publiques joue un rôle crucial dans l'incidence du syndrome de burnout et dans les niveaux d'engagement des universitaires. Au Mexique, les données quantitatives n'ont pas trouvé de corrélation significative entre la culture organisationnelle et le syndrome de burnout ($p > 0,05$), mais les données qualitatives ont révélé que les perceptions des universitaires concernant la pression pour des résultats de recherche et le manque de reconnaissance contribuent à ce syndrome. En France, un alignement plus étroit entre les objectifs personnels et institutionnels et la liberté pédagogique favorisent l'engagement et protègent contre le syndrome de burnout.

L'étude montre que le champ académique, l'habitus et les différents types de capitales influencent la position des universitaires au sein de la structure organisationnelle, affectant directement leur bien-être et leur engagement. Bien que les résultats quantitatifs n'aient pas montré de corrélation significative dans certains cas, les données qualitatives indiquent que ceux disposant de ressources plus importantes (capital culturel, social, symbolique et économique) ont tendance à occuper des positions plus avantageuses, ce qui est associé à un engagement accru et à une moindre susceptibilité au syndrome de burnout.

La communication productive émerge comme un élément fondamental pour le fonctionnement efficace des universités, étant directement influencée par la culture organisationnelle. Une culture qui promeut le retour d'information et le respect mutuel facilite une communication plus efficace, essentielle pour le développement d'un environnement collaboratif et de soutien. Les données quantitatives ont montré une corrélation significative au Mexique ($p = 0,030$) mais pas en France ($p = 0,337$), tandis que les données qualitatives ont mis en avant la présence du niveau de communication linéaire au Mexique par rapport à un niveau de communication dynamique en France. Les résultats soulignent la nécessité de stratégies de gestion sensibles au contexte qui promeuvent une culture organisationnelle équilibrée, valorisant à la fois l'enseignement et la recherche et reconnaissant l'importance du

bien-être des universitaires. Les politiques institutionnelles doivent se concentrer sur la promotion de pratiques communicatives efficaces et sur la création d'un environnement de travail qui soutienne la santé mentale et la satisfaction professionnelle.

Pour améliorer le bien-être et l'efficacité des universitaires, les universités publiques doivent adopter des approches stratégiques abordant les dynamiques de pouvoir, les attentes professionnelles et les besoins individuels. Cela inclut le développement de politiques et de pratiques promouvant l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, la reconnaissance équitable et le développement professionnel. Un aspect innovant et significatif de cette recherche est l'utilisation de méthodes visuelles et d'enregistrements vidéo en 360 degrés. Ces techniques enrichissent non seulement la collecte de données, mais élèvent également la discussion entre la chercheuse et les futurs lecteurs. En fournissant une expérience sensorielle immersive, les lecteurs peuvent vivre et comprendre mieux les environnements étudiés au Mexique et en France. Cette approche visuelle offre une perspective plus vivante et détaillée, facilitant une connexion plus profonde avec les réalités académiques étudiées.

Cette recherche mixte a apporté une vision holistique et multidimensionnelle de la culture organisationnelle dans les universités publiques et de son impact sur les universitaires, mettant en évidence l'interconnexion entre les pratiques organisationnelles, les dynamiques interpersonnelles et le bien-être individuel. Les résultats soulignent l'importance de cultiver des environnements de travail sains et productifs, où l'engagement, la communication productive et le bien-être des universitaires sont prioritaires.

Chapitre 9. Conclusions

9.1 Inférences de Premier Ordre

Cette recherche mixte menée dans des universités du Mexique et de la France offre une vision compréhensive de la complémentarité entre les approches quantitatives et qualitatives pour analyser les réalités académiques dans ces contextes culturels. Les méthodes quantitatives, comme les tests du chi-carré et le test U de Mann-Whitney, ont été essentielles pour explorer des aspects cruciaux tels que le syndrome de burnout, l'engagement et les niveaux de

communication. Au Mexique, on observe une prévalence notable de symptômes de burnout liés à la surcharge de travail et à une distribution inéquitable de la reconnaissance, bien qu'aucune corrélation significative n'ait été trouvée entre la culture organisationnelle et le burnout. En France, les niveaux de burnout sont plus modérés, suggérant que des politiques et des pratiques organisationnelles plus équilibrées peuvent atténuer ces symptômes. En ce qui concerne l'engagement, les universitaires mexicains montrent des niveaux élevés de vigueur et de dévouement, reflétant la nécessité de s'adapter à un environnement compétitif. En France, l'engagement est moins intense, indiquant une meilleure intégration de l'équilibre entre vie professionnelle et personnelle. Ces résultats quantitatifs, conjugués aux approches qualitatives, révèlent comment les politiques et pratiques institutionnelles peuvent être conçues pour améliorer le bien-être et la productivité du personnel académique.

L'analyse tant quantitative que qualitative met en évidence les interactions complexes entre l'habitus, les capitaux et le champ théorisés par Bourdieu, montrant des différences dans les contextes éducatifs des deux pays. Au Mexique, la compétition pour les ressources et la reconnaissance favorise un environnement où le burnout est élevé, tandis qu'en France, bien que l'équilibre entre enseignement et recherche soit présent, la bureaucratie et la rigidité institutionnelle génèrent également du stress et du burnout.

La communication productive émerge comme un élément fondamental pour le fonctionnement efficace des universités. Au Mexique, la communication tend à être plus linéaire et hiérarchique, limitant la collaboration. En France, la communication est plus dynamique et collaborative, contribuant à un environnement académique plus cohésif et moins sujet au burnout. Cependant, le manque de retour d'information dans les évaluations est un problème dans les deux pays, affectant négativement le bien-être et la performance des enseignants.

L'intégration des résultats quantitatifs et qualitatifs souligne la nécessité de politiques et de pratiques qui équilibrent la production de recherche avec d'autres activités académiques et qui abordent les causes sous-jacentes du burnout. Au Mexique, il serait bénéfique de réduire la pression sur la productivité de la recherche et de valoriser de manière plus intégrée

l'enseignement et la collaboration. En France, il serait crucial d'alléger la charge bureaucratique et de promouvoir une plus grande autonomie pour les universitaires.

Les différences dans la perception de la profession académique sont également significatives. En France, les universitaires se considèrent comme des serviteurs publics, ce qui influence leur motivation et leur sens des responsabilités. Au Mexique, les universitaires ne s'identifient pas comme des serviteurs publics, centrant leur perception sur les exigences immédiates de leur travail. Cette différence peut influencer la motivation et le sentiment d'appartenance, exacerbant les problèmes tels que le burnout et diminuant l'engagement.

Enfin, la méthodologie visuelle utilisée dans cette recherche, incluant des enregistrements vidéo en 360 degrés, a permis de capturer les subtilités des interactions et de l'environnement de travail qui auraient autrement pu passer inaperçues, fournissant une compréhension plus profonde et détaillée des réalités académiques étudiées.

9.2 Inférences de Second Ordre

Les inférences de premier ordre indiquent une relation directe entre la culture organisationnelle et le bien-être des universitaires dans les universités publiques du Mexique et de la France. Des éléments spécifiques comme la liberté pédagogique, la valorisation de la recherche sur l'enseignement et la distribution des ressources et des reconnaissances impactent significativement l'engagement et le burnout des universitaires. De plus, la communication productive au sein des institutions est un facteur critique qui influence positivement l'environnement de travail et l'engagement professionnel. Les inférences de second ordre suggèrent que les structures de pouvoir et de capital au sein des universités modèlent les expériences professionnelles des universitaires. L'accumulation et la distribution de capitaux déterminent la position des universitaires dans la hiérarchie universitaire et affectent leur capacité à influencer la culture organisationnelle ainsi que leur propre bien-être et efficacité. L'adaptabilité et la résilience de l'habitus académique face à ces structures indiquent une interaction dynamique entre les individus et le champ académique. Au Mexique, bien qu'aucune relation significative n'ait été trouvée entre le champ, l'habitus et les capitaux et le burnout dans les résultats quantitatifs, les données qualitatives montrent

que les structures de pouvoir et la distribution des capitaux influencent la perception du burnout. Les chercheurs font face à des niveaux élevés d'épuisement en raison de la charge de travail et des attentes de productivité, tandis que les enseignants ressentent de la dépersonnalisation et du détachement envers l'organisation et leurs collègues. En France, bien que l'équilibre entre enseignement et recherche semble plus homogène, la bureaucratisation et la rigidité institutionnelle limitent l'autonomie et favorisent le burnout parmi le personnel académique. Malgré l'ouverture des participants aux entretiens, les restrictions bureaucratiques reflètent une tension entre la confidentialité institutionnelle et le besoin de recherches ouvertes.

L'expérience personnelle de la chercheuse en France, gérant des responsabilités professionnelles et familiales, met en évidence la difficulté des systèmes bureaucratiques inflexibles. Les commentaires des universitaires indiquent que les politiques institutionnelles ne considèrent souvent pas les besoins spécifiques des femmes, en particulier des mères travailleuses, perpétuant ainsi les inégalités de genre.

L'intégration des concepts de Nosnik met en lumière la nécessité d'adopter une approche plus stratégique et spécifique dans la communication au sein des universités. La mise en œuvre d'un plan stratégique de communication et le développement de stratégies spécifiques peuvent améliorer significativement l'environnement de travail, réduire le burnout et augmenter l'engagement.

9.3 Réflexions Finales

La réalisation de cette recherche mixte au Mexique et en France a considérablement avancé la compréhension de la manière dont la culture organisationnelle universitaire influence le burnout et l'engagement. En s'appuyant sur les théories de Bourdieu et Maslach, les résultats révèlent une doxa au Mexique qui empêche les universitaires de défier les dynamiques de pouvoir établies. Les politiques publiques au Mexique ont altéré les fonctions substantielles de la profession enseignante, affectant le bien-être des universitaires. Les méthodes visuelles ont été une innovation clé, fournissant une compréhension plus profonde des réalités académiques et facilitant une interaction plus empathique entre les participants et la

chercheuse. Le travail d'ethnographie visuelle au Mexique a mis en lumière les catégories de communication productive de Nosnik, révélant des problèmes structurels dans la gestion de la communication. Le manque de retour d'information efficace et continu contribue au sentiment de démotivation et de manque d'engagement parmi les enseignants. L'expérience de la chercheuse en France, gérant des responsabilités familiales et professionnelles, met en lumière comment les structures bureaucratiques peuvent perpétuer les inégalités de genre. Cette narration alimente la discussion sur la nécessité d'améliorer l'accessibilité et la sensibilité aux besoins des femmes et des mères travailleuses dans les institutions éducatives et publiques.

9.4 Limitations et Recommandations

Cette étude présente des limitations significatives, y compris la couverture géographique et organisationnelle, et la taille réduite de l'échantillon. Pour les futures recherches, il est recommandé d'inclure plus d'universités et d'augmenter la taille de l'échantillon pour obtenir des résultats plus généralisables. Employer des méthodologies mixtes et développer des interventions spécifiques basées sur les résultats pour améliorer la culture organisationnelle et le bien-être du personnel académique est crucial. De plus, il est suggéré de créer un organisme externe pour superviser la distribution de la justice au travail et la carrière professorale au niveau universitaire, et de mettre en œuvre un modèle de planification stratégique de communication dans les organisations publiques pour améliorer la communication productive et le bien-être académique.

9.5 Apport à la Connaissance et Rétribution Sociale

Cette étude a apporté des contributions significatives à la connaissance et à la rétribution sociale dans le domaine de la communication académique et de la culture organisationnelle, en validant et en appliquant le modèle théorique de Nosnik sur la communication productive. Les méthodes visuelles et la création de contenu hypermédia ont enrichi la collecte de données et l'expérience des lecteurs, fournissant une perspective plus profonde et compréhensive des expériences des universitaires. Ces innovations méthodologiques et théoriques non seulement avancent la théorie et la pratique académique, mais offrent également des voies concrètes pour de futures recherches et améliorations dans la gestion

universitaire, impactant positivement l'inclusion, la santé et la productivité du personnel académique.

Chapitre 10. Projet applicatif

10.1 Modèle de Planification Stratégique de Communication dans les Organisations Publiques

Pour améliorer l'engagement et réduire le syndrome de burnout dans le contexte académique, un modèle de Planification Stratégique de Communication est proposé. Ce modèle, basé sur les principes d'Abraham Nosnik Ostrowiak, utilise des méthodes visuelles et du contenu hypermédia pour enrichir l'expérience des universitaires.

Modèle de Planification Stratégique de Communication

1. Diagnostic et Analyse: Réaliser un diagnostic organisationnel pour comprendre les dynamiques de communication et le bien-être du personnel académique par le biais d'enquêtes et d'entretiens.
2. Définition des Objectifs: Améliorer la communication organisationnelle pour augmenter l'engagement et réduire le syndrome de burnout, en favorisant une communication ouverte et transparente.
3. Stratégies et Tactiques: Créer des plateformes numériques interactives, former les dirigeants aux techniques de communication efficace et intégrer du contenu hypermédia.
4. **Plan d'Action**: Établir un calendrier de mise en œuvre et assigner les responsabilités.
5. **Évaluation et Retour d'Information**: Surveiller en continu et ajuster les stratégies de communication basées sur les retours d'information.

Mise en Œuvre et Suivi

- Utilisation d'outils numériques et de plateformes en ligne.
- Organisation de formations et d'ateliers.
- Analyse de l'impact des stratégies mises en œuvre par le biais d'enquêtes de suivi.

Ce modèle vise à être flexible et à s'adapter aux besoins spécifiques des organisations académiques, garantissant la participation active du personnel et de la direction.

10.2 Modèle Intégratif de Bien-être et d'Engagement Académique (MIBEA)

Justification

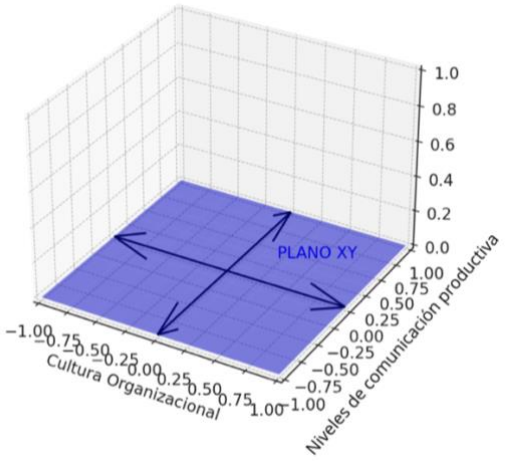
Le modèle MIBEA est basé sur la recherche réalisée au Mexique et en France et intègre plusieurs composants pour favoriser un environnement académique sain. Les éléments clés sont la culture organisationnelle, la communication productive, le champ académique, l'habitus et les capitaux (culturel, social, économique et symbolique). La communication productive influence la formation de l'habitus et facilite l'accumulation de capitaux, affectant directement le bien-être académique.

Objectif

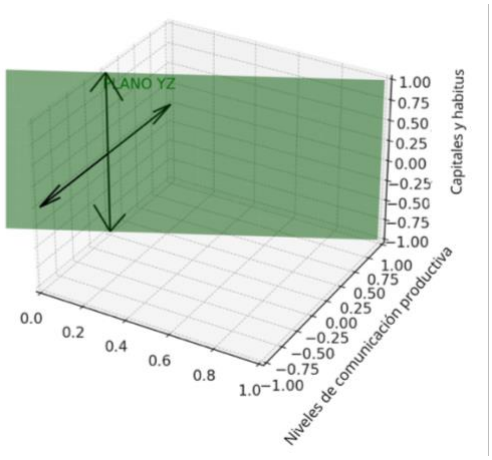
L'objectif du MIBEA est de diagnostiquer l'état du système organisationnel et de développer un Plan Général de Communication Stratégique pour son évolution.

Éléments du MIBEA et leur Relation avec le Syndrome de Burnout et l'Engagement

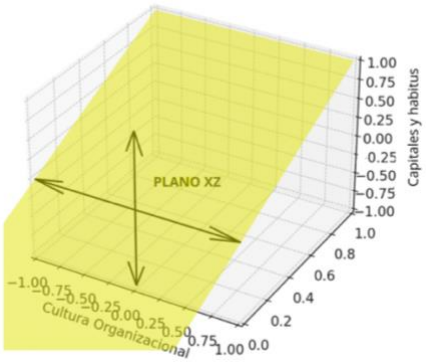
- Plan XY: Relation entre la Culture Organisationnelle et les Niveaux de Communication Productive.



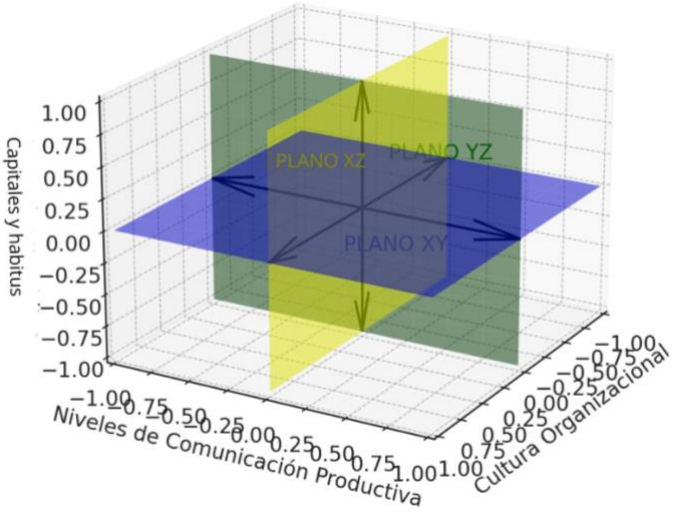
- Plan XZ: Relation entre la Culture Organisationnelle et les Capitaux et l'Habitus.



- Plan YZ: Relation entre les Niveaux de Communication Productive et les Capitaux et l'Habitus.



- Graphique intégré du modèle MIBEA



Ces plans permettent d'identifier des domaines spécifiques à améliorer pour prévenir le syndrome de burnout et favoriser l'engagement.

Proposition de Processus d'Application du Modèle MIBEA

1. Diagnostic: Collecte de données quantitatives et qualitatives.
2. Analyse: Interprétation des résultats et identification des domaines à améliorer.
3. Mise en Œuvre: Développement du Plan Général de Communication Stratégique et formation du personnel.
4. Évaluation: Surveillance continue et ajustements basés sur les retours d'information.

Conclusion

Le MIBEA fournit un outil pour diagnostiquer et améliorer le bien-être académique à travers des stratégies de communication efficaces. Cependant, il nécessite encore une validation empirique dans des contextes réels pour corroborer son efficacité et généraliser ses composants. La rétroaction constante est essentielle pour l'évolution du modèle et sa pertinence dans divers environnements éducatifs.

Introducción

En el año 2020 todas las sociedades del mundo se paralizaron, los negocios pequeños, medianos y grandes se tipificaron en esenciales y no esenciales así como todas las demás actividades humanas como el entretenimiento, la educación, la política hasta las relaciones más íntimas de los grupos humanos. La causa fue un virus llamado SARS-CoV-2 que provocó la patología denominada COVID-19 altamente contagiosa y mortal. La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró una pandemia global el 11 de marzo de 2020(Organización Mundial de la Salud, 2020). Las consecuencias y secuelas de la Pandemia se empezaron a enumerar y medir según su impacto económico en la generación y utilización de bienes materiales, tecnológicos y servicios, sin embargo, para el caso del tema social la dinámica fue diferente. Salieron a escena viejos debates que durante más de 40 años habían permanecido en la periferia de los discursos políticos y sociales. En el núcleo de los debates estaba el modelo económico predominante en la mayoría de las naciones del mundo: el neoliberalismo.

El advenimiento de este modelo económico en el siglo XX anunciado por Margaret Hilda Thatcher como la inevitable ruptura de la sociedad y la elevación de la responsabilidad de personas por encima de cualquier condición social o económica, transformó todas las esferas del quehacer humano, pero sobre todo la relación hombre – trabajo. El propósito ya no era alcanzar una sociedad mejor como se aspiraba en la modernidad, el yo por encima de cualquier nosotros, la idea de progreso se privatiza e individualiza y la posibilidad de no dar la talla en la mejora de la propia vida sembró en las personas un miedo a la incompetencia, o en palabras de Bauman (2017):

> Las personas que antes estaban sujetas al efecto coercitivo de tales normas no pasan automáticamente a adquirir una mayor libertad de autoafirmación, sino que más bien se convierten en esclavas de su instinto y de sus propios impulsos (las normas impuestas por la sociedad son, y he ahí el modelo del Leviatán de Hobbes para

> recordárnoslo, la única defensa eficaz de las personas frente a sus propias predilecciones —innobles y destructivas, casi suicidas— y emociones desenfrenadas). (p. 108)

En este periodo de adaptación del nuevo modelo económico se dieron dos patrones importantes: la primera fue el alejamiento de las personas de sus comunidades y, la segunda fue que las personas buscaban cada vez más obtener satisfacción y gratificación personal de su trabajo. La conjunción de estos dos patrones dio lugar a trabajadores con mayores expectativas de realización y menos recursos para hacer frente a las frustraciones, una receta perfecta para el síndrome de *burnout*.

En el abril de 2021 en los Estados Unidos de Norteamérica se dio un fenómeno sin precedentes llamado la gran renuncia, más 4.4 millones de trabajadores renunciaron a sus empleos en septiembre (Bermúdez, 2021), al mismo tiempo que la gente renunciaba a sus trabajos aumentaban los conflictos laborales. Algunos especialistas anunciaron un efecto espejo para México, pero los datos arrojados en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) demostraban que el porcentaje de trabajadores que habían presentado su renuncia había sido menor que el año anterior a la declaración de la pandemia (Morales, 2022). ¿Este hecho demuestra que los trabajadores mexicanos están felices y satisfechos con sus trabajos? No necesariamente, pero sí indica que algo está sucediendo en relación a las actitudes que las personas tienen acerca de sus trabajos y sus carreras y la mirada sobre la idea del trabajo en sí misma. Existe algo que los retiene, los perpetúa a un trabajo poco satisfactorio, mal pagado, desprovisto de toda dignidad, conduciéndolos a un cansancio físico, mental y espiritual, encerrados en un círculo de simulación.

Estas actitudes frente al trabajo recibieron el nombre de *burnout syndrome* en la década de 1970 por Maslach (1976) en Estados Unidos. Maslach, investigadora de psicología social, estaba interesada en estudiar las formas en que las personas afrontan la tensión emocional en el trabajo, definiéndolo como un estado caracterizado de “agotamiento emocional y cinismo que ocurre frecuentemente entre individuos que realizan algún tipo de

trabajo con personas. Un aspecto clave … es el aumento de sentimientos de agotamiento emocional." (Maslach et al., 1981, p. 99). Sin embargo, la literatura alude al psiquiatra Freudenberger (1974) como el primero en realizar observaciones y anotaciones que describían las primeras señales de la enfermedad mientras trabajaba en una agencia de asistencia sanitaria alternativa. Las publicaciones de ambos mostraron que no se trataba de una enfermedad de unas cuantas personas desviadas, sino que era un fenómeno más común de origen social.

A finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, emergió un grupo de investigadores defensores de la psicología positiva que abogaban por emplear el término *engagement*, que describía un estado psicológico positivo definido por vigor, dedicación y absorción, para valorar a los empleados en sus entornos laborales.

Los términos de *burnout* y *engagement* en la actualidad son los más reconocidos tanto en la académica como en las investigaciones en diferentes partes del mundo (*Cfr*. capítulo 2 de esta tesis), esto debido a la cantidad de trabajos realizados en torno a ellos desde finales del siglo XX con un marcado ascenso a partir de la declaración de emergencia sanitaria a nivel mundial por covid19 por parte de la Organización Mundial de la Salud en el año 2020 (Organización Mundial de la Salud, 2020).

De acuerdo con Gil-Monte (2003), la expresión anglosajona original *burnout syndrome* se ha traducido al español en tres enfoques distintos. El primero conserva la terminología original:

> Síndrome de quemarse por el trabajo (Gil-Monte y Peiró, 1997; Gil-Monte, 2002a; Gil-Monte, 2002b), síndrome de estar quemado en el trabajo (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000), síndrome de quemarse en el trabajo (Guillén y Santamaría, 1999; Manassero, García, Vázquez, Ferrer, Ramis y Gili, 2000), síndrome de estar quemado (Da silva, Daniel y Pérez, 1999; Durán, Extremera y Rey, 2001; Flórez, 1994; López, Martín, Fuentes, García, Ortega, Cortés y García, 2000;

Manzano y Ramos, 2000), síndrome del quemado (Chacón, Vecina, Barrón y De Pául, 1999; De la Fuente, De la Fuente y Trujillo, 1997; Fuertes, Martínez, Cantizano, Gándara y De la Cruz, 1997; López et al., 2000), estar quemado (Olmeda, García y Morante, 1998; Prieto, Robles, Salazar y Daniel, 2002; Quevedo-Aguado, Delgado, Fuentes, Salgado, Sánchez, Sánchez y Yela, 1999), y quemazón profesional (Aluja, 1997), aludiendo incluso al nivel de quemazón que presentan los sujetos de la muestra (Martín, Viñas, Pérez, Luque y Soler, 1997). (p. 184)

El segundo interpreta el contenido semántico o la esencia de la patología en lugar de realizar una traducción literal del término:

Desgaste psicológico por el trabajo (García, Sáez y Llor, 2000), desgaste ocupacional (López, 1996), desgaste profesional (Arón y Milicic, 2000; Capilla, 2000; Da Silva et al., 1999; Livianos, De las Cuevas y Rojo, 1999; Mingote, 1998; Moreno-Jiménez, Garrosa y González, 2000; Olivar, González y Martínez, 1999; Olmeda et al., 1998; Prieto et al., 2002; Segarra y Garrido, 2000), agotamiento profesional (Belloch, Renovell, Calabuig y Gómez, 2000; Díaz e Hidalgo, 1994; Montesdeoca, Rodríguez, Pou y Montesdeoca, 1997), agotamiento laboral (Manassero, Ferrer, Vázquez, Gili, Simó y Bes, 2000), y síndrome de cansancio emocional (García, Sobrido, García, Raña y Saleta, 1999). (p. 185)

Finalmente, un tercer grupo asocia el síndrome de quemarse por el trabajo con el estrés laboral, considerándolos sinónimos:

Estrés crónico laboral asistencial (Manzano, 2001), estrés laboral asistencial (Arranz, Torres, Cancio y Hernández, 1999; Carretero, Oliver, Toledo y Regueiro, 1998;

Montalbán, Bonilla e Iglesias, 1995), estrés profesional (Aluja, 1997), o estrés laboral (Fuertes et al., 1997; García et al., 1999). (p. 185).

La existencia de tantas denominaciones se debe a que en los países de habla hispana el *burnout* se conceptualizó después de que los académicos e investigadores de Estados Unidos instauraran una definición con mayor aceptación y desarrollaran instrumentos de medición (Schaufeli et al., 2017).

El término *burnout* apareció inicialmente como una cuestión social, no como un concepto desarrollado en el ámbito académico. Por lo tanto, la concepción inicial del *burnout* fue moldeada por preocupaciones pragmáticas más que académicas. En esta fase pionera del desarrollo conceptual, la atención se centró en las descripciones clínicas del *burnout*. Más tarde, hubo una segunda fase empírica, en la que el énfasis se trasladó a la investigación sistemática sobre el *burnout* y, en particular, a la evaluación de este fenómeno. "La centralidad de estas interacciones para las experiencias que se estaban describiendo dejaba claro que un análisis contextual del fenómeno en general sería la forma más apropiada de obtener una comprensión de él" (Maslach et al., 2001, p. 400). A lo largo de estas dos fases ha habido un creciente desarrollo teórico en el que la preocupación ha sido integrar la noción evolutiva de *burnout* con otros marcos conceptuales.

Las universidades públicas y privadas, en las últimas 3 décadas han estado inmersas (como la mayoría de las entidades sociales) en las vicisitudes del modelo económico denominado neoliberal (Torres, 2010) presentando transformaciones profundas en su función ontológica (formación de jóvenes para la vida laboral). De acuerdo con Manriquez et al. (2017) las instituciones de educación superior se han visto obligadas a implementar estrategias de gestión que les ayuden a maximizar beneficios y fortalecer su capital humano. No obstante, las condiciones laborales de los profesores en estas universidades distan de ser ideales, presentando diferencias significativas entre el personal académico en países en desarrollo y aquel en naciones con economías emergentes. Los efectos de la adopción de programas de evaluación y acreditación en las universidades colocan al personal académico

en dinámicas de sobre carga de trabajo, duplicando sus funciones, exigiéndoles cada vez más altos estándares de calidad que se traducen en el cumplimiento de indicadores que reditúan a las universidades en financiamiento tanto público como privado (Castillo, 2004).

Esta agenda de trabajo del personal académico universitario genera altas exigencias tanto físicas como emocionales provocando altos niveles de estrés, convirtiéndose en un riesgo psicosocial que puede evolucionar en una enfermedad denominada *burnout* o desgaste ocupacional (Uribe et al., 2015). La otra cara del *burnout* es denominada *engagement* que, pese a la atención que ha tenido la relación *burnout – engagement* durante la última década, la discusión sobre la naturaleza de la relación sigue vigente. El objetivo de este estudio fue examinar si la cultura organizacional en las universidades influye en el síndrome de *burnout* y/o *engagement* del personal académico, así como en los niveles de comunicación productiva, debido a la adopción de programas para asegurar la calidad educativa y los diversos tipos de capitales que posee el personal académico en universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté . A continuación, se presenta un resumen de las secciones de este documento.

En el capítulo I se presenta la justificación de la investigación resaltando la importancia, pertinencia, oportunidad, viabilidad y la manera en que se alinea la investigación al Programa Nacional de Desarrollo, al Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación, a los Objetivos de Desarrollo Sustentable y Global Innovation Índex. Se enuncian los objetivos y preguntas de la investigación, formulando el problema a investigar con sus unidades de análisis así como el alcance de la investigación. De manera consecuente su presenta el modelo hipotético junto con los enunciados hipotéticos y el marco explicativo de la investigación para terminar con la estructura metodológica del estudio.

El estado del arte se aborda en el capítulo II, el cual constituye un esfuerzo y un meta deseable por encontrar la frontera del conocimiento del modelo hipotético propuesto en la presente investigación, perfilando con cada investigación seleccionada una ruta que, por un lado, ayude a evitar los obstáculos y errores metodológicos cometidos en otras investigaciones y, por otro lado, permita una mayor claridad, definición y solidez al diseño

metodológico. Para lograr la enunciada pretensión, se hizo una búsqueda en internet de artículos científicos en las bases de datos bibliográficas PRIMO de la Universidad Anáhuac, Catalogo de las Bibliotecas Universitarias de L'Université Savoie Mont Blanc, Ebscohost, Scopus, ProQuest, ScienceDirect y Google académico. El método consistió en crear diferentes boleos a partir del cruce de tres variables del modelo hipotético propuesto. Posteriormente se aplicó filtros a los resultados obtenidos para poder clasificar y seleccionar aquellos artículos que tuvieran relevancia para la investigación.

En el Capítulo III se profundiza en las coordenadas temporales, sociales, políticas y económicas que influyeron en la aparición y evolución de la tensión social relacionada con el síndrome de *burnout* y el *engagement* en el personal académico de universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté . Se examinan los factores históricos y contextuales que contribuyeron a la génesis de este fenómeno en ambos países, considerando aspectos como los cambios en las políticas educativas, las condiciones laborales en el contexto académico, las demandas sociales y culturales, así como los eventos políticos y económicos que impactaron en la profesión docente. Además, se analiza cómo estas variables temporales y socioeconómicas interactuaron para configurar el entorno en el que surgieron y se desarrollaron las experiencias de *burnout* y *engagement* entre los docentes universitarios en México y Francia.

En el Capítulo IV se desarrolla el marco teórico centrado en los conceptos de campo, *habitus* y capitales de Bourdieu , con un enfoque específico en su aplicación al contexto de la profesión académica de nivel superior. Se explora en detalle cada uno de estos conceptos bourdieusianos, considerando su relevancia y pertinencia para comprender la dinámica y las interacciones dentro del campo académico universitario. Se examina cómo el concepto de campo se refiere al espacio social estructurado en el que los académicos interactúan y compiten por recursos y reconocimiento, mientras que el *habitus* se analiza como las disposiciones internalizadas que guían las prácticas y comportamientos de los individuos dentro de este campo. Asimismo, se discute la noción de capitales según Bourdieu, que abarca diversas formas de recursos (económicos, culturales, sociales y simbólicos) que los académicos poseen y movilizan en su búsqueda de posición y prestigio en el campo

académico. Este marco teórico proporciona un enfoque conceptual sólido para analizar las dinámicas internas de la profesión académica y comprender mejor las experiencias y perspectivas de los docentes universitarios en el contexto de la investigación sobre el síndrome de *burnout* y el *engagement*.

El Capítulo V se enfoca en un análisis teórico del continuo *burnout-engagement*, utilizando el modelo propuesto por Maslach (1981). Se profundiza en la comprensión de este continuo, que abarca tanto el síndrome de *burnout* como el *engagement*, y se examinan los factores y procesos que influyen en la transición entre estos dos estados. El modelo de Maslach proporciona un marco conceptual importante para entender cómo los individuos experimentan y se relacionan con su trabajo, destacando la importancia de factores como la carga emocional, la realización personal, la autonomía laboral y el apoyo organizacional en la determinación de niveles del síndrome de *burnout* y *engagement*. Se analizan las dimensiones clave del modelo de Maslach (1981), incluyendo el agotamiento, despersonalización (cinismo) y ineficacia, y se exploran las interrelaciones entre estos componentes en el contexto de la profesión académica de nivel superior. Además, se consideran las implicaciones prácticas y metodológicas de aplicar este modelo al estudio del síndrome de *burnout* y el *engagement* en docentes universitarios, con el objetivo de proporcionar una comprensión más completa y matizada de las experiencias laborales y el bienestar psicológico en este contexto específico.

En el Capítulo VI, se profundiza en conceptos clave de la teoría de sistemas, explorando su relevancia como antecedentes del modelo comunicacional en las organizaciones denominado comunicación productiva, desarrollado por Nosnik (2013). Este capítulo examina detalladamente cómo los principios y conceptos de la teoría de sistemas contribuyen a la comprensión y optimización de la comunicación en el entorno organizacional. Se analizan aspectos como la interdependencia de los elementos dentro de un sistema, los flujos de información y retroalimentación, y la importancia de la estructura organizacional para facilitar una evolución del sistema hacia una comunicación productiva. Además, en este capítulo se profundiza en el concepto de Cultura en las Organizaciones, explorando cómo los ambientes organizacionales pueden ser entendidos como entornos ricos

en información que influyen en los procesos de comunicación y en la dinámica de las relaciones interpersonales.

En el Capítulo VII, se presenta el Marco Metodológico de la investigación, donde se detalla el diseño tanto cuantitativo como cualitativo, así como su integración en un enfoque de investigación mixta. Se describen los objetivos de cada diseño, la selección de la población y muestra, las variables a considerar, y se explican los modelos hipotéticos para cada enfoque. También se discute la importancia de la prueba piloto para validar los instrumentos de recolección de datos. Además, se analizan los métodos estadísticos previstos para el análisis de datos cuantitativos, así como los enfoques de análisis cualitativos para comprender las dimensiones sociales y emocionales del fenómeno estudiado. Por último, se presenta el diseño de investigación mixta que integra ambos enfoques, destacando su complementariedad y su contribución a una comprensión más profunda del tema.

En el Capítulo VIII se presentan los Resultados, Análisis y Discusión de la investigación. Se inicia con la presentación general de los hallazgos obtenidos, seguido por un detallado análisis de los resultados de la investigación cuantitativa. Se examinan las pruebas de confiabilidad y validez, así como los resultados de las pruebas estadísticas descriptivas, abordando aspectos como la composición de la muestra, el *habitus*, la cultura organizacional, los niveles de comunicación productiva, el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, el síndrome de *burnout* y el *engagement*. También se evalúa la normalidad de las variables y se realizan pruebas estadísticas no paramétricas. Posteriormente, se presenta el análisis y la discusión de la investigación cuantitativa, donde se profundiza en los hallazgos y se extraen conclusiones relevantes. Se continúa con la investigación cualitativa, presentando los resultados obtenidos y destacando aspectos visuales con imágenes en 360 grados. En el marco de esta investigación, se adoptó un enfoque hipermedial con el fin de capturar y transmitir la riqueza y la complejidad de los fenómenos estudiados. La creación de contenidos hipermediales —que integran video, audio, fotografía y texto de manera interactiva y no lineal— permitió una representación más fiel y dinámica de los datos recogidos. Este enfoque no solo enriqueció la experiencia analítica, sino que también facilitó a los usuarios la posibilidad de explorar las conexiones entre diferentes

categorías y temas de análisis de forma intuitiva y profunda. Al hacerlo, la investigación se benefició de una plataforma que no solo almacena información, sino que también invita a una exploración activa y reflexiva, permitiendo a los espectadores construir su propio entendimiento de los resultados presentados. Para maximizar el impacto y la accesibilidad de los hallazgos de esta investigación, se optó por utilizar tanto YouTube como una página web dedicada, denominada 'Etno360vision'. Estas plataformas no solo facilitan la presentación de contenidos hipermediales sino que también permiten a los usuarios explorar los resultados de manera interactiva y detallada, ampliando así las posibilidades de diseminación y discusión académica. Con todo ello, se llevó a cabo un análisis detallado de la investigación cualitativa, seguido por la presentación de las conclusiones derivadas de esta parte del estudio. Finalmente, se abordó la investigación mixta, donde se combinan los enfoques cuantitativo y cualitativo. Se presentaron los resultados obtenidos en esta fase y se realizó un análisis y discusión integrados que permitió comprender mejor la complejidad del fenómeno estudiado. Se concluyó este capítulo con las conclusiones derivadas de la investigación mixta, resaltando las principales contribuciones y limitaciones del estudio

En el Capítulo IX, se presentan las Conclusiones de la investigación, donde se realizan inferencias tanto de primer orden como de segundo orden a partir de los resultados obtenidos en el estudio. Se discuten las limitaciones del estudio y se ofrecen recomendaciones para investigaciones futuras. Además, se destaca la contribución al conocimiento académico y se reflexiona sobre la retribución social que podría derivarse de los hallazgos.

El Capítulo X aborda el Proyecto Aplicativo de la investigación, donde se presentan dos modelos propuestos. El primero es el Modelo de Planeación Estratégica de Comunicación en las Organizaciones Públicas, que busca ofrecer pautas para mejorar la comunicación en entornos públicos. El segundo es el Modelo Integrativo de Bienestar y *Engagement* Académico (MIBEA), diseñado para promover el bienestar y el compromiso académico en instituciones educativas.

El capitulo XI ofrece un resumen de la tesis en su conjunto en francés, consolidando los principales resultados, conclusiones y contribuciones académicas.

Finalmente, se incluyen los Anexos con información complementaria y las Referencias bibliográficas utilizadas en el estudio.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

1.1 Introducción

El síndrome de *burnout* y el *engagement* en el personal académico de universidades públicas en México y Francia representan fenómenos críticos que pueden impactar tanto la calidad de la educación como el bienestar de los académicos. Analizar estas problemáticas dentro del contexto de la cultura organizacional de las universidades y su posible relación con otras variables mediadoras es de vital importancia.

En este primer capítulo, se delinearán los aspectos clave que guiarán la investigación y se establecerán las bases para abordar estos problemas utilizando una metodología mixta. A continuación, se describen los puntos que serán tratados en este capítulo y que orientarán la discusión en los capítulos subsecuentes.

El capítulo comienza con una discusión sobre la pertinencia del estudio del síndrome de *burnout* y el *engagement* en el contexto de las universidades públicas. Se subraya cómo estos fenómenos impactan negativamente no solo el bienestar del personal académico, sino también la misión fundamental de las universidades de servir a los estudiantes y contribuir al progreso social y técnico del país. A continuación, se exploran las oportunidades presentes para esta investigación, contextualizando el problema dentro de las políticas públicas y restricciones presupuestarias que, desde 1980, han deteriorado progresivamente las condiciones laborales del personal académico. La pandemia del año 2020 por COVID-19 exacerbó estos problemas, destacando la urgencia de abordar el síndrome de *burnout* y el *engagement* como una cuestión de salud pública global, reconocida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2021) en la Clasificación Internacional de Enfermedades (ICD-11) de 2021.

Posteriormente se discute la viabilidad del estudio y se justifica mediante el acceso a universidades y participantes en México y Francia, así como la disponibilidad de recursos materiales necesarios. Además, se destaca cómo la investigación se alinea con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) de México para el periodo 2019-2024, el Programa Especial

de Ciencia, Tecnología e Innovación (PECITI), y los indicadores del Global Innovation Index (GII), subrayando su relevancia y pertinencia a nivel nacional e internacional.

Los objetivos de la investigación se presentan de manera clara, comenzando con el objetivo general de analizar la influencia de la cultura organizacional en el síndrome de *burnout*, el nivel de *engagement* y los diferentes niveles de comunicación en el personal académico de universidades públicas en México y Francia. Este análisis considera variables intervinientes como los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior y las dinámicas del campo, *habitus* y capitales profesionales. Las preguntas de investigación se plantean para guiar el estudio. Estas preguntas buscan desentrañar las complejas interacciones entre los elementos estudiados, proporcionando una base sólida para el análisis y la interpretación de los datos.

El problema de investigación se detalla, subrayando la complejidad de los cambios estructurales en las universidades públicas y su impacto en el bienestar y la efectividad del personal académico. Se enfatiza la necesidad de un enfoque interdisciplinario que integre aportes de la comunicación, la psicología social, la antropología y la sociología para abordar este problema de manera holística.

La estructura metodológica del estudio se describe como un enfoque mixto secuencial explicativo, que combina fases cuantitativas y cualitativas para obtener una comprensión integral de los fenómenos estudiados. Las unidades de análisis se definen, incluyendo universidades públicas en México y Francia y diversos perfiles de académicos, lo que permitirá explorar cómo estos fenómenos impactan en distintas situaciones laborales y profesionales. El alcance de la investigación se sitúa en el terreno explicativo, buscando identificar y cuantificar las relaciones entre las variables investigadas y desentrañar sus causas subyacentes. Los resultados esperados proporcionarán conocimiento valioso para informar decisiones y acciones en la mejora de las condiciones laborales y la calidad educativa.

El modelo hipotético propuesto postula que la cultura organizacional influye en el síndrome de *burnout*, el engagement y los niveles de comunicación productiva, modulada por los sistemas de aseguramiento de la calidad y las características del campo, *habitus* y capitales. Este enfoque permite explorar las interacciones entre estas variables y su efecto en el bienestar y desempeño del personal académico.

Finalmente, el capítulo presenta las hipótesis que guiarán la investigación, detallando las relaciones esperadas entre las variables estudiadas, y el marco explicativo de la tesis doctoral, que integra contribuciones de la psicología social, la teoría de sistemas y la teoría de los capitales de Bourdieu para analizar los fenómenos del síndrome de *burnout*, engagement, cultura organizacional y comunicación en el contexto académico.

1.2 Justificación

1.2.1. Pertinencia

La universidad pública tiene una misión clave: servir a los estudiantes y contribuir al progreso social y técnico de un país. Sin embargo, en las últimas décadas, se ha observado un preocupante aumento del síndrome de *burnout* y una disminución del *engagement* en el personal académico de universidades públicas tanto en México como en Francia y otros países. Estos fenómenos afectan directamente el bienestar y desempeño de los académicos, lo que puede repercutir en la calidad de la educación y, en última instancia, en el desarrollo de la sociedad.

Dado el papel crucial que desempeña el personal académico en la misión de la universidad pública, fue fundamental abordar estas problemáticas para comprender con mayor profundidad sus condiciones laborales. Sin embargo, hasta el momento en que se realizó esta investigación, la mayoría de las investigaciones habían abordado el síndrome de *burnout* y el *engagement* de forma separada y sin considerar plenamente el contexto organizacional y la comunicación en el ámbito universitario.

Esta investigación tuvo como objetivo abordar este vacío en el conocimiento al examinar cómo la cultura organizacional, junto con las variables intervinientes como el

campo, el *habitus*, los capitales y los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, influyen en el desarrollo del síndrome de *burnout*, el *engagement* y los niveles de comunicación productiva en el personal académico de universidades públicas en México y Francia. Mediante un enfoque comparativo entre ambos países, se buscó comprender cómo estos factores se interrelacionaban y cómo impactaban en el bienestar y desempeño del personal docente, influyendo en la forma en cómo se establecen relaciones comunicativas dentro de estas instituciones educativas. Al explorar estas dinámicas, esta investigación buscó proporcionar información valiosa para el diseño de estrategias que promuevan un ambiente laboral saludable y una comunicación positiva entre el personal académico, asimismo, podría mejorar la calidad de la educación y el desarrollo integral de las universidades públicas en ambos países.

Al entender cómo estos factores interactúan y afectan la salud y el compromiso de los académicos, se podrán diseñar estrategias y políticas más efectivas para consolidar la misión de la universidad pública y mejorar la calidad educativa. La inclusión de marcos teóricos multidisciplinarios y un enfoque metodológico mixto permitió obtener una visión integral y detallada de estos fenómenos.

En suma, esta investigación fue altamente pertinente, dado que abordó una problemática significativa en el contexto académico y universitario actual, y buscó proporcionar conocimiento valioso que contribuyera a mejorar las condiciones laborales, el bienestar y el desempeño del personal académico en las universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté . Asimismo, al utilizar enfoques multidisciplinarios y metodológicamente diversos, se esperaba que los resultados fueran de gran utilidad para promover el desarrollo y la innovación en el ámbito educativo.

1.2.2. Oportunidad

Desde 1980 hasta la actualidad, las políticas públicas de fiscalización y las restricciones presupuestarias han reorganizado, multiplicado e intensificado las tareas del personal académico, llevando a una paulatina degradación de las condiciones laborales en las universidades públicas tanto en México como en Francia. La disminución gradual del

financiamiento público y la falta de matrícula han sido temas recurrentes, lo que ha afectado la calidad de la educación y ha comprometido la misión primordial de estas instituciones.

La tecnología de la información también ha sido un reto importante para el personal académico, especialmente para aquellos que no estaban debidamente habilitados para su uso. La falta de capacitación y recursos tecnológicos ha generado tensiones y desafíos adicionales, especialmente durante la transición abrupta hacia la educación a distancia como resultado de la pandemia.

En este contexto, la aparición del síndrome de *burnout* y la disminución del *engagement* en el personal académico no son sorprendentes. Estas condiciones de trabajo precarias y la sobrecarga laboral han llevado a un deterioro en el bienestar y desempeño del personal académico, lo que, a su vez, puede tener repercusiones negativas en la calidad de la educación que se brinda a los estudiantes. Es importante destacar que el síndrome de *burnout* ha sido oficialmente reconocido como una enfermedad laboral de la Clasificación Internacional de Enfermedades (ICD-11) de la Organización Mundial de la Salud (2021), subrayando la importancia de abordar este problema no solo a nivel institucional sino también en el marco de la salud pública global.

Además, la falta de investigaciones exhaustivas (hasta el momento de realizar esta investigación) sobre el síndrome de *burnout* y el *engagement* en el contexto específico de las universidades públicas en México y Francia señala una brecha de conocimiento que debe ser abordada. Es imperativo comprender a fondo estos fenómenos para implementar estrategias y políticas que mejoren el bienestar del personal académico y, en última instancia, fortalezcan la educación en estas instituciones.

La oportunidad para llevar a cabo esta investigación radicó en la necesidad de abordar los problemas estructurales que han afectado a las universidades públicas durante años y que se han agravado con la coyuntura de la pandemia de COVID-19. Los hallazgos de esta investigación serán de vital importancia para proponer soluciones efectivas y sostenibles que

mejoren las condiciones laborales del personal académico y, por añadidura, la educación en estas instituciones.

1.2.3. Viabilidad

La viabilidad de la investigación se fundamentó en varios aspectos: Acceso a universidades y participantes, recursos materiales, contribución a la literatura científica y posible impacto social.

En relación al acceso a universidades y participantes, se contó con la posibilidad de acceder a tres universidades mexicanas ubicadas en el Noroeste de la República Mexicana y una universidad francesa en la región *Franche-Comté*. Además, se tuvo la disponibilidad para realizar el trabajo de campo cuantitativo y cualitativo en estas instituciones, lo que permitió obtener datos relevantes y representativos. Se dispuso de los recursos materiales requeridos para ejecutar la investigación en ambos países, lo que garantizó la realización efectiva del estudio sin contratiempos logísticos. Los datos obtenidos contribuyeron a comprender el impacto de la cultura organizacional en el síndrome de *burnout*, el *engagement* y los niveles de comunicación en el personal académico, así como la intervención de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación y el *habitus* y los capitales.

Por otro lado, la investigación abordó fenómenos poco explorados en el ámbito académico, como lo son el síndrome de *burnout* y el *engagement* en el personal académico desde la perspectiva de la comunicación productiva y con un enfoque interdisciplinario. Esto permitió enriquecer la literatura científica y brindar nuevas perspectivas para el análisis de estos problemas en el contexto universitario. Por último, los resultados obtenidos podrían tener implicaciones prácticas para la mejora del bienestar y desempeño del personal académico en universidades públicas, lo que a su vez podría repercutir positivamente en la calidad de la educación y en el progreso social y técnico de los países involucrados. En conjunto, estos aspectos garantizaron que la investigación fuera viable y valiosa para el avance del conocimiento en el ámbito universitario y educativo.

1.2.4. Alineación PND, PECITI, Objetivos de Desarrollo Sustentable y GI

El tema de investigación el síndrome de *burnout* y el *engagement* en el personal académico de universidades públicas y los niveles de comunicación productiva en México y Francia, estuvo alineado con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) de México vigente, considerando su última edición para el periodo 2019-2024, que se enfocaba en el desarrollo económico y social sostenible. Específicamente, se relacionó con los puntos "2. Garantizar empleo, educación, salud y bienestar… 4. Regeneración ética de las instituciones y de la sociedad." (Diario Oficial de la Federación, 2019, sección Estrategia Nacional de Seguridad Pública, párr. 2 y 4).

Asimismo, la investigación se encontró en sintonía con los objetivos del Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación (PECITI) para el mismo periodo, que buscaba fortalecer el capital humano de alto nivel y promover la educación científica y tecnológica como pilares para la transformación del país en una sociedad del conocimiento (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2019).

Además, se esperaba que esta investigación contribuyera a elevar los indicadores analizados por el *Global Innovation Index* (GII) en su última edición correspondiente al año 2022. El GII es un índice internacional que mide la capacidad innovadora de los países en diferentes áreas, como la calidad de las universidades, la inversión en investigación y desarrollo, y la adopción de tecnologías de la información y comunicación (WIPO, 2022).

Con esta alineación a nivel nacional e internacional, la investigación se posicionó como relevante y pertinente para abordar problemáticas relacionadas con el personal académico en universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté .

1.3 Objetivos de Investigación

1.3.1 Objetivo General

Analizar la influencia de la cultura organizacional en la presencia del síndrome de *burnout*, el nivel de *engagement* y los diferentes niveles de comunicación (lineal, dinámico y productiva) en el personal académico de universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté Francia. Este análisis se realizará considerando las variables intervinientes de la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior, así como las dinámicas del campo, *habitus* y capitales profesionales, para comprender cómo estas variables interactúan y cómo afectan las percepciones y experiencias de los profesionales académicos en ambos países.

1.3.2 Objetivos Específicos

Objetivo Específico 1**:** Conocer las dimensiones de la cultura organizacional de las universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté a partir de las percepciones y experiencias del personal académico, en relación con las concepciones teóricas de campo, *habitus* y capitales, para analizar cómo estas dimensiones influyen en el síndrome de *burnout*, el *engagement* y los niveles de comunicación.

Objetivo Específico 2: Evaluar el funcionamiento de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior (evaluación y acreditación del personal académico) para identificar su relación con los niveles de síndrome de *burnout*, niveles de *engagement* y niveles de comunicación.

Objetivo Específico 3: Determinar el nivel de impacto de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior (evaluación y acreditación del personal académico) en los niveles de síndrome de *burnout*, niveles de *engagement* y niveles de comunicación para determinar si el *habitus* y los capitales influyen en aquellos niveles.

1.4 Preguntas de Investigación

1.4.1 Pregunta General

¿Cómo se correlaciona la cultura organizacional con las variables intervinientes, como la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior, junto con las dinámicas de *habitus* y capitales profesionales en el campo particular, para influir en la presencia del síndrome de *burnout*, el nivel de *engagement* y los diferentes niveles de comunicación (lineal, dinámico y productiva) en el personal académico de universidades públicas en México y Francia?

1.4.2 Preguntas Específicas

Pregunta específica 1: ¿Cómo se determinan las dimensiones de la cultura organizacional de las universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté a partir de las percepciones y experiencias del personal académicoa, en relación con las concepciones teóricas de campo, *habitus* y capitales, y cómo influyen estas dimensiones en el síndrome de *burnout*, el *engagement* y los niveles de comunicación?

Pregunta específica 2: ¿Cómo influye el funcionamiento de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, específicamente la evaluación y acreditación del personal académico, en los niveles de síndrome de *burnout*, niveles de *engagement* y niveles de comunicación en el personal académico?

Pregunta específica 3: ¿En qué medida impactan los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, incluyendo la evaluación y acreditación del personal académico, en los niveles de síndrome de *burnout*, niveles de *engagement* y niveles de comunicación, y cómo influyen el *habitus* y los capitales profesionales en dichos niveles?

1.5 Problema de Investigación

Las universidades públicas, en las últimas décadas, experimentaron profundos cambios estructurales a partir de las políticas públicas de fiscalización a la educación, reorganizando, multiplicando e intensificando las tareas de la profesión del personal académico bajo una paulatina degradación de las condiciones laborales.

El problema de investigación es esencial debido a su impacto multifacético en la vida laboral y la efectividad de las universidades públicas. El síndrome de *burnout*, los niveles de *engagement* y los niveles de comunicación no solo afectan directamente la salud y el bienestar del personal académico, sino que también inciden en la eficacia global de las instituciones educativas. La compleja interacción de estos elementos con la cultura organizacional, evaluación y acreditación, así como con las dinámicas del campo, *habitus* y capitales profesionales, resalta la urgencia de comprender y abordar estos desafíos. El bienestar del personal académico, su grado de compromiso y los niveles de comunicación están intrínsecamente vinculados al funcionamiento óptimo de las instituciones educativas, lo que convierte a este problema en un área crítica de investigación para fortalecer no solo la salud y satisfacción del personal académico, sino también la efectividad general de las universidades públicas.

Dada la complejidad del problema investigado, centrado en los profundos cambios estructurales en las universidades públicas y su impacto en el bienestar y la efectividad del personal académico, este estudio no se limita a una única disciplina. Aunque inicialmente se enmarca dentro de un programa doctoral con énfasis en la investigación de la comunicación aplicada, la naturaleza multifacética del problema demanda una aproximación mucho más amplia e interdisciplinaria. Por ello, la investigación se nutre activamente de aportes provenientes de la comunicación, la psicología social, la antropología y la sociología, entre otras disciplinas relevantes.

La investigación en comunicación es especialmente relevante en este contexto porque permite entender y mejorar los procesos de comunicación interna y externa que son cruciales para el bienestar y el compromiso del personal académico. La comunicación eficaz puede mitigar los efectos negativos del síndrome de *burnout*, fomentar un mayor *engagement* y mejorar los niveles de comunicación en el ámbito universitario. Así, este estudio contribuye directamente al campo de la comunicación al proporcionar conocimientos y estrategias que pueden aplicarse para mejorar las prácticas comunicativas en las universidades públicas, fortaleciendo así la salud organizacional y la efectividad institucional.

La interdisciplinariedad no es simplemente un enfoque metodológico para este estudio; es una necesidad imperativa que permite abordar el problema de investigación desde múltiples ángulos conceptuales y teóricos, garantizando una comprensión más holística y profunda. Este enfoque no solo enriquece la investigación actual, sino que también establece un precedente valioso para futuros estudios en campos interconectados, promoviendo un diálogo más rico y productivo entre diferentes áreas del conocimiento. Así, la interdisciplinariedad se convierte en el corazón de este estudio, subrayando la urgencia y la relevancia de abordar los desafíos contemporáneos de la educación superior a través de una lente que abarque la complejidad de las realidades humanas y organizacionales. Al hacerlo, esta investigación contribuye de manera significativa a la comprensión y solución de problemas que afectan no solo al ámbito académico, sino también a la sociedad en general.

1.6 Estructura Metodológica del Estudio

Este estudio se desarrolló mediante la aplicación de un enfoque de investigación mixta que se guio por un diseño secuencial explicativo. En un enfoque secuencial, se inició con una fase cuantitativa para recopilar datos de manera numérica y objetiva. A continuación, se procedió con una fase cualitativa, que permitió una comprensión más profunda y contextualizada de los fenómenos estudiados.

En la etapa cuantitativa, se recopilaron datos a través de métodos y técnicas cuantitativas para analizar patrones y relaciones numéricas en los datos. Posteriormente, en la fase cualitativa, se profundizó en la exploración de percepciones, experiencias y contextos a través de entrevistas, observaciones u otras técnicas cualitativas relevantes.

La intención detrás de este enfoque secuencial fue comprender los fenómenos investigados desde múltiples perspectivas, enriqueciendo así la interpretación global de los resultados. Al concluir el estudio, se fusionaron los hallazgos cuantitativos y cualitativos en las conclusiones generales, permitiendo una visión holística y más completa de la problemática estudiada.

1.7 Unidad de Análisis

Con el objetivo de abordar con mayor profundidad las preguntas de investigación planteadas, se definieron las siguientes unidades de análisis:

1. Se seleccionaron universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté que habían implementado sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación como contextos específicos de estudio. Estas instituciones fueron objeto de análisis detallado para comprender cómo la cultura organizacional, el síndrome de *burnout*, el *engagement* y los niveles de comunicación afectaban a los académicos en este entorno particular.

2. Se examinaron académicos con distintos géneros, edades, niveles de formación, años de experiencia y condiciones contractuales que estaban asociados a las universidades seleccionadas. Se priorizaron aquellos que formaban parte de programas educativos en el campo de las ciencias de la comunicación o disciplinas afines. Esta variedad de perfiles permitió explorar cómo los fenómenos en estudio impactaban en una amplia gama de situaciones laborales y profesionales en el ámbito académico.

1.8 Alcance de la Investigación

Este estudio se desarrolló dentro de un marco de enfoque correlacional, que tuvo como propósito primordial identificar y cuantificar las relaciones existentes entre la variable independiente X y las variables dependientes Y, considerando además la influencia de las variables intervinientes Z en este contexto. El enfoque metodológico adoptado buscó medir la magnitud de estas relaciones de manera sistemática y precisa.

En cuanto al alcance de la investigación, se situó en el terreno explicativo de la indagación científica. En otras palabras, fue más allá de simplemente observar y describir fenómenos, dado que su objetivo central fue desentrañar las causas subyacentes que generaban los patrones y relaciones identificados. Esta búsqueda de causalidad se enmarcó en la intención de proporcionar respuestas más profundas y significativas a las cuestiones planteadas.

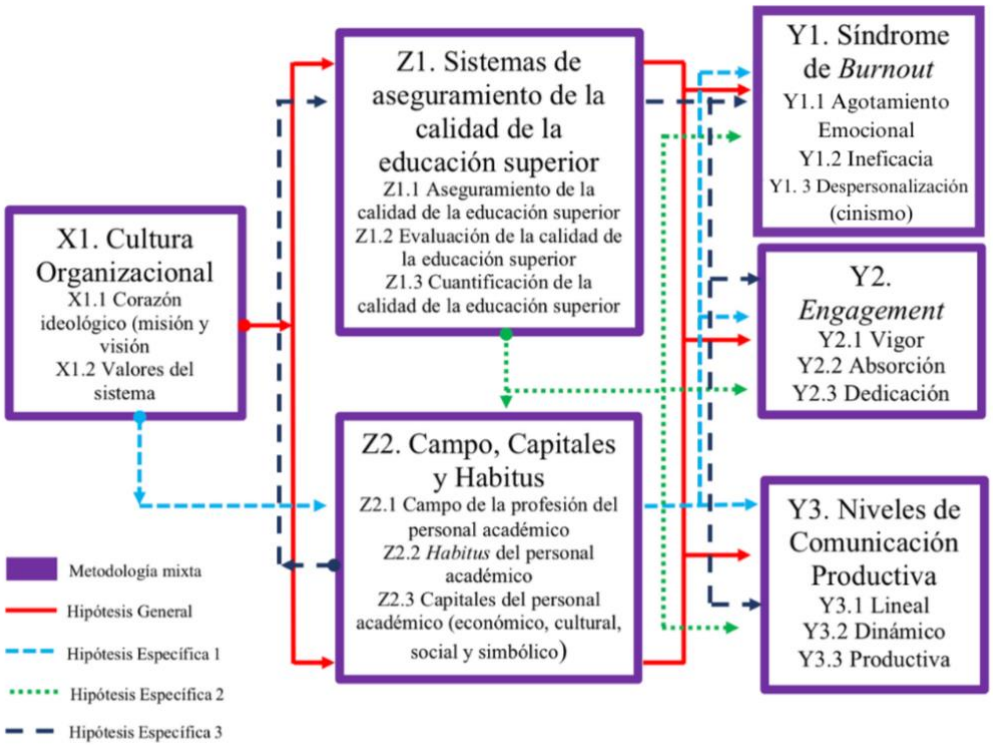
La relevancia de este enfoque se extendió hacia diversas esferas, abarcando las universidades en estudio, la profesión docente que las sustentaba, así como las comunidades y los países involucrados en este análisis. Se esperaba que los resultados obtenidos no solo arrojaran luz sobre las relaciones entre variables, sino que también aportaran una comprensión más rica de las implicaciones presentes y futuras de estos fenómenos. A través de esta exploración detallada, se buscó proporcionar conocimiento valioso que pudiera informar decisiones y acciones en la búsqueda de mejoras y avances en estas áreas cruciales.

1.9 Modelo Hipotético de la Investigación

La investigación se enfocó en abordar una relación causal entre tres variables fundamentales: X, Y y Z. El modelo hipotético presentado en la Figura 1 explora cómo la cultura organizacional en las universidades públicas del noroeste de México y la región de Franche-Comté en Francia afecta diversos aspectos del bienestar y desempeño de las plantas académicas. Las variables principales en este modelo incluyen la cultura organizacional (X1), el síndrome de *burnout* (Y1), el *engagement* (Y2), los niveles de comunicación productiva (Y3), los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior (Z1) y las características del campo, *habitus* y capitales (Z2).

La imagen muestra el flujo de las flechas entre estas variables y utiliza colores para diferenciar las hipótesis. La flecha morada representa la metodología mixta utilizada en el estudio, que combina métodos cualitativos y cuantitativos para analizar las variables. Las flechas rojas indican la hipótesis general, que sugiere que la cultura organizacional influye de manera amplia en el síndrome de *burnout*, el *engagement* y los niveles de comunicación productiva.

Figura 2
Modelo Hipotético de la Investigación Mixto



La hipótesis específica 1, representada por flechas azul celeste, establece que la cultura organizacional (X1) influye en el síndrome de *burnout* (Y1), el *engagement* (Y2) y los niveles de comunicación productiva (Y3) a través de la mediación de las características del campo, *habitus* y capitales (Z2). Las flechas verdes indican la hipótesis específica 2, que postula que los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior (Z1), con la mediación de las características del campo, *habitus* y capitales (Z2), influyen en el síndrome de *burnout* (Y1), el *engagement* (Y2) y los niveles de comunicación productiva (Y3). Finalmente, la hipótesis específica 3, indicada por flechas azul rey, propone que las características del campo, *habitus* y capitales (Z2), mediadas por los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior (Z1), influyen en el síndrome de *burnout* (Y1), el *engagement* (Y2) y los niveles de comunicación productiva (Y3).

En detalle, la cultura organizacional (X1) influye en el síndrome de *burnout* (Y1), el *engagement* (Y2) y los niveles de comunicación productiva (Y3) a través de la mediación de Z2, lo que se representa con flechas azul celeste. Esta relación sugiere que la cultura organizacional tiene un impacto significativo en estos aspectos del bienestar y desempeño académico, pero este impacto está mediado por las características personales y profesionales de los académicos. Las flechas verdes muestran cómo los sistemas de aseguramiento de la calidad (Z1), con la mediación de Z2, influyen en el síndrome de *burnout* (Y1), el *engagement* (Y2) y los niveles de comunicación productiva (Y3). Esto implica que las políticas y prácticas de aseguramiento de calidad afectan estos resultados indirectamente, a través de su influencia en las características del campo, *habitus* y capitales de los académicos.

Finalmente, las flechas azul rey indican que Z2, mediado por Z1, influye en el síndrome de *burnout* (Y1), el *engagement* (Y2) y los niveles de comunicación productiva (Y3). Esto sugiere que las características personales y profesionales de los académicos, moduladas por los sistemas de aseguramiento de calidad, impactan en estos aspectos del bienestar y desempeño académico.

1.10 Hipótesis

Para el caso de esta investigación, se han diseñado las siguientes hipótesis, con el objetivo de explorar y analizar las interacciones y efectos de la cultura organizacional y otros factores en el entorno académico de universidades públicas en México y Francia

HG: La cultura organizacional influye en la presencia del síndrome de *burnout*, el nivel de *engagement* y los diferentes niveles de comunicación (lineal, dinámico y productiva) en el personal académico, con la mediación de las variables intervinientes, como la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior, junto con las dinámicas de *habitus* y capitales profesionales en el campo particular, de universidades públicas en México y Francia.

H1. Las dimensiones de la cultura organizacional de las universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté , determinadas a partir de las

percepciones y experiencias del personal académico en relación con las concepciones teóricas de campo, *habitus* y capitales, influyen significativamente en el síndrome de *burnout*, el nivel de *engagement* y los niveles de comunicación productiva (lineal, dinámico y productiva).

H2. Un proceso de evaluación y acreditación que reconoce y valora el *habitus* y capitales de manera equitativa estará asociado con niveles más bajos de síndrome de *burnout* y niveles más altos de *engagement* y comunicación.

H3. El impacto de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación (evaluación y acreditación) estará moderado por el *habitus* y los capitales, sugiriendo que las percepciones y consecuencias en los niveles de síndrome de *burnout, engagement* y niveles de comunicación, variarán según la configuración única de estos elementos.

1.11 Marco Explicativo de la Tesis Doctoral

Desde su emergencia como temas de interés académico y social, el síndrome de *burnout* y el *engagement* han capturado la atención de investigadores y profesionales de diversas disciplinas. Su impacto en distintos ámbitos de la vida laboral y organizacional ha motivado un profundo estudio, análisis y reflexión. En este estudio, se ha abordado la complejidad del síndrome de *burnout* y el *engagement* desde una perspectiva interdisciplinaria, con el objetivo de desentrañar su naturaleza y determinar sus efectos en el ambiente académico.

El enfoque adoptado se basó en la integración de contribuciones de distintas disciplinas, destacando la psicología social como pilar esencial en la exploración del síndrome de *burnout* y el *engagement* a través de la teoría cognitiva social. Esta aproximación facilitó una comprensión detallada de estos fenómenos, examinándolos bajo la lente de cómo las creencias y percepciones individuales influían en el comportamiento social.

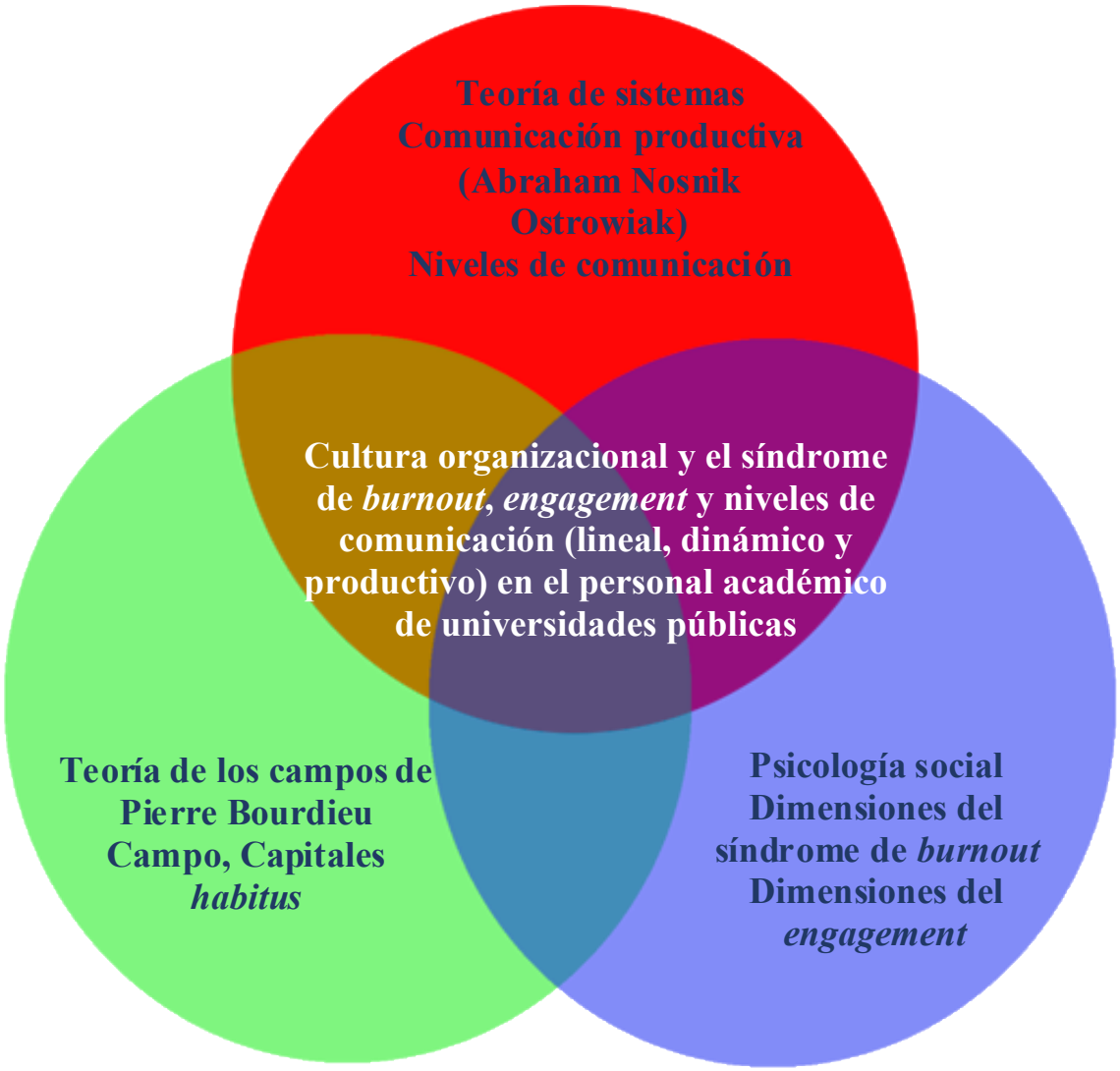
La selección de la Teoría de Sistemas para analizar la comunicación y la cultura organizacional no solo se justificó por su enfoque holístico, que percibía a las organizaciones

como sistemas interconectados, sino también porque sirvió para explorar los antecedentes conceptuales del modelo de comunicación productiva. Este marco ofreció una perspectiva evolutiva sobre el proceso comunicativo y estructuró el análisis de la comunicación productiva de manera integral, permitiendo abordar la complejidad de las dinámicas organizativas y la interdependencia de los elementos, lo que facilitó una comprensión más profunda de los procesos de comunicación en las organizaciones.

Además, la teoría de los capitales de Bourdieu enriqueció el estudio de los fenómenos de campo, *habitu*s y capitales, facilitando una comprensión más profunda de las relaciones sociales y los mecanismos de reproducción cultural dentro de las organizaciones.

Este marco explicativo, forjado a partir de enfoques multidisciplinarios y teorías pertinentes, proporcionó una base sólida para la exploración y análisis de los fenómenos del síndrome de *burnout*, *engagement*, cultura organizacional y comunicación, así como los aspectos de campo, *habitus* y capitales, especialmente en el contexto de las universidades públicas en México y Francia (Figura 2).

Figura 3
Marco explicativo de la investigación



Capítulo 2. Estado del Arte: Avances y Perspectivas en el Estudio de la Cultura Organizacional en Relación con el Síndrome de *Burnout*, el *Engagement* y los Niveles de Comunicación Productiva en el Personal Académico de Universidades Públicas

2.1. Introducción

Habiendo definido el problema de investigación y sus fundamentos en el capítulo anterior, este capítulo se centra en el estado del arte, proporcionando una revisión exhaustiva de la literatura sobre la cultura organizacional, el síndrome de *burnout*, el *engagement* y los niveles de comunicación productiva en el personal académico. Aquí se analizan las variables del modelo hipotético y se discuten cómo estos elementos se entrelazan para formar la frontera del conocimiento en este campo de estudio. Esta revisión contextualiza la investigación dentro de un marco teórico robusto y destaca las contribuciones previas que informan y justifican la presente investigación.

El presente apartado constituyó un esfuerzo y una meta deseable por encontrar cuál era la frontera del conocimiento del modelo hipotético propuesto en esta investigación, perfilando con cada investigación seleccionada una ruta que, por un lado, ayudó a evitar los obstáculos y errores metodológicos cometidos en otras investigaciones y, por otro lado, permitió una mayor claridad, definición y solidez al diseño metodológico.

A continuación, se detallaron los pasos que constituyeron la metodología para la construcción del presente estado del arte. Como primer paso, se realizó el cruce de las variables que componen el modelo hipotético visualizando por lo menos 3 variables en cada cruce, lo cual dio como resultado 8 cruces posibles. Este paso fue fundamental para el paso 2 y paso 3. El segundo paso consistió en realizar con cada cruce un enunciado que constituiría el índice del estado del arte.

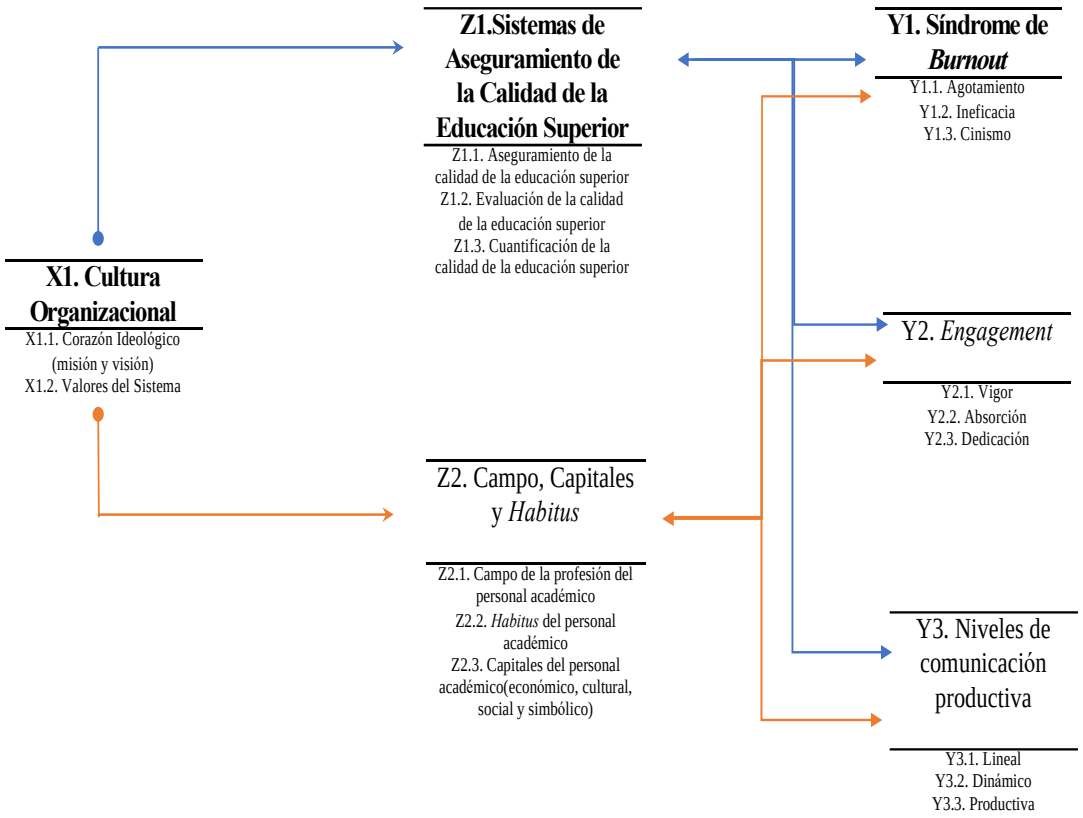
El tercer paso fue la búsqueda de artículos que cumplieran con 4 requisitos: (i) ser artículos de investigación, (ii) estar publicados en revistas arbitradas e indexadas, (iii) contar con una estructura (objetivo, enfoque teórico, metodología, resultados y conclusiones) y (iv)

los estudios deben haber sido publicados en un plazo no mayor a 5 años antes de la fecha de la búsqueda inicial (2020), es decir, deben estar fechados entre 2015 y 2020. En la actualización subsiguiente del estado del arte, se tomó como prioridad mantener esta misma condición de vigencia de 5 años. Se dio preferencia a los que estaban escritos en los idiomas español, inglés y francés. La pesquisa se realizó a través del sistema PRIMO de la Universidad Anáhuac y el sistema PRIMO de la Universidad Savoie Mont Blanc, Ebscohost, Scopus, ProQuest, ScienceDirect y Google Académico. A partir de los cruces de variables, se realizó el cuarto paso que consistió en la búsqueda y clasificación de los artículos utilizando solo la lectura del resumen de cada artículo para este proceso. El quinto paso fue la lectura detallada de los artículos para seleccionar solo aquellos que cumplían con los criterios arriba mencionados. Y el último paso consistió en el proceso heurístico que permitió encontrar la frontera del conocimiento.

2.2. Cruce de Variables del Modelo Hipotético para la Construcción de la Frontera del Conocimiento

Para poder realizar la construcción del estado del arte de la investigación se tomaron en cuenta algunos posibles cruces a partir del modelo hipotético que contempla una relación causal entre las variables X y las variables Y con la intervención de las variables Z como se muestra en la figura 3. De dichos cruces se obtuvieron los 4 subtítulos del presente capítulo, los cuales contribuyeron a delimitar las fronteras del conocimiento de los fenómenos psicosociales del síndrome de *burnout* y *engagement* en el personal académico de las universidades públicas en México y Francia.

Figura 4
Cruces de las variables del modelo hipotético



Cada uno de los subtítulos presentan una estructura similar, la cual tuvo como propósito el análisis de los puntos más relevantes de cada investigación encontrada: objetivos, metodología, enfoque teórico y conclusiones, representando cada uno de ellos un subíndice que a continuación se desarrollan.

2.3. La Cultura Organizacional como Detonadora del Síndrome de *Burnout* y *Engagement* en el Personal Académico con la Mediación del Campo, *Habitus* y Capitales de la Profesión de las Universidades Públicas

2.3.1. Objetivos

La cultura es una variable que tiene una larga data en las investigaciones de las organizaciones desde la perspectiva gerencial, sin embargo la cultura en las instituciones

públicas, como las universidades, ha sido poco considerada, y más aún, como una variable desencadenante del síndrome de *burnout* o *engagement* en el personal académico. Para el caso de México hasta el momento no se encontraron investigaciones del síndrome de *burnout* o *engagement* relacionadas ni con la cultura organizacional ni con las dimensiones de la variable campo, *habitus* y capitales de la profesión académica. En el caso de Francia se encontraron las investigaciones de Pasquier et al. (2020) y Patry (2018) las cuales fueron consideradas dentro este rubro ante el vacío de información. Los objetivo planteados fueron, por un lado, comprender la forma en que se construyen las representaciones de la profesión académica según las características del contexto del lugar de trabajo con el propósito de verificar si esta visión de la profesión se vinculaba con el síndrome de *burnout* de los docentes (Pasquier et al., 2020) y por otro lado, caracterizar la fuerza de la cultura organizacional para determinar como los valores de grupo influyen negativamente en el síndrome de *burnout* de los empleados (Patry, 2018). En otras partes del mundo, como Argentina, Mesurado y Laudadío (2019) tuvieron como propósito determinar si la evolución profesional a lo largo de la vida laboral de los profesores es determinante en la variación de los niveles de capital psicológico, *engagement* y del síndrome de *burnout*, y en Colombia Romero (2016) se propuso analizar la configuración del sentido de la profesión académica a partir de la presencia del síndrome de *burnout* y *engagement* en académicos.

La variable cultura organizacional solo es mencionada en una investigación (Patry, 2018), mientras que la variable campo, *habitus* y capitales aunque no es abordada directamente como categoría epistemológica, si está presente en las dimensiones de algunas investigaciones, por ejemplo, representaciones de la profesión (Pasquier et al., 2020), desarrollo de la profesión (Mesurado et al., 2019), sentido de la profesión académica (Romero, 2016). Además utilizaron indicadores como perfil laboral, social, demográfico, etcétera, mismos que, en esta investigación, son recursos de conceptualización y medición. En cuanto a la variable del síndrome de *burnout* tanto en Europa (Pasquier et al., 2020; Patry 2018), como en América Latina (Mesurado et al., 2019; Romero, 2016) se encontró el interés general por profundizar en las causas, la evolución, los posibles tratamientos y/o cura del mismo en los profesores.

2.3.2. Metodología

Las metodologías utilizadas de las investigaciones encontradas en este cruce de variables fueron en su mayoría cuantitativas con diseño no experimental de corte transversal (Patry, 2018; Pasquier et al., 2020; Mesurado et al., 2019; Romero, 2016). En cuanto al alcance de las mismas se encontró que en su mayoría eran de tipo correlacional dado que, se propusieron encontrar la correlación existente entre el síndrome de *burnout* y el *engagement* con las características organizacionales del lugar del trabajo y con la representación de la profesión académica (Patry, 2018; Pasquier et al., 2020; Mesurado et al., 2019), a salvedad de la investigación dirigida por Romero (2016) quién se limitó a la descripción del objeto de estudio.

2.3.3. Enfoque teórico

Patry (2018) se basó en la teoría organizacional para explicar la fuerza de la cultura organizacional con base a los conceptos fuerza de la situación y fuerza del clima organizacional asociándolo con la perspectiva psicológica que explica el síndrome de *burnout*. Por otro lado Pasquier et al. (2020) se basaron en la teoría de las representaciones sociales desde el enfoque estructural con un modelamiento socio dinámico, refiriéndose esta última a las creencias, o formas de ver los objetos que nos rodean, identificadas como de naturaleza social, es decir, son el producto de las relaciones sociales donde el proceso de construcción y deconstrucción de información se realiza por medio de la comunicación constante entre los miembros de un determinado grupo. Por último para el caso de las investigaciones llevadas a cabo en Latinoamérica (Mesurado et al., 2019; Romero, 2016) aunque no declararon el fundamento teórico con el cual sustentaron sus investigaciones, se pudo reconocer (al analizar su trabajo empírico) la teoría psicológica de Demandas y Recursos Laborales (DRL); una de las proposiciones de la DRL es que las demandas y recursos laborales son los factores que desatan dos procesos relativamente autónomos identificados como deterioro de la salud (predictores del síndrome de *burnout*) y motivacional (predictores de *engagement*).

2.3.4. Conclusiones

En cuanto a la intensidad y consenso de la fuerza de la cultura organizacional Patry (2018) comprobaron que se correlaciona con el incremento del síndrome de *burnout*. Una cultura fuerte presenta una menor exposición del síndrome de *burnout* en comparación de las culturas débiles, no obstante, en aquellas culturas donde sólo un componente (intensidad o consenso) era mayor, presentaron estadísticas similares, concluyendo que el consenso de una cultura será más relevante que la intensidad para determinar el nivel del síndrome de *burnout* en los integrantes de la organización.

Por otro lado, Pasquier et al. (2020) a través de las representaciones sociales de la profesión del personal académico de nivel educativo básico, profundizaron en las visiones compartidas por los docentes de su profesión, es decir, identificaron las asociaciones socio cognitivas que actúan en la orientación de la práctica docentes y la forma en que los docentes categorizan socialmente su grado de identidad, logrando con ello constatar que la representación más concurrente entre los sujetos estudiados fue la pasión por el aprendizaje de los alumnos considerando con esto la profesión como más importante, enriquecedora y satisfactoria permitiéndoles sobrellevar el síndrome de *burnout*.

En la investigación sobre la presencia del síndrome de *burnout* en docentes universitarios correlacionado con la experiencia profesional, capital psicológico y *engagement* (Mesurado et al., 2019), se concluyó que a medida que aumentaba los años de experiencia en la docencia aumentaba el capital psicológico (eficacia, resiliencia y esperanza). Lo mismo se observó en la correlación entre las variables años de experiencia en la docencia y los niveles de *engagement* en las dimensiones vigor y dedicación. Otra conclusión a la que llegaron los investigadores fue que la variable años de experiencia en la docencia no actúa como recurso preventivo del síndrome de *burnout*, pero, el capital psicológico y los niveles de *engagement* si resultaron ser aspectos importantes en la prevención de este síndrome, es decir, al igual que en la investigación de Pasquier et al. (2020), la esperanza y optimismo conexos a la profesión previenen la manifestación del síndrome de *burnout*.

En la investigación de las condiciones de trabajo y sentido de la profesión académica de universitarios (Romero, 2016) se comprobó que existe una relación directa de los recursos organizacionales con la configuración de la profesión que realizan y, estas a su vez, con la presencia del síndrome de *burnout* en los docentes. En este sentido las dimensiones con mayor influencia en la presencia de este síndrome fueron organización y método y organización y persona vinculadas con el ejercicio de la profesión como el reconocimiento, la autonomía, el tipo de contrato. Por tanto, cuando las condiciones laborales de la profesión no son equilibradas el nivel del síndrome de *burnout* experimentado por los académicos es mayor con niveles altos en las dimensiones de despersonalización (cinismo) y agotamiento. Sin embargo, la combinación de factores individuales y factores organizacionales genera una polarización en la configuración de la profesión académica, del lado positivo, entre mejores sean las condiciones laborales y mayor resiliencia de los académicos menores niveles de despersonalización (cinismo), agotamiento y efectos colaterales percibidos del trabajo académico. Del lado negativo, el vínculo entre la precarización, fragmentación y sobrecarga del trabajo, engendra palabras negativas como malestar, mala gestión y sobrecarga, siendo la vocación de la profesión docente la más afectada.

En resumen, las investigaciones encontradas en relación con el cruce de las variables cultura organizacional, síndrome de *burnout* y *engagement* en el personal académico con la mediación del campo, *habitus* y capitales de la profesión de las universidades públicas, observamos que en México existe un vacío, en tanto que en Francia a pesar de que se empieza a gestar espacios en las agendas de investigación, éstas se remiten al campo de la educación inicial, además, los enfoques metodológicos cualitativos, o bien mixtos, no son tomados en consideración, lo cual, hace evidente la necesidad de profundizar no solo en los aspectos individuales detonadores del síndrome de *burnout* y el *engagement*, sino en los aspectos organizacionales tales como la cultura que, como se observó en la investigación de Patry (2018), influyen en la capacidad que tienen las organizaciones de alinear los objetivos estratégicos de la propia organización con los miembros de la misma. Existe coincidencia tanto en Francia como en Latinoamérica, en las representaciones sociales positivas que tienen los académicos de su profesión lo que permite que el *engagement* funcione como recurso

para afrontar el síndrome de *burnout*, muy a pesar de la precarización de la profesión y sobrecarga de trabajo.

2.4. La Cultura Organizacional como Detonadora del Síndrome de *Burnout* y *Engagement* en el Personal Académico con la Implementación de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

2.4.1. Objetivos

En Francia existe una marcada preocupación por los cambios sufridos en la profesión docente y en la misión de la universidad a partir de las reformas en el sistema de educación en general, y los sistemas de evaluación de la calidad de la educación superior en particular, no obstante de que existe literatura, hay un vacío en investigaciones realizadas en años recientes sobre este fenómeno. En este sentido, se encontró la investigación de Darbus et al. (2016) que se centraron en los riesgos psicosociales, entre ellos el síndrome de *burnout* y el suicidio que proliferaron a partir de las reformas iniciadas en el año 2005 en la educación superior.

En México se encontraron dos investigaciones, la primera de Villamar et al. (2019) que tuvo como propósito explorar la relación de los factores psicosociales de las nuevas dinámicas de trabajo de la profesión con el síndrome de *burnout* en académicos de una universidad pública de México, para determinar cuáles eran los riesgos psicosociales más frecuentes en dicha población. Aunque no se encuentra como variable los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, si se considera en las dimensiones de los factores psicosociales las nuevas políticas de educación superior. La segunda investigación fue de Ríos et al. (2017) que tuvieron como objetivo explorar la relación existente entre las estrategias de compensación y las dimensiones del compromiso organizacional en docentes.

En España González et al. (2020) investigaron las nuevas formas de cultura universitaria generadas por la implementación de los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación, teniendo como propósito explorar y describir las formas en que los

académicos universitarios transitan por la multiplicidad de variables estresantes asociados con la cultura universitaria.

En este cruce de variables se observa que la mayoría de las investigaciones encontradas (Darbus et al., 2016; Villamar et al., 2019; Ríos et al., 2017; González et al., 2020) se centraron en las trasformaciones de la profesión académica y en las transformaciones de los objetivos de la universidad ocasionadas por la implementación de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación, haciendo énfasis en los riesgos psicosociales que dichas transformaciones ocasionan en la salud física y mental del personal académico. No obstante, solo en una investigación (González et al., 2020) la variable cultura organizacional fue considerada como variable independiente, las demás investigaciones la consideraron como contextual (Darbus et al., 2016; Villamar et al., 2019; Ríos et al., 2017).

2.4.2. Metodología

En cuanto al diseño metodológico de las investigaciones encontradas se observó que dos utilizaron el enfoque cuantitativo (Villamar et al., 2019; Ríos et al., 2017), una utilizó enfoque cualitativo (González et al., 2020) y otro utilizó un diseño mixto (Darbus et al., 2016) con un estudio exploratorio ex-post-facto. Todas fueron con un corte transversal no experimental. La preferencia a seleccionar uno sólo enfoque es marcada, esto puede obedecer a los alcances de dichas investigaciones, en este sentido, se encontró una investigación con alcance correlacional (Villamar et al., 2019) y el resto de las investigaciones y presentó un alcance exploratorio - descriptivo (Ríos et al., 2017; González et al., 2020; Darbus et al., 2016).

2.4.3. Enfoque Teórico

En relación a la base teórica de las investigaciones encontradas en este cruce, existe una multiplicidad de enfoques utilizados para explicar la relación de los efectos que tienen los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en la presencia del síndrome de *burnout* (Villamar et al., 2019; González et al., 2020; Darbus et al., 2016) y el *engagement* (Ríos et al., 2017). Para explicar los factores psicosociales (Villamar et al., 2019) se usó la teoría del estrés en el trabajo desde el ajuste persona – entorno, donde el estrés se considera en razón de la relación entre el trabajo y la persona, es decir, el estrés y el riesgo de problemas

de salud emergen cuando las exigencias del trabajo no se ajustan a las necesidades, expectativas o capacidades del trabajador. El compromiso organizacional (Ríos et al., 2017) es explicado con la teoría administrativa de las compensaciones la cual dicta que los sueldos, salarios y prestaciones funcionan como compensaciones al trabajo realizado por los empleados como medio para garantizar la satisfacción y motivación de los mismos, dado que, un empleado insatisfecho y poco motivado puede disminuir la productividad de la organización, impactando negativamente en el clima laboral.

En relación a las nuevas dinámicas de la carrera universitaria (González et al., 2020) los investigadores se basaron en la teoría de la sociedad del riesgo, la cual argumenta que la producción social de riqueza es seguida por una progresiva producción social del riesgo, con implicaciones políticas y económicas, por lo que, en el contexto de la investigación, implica una política, una ética y una moral ocultas. Es decir, las sociedades contemporáneas presentan una mayor incertidumbre (fabricadas) sobre el futuro. Por último en cuanto a las transformaciones de la misión de la universidad y sus implicaciones en el personal académico (Darbus et al., 2016), es explicado a través de la teoría del nuevo institucionalismo económico en las instituciones, no obstante los investigadores definen su postura como capitalismo kafkiano. Esto quiere decir que existe un vinculo entre la racionalización de la gestión y el alto nivel de control burocrático, ambos son factores evidentes de riesgos psicosociales para el personal académico de las universidades públicas de Francia.

Como se observa, existe una gran diversidad de posturas teóricas con las cuales se busca explicar los elementos subyacentes de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior y las consecuentes implicaciones para las estructuras organizacionales de las universidades. Aunado a lo anterior, buscan develar los mecanismos que influyen en la precarización que erosiona cada vez más la vocación y representación de la profesión para la sociedad y para los propios académicos.

2.4.4. Conclusiones

En cuanto a la caracterización de los factores psicosociales relacionados con el síndrome de *burnout* Villamar et al. (2019) concluyeron que alrededor del 30% del personal académico

presentan niveles altos o críticos en las tres dimensiones (agotamiento, despersonalización (cinismo) e ineficacia) donde los factores psicosociales con relaciones más altas fueron problemas de comunicación, organización y problemas con los alumnos. Estos factores, argumentan los investigadores, se correlacionó con las nuevas políticas educativas nacionales e internacionales toda vez que la implementación de procesos y sistemas de organización ligados a la productividad académica y al el cumplimiento de programas de acreditación individual e institucional, han derivado en presiones diversas y problemas de comunicación cada vez son más agobiantes para los académicos. Sin embargo, resaltan que la mayoría de los académicos con síndrome de *burnout* también reportaron niveles significativos de Ilusión por el trabajo, es decir, el personal académico conserva ambiciones de lograr las metas laborales, aunado a un gran sentido de satisfacción por la profesión. En cuanto a la correlación del compromiso organizacional con las estrategias de compensación, Ríos et al. (2017) concluyeron que el compromiso efectivo resultó ser un indicador con mayor intensidad en el compromiso de los académicos con la institución educativa que el compromiso normativo y continuo. En este sentido la estrategia de compensación por salarios correlacionó con un mayor compromiso afectivo que la estrategia de compensación por honorarios generando en los académicos mayor apoyo a la institución en la búsqueda y adopción de soluciones a problemas sociales.

En cuanto al estado que guarda la carrera universitaria de académicos de España en sus primeros años de profesión, González et al. (2020) concluyeron que hasta el momento existe una paradoja entre el ser y el deber ser de la profesión académica, es decir, por un lado los académicos tienen la exigencia de cumplir con los criterios de calidad, excelencia, acreditación investigadora, evaluación en base a principios competitivos, etcétera, y por otro, tratar de desempeñar su labor en un contexto evaluativo y acreditativo mediante el apremio de plazos, de manera mecánica según un modelo técnico de racionalidad que busca una serie de objetivos formales. Esta cultura evaluativa caracterizada por la rendición de cuentas por parte del personal académico sobre su práctica docente e investigadora, ha generado un sistema funcional cimentado, no en la capacidad del educador, sino, más bien, en la amenaza de destierro, pérdida de estatus y castigo.

En el caso del personal académico francesa, siguiendo la línea anterior, Darbus et al. (2016) llegaron a la conclusión de que los académicos han encontrado varias formas de salir (huir) ante la situación profesional que ha generado el capitalismo Kafkiano, por ejemplo las movilizaciones masivas de protesta (pero con una inclinación generalizada de aceptación de estas transformaciones aumentando el sentimiento colectivo de derrota), negarse (implícita o explícitamente) a aceptar otra tarea u otra responsabilidad más, no responder a correos electrónicos, pero la estrategia de aislarse de los espacios y reuniones colectivas es la que se ha convertido en la mejor estrategia de salida del personal académico.

No obstante lo anterior, continuando con los autores antes mencionados, concluyeron que existen otras formas más extremas de responder por parte de los académicos, entre ellas: la huida hacia adelante (movilización de sus propios recursos materiales y cognitivos ante la falta de recursos proporcionados por la universidad). Dentro de esta forma de salida encontraron tres variantes: El exit por arriba (sobre exigencia por cumplir los criterios de excelencia académica a cambio de retribuciones simbólicas o materiales), el exit por la puerta (abandono de lugar de trabajo, definitivamente o temporalmente) y el exit definitivo o por el sótano (enfermedades crónicas, retraimiento laboral, intentos de suicidio, suicidios) del que casi no se habla, pero que, según los investigadores, no tardarán en visibilizarse por la proliferación de las encuestas sobre riesgos psicosociales requeridas por los Comités de Higiene, de Seguridad y de Condiciones de Trabajo (Comités d'Hygiène, de Sécurité et de Conditions de Travail) implementados en las universidades francesas.

En resumen, las investigaciones que tuvieron como objetivo profundizar en las consecuencias de la cultura organizacional y los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior (González et al., 2020; Darbus et al., 2016) y en la presencia del síndrome de *burnout* en el personal académico (Villamar et al., 2019) concluyeron que la cultura universitaria se transformó a consecuencia de la evaluación métrica del personal académico, afectándolos no solo a nivel personal, sino también en la calidad de la educación a los estudiantes, por lo tanto los riesgos de padecer el síndrome de *burnout* es alto a niveles críticos pudiendo llegar al suicidio. Pero, un hallazgo importante es que a pesar de los implacables programas de evaluación que forman parte de la carrera docente, a pesar de la

precarización de la profesión así como del reduccionismo económico por parte de las partidas gubernamentales, los académicos afrontan el síndrome de *burnout* por su elevado sentido de pertenencia a la profesión, así como la representación social que hacen de la misma, conservando así la ilusión de formar parte de un proyecto para un bien mayor.

2.5. Los Niveles de Comunicación como Detonadores del Síndrome de *Burnout* y *Engagement* en el Personal Académico con la Mediación del Campo, *Habitus* y Capitales de la Profesión de las Universidades Públicas.

2.5.1. Objetivos

En este cruce de variables hasta el momento no se encontraron investigaciones realizadas ni Francia ni en México. En otras partes del mundo se encontró las investigaciones de Granziera et al. (2019), Andrade de Noguera (2018), Mercali et al.(2019), Rubio (2018), Wal et al. (2020) estudiaron el clima organizacional y su relación con el *engagement* como determinante en la satisfacción y estrés del docente a partir de los factores internos (sujetos) y externos (organización).

Dentro de las investigaciones que enfatizan los factores internos (Granziera et al., 2019) proponen como objetivo examinar un modelo socio cognitivo integrador para determinar relaciones longitudinales que se establecen entre las creencias de autoeficacia, compromiso y satisfacción laboral de los docentes y el salario emocional como organizador de representaciones sociales, para determinar si se relacionaba con la satisfacción a nivel laboral de los docentes (Andrade de Noguera, 2018); En cuanto a los factores externos (Mercali et al., 2019) propusieron como objetivo la identificación y análisis de los antecedentes, las demandas laborales externas y los recursos para determinar su incidencia con el *engagement* de los profesores de educación de instituciones públicas y privadas, y explicar la relación entre justicia organizacional y *engagement* (Rubio, 2018) con la finalidad de establecer la percepción de justicia organizacional de los docentes a partir de las dimensiones distributivo, procedimental e interaccional y, por último, explorar las condiciones que motivan el compromiso de los docentes con el aprendizaje profesional (Wal et al., 2020).

El clima organizacional también es investigado por Chavarría et al. (2017), Alvites-Huamaní (2019), Posada et al. (2018) como factor asociado a la prevalencia del síndrome de *burnout* en académicos de universidades, estableciendo como objetivos identificar la existencia del síndrome de *burnout* para determinar si los factores organizacionales como tipo de contrato (Posada et al., 2018), carga de trabajo (Chavarría et al., 2017) y el estrés (Alvites-Huamaní, 2019) son determinantes en su aparición y desarrollo.

Es evidente en esta interacción de variables, tanto el síndrome de *burnout* como el *engagement* son relacionadas con el clima organizacional y con las actividades de la profesión académica, no obstante, hasta el momento no se encontraron investigaciones que relacionaran los niveles de comunicación toda vez que los objetivos estuvieron relacionados más con las percepciones de los académicos con respecto al rol, las tareas y el apoyo organizacional.

2.5.2. Metodología

En lo concerniente a la Metodología la mayoría de las investigaciones utilizó el enfoque cuantitativo con alcance descriptivo correlacional y transversal (Chavarría et al., 2017; Alvites-Huamaní, 2019; Mercali et al., 2019; Rubio, 2018; Posada et al., 2018), excepto Wal et al. (2020) quienes desarrollaron una investigación de tipo longitudinal. Solo una investigación (Andrade de Noguera, 2018) tuvo un diseño cualitativo.

2.5.3. Enfoque Teórico

Con respecto a las postura teórica que dan soporte a las investigaciones arriba detalladas se sustentaron en la teoría organizacional desde los enfoques de la psicología social (Chavarría et al., 2017; Alvites-Huamaní, 2019; Posada et al., 2018), la psicología organizacional positiva (Mercali et al., 2019; Rubio, 2018), La teoría de las representaciones sociales (Andrade de Noguera, 2018) y la teoría de demandas y recursos laborales (Wal et al., 2020).

2.5.4. Conclusiones

Las conclusiones de las investigaciones son las siguientes; Andrade de Noguera (2018) concluyó que existe una representación excedida de insatisfacciones que impide la existencia

de un tipo de salario emocional que garantice el bienestar y excelencia en la calidad de vida laboral en los empleados del sector público y privado. Mercali et al. (2019) concluyeron que el *engagement* global en las dimensiones vigor, dedicación y absorción entre los grupos de docentes no presentan diferencias significativas. La percepción de recursos fue favorable en los profesores de instituciones privadas pues la mayoría estaban contratados por honorarios lo que permitía que los docentes trabajaran en más de una institución y por ello se desplazaban a diferentes ubicaciones y, como consecuencia, tenían una percepción de que las demandas físicas de su trabajo eran mayores a la de los docentes que laboraban en una sola institución pública. Otro resultado declarado por los investigadores fue que los docentes que trabajaban en instituciones privadas percibían un mayor apoyo y ayuda de los compañeros de trabajo que los que trabajaban en públicas. Por último la justicia organizacional tuvo evaluaciones bajas por los docentes de universidades públicas, quienes percibían que las reglas y procedimientos no siempre se aplican de manera correcta y justa.

Rubio (2018) concluyó que existía una asociación positiva entre justicia organizacional (distributiva, procedimental e interaccional) y el *engagement* (vigor y dedicación) en los docentes universitarios. Wal et al. (2020) concluyeron que los recursos laborales afectaron el aprendizaje profesional de los docentes a través de la satisfacción de las necesidades básicas y la motivación autónoma. Chavarría, et al. (2017) concluyó que los docentes con labores de posgrado presentaron una mayor prevalencia del síndrome de *burnout* asociados a los factores de tipo organizacional, no obstante, no se observó diferencia significativa entre ambos grupos. Las relaciones personales se asociaron al estrés de rol, agotamiento emocional, despersonalización, falta de realización, y como consecuencia se estableció como factor desencadenante del síndrome de *burnout*. La situación laboral se asoció con el factor organizacional pero no a la prevalencia del síndrome de *burnout*. Alvites-Huamaní (2019) observó la existencia de relación positiva significativa entre el estrés y los factores psicosociales en los docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. Por último Posada et al.(2018) concluyeron que a pesar de que mayoría de los docentes de la institución estudiada resultaron con una prevalencia media del síndrome de *burnout,* el grupo de docentes del decreto 1278 resultó ser más susceptible al síndrome de *burnout*. Elementos como la realización de horas extra, la carencia de canales de comunicación con los superiores,

un salario insuficiente para cubrir necesidades y la falta de respaldo de los jefes ante problemas con padres de familia, fueron predictores del síndrome de *burnout*, por lo que concluyeron que las correlaciones visibilizan que el síndrome de *burnout* se vincula con variables del contexto organizacional.

2.6. Los Niveles de Comunicación como Detonadores del Síndrome de *Burnout* y *Engagement* en el Personal Académico con la Mediación de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación de las Universidades Públicas.

2.6.1. Objetivos

En este cruce de variables no se encontraron hasta el momento investigaciones en Francia ni en México. En otras partes del mundo se encontraron las investigaciones de Loor-Chávez (2017) que buscó demostrar como el clima organizacional se correlacionaba con la aprobación de las políticas públicas de evaluación por parte de los académicos implementadas por el gobierno de Manabí, para determinar su incidencia en la habilitación del personal en las universidades. Hui-Jung y Yung-Chi (2016), Sayed et al.(2018), Pradeep et al. (2020) y Martínez et al. (2017), relacionaron el clima organizacional con el impacto de las reformas de las políticas públicas en la educación al interior de las universidades enunciando como objetivo de investigación explorar, revisar y analizar los estándares de acreditación institucional, para determinar el impacto en el aseguramiento de la calidad interna institucional (Pradeep, et al., 2020; Hui-Jung y Yung-Chi, 2016), el nivel de participación de los actores implicados en el proceso (Sayed Ahmad y Gretchen, 2018) y las problemáticas que ha generado su implementación en América Latina (Martínez Iñiguez et al., 2017). Sin importar el país o región del mundo de la procedencia de las investigaciones, es importante resaltar que todas tuvieron como fin último generar suficiente conocimiento para ponerlos al servicio de los hacedores de políticas públicas de educación y generar cambios que beneficien a los actores implicados en el proceso de la educación superior, habida cuenta, lograr una cultura de calidad educativa más acorde a las necesidades y posibilidades locales de cada país.

2.6.2. Metodología

En lo concerniente a la Metodología la mayoría de las investigaciones utilizó el enfoque cuantitativo con alcance descriptivo correlacional y transversal (Loor-Chávez, 2017; Pradeep et al., 2020), excepto Granziera et al. (2019) quienes desarrollaron una investigación de tipo longitudinal. Por otro lado se encontró dos investigaciones que tuvieron un diseño cualitativo (Hui-Jung y Yung-Chi, 2016; Martínez Iñiguez, et al., 2017) y sólo una utilizó un diseño exploratorio secuencial de métodos mixtos (Sayed Ahmad y Gretchen, 2018)

2.6.3. Enfoque Teórico

Con respecto a las posturas teóricas que dieron soporte a las investigaciones se encontró la teoría organizacional desde los enfoques comportamiento y desarrollo organizacional (Loor-Chávez, 2017), seguida de la teoría *new public management* (nueva gestión púbica) (Hui-Jung y Yung-Chi, 2016; Sayed Ahmad y Gretchen, 2018; Martínez Iñiguez et al., 2017; Pradeep et al., 2020). Y por último Granziera y Perera, (2019) utilizaron la teoría cognitiva social de desarrollo de la carrera.

2.6.4. Conclusiones

Las conclusiones de las investigaciones expuestas hasta aquí fueron las siguientes; Loor-Chávez (2017) llegó a la conclusión de que el clima organizacional incidió en la formación profesional de los docentes de las universidades de la Provincia de Manabí, República del Ecuador, es decir la gestión institucional tuvo una correlación negativa con la formación profesional de los docentes de estas universidades. Pradeep, et al. (2020) llegaron a la conclusión de que la investigación y la innovación son promovidas continuamente en las instituciones de acreditación. El estado de acreditación y clasificación es del dominio público, permitiendo a los aspirantes tomar la decisión de unirse a la universidades que cumplen con mayores indicadores de calidad en la educación. Hui-Jung y Yung-Chi (2016) concluyeron que las universidades de Taiwán desarrollaron nuevos indicadores de evaluación, sobre todo en instituciones de prestigio, pero con adaptaciones tomando como guía los estándares de acreditación internacionales. El paso de estándares homogéneos a estándares diversificados, tuvo como consecuencia para las universidades una mayor diversificación de instrumentos de evaluación, por lo que se incrementó la flexibilidad de la

acreditación mediante la implementación de la auto acreditación basada en el IQA institucional. Martínez Iñiguez, et al. (2017) concluyeron que la evaluación que comprende la acreditación de la calidad en las universidades de América Latina es un dispositivo que justifica la administración académica y la utilización de los recursos, otorgando prestigio a las actividades de la universidad ante la sociedad. No obstante, las problemáticas que se gestaron al interior de las universidades, ocasionaron que la percepción general hacia estos procesos fuera negativa (trámites administrativos que hay que cumplir). Por último, Sayed et al.(2018) mencionaron que se observó una diferencia en las respuestas de los docentes en cada uno de los métodos de recolección de datos utilizados, es decir, se mostraron los sujetos que participaron se mostraban más optimistas hacia los procesos de QAA en el auto informe que en la entrevista.

2.7. Frontera del Conocimiento del Modelo Hipotético

De acuerdo al análisis hasta aquí presentado, los cruces de las variables que se propusieron en la parte inicial dan como resultado un delineamiento de la frontera del conocimiento de la presente investigación.

En relación a los objetivos de las investigaciones llevadas a cabo en Francia es notoria la preocupación que existe por el impacto que han generado las políticas públicas en la estructura y funcionamiento de las universidades públicas, no obstante, el síndrome de *burnout* y el *engagement* son variables aún incipientes en la agenda de investigación francesa. En el caso de México fueron escasas las investigaciones llevadas a cabo con rigurosidad científica, pero, es destacable que existe la misma preocupación por las políticas publicas de gestión aplicadas a las universidades. Tanto en Francia como en México los fenómenos psicosociales del síndrome de *burnout* como el *engagement* han sido relacionados con la variable factores psicosociales y representaciones sociales de la profesión docente, manteniendo un vacío hasta el momento en la exploración de las variables como la cultura organizacional y los niveles de comunicación. Este panorama no es muy distinto a la agenda de investigación de otros países.

Lo anterior se explica mejor al momento de ver el tipo de diseños metodológicos con mayor presencia en las investigaciones encontradas, mostrándose una clara inclinación a la selección del enfoque cuantitativo de tipo transversal no experimental con alcances, en su mayoría, exploratorio y descriptivo. Es decir, la orientación es explorar y describir los niveles del síndrome de *burnout* y el *engagement* que presenta el personal académico de las universidades públicas tanto a nivel local como a nivel internacional sin correlacionar este con otras variables.

Los fundamentos teóricos de las investigaciones hasta el momento encontradas, se centraron en las teorías de las organizaciones desde el enfoque administrativo y psicosocial. No se encontraron categorías epistemológicas de la teoría de los capitales y del modelo teórico de comunicación productiva. Cabe señalar que en cuanto a las investigaciones que tenían un enfoque de comunicación organizacional, en todas la variable estudiada fue clima organizacional, y en la perspectiva de cultura organizacional destacó la variable de representaciones sociales. Por último, en las conclusiones, los investigadores, en su mayoría, declararon que existe una preferencia a utilizar los modelos de gestión empresarial, creados desde las políticas públicas neoliberales, para acreditar y evaluar a las universidades y a la profesión académica, mismas que han estado en una constante sinergia entre la cantidad y la calidad de la enseñanza y la investigación, generando una transformación paulatina en la cultura de las universidades y en la profesión académica. Sin embargo, aunque resulta evidente la presencia de altos niveles de síndrome de *burnout* existe, sin importar el país de procedencia, una percepción de la profesión académica positiva, lo que desempeña un papel crucial en su nivel de *engagement,* dado que les permite afrontar (resistir) y generar resiliencia ante la precarización tanto de los recursos materiales como simbólicos.

2.8. Conclusiones

El análisis de los estudios sobre la cultura organizacional, el síndrome de *burnout*, el *engagement* y los niveles de comunicación productiva en el personal académico de universidades públicas en México y Francia ha revelado varios puntos clave.

En México, se observó una falta de investigaciones rigurosas sobre la relación entre la cultura organizacional y el síndrome de *burnout* o *engagement* en el personal académico. Este vacío destaca la necesidad de explorar más profundamente estos fenómenos en el contexto mexicano. En Francia, aunque se han iniciado estudios sobre estos temas, como los trabajos de Pasquier et al. (2020) y Patry (2018), la mayoría se enfocan en la educación inicial más que en la superior. Estos estudios han empezado a explorar cómo la cultura organizacional y las representaciones sociales de la profesión académica influyen en el síndrome de *burnout* y el *engagement*, pero aún son incipientes.

Las investigaciones revisadas mayormente emplean enfoques cuantitativos, diseños no experimentales y estudios transversales, con alcances exploratorios y descriptivos (Patry, 2018; Pasquier et al., 2020; Mesurado et al., 2019; Romero, 2016). Esto revela una tendencia a describir los niveles de síndrome de *burnout* y *engagement* sin profundizar en las correlaciones con otras variables organizacionales.

Los estudios han utilizado diversas teorías para explicar los fenómenos investigados. Patry (2018) utilizó la teoría organizacional, mientras que Pasquier et al. (2020) aplicaron la teoría de las representaciones sociales. En Latinoamérica, Mesurado et al. (2019) y Romero (2016) se basaron en la teoría de Demandas y Recursos Laborales. Esta diversidad teórica resalta la necesidad de un marco teórico más consolidado y específico para estos estudios.

En cuanto a los resultados y hallazgos clave Patry (2018) concluyó que una cultura organizacional fuerte puede reducir el síndrome de *burnout*. La intensidad y el consenso dentro de la cultura organizacional son determinantes clave. Pasquier et al. (2020) encontraron que la percepción positiva de la profesión académica, como la pasión por la enseñanza, ayuda a mitigar el síndrome de *burnout*. Mesurado et al. (2019) señalaron que, aunque la experiencia no previene el síndrome de *burnout*, el capital psicológico y el *engagement* son factores protectores importantes. Romero (2016) destacó que las condiciones laborales, como la autonomía y el tipo de contrato, influyen significativamente en los niveles de síndrome de *burnout* y *engagement*. Investigaciones como las de Darbus et al. (2016) y González et al. (2020) revelan que las reformas en los sistemas de aseguramiento

de la calidad en la educación superior han generado riesgos psicosociales significativos para el personal académico, afectando su bienestar y la calidad de la educación. A pesar de las dificultades y la precarización de la profesión académica, las representaciones sociales positivas sobre la misma permiten que el engagement actúe como un recurso para enfrentar el síndrome de *burnout*. Esto es consistente tanto en Francia como en Latinoamérica.

En conclusión, el cruce de las variables cultura organizacional, síndrome de *burnout* y *engagement* con la mediación del campo, *habitus* y capitales de la profesión en universidades públicas revela la necesidad de más investigación en México y la relevancia de los aspectos organizacionales en la prevención del síndrome de *burnout* y el fomento del *engagement*. Además, es crucial integrar metodologías cualitativas y mixtas para obtener una comprensión más profunda y holística de estos fenómenos. La vocación y el sentido de pertenencia a la profesión académica siguen siendo factores resilientes ante las adversidades y la precarización del entorno laboral.

Capítulo 3. Marco Histórico Contextual

3.1. Introducción

Tras haber explorado la literatura relevante y establecido la frontera del conocimiento en el capítulo anterior, este capítulo proporciona un marco histórico y contextual esencial para entender la evolución de las políticas educativas y sus impactos en las universidades públicas. Se examinan los modelos económicos y su influencia en la política educativa, y cómo estos han afectado tanto a la estructura organizacional como a la experiencia del personal académico. Este contexto histórico es fundamental para comprender las dinámicas actuales y las presiones que contribuyen al síndrome de *burnout* y al *engagement* en el ámbito académico.

El presente capítulo aborda el contexto histórico y los fundamentos económicos que han influido en la implementación de políticas educativas en las universidades públicas, específicamente en México y Francia. Esta sección es crucial para comprender el planteamiento del problema, ya que examina la variable de los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior y su impacto en la evaluación de las actividades de los profesores universitarios. A través de este análisis, se busca entender las implicaciones de la adopción de sistemas métricos en la evaluación del desempeño docente y cómo esto ha sido fundamental para observar los cambios en la profesión docente.

El análisis contextual se estructura en varias secciones, comenzando con la evolución del modelo económico global y su impacto en la política educativa. Se exploran las transformaciones significativas desde la década de 1970, marcadas por el surgimiento del neoliberalismo y su influencia en la educación superior. Este marco histórico proporciona una base para analizar cómo las políticas neoliberales han reformulado la gestión y evaluación de las universidades, promoviendo modelos empresariales y culturas de rendición de cuentas (Harvey, 2013).

Este análisis diacrónico permite observar cómo la implementación de políticas neoliberales ha evolucionado desde los años setenta hasta la actualidad, influyendo significativamente en la estructura y funcionamiento de las universidades públicas en México y Francia. En particular, los estudios de Galaz et al. (2020) destacan que la nueva academia mexicana se ha caracterizado por una meritocracia que, aunque bien intencionada, ha impuesto una presión significativa sobre los académicos, afectando su bienestar y desempeño. Esta evolución histórica muestra cómo los cambios en la política económica global han repercutido en la educación superior, transformando no solo la gestión universitaria, sino también la experiencia de los docentes.

Posteriormente, se examina el impacto específico de estas políticas en las universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté . En México, la adopción de políticas neoliberales ha impulsado una mayor autonomía universitaria y una diversificación de las fuentes de financiamiento, mientras que en Francia, a pesar de una fuerte tradición académica, se observa una creciente adaptación a las demandas del mercado global (Buendía, 2011; Suárez-Landazábal et al., 2020). Estos cambios han tenido repercusiones profundas en la profesión docente, afectando la estabilidad laboral, la libertad de investigación y la calidad del trabajo académico (Cuesta, 2018; Walker, 2017).

Este capítulo también aborda los procesos de evaluación y acreditación de las universidades públicas, resaltando cómo estos mecanismos han evolucionado para garantizar la calidad educativa en un entorno cada vez más competitivo e internacionalizado. En México, la evaluación y acreditación han estado marcadas por la creación de instituciones clave y la implementación de políticas que buscan asegurar la calidad y rendición de cuentas (Elizondo et al., 2014; Vera et al., 2018). En Francia, la evaluación del personal académico se centra más en las publicaciones y la contribución a la investigación, sin un énfasis comparable en la acreditación externa de programas e instituciones (Prost et al., 2010; Menger et al., 2017).

Finalmente, se analiza cómo estos sistemas de aseguramiento de la calidad influyen en la profesión docente, considerando aspectos como el síndrome de *burnout* y el *engagement*

entre los profesores (Martínez, 2020; Guillon, 2016). Se destaca la importancia de equilibrar las demandas del mercado con los valores educativos fundamentales, buscando estrategias adaptativas que permitan a las universidades públicas mantener su misión educativa y social en un contexto globalizado.

3.2. Modelo Económico y su Impacto en la Política Educativa

3.2.1. Evolución del Modelo Económico

El modelo económico global comenzó a transformarse de manera significativa en los años setenta, período en el que se cuestionó la confianza en los modelos keynesianos prevalecientes, que enfatizaban la intervención estatal en la economía. Durante esta década, el mundo fue testigo de la estanflación, un fenómeno sin precedentes de inflación alta y estancamiento económico. Como resultado, las políticas económicas previas se pusieron en duda, y surgió la necesidad de un nuevo enfoque.

La respuesta a estas crisis se hizo más evidente a finales de la década de 1970 y principios de la de 1980 con la llegada al poder de líderes como Margaret Thatcher en el Reino Unido y Ronald Reagan en los Estados Unidos. Estos líderes implementaron políticas neoliberales que apuntaban a la reducción del tamaño del Estado, la liberalización del comercio, la privatización de empresas estatales y la desregulación de los mercados. Harvey describe esta fase, indicando que la Administración de Reagan “proporcionó entonces el indispensable apoyo político mediante una mayor desregulación, la rebaja de los impuestos, los recortes presupuestarios y el ataque contra el poder de los sindicatos y de los profesionales. " (Harvey, 2013, p.30).

La influencia del neoliberalismo se extendió internacionalmente con la ayuda de instituciones financieras como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, especialmente después de la formulación del Consenso de Washington en 1989 (Harvey, 2013). Estas políticas incentivaban la liberalización económica, la apertura al comercio internacional y la inversión extranjera directa, así como la privatización y la desregulación.

El neoliberalismo se afianzó en los años noventa como el modelo económico predominante, empujando a muchas naciones a reestructurar sus economías de acuerdo con sus principios. Las políticas neoliberales se llevaron a cabo en América Latina, Europa del Este y partes de Asia y África, donde los programas de ajuste estructural se convirtieron en la norma para aquellos países que buscaban apoyo financiero internacional.

Con la llegada del siglo XXI, se hicieron más evidentes los efectos del neoliberalismo. La globalización económica resultó en una interconexión sin precedentes. Sin embargo, también se generó controversia por el incremento de la desigualdad económica y las crisis financieras, como la ocurrida en 2008, que pusieron en duda la sostenibilidad del modelo neoliberal. Harvey (2013) ofrece una visión crítica al respecto, señalando que "la política de desregulación de todas las áreas desde las líneas aéreas hasta las telecomunicaciones y las finanzas abrió nuevas zonas de libertad de mercado sin trabas a fuertes intereses corporativos" (p.31).

La crisis financiera de 2008 fue un momento crucial que cuestionó la percepción del neoliberalismo. La intervención estatal en las economías para estabilizar los mercados financieros contrastó con los principios de libre mercado que habían caracterizado al neoliberalismo. Este período de incertidumbre económica revivió el debate sobre la necesidad de regulación estatal y una política fiscal más activa.

A lo largo de la década de 2010, se han observado esfuerzos por reevaluar y, en algunos casos, revertir algunas de las políticas neoliberales en respuesta a la creciente desigualdad y al descontento social. Movimientos políticos y sociales han abogado por un retorno a políticas más keynesianas y un papel más activo del Estado en la economía (Alcántara, 2008).

A pesar de que el neoliberalismo sigue siendo una fuerza poderosa en la economía global, el modelo enfrenta desafíos significativos en la actualidad. La pandemia de COVID-19 ha llevado a muchos gobiernos a intervenir de manera sustancial en sus economías, lo que

ha planteado nuevas preguntas sobre el futuro del neoliberalismo y la política económica en el mundo pos pandémico (Hernández, 2020).

Este análisis de las últimas décadas revela la naturaleza dinámica y a menudo cíclica de la política económica global, demostrando cómo las respuestas a las crisis y los cambios en el pensamiento económico pueden alterar radicalmente la dirección de las economías nacionales e internacionales. La historia económica del cambio de milenio subraya la continua evolución y el debate sobre el mejor camino hacia el crecimiento y la estabilidad económica.

3.2.2. Impacto en la Política Educativa

En las últimas décadas, las políticas neoliberales han reformulado el paisaje de la educación superior en México. Las universidades se han visto impulsadas a adoptar modelos de gestión más empresariales, donde la eficiencia y la rentabilidad han adquirido una nueva preponderancia. Este cambio ha estado orientado por la creencia de que la educación superior no solo es un motor de desarrollo personal, sino también una herramienta clave para la competitividad económica global (Ramírez, et al., 2014).

En México, la adopción de políticas neoliberales en la educación superior ha llevado a una mayor autonomía universitaria en la gestión financiera, con una inclinación hacia la diversificación de fuentes de financiamiento. Esto incluye un incremento en la búsqueda de inversión privada, la generación de ingresos propios a través de la oferta de programas y servicios, y una dependencia cada vez mayor en la matrícula como fuente de ingresos (Suárez et al., 2020).

En México, García et al., (2020) documentan que las universidades públicas han enfrentado desafíos importantes debido a las políticas de financiamiento basadas en el rendimiento. Estos autores señalan que la diversificación de fuentes de financiamiento, aunque necesaria, ha generado una sobrecarga administrativa y una competencia feroz por recursos que no siempre se distribuyen equitativamente. Este contexto económico y político ha tenido un impacto directo en la estabilidad laboral y la calidad de vida de los docentes.

Estas políticas también han fomentado una cultura de rendición de cuentas y evaluación de la calidad. Los sistemas de acreditación y ranking han cobrado importancia (Arévalo et al., 2019), presionando a las universidades para que demuestren su excelencia y relevancia "en un mercado educativo cada vez más competitivo" (Buendía, 2011, p. 26). Este enfoque ha llevado a un énfasis en la investigación aplicada y la innovación, vinculando la producción académica con las necesidades del mercado laboral y la industria (Suárez et al., 2020).

Sin embargo, la presión por obtener financiamiento y asegurar la viabilidad económica ha generado críticas, sugiriendo que las universidades están perdiendo de vista su misión educativa y social. Los detractores del neoliberalismo argumentan que este modelo económico ha promovido la mercantilización de la educación superior, donde el valor de la enseñanza y el aprendizaje se mide cada vez más en términos de costos y beneficios económicos.

La internacionalización se ha convertido en una faceta clave de la educación superior bajo la influencia neoliberal, con las universidades buscando expandir su alcance global a través de colaboraciones, programas de intercambio y campus en el extranjero. Este fenómeno no solo busca mejorar la calidad educativa y de investigación, sino también posicionar a las instituciones dentro de una red global de educación superior.

A pesar de estos cambios, persisten desafíos significativos en la educación superior de México. La financiación insuficiente sigue siendo un problema crónico, particularmente en la investigación y el desarrollo. Además, la creciente matrícula y la expansión de la oferta universitaria han planteado preguntas sobre la sostenibilidad del sistema y la igualdad en el acceso a la educación universitaria.

Los efectos del neoliberalismo en la educación superior también han tenido repercusiones sociales y culturales. Mientras algunas universidades prosperan y se globalizan, otras enfrentan el riesgo de quedar marginadas (Ramírez et al., 2014). Esta

dinámica ha exacerbado la desigualdad tanto dentro de los sistemas educativos nacionales como en la arena internacional, donde las universidades de países con mayores recursos tienden a dominar.

3.3. Impacto de la Política Educativa en la Universidad Pública

La política pública neoliberal ha transformado profundamente las universidades públicas, redefiniendo su papel tradicionalmente centrado en el conocimiento y la educación accesible, hacia entidades que valoran la autonomía y la competitividad alineadas con el mercado global (Buendía et al., 2014). Este cambio de paradigma ha llevado a las instituciones a privilegiar la producción de conocimiento comercializable, a veces en detrimento de áreas académicas consideradas menos rentables (Harvey, 2013). Como consecuencia, se observa una evolución en la naturaleza del saber universitario, orientándose más hacia aplicaciones prácticas y rentables.

En este nuevo contexto, las reformas estructurales han modificado la gobernanza universitaria, imponiendo modelos de gestión corporativa que enfatizan la eficiencia y la rendición de cuentas (Gentili et al., 2005). Basilien (2009) analiza las reformas en la educación superior en Francia y cómo estas han movilizado a los docentes-investigadores. Según la autora, las reformas recientes han exacerbado las tensiones existentes en el sistema educativo, provocando movilizaciones significativas entre los académicos que sienten que sus condiciones de trabajo y autonomía están siendo erosionadas. Basilien destaca que "Les enseignants-chercheurs ressentent un découragement certain dans l'accomplissement de leur mission de service public : le manque de moyens en financements et en personnels les conduit à assumer des tâches nombreuses et prenantes" (Basilien, 2009, p. 6). Además, añade que el descontento entre los académicos se debe a que " qu'ils ont le sentiment de n'être ni entendus ni reconnus."(Basilien, 2009, p. 9). Esta perspectiva diacrónica es crucial para comprender las dinámicas actuales y los desafíos que enfrentan las universidades francesas.

Fassa, et al. (2019) también aportan al análisis de las reformas educativas en Francia, destacando que las reformas no solo revelan sino que amplifican las fracturas dentro del cuerpo docente, exacerbando desigualdades y tensiones preexistentes. Según estos autores,

en la última década, las reformas en la educación superior en Francia, impulsadas por las políticas de austeridad y la búsqueda de eficiencia, han transformado significativamente el panorama educativo. "Dans une conjoncture marquée par les politiques d'austérité, la recherche d'efficacité, la volonté d'éviter l'exclusion ou d'intégrer la diversité, les systèmes d'éducation et de formation se diversifient et se complexifient" (Fassa, et al., 2019, p. 5). Estas reformas, inspiradas en la Nueva Gestión Pública (NGP), han diversificado y complejizado los sistemas de educación y formación.

> Si la NGP touche toutes les administrations publiques et sert de soubassement aux réformes entreprises (Bezes et al. 2011, Emery & Giauque 2014), elle marque spécifiquement les personnels des différents secteurs du service public, voire les divers segments d'un même corps de métier. (Fassa, et al., 2019, p. 6)

La NGP, que afecta a todas las administraciones públicas, ha marcado específicamente al personal educativo, incluyendo a los profesores universitarios. Además, la reconfiguración de la acción estatal en el ámbito educativo ha resultado en una gobernanza centralizada que impacta directamente en las prácticas docentes.

> La reconfiguration de l'action de l'État dans le domaine éducatif peut apparaître comme le vecteur de l'affirmation d'une gouvernance par le haut des pratiques enseignantes et de leurs effets, elle s'incarne au travers de ses mises en œuvre dans les établissements, créant l'effet baroque relevé par Demazières et al. (2013). (Fassa, et al., 2019, p. 10)

Finalmente, siguiendo con los autores, los docentes se enfrentan a una creciente responsabilización por el éxito escolar de sus estudiantes, lo cual añade una presión adicional en su labor diaria. "Les enseignants et enseignantes de nombreux pays d'Europe et d'Amérique du Nord sont confrontés aujourd'hui à des changements importants semblant

modelés par les mêmes logiques de 'responsabilisation des enseignants' à l'égard de la réussite scolaire" (Fassa, et al., 2019, p. 10). Estas dinámicas reflejan tanto los aspectos diacrónicos como sincrónicos de las reformas, destacando sus consecuencias multifacéticas para los docentes.

Las políticas de responsabilización de acuerdo con Fassa, et al. (2019), como la rendición de cuentas y la evaluación del desempeño de los docentes, plantean un riesgo de desprofesionalización en Francia que podría afectar principalmente a ciertas categorías de personal con tipos específicos de capital, visiones de carrera y relaciones laborales particulares. Al mismo tiempo, es necesario cuestionar si estas mismas políticas, por el contrario, refuerzan el sentimiento de profesionalidad en otras fracciones del personal, lo que se opone a las primeras en el ámbito profesional, como es el caso de los miembros de la élite de enfermería romanda. Este podría ser uno de los efectos colaterales más evidentes de la implementación de estas políticas de rendición de cuentas. Estas nuevas formas de gestionar los espacios profesionales del servicio público tendrían, al menos, la consecuencia de revelar las fracturas sociales internas de estos grupos profesionales. "Dans l'espace enseignant, elles pourraient contribuer à amplifier les distances entre les différents segments professionnels, voire même favoriser des phénomènes reproduisant les stratifications sociales actuelles." (Fassa, et al., 2019, p. 12).

La gestión basada en resultados y la excelencia operativa han introducido una cultura de mercado en el ámbito académico, centralizando la toma de decisiones y disminuyendo la participación democrática. Este enfoque ha reformado la administración universitaria, a menudo a costa de la autonomía académica y de la calidad de la educación (Walker, 2017).

El financiamiento basado en el rendimiento y la diversificación de las fuentes de ingresos han presionado a las universidades a adoptar un enfoque empresarial. En respuesta, la profesión docente se ha visto afectada por contratos más flexibles y una presión hacia una productividad medible. La seguridad laboral y la libertad de investigación ceden ante la necesidad de generar conocimiento que contribuya a los objetivos financieros de la

institución, lo que puede llevar a una merma en la independencia académica y en la calidad del trabajo investigativo (Cuesta, 2018).

Estas presiones se han traducido en una adaptación de la profesión docente hacia un entorno donde la flexibilidad contractual a menudo significa inestabilidad laboral. Los docentes deben balancear su labor pedagógica con la contribución a los objetivos financieros de la universidad, un acto de malabarismo que puede impactar negativamente tanto en la enseñanza como en la investigación fundamental. Este cambio refleja una orientación más amplia hacia la precarización del trabajo académico, donde la estabilidad de la carrera docente ya no está garantizada.

La internacionalización de la educación superior ha acentuado esta dinámica, incrementando la competencia global por recursos y talento. La movilidad estudiantil y docente, si bien ofrece oportunidades para la diversidad y el intercambio cultural, también requiere que los profesores adquieran nuevas habilidades para navegar un paisaje académico más complejo y diverso (Muñoz, 2005). Este entorno globalizado exige competencias adicionales, como habilidades lingüísticas y culturales, que antes no eran prioritarias.

Además, las expectativas hacia los docentes han evolucionado, incluyendo ahora la excelencia en investigación y la innovación en la enseñanza, así como la habilidad para atraer financiamiento externo. Estas demandas ampliadas requieren que los profesores no solo se dediquen a la enseñanza sino que también se involucren activamente en la búsqueda de fondos y en la producción de investigaciones aplicadas, una combinación que puede ser desafiante de manejar.

Esta realidad ha llevado a una adaptación curricular que refleja más las necesidades del mercado laboral que un enfoque educativo holístico. Se espera que los docentes desarrollen y entreguen programas de estudio que no solo transmitan conocimiento sino que también mejoren la empleabilidad de los graduados, fomentando habilidades que sean directamente transferibles al mercado de trabajo. Estos cambios curriculares pueden limitar

la profundidad y amplitud de la educación universitaria, poniendo el énfasis en la utilidad inmediata en lugar de la exploración intelectual.

Finalmente, la incorporación de tecnología en la educación ha revolucionado la pedagogía, con la expectativa de que los docentes incorporen herramientas digitales en su enseñanza (Rubio, 2020). Se alienta a los profesionales de la educación a demostrar el impacto social y económico de su trabajo, enfatizando la importancia de que la investigación y la enseñanza tengan aplicaciones prácticas y beneficios claros para la sociedad. A medida que las universidades navegan por este paisaje complejo, se requiere una reflexión continua y estrategias adaptativas que equilibren las demandas del mercado con los valores educativos fundamentales.

3.4. Evaluación y Acreditación de las Universidades Públicas

La evaluación y acreditación en la educación superior a nivel global son procesos que han evolucionado significativamente a lo largo de los años, respondiendo a las necesidades de un entorno académico cada vez más internacionalizado y competitivo. Estos procesos son esenciales para garantizar la calidad de la educación y fomentar la confianza entre instituciones en un mundo globalizado.

El concepto de acreditación surgió de la necesidad de establecer estándares reconocibles y transferibles de calidad educativa. A nivel internacional, el inicio de la evaluación y acreditación puede ser rastreado hasta la proliferación de universidades y la creciente movilidad estudiantil que caracterizó el siglo XX. Esto resaltó la necesidad de establecer un marco común que pudiera asegurar y comunicar la calidad de la educación superior más allá de los límites nacionales (Elizondo et al., 2014).

En Europa, el Proceso de Bolonia, comenzado con la Declaración de Bolonia en 1999, fue un momento crucial que marcó un esfuerzo concertado para armonizar los sistemas de educación superior en Europa. Este proceso llevó a la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el objetivo de hacer los sistemas educativos más

compatibles y aumentar la transparencia, permitiendo así la movilidad de estudiantes y egresados y mejorando la empleabilidad en Europa.

Siguiendo el impulso del Proceso de Bolonia, se celebraron diversas declaraciones y comunicados que contribuyeron al desarrollo de la evaluación y acreditación (Bianchetti, 2016). La Declaración de Praga en 2001, el Comunicado de Berlín en 2003 y la Declaración de Lovaina en 2009, entre otros, fueron pasos significativos que reafirmaron el compromiso de los países participantes con la calidad y la acreditación de la educación superior (Elizondo et al., 2014).

Las entidades internacionales desempeñaron un rol clave en la promoción de la evaluación y acreditación. Por ejemplo, la Asociación Europea de Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA) ha sido crucial para la formulación de normas y guías destinadas a la garantía de calidad. La ENQA, junto con otras entidades como la Asociación Europea de Universidades (EUA) y la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), trabajaron conjuntamente en el establecimiento de un sistema de acreditación que ha sido adoptado en toda Europa (Walker, 2017).

Fuera de Europa, los procesos de evaluación y acreditación también han estado marcados por tendencias globales y regionales. En América del Norte, por ejemplo, entidades como el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CHEA) en los Estados Unidos han tenido un rol comparable en establecer criterios de calidad y en la acreditación de instituciones educativas superiores (Rama, 2009).

En Asia, África y América Latina, las regiones han desarrollado sus propios sistemas y marcos de evaluación y acreditación, a menudo con la colaboración o el ejemplo de contrapartes europeas y norteamericanas. Estos esfuerzos regionales están cada vez más coordinados, buscando la compatibilidad y el reconocimiento mutuo de acreditaciones y calificaciones educativas.

La trayectoria internacional de la evaluación y acreditación demuestra una narrativa de progreso y desafíos compartidos, allanando el camino para una comprensión más profunda de cómo se manifiestan estos procesos en contextos nacionales específicos. Con este telón de fondo global, la atención se desplaza hacia la aplicación concreta de estos principios en países como México y Francia, donde la evaluación y acreditación asumen formas únicas, influenciadas por la cultura, la política y las tradiciones educativas propias de cada nación. Al examinar estos dos países, uno en América Latina y el otro en Europa, podemos comenzar a apreciar la diversidad de enfoques y prácticas en la garantía de la calidad de la educación superior, proporcionando una visión comparativa que enriquece nuestro entendimiento de la evaluación y acreditación a nivel mundial.

3.4.1. Evaluación y Acreditación en México.

La trayectoria de la evaluación y acreditación en México, que se ha extendido por más de tres décadas, ha sido marcada por la creación y consolidación de instituciones clave que han contribuido a la estructuración de un sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior. Desde el establecimiento de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) en 1989, México ha demostrado un compromiso continuo con la mejora de sus instituciones educativas, un esfuerzo en el que la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) ha desempeñado un papel significativo (Elizondo et al., 2014).

El desarrollo de la evaluación y la acreditación en México también incluye la formación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) en 2000, que ha centralizado la acreditación de programas académicos y se ha erigido como el organismo oficial de acreditación reconocido por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Sin embargo, el sistema ha enfrentado críticas, como las planteadas por Vera et al. (2018), que argumentan la existencia de un ecosistema de evaluación sin una lógica coherente y sin una relación causal demostrada entre las políticas de financiamiento público y la mejora de la calidad educativa. Los autores señalan que, si bien los instrumentos de política pública

han impactado en la capacidad de los actores educativos, han creado también lógicas de gestión diferenciadas que no necesariamente han beneficiado la calidad educativa.

La cuantificación, como parte de "la triada calidad-evaluación-cuantificación" (Vera et al., 2018, p. 57), ha sido criticada por los autores por crear un complejo aparato de control entre la sociedad y la educación, destinado a mitigar la desconfianza en la capacidad del sistema educativo para alcanzar sus objetivos. A pesar de las políticas de evaluación implementadas, los autores sostienen que se ha establecido un sistema sin normativas definidas, y que las prácticas evaluativas influyen en la capacidad de acción de los actores educativos, imponiendo enfoques de gestión distintos.

En el ámbito histórico, la evaluación educativa ha pasado de ser un instrumento diagnóstico a uno de alcance mundial, "considerada como un mecanismo necesario para la gobernanza de los sistemas educativos." (Vera et al., 2018, p. 57). Esta transformación ha ocurrido como respuesta a la incapacidad de los gobiernos de aumentar la financiación educativa necesaria para el desarrollo y expansión del sector, en un entorno económico adverso que se remonta a la década de 1970.

Las reformas en materia de evaluación en México, que se relacionaron inicialmente con la crisis económica de los años ochenta, no comenzaron a tomar forma concreta hasta la década siguiente, cuando surgió la necesidad de adoptar métodos modernos de evaluación. No obstante, como señalan Vera et al. (2018), este proceso no siempre se ha acompañado de una reprogramación de recursos que respalde una mejora real en la calidad educativa.

Para concluir, la evaluación y la acreditación en México han experimentado un desarrollo significativo y han dado lugar a avances notables en la estructura y metodología de la educación superior. Las críticas actuales, sin embargo, destacan la necesidad de repensar y reformar las políticas y prácticas de evaluación, instando a enfoques más inclusivos y contextualizados que respondan a las necesidades específicas del país y su comunidad estudiantil. Este proceso reflexivo y de mejora no solo influye en la estructura de

los programas y la calidad educativa, sino que también afecta intrínsecamente a aquellos en la primera línea de la enseñanza.

El bienestar de los profesores, quienes son los pilares de la implementación de estas políticas educativas, es un aspecto que merece una consideración especial. Las exigencias impuestas por las políticas neoliberales pueden tener repercusiones inadvertidas en su salud mental y motivación, lo cual nos lleva a reflexionar sobre conceptos como el síndrome de *burnout* y el *engagement* en el contexto académico universitario. Es en la intersección de estas políticas públicas y la experiencia cotidiana de los profesores donde se revela la verdadera medida de su impacto, no solo en los resultados educativos, sino también en el clima y la cultura de nuestras instituciones educativas. Este tema crucial será tratado en el siguiente apartado, profundizando en cómo las dinámicas actuales de políticas públicas pueden repercutir en el fenómeno del síndrome de *burnout* y el *engagement* entre los profesores, un aspecto esencial para la sostenibilidad y la eficacia a largo plazo del sistema educativo.

3.4.2. Impacto en la Profesión en México

La transformación de la profesión docente en universidades públicas, en el contexto de políticas públicas globales, ha impactado notablemente en la dinámica de trabajo y bienestar del personal académico. La globalización y la adopción de estándares internacionales han llevado a un aumento en la producción científica mexicana, con cifras impresionantes que muestran un crecimiento de más de 14,000 publicaciones en 2008 a más de 23,000 en 2017 (Moya-Anegón, 2019). Aunque este incremento en la producción científica refleja un avance significativo, también ha introducido desafíos adicionales que pueden contribuir al síndrome de *burnout* de los académicos.

La presión por publicar en revistas de alto impacto, ilustrada por el aumento en el número de publicaciones, ha fomentado una cultura de publicar o perecer entre los académicos. Esta dinámica ha llevado a un mayor individualismo y competencia por financiamiento, afectando negativamente la colaboración y la misión original de las universidades. La concentración de la producción científica en el Distrito Federal, que

representaba el 62% en 2008, y la descentralización progresiva reflejan una diversificación de la actividad investigadora, pero también plantean cuestiones sobre la distribución equitativa de recursos y oportunidades.

La incorporación de tecnologías digitales y la implementación de la enseñanza en línea, estimuladas por la pandemia de COVID-19, han sido desafiantes para muchos académicos. Durante la pandemia, 15,741 profesores en México iniciaron procesos de retiro ante la SEP, una decisión influenciada en parte por las dificultades en adaptarse a las nuevas tecnologías digitales y plataformas de enseñanza virtual (Martínez, 2020).

Los cambios en el financiamiento y la administración han llevado a una mayor inseguridad laboral y cargas de trabajo para los docentes. Esto, combinado con la necesidad de mantener altos estándares de publicación y rendimiento académico, puede contribuir al desarrollo del síndrome de *burnout*. A pesar de estos retos, los esfuerzos por mejorar la igualdad y el acceso al sistema universitario ofrecen a los docentes oportunidades para participar en prácticas inclusivas, lo cual puede ser una fuente de *engagement* y satisfacción personal y profesional.

No obstante, la transformación hacia un enfoque más orientado al mercado en la educación superior ha llevado a una percepción de los jóvenes como clientes en lugar de estudiantes, una proclividad que se aleja de la misión educativa tradicional de las universidades (Buendía, 2011).

En conclusión, la profesión docente en las universidades públicas de México se encuentra en una encrucijada de desafíos y oportunidades. Por un lado, el impresionante aumento en la producción científica y el creciente reconocimiento internacional son testimonios del progreso y la dedicación de los académicos mexicanos. Sin embargo, estos logros no están exentos de costos. La presión por adaptarse rápidamente a los cambios tecnológicos, las exigentes demandas de publicación y una creciente inseguridad laboral contribuyen potencialmente al síndrome de *burnout* de los profesores. Además, el enfoque cada vez más orientado al mercado en la educación superior, que trata a los estudiantes más

como clientes que como aprendices, plantea interrogantes sobre el propósito y la dirección futura de las universidades en la sociedad mexicana contemporánea.

Esta situación en México ofrece un contrapunto interesante al contexto de la educación superior en Francia, donde la profesión académica opera dentro de un marco diferente, influenciado tanto por las tradiciones educativas europeas como por las políticas públicas propias del país. En Francia, los docentes universitarios enfrentan sus propios desafíos y oportunidades, marcados por un entorno educativo que equilibra la autonomía académica con las demandas de un mundo globalizado. La transición al análisis de la profesión académica en Francia nos permite explorar cómo diferentes contextos nacionales y políticas educativas impactan en la experiencia de los educadores en el ámbito de la educación superior. Este análisis comparativo no solo enriquece nuestra comprensión de las dinámicas en juego en México, sino que también proporciona una perspectiva más amplia sobre los retos y logros de la academia en el contexto global.

3.4.3. Impacto en la Profesión en Francia.

La historia de la educación superior en Francia se ha caracterizado por una notable resistencia y permanencia de estructuras y facultades tradicionales como derecho, letras, ciencias y medicina. A pesar de los cambios legislativos y transformaciones sociales a lo largo de los años, estas facultades han mantenido una fortaleza notable desde el siglo XIX (Prost et al., 2010)

Con el tiempo, el sistema educativo francés ha experimentado una significativa diversificación. Nuevas especializaciones y programas han surgido tanto dentro como fuera de las universidades tradicionales, reflejando una expansión y diversificación en la oferta educativa superior que va más allá de sus universidades tradicionales.

La expansión de la educación superior en Francia se refleja en la creación de nuevas vías y programas tanto en universidades tradicionales como en otras instituciones. Esto se manifiesta en la implementación de programas como el Brevet de Technicien Supérieur (BTS), el Diplôme Universitaire de Technologie (DUT), el Diplôme d'Études Approfondies

(DEA), y el Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées (DESS), entre otros. Este crecimiento ilustra una dinámica de desarrollo dentro del sistema educativo que trasciende las fronteras de sus instituciones tradicionales (Prost et al., 2010).

En términos de datos estadísticos, hay limitaciones en la información disponible, especialmente en la distinción de género entre el personal docente antes de 1980 y la falta de datos detallados para el personal no docente. Sin embargo, se ha intentado cubrir un amplio espectro de datos, incluyendo los efectivos estudiantiles en diversas disciplinas y la participación de mujeres y extranjeros (Prost et al., 2010).

La relación funcional entre las tareas de enseñanza e investigación no ha experimentado cambios significativos en las últimas décadas en Francia. Los profesores de secundaria asignados a la educación superior representan una quinta parte del personal titular universitario, desempeñando un papel crucial en el apoyo a la enseñanza en nuevas filières (carreras o especializaciones) y instituciones con un fuerte enfoque pedagógico, y seleccionando para puestos de profesores-investigadores (Menger et al., 2017).

La evaluación de las actividades de enseñanza e investigación es asimétrica. Las actividades de investigación son más determinantes para el reclutamiento, la titularización y la promoción de los académicos, reflejando una jerarquía institucional que favorece a las universidades con una intensa actividad de investigación.

Las oleadas de masificación de la educación superior han transformado profundamente la orientación de la educación superior, la autonomía de los establecimientos y la función de los profesores-investigadores. Estas transformaciones han sido especialmente notables durante los períodos 1958-1976 y 1988-1996 (Menger et al., 2017).

La ley Savary de 1984 fue un hito en la redefinición de las misiones de los universitarios y las condiciones de acceso a los dos cuerpos actuales de titulares de la enseñanza superior: los profesores de universidades y los maîtres de conférences (profesores asistentes o asociados) (Menger et al., 2017).

Las universidades francesas enfrentan desafíos significativos para mantener su competitividad. No todos los graduados de la educación superior encuentran empleo acorde con su nivel de calificación, especialmente en el caso de ciertas licenciaturas y doctorados. Esto sugiere una desconexión entre las expectativas académicas y las realidades del mercado laboral (Charbonnier, 2021).

El estrés recurrente y el debilitamiento de la investigación, como resultado de las presiones relacionadas con la publicación, han sido identificados como problemas en el sistema universitario francés. Esta presión constante por publicar y cumplir con ciertos criterios de rendimiento puede tener un impacto negativo tanto en el bienestar de los académicos como en la calidad de su trabajo de investigación (Guillon, 2016).

En Francia, aunque existe una evaluación del personal académico por parte del Estado, principalmente a través del Conseil National des Universités (CNU) para ciertas categorías de personal académico, no existe un sistema paralelo de acreditación por instituciones externas como en México o en otros países de América Latina. En Francia, las universidades gozan de una autonomía considerable en términos de su funcionamiento interno, incluida la evaluación de su personal. La evaluación académica en Francia se centra más en las publicaciones y la contribución a la investigación, con un sistema menos enfocado en la acreditación externa de programas o instituciones.

3.5. Conclusión

Desde 1980 hasta la actualidad, las universidades públicas en México y Francia han experimentado cambios significativos bajo la influencia de políticas neoliberales. En México, estas políticas han impulsado a las universidades a adoptar modelos de gestión más empresariales, con un enfoque creciente en la eficiencia y la rentabilidad. Este cambio refleja la creencia de que la educación universitaria no solo es un motor de desarrollo personal, sino también una herramienta clave para la competitividad económica global (Buendía, 2011; Suárez-Landazábal et al., 2020).

En Francia, aunque las universidades han mantenido ciertas estructuras tradicionales, también han diversificado significativamente sus programas y especializaciones. A pesar de una fuerte tradición académica, se observa una orientación hacia la adaptación a las demandas del mercado educativo globalizado y competitivo (Prost et al., 2010; Menger et al., 2017).

En México, la mayor autonomía financiera ha llevado a una diversificación de fuentes de financiamiento, incluyendo la inversión privada y una dependencia creciente en la matrícula (Elizondo et al., 2014; Vera et al., 2018). Estas políticas han fomentado una cultura de rendición de cuentas y evaluación de la calidad, con sistemas de acreditación y ranking cobrando mayor importancia (Arévalo Martínez et al., 2019). Sin embargo, esta presión por asegurar la viabilidad económica ha generado críticas, sugiriendo que las universidades están perdiendo de vista su misión educativa y social (Cuesta, 2018; Walker, 2017).

En Francia, la evaluación del personal académico es más una función del Estado y las propias universidades, sin un énfasis comparable en la acreditación externa de programas e instituciones. La evaluación académica se centra más en las publicaciones y la contribución a la investigación, con un sistema menos enfocado en la acreditación externa (Prost et al., 2010; Menger et al., 2017). Esta presión recurrente por publicar y cumplir con criterios de rendimiento ha creado un estrés que puede debilitar la investigación y afectar negativamente el bienestar de los académicos (Guillon, 2016).

La política pública neoliberal ha redefinido el papel de las universidades públicas, especialmente en México. Este cambio de paradigma ha llevado a las instituciones a privilegiar la producción de conocimiento comercializable, a veces en detrimento de áreas académicas consideradas menos rentables (Harvey, 2013). En respuesta, la profesión docente se ha visto afectada por contratos más flexibles y una presión hacia una productividad medible. La seguridad laboral y la libertad de investigación ceden ante la necesidad de generar conocimiento que contribuya a los objetivos financieros de la institución (Martínez, 2020).

A nivel global, las universidades públicas deben equilibrar su papel como centros de aprendizaje y conocimiento con las exigencias de un mercado educativo globalizado. La internacionalización se ha convertido en una faceta clave de la educación superior bajo la influencia neoliberal, con las universidades buscando expandir su alcance global a través de colaboraciones, programas de intercambio y campus en el extranjero (Suárez-Landazábal et al., 2020). Sin embargo, la tarea de las instituciones es encontrar formas de mantener la calidad y la accesibilidad, mientras se adaptan a un entorno económico que valora la innovación, la flexibilidad y la capacidad de respuesta a las demandas del mercado (Harvey, 2013).

Este capítulo ha sido fundamental para comprender el planteamiento del problema, revelando cómo las políticas educativas influyen en la evaluación del desempeño docente y en la calidad de la educación. Las reformas neoliberales, detalladas por autores como Harvey (2013) y Buendía (2011), han transformado la educación superior, introduciendo una cultura de evaluación y competencia que, si bien busca mejorar la calidad, también ha generado desafíos significativos para los docentes. En México, la presión por adaptarse rápidamente a los cambios tecnológicos, las exigentes demandas de publicación y una creciente inseguridad laboral contribuyen potencialmente al síndrome de *burnout* de los profesores (Martínez, 2020). En Francia, la presión recurrente por publicar y cumplir con ciertos criterios de rendimiento ha generado estrés y puede debilitar la investigación, afectando negativamente el bienestar de los académicos (Guillon, 2016).

Las instituciones deben equilibrar su papel como centros de aprendizaje y conocimiento con las exigencias del mercado educativo globalizado. La tarea de las universidades es encontrar formas de mantener la calidad y la accesibilidad, mientras se adaptan a un entorno económico que valora la innovación, la flexibilidad y la capacidad de respuesta a las demandas del mercado. Esta situación en México ofrece un contrapunto interesante al contexto de la educación superior en Francia, proporcionando una perspectiva comparativa que enriquece nuestro entendimiento de la evaluación y acreditación a nivel mundial (Prost et al., 2010; Menger et al., 2017; Vera et al., 2018).

En conclusión, el análisis histórico y contextual proporcionado en este capítulo ha sido crucial para entender los desafíos y oportunidades que enfrentan las universidades públicas en México y Francia. Ha demostrado cómo las reformas económicas y políticas han reconfigurado las universidades públicas, afectando tanto la estructura organizacional como el bienestar de los profesores. Las políticas neoliberales, con su énfasis en la eficiencia y la rentabilidad, han llevado a una transformación de la educación superior que requiere una adaptación constante por parte de los docentes, quienes deben equilibrar las demandas del mercado con los valores educativos fundamentales. Este contexto proporciona una base sólida para abordar el problema del síndrome de *burnout* y el *engagement* en el personal académico, mostrando la complejidad de estas dinámicas en un entorno globalizado.

Capítulo 4. Interacciones de Campo, Capital y *Habitus* en la Educación Superior

4.1. Introducción

Con un entendimiento claro del marco histórico y las políticas educativas, este capítulo profundiza en las interacciones entre campo, capital y *habitus*, conceptos clave de la teoría de Bourdieu, aplicados al contexto de la educación superior. Se analiza cómo estos elementos influyen en la cultura organizacional y en las experiencias del síndrome de *burnout* y *engagement* entre el personal académico. Este análisis teórico proporciona una lente crítica para evaluar las estructuras y dinámicas que afectan a los académicos en su entorno laboral.

El presente capítulo contribuye al planteamiento del problema analizando las interacciones entre los conceptos de campo, capital y *habitus*, según la teoría de Bourdieu. Estos conceptos proporcionan una lente teórica poderosa para comprender la compleja dinámica interna de las instituciones de educación superior y cómo estas estructuras influyen en la cultura organizacional y el comportamiento de los actores dentro de estas instituciones.

Bourdieu (1979, 1984, 1989, 1990, 1998, 2001) ofrece una perspectiva integral sobre cómo las instituciones de educación superior se desarrollan, mantienen y transforman. Su teoría permite examinar los campos académicos y profesionales, los tipos de capital que poseen y movilizan sus miembros, y los hábitos y disposiciones (*habitus*) que estos actores desarrollan en su interacción con estos campos. Esta perspectiva es fundamental para comprender cómo se configura la cultura organizacional y cómo se manifiestan las dinámicas de poder en las universidades públicas.

En las siguientes secciones, exploraremos en detalle cada uno de estos conceptos y analizaremos cómo se presentan en el entorno de la educación superior. Examinaremos las interacciones complejas entre el campo académico, los tipos de capital que influyen en la toma de decisiones y las prácticas de los actores educativos, y cómo el *habitus* de estos actores se convierte en un factor definitorio de la cultura organizacional.

Este capítulo pretende arrojar luz sobre las interacciones profundas y a menudo sutiles que dan forma a las universidades públicas, impactando variables clave como el síndrome de *burnout*, el *engagement* y los niveles de comunicación productiva. A través de este análisis, avanzaremos hacia una comprensión más completa de la compleja red de influencias que constituyen el tejido de las universidades públicas y su cultura organizacional

La complejidad de las instituciones de educación superior y la dinámica de la cultura organizacional en su interior no pueden entenderse completamente sin explorar en profundidad los conceptos de campo, capital y *habitus* propuestos por el sociólogo Bourdieu (1979; 2018; 1979; 1998; 1984ª; 1979ª; 2001; 1968; 2011; 2002; 1988; 1974; et al., 1994; 1977; 1999; et al., 1991; 1994; 1984b; 1989; 1990; Bourdieu et al., 1968). En este capítulo, nos adentraremos en el análisis de estas interacciones en el contexto de la educación superior, iluminando la influencia de Bourdieu y su enfoque sociológico en la comprensión de los factores que dan forma a la cultura y el funcionamiento de estas instituciones.

Bourdieu , con su teoría de campo, capital y *habitus*, proporciona una lente única a través de la cual podemos examinar cómo las instituciones de educación superior se desarrollan, mantienen y transforman. Los campos académicos y profesionales dentro de estas instituciones, los tipos de capital que poseen y movilizan sus miembros, y los hábitos y disposiciones que desarrollan en su interacción con estos campos, todos forman parte crucial en la conformación de la cultura organizacional y las dinámicas de poder.

Este capítulo busca arrojar luz sobre las interacciones profundas y a menudo sutiles que dan forma a las universidades públicas y que impactan en variables clave como el síndrome de *burnout*, el *engagement* y los niveles de comunicación productiva. A través de este análisis, avanzaremos hacia una comprensión más completa de la compleja red de influencias que constituyen el tejido de las universidades públicas y su cultura organizacional.

4.2. Espacio Social.

En la última década, la triada conceptual de Bourdieu : campo, capital y *habitus*, ha sido retomada con mucha mayor frecuencia en las investigaciones en gestión y organizaciones, pero con un marcado interés en el concepto de campo. Esto puede deberse a que la nueva teoría institucionalista recupera el concepto de campo de los trabajos de Bourdieu; sin embargo, han dejado de lado otras partes importantes de su obra. Si bien es cierto que el propio Bourdieu escribió la fórmula "[(*habitus*) x (capital)] + campo = práctica" (1998, p. 99), el propósito de esta era ser un mero artilugio de la memoria, dado que esta fórmula mecánica es una comprensión sintética de su marco conceptual. Este marco se construye no solo en la tríada, sino también en conceptos tales como la doxa, el poder simbólico y la reflexividad, resultando en el doble espacio social y el poder simbólico.

Bourdieu (1998) especialmente en *La Distinción*, lleva a cabo una labor investigativa que combina lo teórico con lo empírico con el fin de trascender la dicotomía entre el subjetivismo y el objetivismo en el campo de la ciencia social. Lo hace a través de lo que él llamó contrastación paradójica: "Le monde me comprend, m'inclut comme une chose panni les choses, mais, chose pour qui il y a des choses, un monde, je comprends ce monde ; et cela, faut- il ajouter, parce qu'ii m'englobe et me·comprend" (Bourdieu, 1997a, p. 189). En otras palabras, Bourdieu sostiene que el mundo social ejerce una presión omnipotente sobre los sujetos Esta perspicaz aproximación de Bourdieu, centrada en la contrastación paradójica, ofrece una valiosa herramienta para comprender las dinámicas complejas que operan en el ámbito de las universidades públicas. En el contexto de esta investigación sobre la interacción de campo, capital y *habitus* en las universidades públicas, podemos apreciar cómo esta teoría nos ayuda a explorar cómo el mundo social ejerce una presión omnipotente sobre los sujetos en este entorno académico particular.

El espacio social se configura como el lugar donde coexisten posiciones sociales, cada una de ellas representando puntos únicos de vista para sus ocupantes y generando perspectivas diferentes. A través de la distribución de las propiedades en el mundo social, el espacio social se revela objetivamente como un sistema simbólico organizado de acuerdo a la lógica de la diferencia, lo que Bourdieu (1968) denomina la distancia diferencial. Este

espacio funciona simultáneamente como un espacio simbólico, definido como "un espacio de estilos de vida y de grupos de estatus, caracterizados por diferentes estilos de vida" (p. 136). La estructura de este espacio social se origina a partir de la distinción entre las posiciones que lo conforman, es decir, de la distribución de las formas de capital que están activas en el universo que estamos estudiando.

> According to my empirical investi gations, these fundamental powers are economic capital (in its different forms), cultural capital, social capital, and symbolic capital, which is the form that the various species of capital assume when they are perceived and recognized as legitimate (Bourdieu 1986a). Thus agents are distributed in the overall social space, in the first dimension, according to the overall volume of capital they possess and, in the second dimension, according to the structure of their capital, that is, thet relative weight of the different species of capital, economic and cultural, in the total volume of their assets. (Bourdieu , 1989, p. 17)

De esta forma Bourdieu (1989) explica cómo las relaciones objetivas en el espacio social se refieren a las posiciones que ocupan los agentes sociales en la distribución de recursos que son activos o pueden volverse activos en la competencia por la apropiación de bienes escasos en la sociedad. Estos recursos pueden ser de diferentes formas, como el capital económico, el capital cultural, el capital social y el capital simbólico. Los dos últimos mantienen un vínculo fuerte; sin embargo, el capital económico y el capital cultural permiten dividir a los grupos en función de su posición en las distribuciones estadísticas. Los agentes sociales se distribuyen en el espacio social en función del volumen total de capital que poseen y la estructura de ese capital, es decir, cómo se distribuyen las diferentes formas de capital, como el capital económico y el capital cultural, en su conjunto de recursos. Estos principios pretenden ser explicativos en el sentido de que se centran en propiedades socialmente determinantes que permiten distinguir y agrupar a los agentes lo más parecidos posible y, como consecuencia, lo más diferentes posible de los miembros de otras clases. Los agentes

así clasificados tienen más en común cuanto más cerca están unos de otros según su posición en este espacio y menos en común cuanto más alejados están.

La ubicación del agente en la toma de posiciones o capitales, según su trayectoria, y la distancia que lo separa de otros, dan paso a un "*analysis situs*, de una topología social" (Bourdieu , 1968, p. 130). Esto significa que los puntos de vista o de visión que existen ahí (en la situación) al mismo tiempo que son determinados, contribuyen en diferente intensidad y de manera determinante a la reproducción de ese espacio social. De esta manera, Bourdieu revela la correspondencia que existe entre el espacio físico, la ubicación del agente o grupos de agentes, y las formas de clasificación por las cuales se visualizan a sí mismos y al mundo.

Pero esta clasificación o clases sociales (llamadas clases de papel por Bourdieu) advierte que "corren el riesgo de ser aprehendidas como grupos reales" (Bourdieu , 1968, p. 131). Esto se debe a que la estructura del espacio social está dispuesta de tal manera que las distancias mínimas entre los agentes pueden llegar a producir disposiciones e intereses semejantes, lo que, como consecuencia, lleva a la realización de prácticas similares. Sin embargo, los agentes reconocen su posición en el espacio social a condición de las disposiciones adquiridas e interiorizadas, aceptando "por motivos de escrúpulos religiosos, desprecio cultural, lealtad étnica y racial, decoro económico y cívico, o incluso por un indisimulado sentido del lugar" (Goffman, 1951, p. 297), mantener la distancia o permanecer en su posición de manera humilde.

> More like a class unconscious than a 'class consciousness' in the Marxist sense, the sense of the position occupied in social space (what Erving Goffman calls the 'sense of one's place') is the practical mastery of the social structure as a whole that reveals itself through the sense of the position occupied within that structure. The categories of perception of the social world are, as regards their most essential features, the product of the internalization, the incorporation, of the objective structures of social space. (Bourdieu, 1985, p. 728)

Bourdieu argumenta que este sentido de lugar puede ser inconsciente por parte de los agentes y dar la apariencia de timidez o arrogancia, cuando en realidad las distancias en el espacio social están determinadas por la conexión entre el cuerpo, el lenguaje y el tiempo, una conexión que la visión subjetivista no toma en cuenta. La visión objetivista, en la que se encuentra inmerso Marx según Bourdieu (1968) comete el error de concebir las clases de papel como reales, suponiendo que las acciones e interacciones en el mundo social están determinadas por la estructura.

En otras palabras, estas clases sociales (las clases de papel) son construcciones abstractas concebidas por el sociólogo, el estadístico y las instituciones del Estado con la finalidad de clasificar a los individuos. Por lo tanto, este tipo de clases sociales es una categoría (entre muchas otras) de identificación social, necesaria para la investigación. En el modelo de espacio social de Bourdieu (1998), las clases sociales se componen en tres dimensiones fundamentales que ayudan a comprender las dinámicas de la estratificación social:

> Es posible construir un espacio cuyas tres dimensiones fundamentales estarían definidas por el volumen del capital, la estructura del capital y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades (puesta de manifiesto por la trayectoria pasada y potencial en el espacio social)', obedeciendo así a la preocupación por recomponer las unidades más homogéneas desde el punto de vista de las condiciones de producción de los *habitus,* es decir, bajo el aspecto de las condiciones elementales de existencia y de los condicionamientos que éstas imponen. (p. 113)

La primera dimensión se refiere al volumen global de capital que poseen los agentes en sus distintas formas. Este capital puede manifestarse en diversas áreas, como la riqueza económica, la educación, las redes sociales y la cultura. Aquí, Bourdieu (1998) considera a los agentes que poseen un alto volumen de capital global, como los patronos, los miembros de las profesiones liberales y los profesores universitarios, como aquellos en una posición

favorable en la jerarquía social. Estos se oponen a los más desposeídos de los diferentes tipos de capital, como los obreros no cualificados y los empleados agrícolas.

La segunda dimensión del modelo se relaciona con la estructura del capital, es decir, el peso relativo de los distintos tipos de capital, como el económico y el cultural, en el volumen total de su capital. Bourdieu (1998) profundiza cómo ciertos grupos sociales pueden ser relativamente más ricos en capital cultural que en capital económico, mientras que otros pueden ser lo contrario. Por ejemplo, los profesores pueden tener un capital cultural sustancial, pero menos capital económico en comparación con los empresarios que pueden tener más riqueza económica pero menos capital cultural. Esta dimensión arroja luz sobre las diferencias y tensiones entre diferentes estratos sociales.

Por último, la tercera dimensión se refiere a la trayectoria social, es decir, cómo evoluciona a lo largo del tiempo el volumen y la estructura del capital de un individuo. Bourdieu (1998) sostiene que esta dimensión es crucial para comprender las dinámicas de movilidad social y cómo los agentes pueden cambiar su posición en el espacio social a lo largo de sus vidas.

En conjunto, el modelo de espacio social de Bourdieu (1998) proporciona una herramienta analítica que permite desglosar y analizar las complejas relaciones de poder, estatus y prestigio en la sociedad, centrándose en cómo el capital en sus múltiples formas influye en la posición social de los individuos. Cada posición, o mejor dicho, cada punto de coordenadas en el espacio social, se relaciona con determinadas prácticas que el análisis de los datos permite establecer. De esta manera, todo sucede como si el espacio de las posiciones sociales se descifrara como un espacio de disposiciones encarnadas y de posiciones. En este sentido, continuando con Bourdieu (1998) cada clase posee un determinado *habitus* que surge de acuerdo a las condiciones y transmisiones sociales vinculadas a la posición correspondiente. Así, el *habitus* (como se verá más adelante) encarna el principio que informa el vínculo entre un estilo y, a su vez, une las prácticas y las posesiones de una clase de agente.

El espacio social, tal y como lo concibe Bourdieu, es, por ende, un sistema de diferencias, es decir, un conjunto de propiedades definidas estructuralmente y distribuidas de forma diferencial según las clases. En esta lógica, el espacio social es un espacio construido como una estructura de posiciones definidas por el lugar que ocupan en la distribución de un determinado tipo de capital. Es por ello que Bourdieu (1998) insiste en la noción de distinción en su aspecto relacional y no en el aspecto sustantivo de las dimensiones que componen el espacio social.

> En efecto, en este universo de continuidad, el trabajo de construcción y de observación consigue aislar unos conjuntos (relativamente) homogéneos de individuos caracterizados por unos conjuntos de propiedades estadística y sociológicamente ligadas entre sí en diversos grados, o, si se prefiere, unos grupos separados por unos sistemas de diferencias. (p. 256)

Las propiedades solo en y a través de la relación con otras propiedades; en las prácticas sociales. Consecuentemente con esta idea, Bourdieu (1985) planteó que:

> El trabajo científico tiene como objetivo establecer un conocimiento adecuado tanto del espacio de relaciones objetivas entre las diferentes posiciones que constituyen el campo como de las relaciones necesarias establecidas, a través de la mediación del *habitus* de sus ocupantes, entre estas posiciones y sus posturas correspondientes (prises deposition), es decir, entre los puntos ocupados dentro de ese espacio y los puntos de vista sobre ese mismo espacio, que desempeñan un papel en la realidad y la evolución de ese espacio. (p. 734)

En otras palabras, el investigador, a través de la observación de un espacio, podía establecer las diferencias en que las clases existen en forma virtual, teniendo en cuenta la

estructura distributiva de las diferentes especies de capital, que son, figuradamente, las armas en las luchas sociales, aunque no siempre se hable al respecto. Así, el diagrama del espacio social, en el cual el mundo social es reproducido, descarta una jerarquización social piramidal basada únicamente en la posesión material, sino en la estructuración o distribución desigual de las distintas formas del capital. Es decir, por medio de la distribución de las propiedades, el mundo social se revela objetivamente como un sistema simbólico organizado de acuerdo a la lógica de la diferencia, lo que Bourdieu llama "las distancias diferenciales" (1998, p. 490). Funciona al mismo tiempo como un espacio simbólico, definido como "un espacio de estilos de vida y de grupos de estatus, caracterizados por diferentes estilos de vida" (ibíd., p. 136), donde la estructura está dada por la distinción de las posiciones que la conforman, es decir, por la distribución de las formas de capital que están activas en el universo estudiado. Las cuales se exponen a continuación.

4.3. Definiciones y Conceptos Clave de Campo, Capital y *Habitus*.

4.3.1. Campo

Después de haber establecido las dimensiones clave del espacio social, es esencial explorar cómo estas dimensiones se manifiestan y operan dentro de los campos sociales específicos. Para ello, es fundamental comprender la noción de campo, un concepto central en la teoría sociológica de Bourdieu . A través del análisis de los campos sociales, podemos profundizar en la comprensión de cómo las relaciones de poder y la lucha por el capital se desarrollan en contextos específicos.

Para el sociólogo francés Bourdieu , cada campo social ejerce un conjunto de fuerzas que imponen reglas no escritas a los agentes que participan en él.

> Cuando describo el espacio social global como un campo, es decir a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas,

contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura.(Bourdieu , 1997, p. 49)

En este campo de fuerzas, como lo describe Bourdieu (1997), tiene lugar la lucha de clases, donde los agentes compiten basándose en el volumen de capital que poseen y en su posición dentro de la estructura del campo. Estas interacciones contribuyen a perpetuar o transformar la estructura del campo. Una de las características distintivas de un campo es "el grado en el que las relaciones sociales se objetivan en él en códigos públicos" (Bourdieu , 1984b, p. 20).

Bourdieu (1990) ilustra cómo la combinación de estas dimensiones conduce a diversas oposiciones dentro del campo. Por ejemplo, las oposiciones ideológicas pueden reflejar el enfrentamiento entre diferentes enfoques de la sociodicea conservadora. Esto implica un conflicto entre quienes desean mantener el statu quo (doxa) y aquellos que buscan la reconversión y la formulación de estrategias adaptativas para legitimar sus perspectivas ante los actores ya establecidos.

La reproducción de estrategias dominantes en la sociedad involucra a varios actores y estructuras, y uno de los actores más influyentes en este proceso es la familia. Según Bourdieu (1998), la familia ejerce una tarea sustancial en la transmisión de valores, normas y prácticas que pueden contribuir a la reproducción de desigualdades sociales. Los individuos adquieren capital cultural y social en el seno de sus familias, y este capital puede influir en su éxito en la sociedad.

Además del papel de la familia, Bourdieu (1968) también destaca la influencia de las estructuras económicas y el Estado en la reproducción de desigualdades.

Puede decirse del Estado, en los términos que empleaba Leibniz a propósito de Dios, que es el ‘geómetra de todas las perspectivas’. Por esto se puede generalizar la famosa fórmula de Weber y ver en el Estado el poseedor del monopolio de la violencia

> simbólica legítima. O, con mayor precisión, un árbitro, pero muy poderoso, en las luchas por ese monopolio. (p. 139)

En las sociedades capitalistas, las estructuras económicas determinan en gran medida las oportunidades y recursos disponibles para los individuos. Aquellos que tienen acceso a recursos económicos significativos tienen una ventaja en términos de capital económico, lo que puede traducirse en mejores oportunidades educativas y profesionales.

El Estado, por su parte, puede influir en la reproducción de desigualdades a través de políticas y regulaciones que afectan a la educación y otras instituciones sociales. Por ejemplo, las políticas educativas pueden favorecer o limitar el acceso equitativo a la educación superior, lo que a su vez puede influir en la movilidad social y la reproducción de desigualdades (Bourdieu et al., 1979).

Varios otros sociólogos y teóricos han respaldado la idea de Bourdieu sobre la importancia de estos actores y estructuras en la reproducción de desigualdades sociales. Por ejemplo, el sociólogo estadounidense Collins (1989) ha explorado las dinámicas de poder en la educación y cómo las instituciones educativas contribuyen a la reproducción de desigualdades.

El concepto de campo, mencionado previamente, se destaca como un instrumento esencial para entender las interacciones en el ámbito de la educación universitaria y su impacto en los factores decisivos de este estudio, los cuales incluyen el síndrome de *burnout*, el *engagement* y los niveles de comunicación productiva.

Dentro de este contexto, los actores clave son diversos y desempeñan roles cruciales en la configuración del campo de la educación superior. Estos actores pueden dividirse en diversas categorías, como universidades, profesores, estudiantes, agencias de acreditación y el gobierno, cada uno contribuyendo de manera significativa a la dinámica del campo. Por ejemplo, las universidades compiten activamente por recursos simbólicos, como prestigio académico y reconocimiento, a través de estrategias de marketing, programas académicos y

otros medios para atraer a estudiantes y destacados académicos. Sin embargo, la pugna en el campo universitario no se limita únicamente a la búsqueda de recursos simbólicos, sino que también implica una lucha por recursos materiales, como financiamiento y acceso a instalaciones. Las instituciones académicas buscan recursos financieros para mantener y mejorar sus programas educativos, investigaciones y servicios, lo que agrega otra dimensión a la dinámica del campo. En este sentido Cuesta (2018) explica que para las universidades:

> Lograr la acreditación, en ese orden de ideas, se convierte en la obtención de réditos sociales significativos. Dicho buen nombre, o dignidad ofrecida en la acreditación, tiene una relación directa con el posicionamiento en el mercado de las universidades. En pocas palabras, un programa o institución acreditada tiene un prestigio que impacta en el número de matriculados y, por ende, en sus ingresos. (p. 56)

En el contexto de esta investigación, es esencial explorar cómo estas dinámicas de apuesta y lucha en el campo universitario influyen en las variables identificadas, como el síndrome de *burnout*, el *engagement* y los niveles de comunicación productiva, que se abordarán en este apartado.

4.3.2. Capital y sus Especies

Para entender el concepto de capital según Bourdieu (2001), es fundamental apreciar la estrecha relación entre los conceptos de campo y capital. Esta relación es crucial considerando que ambos se definen y configuran mutuamente en un ciclo hermenéutico.

> Por otro lado, es evidente la relación entre ambos conceptos, de campo y capital, a la hora de definirse y configurarse mutuamente en una suerte de circulo hermenéutico en el que ‘para construir el campo, uno debe identificar las formas de capital específico que operan en él, y para construir las formas de capital específico uno debe conocer el campo’. (p.20)

La noción de capital según Bourdieu (2001) implica que “es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o incorporada” (p. 131). Según él, al apropiarse del capital, los individuos o grupos facilitan la apropiación de energía social, tanto en forma de trabajo vivo como cosificado. Al enfatizar la importancia de la *vis insita* y *lex insita*, el capital no solo es una fuerza inherente a las estructuras objetivas y subjetivas (vis insita), sino también un principio fundamental que rige las regularidades internas del mundo social (*lex insita*).

Además, los capitales en Bourdieu no son homogéneos, sino que difieren en naturaleza y origen. Bourdieu (2001) reconoce que incluso cosas aparentemente no relacionadas con lo económico tienen un valor que puede ser difícil de cuantificar, considerando que están imbuidas de una negación expresa de lo económico. Este reconocimiento, destaca la importancia de una ciencia económica general de las prácticas que pueda abarcar prácticas que, aunque tengan características económicas objetivas, no sean reconocidas socialmente como tales y requieran un esfuerzo de simulación o eufemización para llevarlas a cabo, “así como determinar las leyes por las que los diferentes tipos de capital (o de poder, que para el caso es lo mismo) se transforman unos en otros” (Bourdieu, 2001, p. 135).

El capital de acuerdo con Bourdieu puede adoptar tres formas fundamentales, y su manifestación concreta dependerá del ámbito de aplicación específico y de la magnitud de los costos de transformación, que son necesarios para que aparezca de manera efectiva. Así pues, el capital económico, en todas sus formas, encuentra sus raíces en una construcción jurídica, la propiedad privada. El capital cultural y el capital social, en cambio, se heredan o se adquieren a través de procesos de formación y transmisión de conocimientos. Por último, el capital simbólico emerge de las creencias, una amalgama de los otros capitales. Sin embargo, más allá de enfocarse en su naturaleza o tipología, Bourdieu (2018; 1989; 1984) nos advierte reiteradamente sobre las desigualdades y dinámicas de dominación que estos capitales generan.

A continuación, exploraremos las principales ideas de Bourdieu en relación con la interconexión de estos capitales y su manifestación en el tejido social, sin la pretensión de agotar este vasto y complejo tema.

4.3.2.1. Capital Económico.

El capital económico, de acuerdo con la clasificación de Bourdieu (2001), ocupa un lugar central en la estructura de los diferentes tipos de capital. Este "es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad" (p. 135), actuando como base para la adquisición de las otras formas de capital, es decir, el capital económico debe ser concebido como la raíz de todos los demás tipos de capital. Estas otras manifestaciones, derivadas del capital económico, pueden presentarse de maneras transformadas y camufladas. Lo que es especialmente intrigante es cómo estas versiones derivadas pueden producir diversos efectos particulares, en gran parte debido a su capacidad de ocultar su origen económico. Esta habilidad para ocultar su raíz económica puede potenciar su influencia en las dinámicas sociales y las relaciones de poder:

> A la luz de lo expuesto, hay que partir de la doble asunción de que, de una parte, el capital económico sirve de base a todos los demás tipos de capital, pero de otra, las manifestaciones transformadas y travestidas del capital económico no pueden nunca reconducirse a él totalmente; y ello porque dichas manifestaciones tan sólo pueden producir sus efectos específicos en la medida en que oculten (sobre todo ante sus propios poseedores) que es el capital económico el que les sirve de base y el que, siquiera en última instancia, determina sus efectos. (Bourdieu, 2001, p. 158).

El capital económico es, en su esencia, el conjunto de recursos financieros y activos que un individuo o entidad posee. Sin embargo, su relevancia en el marco de Bourdieu (2001) no se limita únicamente a su valor monetario. Este capital es crucial para determinar la posición social de un individuo y en su capacidad para acceder a otras formas de capital. Por

ejemplo, poseer capital económico puede permitir a alguien acceder a una educación de calidad (capital cultural) o a redes sociales exclusivas (capital social).

El poder del capital económico también reside en su convertibilidad (Bourdieu, 2001) Mientras que otras formas de capital pueden ser más difíciles de movilizar o convertir, el capital económico puede ser fácilmente transformado en otros tipos de recursos, ya sean tangibles o intangibles. Esto lo transforma en un mecanismo esencial para la movilidad social y el ascenso en la jerarquía social.

4.3.2.2. Capital Cultural

El concepto de capital cultural, según la perspectiva de Bourdieu , inicialmente se planteó como una hipótesis teórica (1979) destinada a explicar las disparidades en el rendimiento escolar entre niños de diferentes clases sociales. Sin embargo, esta hipótesis se convirtió en un punto de partida fundamental que desafiaba tanto las concepciones de sentido común como las teorías del capital humano.

Para Bourdieu, el capital cultural existe en tres formas interrelacionadas: incorporado, objetivado e institucionalizado (1979;1986). El capital cultural incorporado se adquiere a través del proceso de socialización en la familia y la escuela. La familia desempeña un papel fundamental como la unidad donde se multiplican y transmiten los diferentes tipos de capitales que un individuo poseerá. Es decir, aunque una persona hereda cierta cantidad de capital cultural y económico, también adquiere la capacidad de gestionar nuevos capitales y agregarlos tanto a su capital individual como al capital de su familia.

> La acumulación de capital cultural requiere una incorporación que, en la medida en que presupone una labor de inculcación y asimilación, cuesta tiempo, y un tiempo que debe invertir personalmente el inversor (de hecho, no puede llevarse a cabo por poderes, algo similar en este aspecto al curtido). (Bourdieu, 1979, p. 3)

En otras palabras, Bourdieu hace referencia a la idea de que la acumulación de capital cultural, es decir, la adquisición y apropiación de conocimientos, habilidades y formas de cultura valoradas en una sociedad, no es un proceso automático ni puede delegarse en otros. De esta forma, para acumular capital cultural, una persona debe incorporarlo o adquirirlo personalmente. Esto implica un proceso de aprendizaje y asimilación de formas culturales, que puede llevar tiempo y esfuerzo. No se puede simplemente comprar o delegar esta acumulación a otros, como podría hacerse, por ejemplo, con la inversión de capital financiero. Es por ello que Bourdieu utiliza la metáfora del inversor para destacar que la acumulación de capital cultural es una inversión personal.

El capital cultural objetivado representa la segunda dimensión del capital cultural. Este se refiere a objetos y bienes culturales concretos, tales como libros, obras de arte e instrumentos musicales. Estos elementos son los pilares tangibles que testimonian la riqueza y diversidad de una cultura. Cada uno de ellos, ya sea una pintura renacentista, una novela clásica o un violín centenario, lleva consigo un pedazo de la historia, la filosofía y las emociones de la sociedad de la que provienen.

> Pero lo que se transmite es la propiedad legal y no necesariamente lo que constituye la condición de apropiación específica, es decir, la posesión de los instrumentos que permiten consumir una pintura o utilizar una máquina y que, al ser nada más que capital incorporado, están sujetos a las mismas leyes de transmisión. (Bourdieu , 1979b; p. 5)

Dicho de otra manera, aunque es posible transmitir estos elementos como propiedad legal, su verdadera apreciación y comprensión dependen intrínsecamente del capital cultural incorporado. Esto se debe a que cada objeto cultural, más allá de su valor material, posee un contexto, un trasfondo que solo puede ser plenamente comprendido cuando se tiene el conocimiento o la sensibilidad cultural adecuada. Consideremos, por ejemplo, la novela Don Quijote de la Mancha. Aunque cualquier persona puede tener una copia del libro y leer sus páginas, no todos podrán capturar las sutilezas lingüísticas, referencias literarias y críticas

sociales que contiene. De manera similar, una pintura famosa como La Gioconda de Leonardo da Vinci puede ser admirada por muchos por su belleza estética, pero solo aquellos con un conocimiento profundo de la historia del arte y del Renacimiento italiano podrán apreciar plenamente su significado y contexto cultural.

Así, el simple acceso a estos bienes no asegura por sí solo su entendimiento ni un uso apropiado. Es una combinación de posesión y comprensión lo que permite que estos objetos culturales cobren vida y revelen su verdadero significado. En este sentido, el capital cultural objetivado no es solo una cuestión de posesión física, sino también de conexiones emocionales e intelectuales con los bienes culturales que nos rodean.

El capital cultural institucionalizado es una pieza fundamental en el entramado conceptual de Bourdieu (1979b). Esencialmente, representa el reconocimiento formal de las competencias culturales de un individuo a través de títulos académicos y certificaciones escolares. Estos títulos y certificaciones, a menudo percibidos como simples diplomas o acreditaciones, tienen un poder mucho más allá del papel en el que están impresos. Sirven como llaves que pueden abrir puertas a oportunidades económicas, laborales y sociales.

Bourdieu argumenta que esta forma de capital tiene un valor único en la estructura social, dado que opera con una autonomía relativa de quien lo porta. Esto significa que incluso si dos individuos poseen la misma cantidad de capital cultural en términos de conocimientos y habilidades, aquel que tiene un título académico reconocido podría tener ventajas en el ámbito laboral y social sobre el otro. Esto se debe, en gran parte, a lo que Bourdieu (1979b) llamó alquimia social:

> Con el título académico, esta patente de incorporado, tiene los mismos límites biológicos que la competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional y constante y la alquimia social produce una forma de capital jurídicamente garantizado en relación con la cultura, cultural que tiene una autonomía relativa en relación con su portador e incluso en relación con el capital cultural que

> posee realmente en un momento dado: instituye el capital cultural a través de la magia colectiva, de la misma manera que, según Merleau-Ponty, los vivos instituyen a sus muertos a través de los ritos del duelo. (p. 5)

En otras palabras en este proceso, las instituciones educativas y certificadoras tienen el poder de transformar el capital cultural incorporado en un capital institucionalizado que tiene un valor reconocido en el mercado laboral y en la estructura social en general. Es decir, estas instituciones tienen el poder de validar y legitimar el conocimiento y las habilidades, otorgándoles un valor tangible en la sociedad.

Esta alquimia refleja la capacidad de ciertas instituciones de imponer y establecer lo que es valorado y reconocido en la sociedad. En esencia, el capital cultural institucionalizado actúa como un filtro, donde el reconocimiento oficial de las habilidades y conocimientos a través de títulos y certificados puede determinar la trayectoria de un individuo, su movilidad social y, en última instancia, su posición dentro de la estructura social. Así, mientras que el capital cultural en sí es crucial, la forma en que se reconoce y legitima en la sociedad puede tener un impacto aún más significativo en la vida de un individuo. Esto pone de manifiesto la complejidad de las interacciones entre cultura, educación y estructura social, y el papel central que juegan las instituciones en la configuración de estas dinámicas.

4.3.2.3. Capital social

El capital social, según Bourdieu (1979b), es un fenómeno intrincado que trasciende la mera acumulación de relaciones personales o profesionales. Se sitúa en el corazón de cómo los individuos y grupos interactúan y se benefician mutuamente dentro de estructuras sociales específicas.

Central para el entendimiento de Bourdieu es la idea de que las unidades familiares son núcleos fundamentales de acumulación de capital social. En estas unidades, se gestiona de manera colectiva el capital aportado por cada miembro, lo que impulsa un beneficio mutuo y cohesivo. Sin embargo, la extensión del capital social no se limita únicamente a la familia.

Se expande a toda la red de relaciones que un individuo puede cultivar a lo largo de su vida, ya sea por vecindad, en el lugar de trabajo o incluso a través de lazos de consanguinidad.

> En otras palabras, la red de relaciones es el producto de estrategias de inversión, individuales o colectivas, conscientes o inconscientes, destinadas a establecer o reproducir relaciones sociales que sean directamente utilizables a corto o largo plazo, es decir, a transformar relaciones contingentes, como las de vecindad, el lugar de trabajo o incluso el parentesco, en relaciones que sean a la vez necesarias y electivas, implicando obligaciones duraderas sentidas subjetivamente (sentimientos de gratitud, respeto, amistad, etc.) o garantizadas institucionalmente (derechos). (Bourdieu, 1986, p. 249)

Estas relaciones, al estar entrelazadas, se convierten en una especie de moneda social. Esta moneda puede ser gastada o invertida para obtener beneficios en diversos ámbitos de la vida. No solo se traduce en ventajas económicas, sino también en beneficios sociales, como el acceso a oportunidades, conocimientos o recursos valiosos.

Bourdieu (2001) subraya la importancia de las estrategias, tanto conscientes como inconscientes, que las personas emplean para fortalecer y expandir su capital social. “Expresado de otra forma, la red de relaciones es el producto de estrategias individuales o colectivas de inversión, consciente o inconscientemente dirigidas a establecer y mantener relaciones sociales que prometan, más tarde o más temprano, un provecho inmediato” (p.151). Estas estrategias buscan transformar relaciones circunstanciales en vínculos más profundos y duraderos. En esta red de relaciones, las obligaciones subjetivas, como la lealtad, el respeto y la amistad, se entrelazan con las relaciones objetivas o institucionalizadas, como las que están avaladas jurídicamente.

Sin duda, el capital social, tal y como lo describe Bourdieu, tiene un valor intrínseco en la estructuración de las sociedades y en la dinámica de poder entre diferentes grupos. Funciona como una moneda de cambio que puede otorgar prestigio, influencia y acceso a recursos. Sin embargo, este mismo capital social puede ser una espada de doble filo. Cuando se encuentra en manos de redes cerradas o elitistas, se convierte en una herramienta que perpetúa la exclusión. En otras palabras, quienes no pertenecen a determinados grupos o carecen del historial apropiado pueden enfrentarse de manera sistemática a la exclusión, la falta de oportunidades y ser relegados a roles secundarios. Esta configuración, aunque a veces imperceptible pero influyente, fortalece las desigualdades preexistentes y puede dificultar la movilidad social.

4.3.2.4. Capital simbólico

El capital simbólico "comúnmente llamado prestigio, reputación, renombre, etcétera, que es la forma percibida y reconocida como legitima de estas diferentes especies de capital." (Bourdieu, 1990, p. 206), no son tangibles en sí mismos, pero tienen un poder considerable en términos de influencia social. Estar en posesión de un título, recibir un reconocimiento específico, o ser parte de un grupo social prestigioso, confiere al individuo un aura de respeto y reconocimiento en la sociedad. Estos bienes simbólicos actúan como marcadores que indican el punto de una persona o grupo en el espacio social y cultural.

> Todo remite a la concentración de un capital simbólico de reconocida autoridad que, ignorado por todas las teorías de la génesis del Estado, se presenta como la condición o, cuando menos, el acompañamiento de todas las demás formas de concentración, si deben tener por lo menos cierta duración. (Bourdieu, 1997, p. 107)

En otras palabras, el capital simbólico no se adquiere en el vacío. Como señaló Bourdieu (1997), es esencial la posesión de las otras tres formas de capital –económico, cultural y social– para obtener y consolidar el capital simbólico. Por ejemplo, la riqueza económica (capital económico) puede permitir a una persona acceder a una educación de élite (capital cultural), lo que a su vez puede llevar a conexiones valiosas (capital social).

Estas conexiones, combinadas con la riqueza y la educación, pueden luego traducirse en prestigio y reconocimiento (capital simbólico).

Sin embargo, Bourdieu (1999b) aclara que "El capital simbólico existe por y para la percepción o, más precisamente, por y para quienes lo perciben y pueden percibirlo y hacerlo existir como tal sólo porque están dotados de categorías de percepción adecuadas" (p. 336). En otras palabras, el capital simbólico se manifiesta y cobra importancia a través de la manera en que las personas perciben ciertos signos, símbolos o atributos que poseen otras personas o instituciones. Por ejemplo, el reconocimiento de un título universitario puede otorgar capital simbólico a un individuo en el ámbito laboral, por lo que es percibido como una señal de educación y competencia. Del mismo modo, la reputación de una empresa en el mercado puede ser un indicador de su capital simbólico, dado que influye en cómo los consumidores perciben la calidad de sus productos o servicios. En ambos casos, el capital simbólico existe y adquiere significado debido a la percepción y evaluación de las personas que interactúan con él.

Además, Bourdieu (2001) argumenta que el capital simbólico tiene un papel activo en la consolidación del poder social. Permite a los individuos o grupos imponer y legitimar una visión o narrativa particular como válida o superior en la sociedad.

> El poder simbólico, poder subordinado, es una forma transformada, es decir, irreconocible, transfigurada y legitimada, de otras formas de poder: no se puede ir más allá de la alternativa entre los modelos energéticos que describen las relaciones sociales como relaciones de fuerza y los modelos cibernéticos que hacen de ellas relaciones de comunicación, más que a condición de describir las leyes de transformación que rigen la transmutación de las diferentes especies de capital en capital simbólico y en particular el trabajo de disimulación y de transfiguración (es decir, de eufemización) que asegura una verdadera transubstanciación de las relaciones de fuerza haciendo desconocer-reconocer la violencia que encierran

> objetivamente y transformándolas así en poder simbólico, capaz de producir efectos reales sin gasto aparente de energía. (pp. 98-99)

Este proceso de legitimación es esencial para mantener y reforzar las estructuras de poder y las jerarquías existentes. En esencia, aquellos con alto capital simbólico tienen la capacidad no solo de ser reconocidos y respetados sino también de influir y moldear el discurso y las percepciones en la sociedad. Por lo tanto, el capital simbólico no es simplemente una forma pasiva de reconocimiento, sino una herramienta activa de poder y control, entrelazada con otras formas de capital, que permite a los individuos y grupos posicionarse favorablemente en la estructura social y cultural.

El capital simbólico toma la forma bienes simbólicos como el prestigio o la confianza que confieren los títulos o reconocimiento al portador, ser parte de un grupo social que da fama, honor, reputación positiva, respeto y reconocimiento por los otros. La obtención de estas ventajas (subjetivas) es necesario la posesión de las otras tres formas de capital (económico, cultural y social) y a las posibilidades que resultan de imponer una visión como válida , es decir, su poder social..

Adicionalmente, es esencial comprender la naturaleza dinámica y fluida del capital simbólico, que puede variar según contextos culturales y temporales. Bourdieu también enfatizó la capacidad de convertir una forma de capital en otra, permitiendo una adaptabilidad en la consolidación de poder y estatus. La noción de distinción, intrínseca al capital simbólico, actúa como un marcador que permite a los individuos diferenciarse y afirmar su posición en la jerarquía social. Así, más allá de ser una mera representación de reconocimiento o estatus, el capital simbólico se entrelaza con el campo de Bourdieu, un espacio de competencia y lucha social, y desempeña un papel crucial en la consolidación y perpetuación de estructuras de poder.

> En la batalla por construir una visión del mundo universalmente conocida y reconocida, la balanza de poder depende del capital simbólico acumulado por

> aquéllos que aspiran a imponer las diferentes visiones en juego, y en la medida en que estas visiones se apoyan ellas mismas en la realidad. (Bourdieu, 2001, p. 127)

Dentro del vasto e intricado campo de la educación superior, los diferentes capitales no operan en silos independientes, sino que coexisten y se entrelazan en una danza compleja de interacciones y negociaciones. Esta coexistencia es fundamental para entender la dinámica del campo y cómo los académicos e investigadores se posicionan y operan en él.

Por ejemplo, un académico con un alto capital cultural, reflejado en sus calificaciones y publicaciones, podría no tener el capital social necesario para llevar a cabo colaboraciones significativas. Sin embargo, un reconocimiento simbólico (como un premio de alto perfil) podría mejorar su capital social al abrirle puertas a nuevas redes y colaboraciones. A la inversa, un profesor con un vasto capital social, pero con limitados recursos económicos, podría aprovechar sus conexiones para acceder a financiamientos y oportunidades de investigación.

Esta interdependencia de capitales se ve reflejada en la cotidianidad del campo académico. Las decisiones sobre qué proyectos financiar, qué cursos ofrecer o a quién promocionar no se basan en un único tipo de capital, sino en una amalgama de todos ellos. Es esta interacción constante y a menudo sutil entre capitales lo que define la textura y dinámica del campo de la educación superior.

Sin embargo, más allá de los capitales, es crucial entender que el comportamiento, las decisiones y las percepciones de los individuos en este campo están profundamente arraigadas en sus disposiciones internas y en su historia personal y profesional. Es aquí donde el concepto de *habitus* cobra relevancia.

El *habitus*, tal como lo definió Bourdieu (2001), funciona como el enlace entre las estructuras externas del campo y las prácticas individuales de los actores dentro de este. Actúa como un sistema de disposiciones que guía y moldea las percepciones, actitudes y acciones de los individuos. Después de haber entendido cómo los capitales operan y se

entrelazan en el campo, es esencial adentrarse en el *habitus* para comprender completamente cómo los académicos e investigadores interpretan, responden y actúan en el espacio de la educación superior.

4.3.3. El *Habitus*

El estudio de Bourdieu sobre la teoría de la práctica (Bourdieu, 1977) ofrece un entendimiento penetrante sobre las estructuras y dinámicas subyacentes que determinan cómo los individuos y grupos interpretan y actúan en el mundo. Este análisis profundo reconoce la necesidad de entender cómo emergen las prácticas, en lugar de quedarse solo con la observación superficial de estas prácticas.

Central para esta discusión es el concepto de *habitus*. Bourdieu (1977) describe el *habitus* como: “sistemas de disposiciones duraderas y transponibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes" (p.72).

Esta noción desafía las percepciones simplistas sobre la acción humana, argumentando que no es siempre el resultado de decisiones conscientes o reglas fijas. En cambio, las prácticas suelen surgir de un conjunto de disposiciones y estructuras internas que han sido moldeadas por las experiencias y condiciones previas de una persona o grupo.

Bourdieu enfrenta la tensión entre mecanismo y finalismo. Refuta la idea de que las acciones son meramente respuestas mecánicas pre programadas o siempre llevadas a cabo con un objetivo consciente. En lugar de ello, sugiere que el *habitus* guía a las personas a actuar de maneras que parecen orientadas hacia un propósito, aún cuando no hay intención consciente detrás de sus actos."...adaptándose a las demandas inscritas como potencialidades objetivas en la situación, definidas por las estructuras cognitivas y motivadoras que conforman el *habitus*" (Bourdieu, 1977, p. 78).

La obra de Bourdieu no está aislada; se entrelaza y dialoga con las teorías de otros filósofos y académicos. De hecho, critica directamente a Jean-Paul Sartre, quien se presenta como un defensor de una visión de la acción basada estrictamente en la conciencia individual.

Bourdieu (1977) argumenta que esta perspectiva omite la influencia fundamental de las estructuras sociales y culturales en la acción.

No se detiene ahí. Bourdieu también toma prestadas ideas de figuras tan destacadas como Hume y Marx, usándolas para ilustrar cómo las disposiciones internas influencian las percepciones y acciones de un individuo. "El 'inconsciente' nunca es otra cosa que el olvido de la historia que la historia misma produce al incorporar las estructuras objetivas que produce en las segundas naturalezas del *habitus*" (Bourdieu, 1977, p. 86).

Por ende, Bourdieu postula una visión matizada del comportamiento humano, refutando interpretaciones que ven la acción humana como puramente mecánica o únicamente dirigida por intenciones conscientes. En su lugar, propone que nuestras acciones son el producto de un *habitus*, una estructura interna forjada por nuestras experiencias pasadas y condiciones. "En resumen, el *habitus*, producto de la historia, produce prácticas individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia" (Bourdieu, 1977, p. 82).

Esta perspectiva arroja luz sobre la complejidad de la acción humana y la interacción social, y sugiere que, para entender verdaderamente cómo y por qué actuamos como lo hacemos, debemos considerar no sólo nuestras intenciones conscientes sino también las estructuras subyacentes que informan esas acciones.

El *habitus* no es una entidad estática; es producto de la historia, pero también tiene el poder de influir y generar historia. Este sistema de disposiciones está arraigado en los individuos debido a sus experiencias pasadas y condiciones de vida, permitiéndoles interpretar y actuar en el mundo de manera coherente y, a menudo, predecible:

Sin embargo, es fundamental reconocer que aunque el *habitus* guía las acciones y prácticas de los individuos, no es un destino predeterminado. Existe una relación dialéctica entre las estructuras objetivas y las estructuras cognitivas y motivadoras:

Bourdieu también enfatiza la importancia de considerar cómo los individuos, influenciados por su *habitus*, interactúan entre sí en diferentes contextos sociales. Estas interacciones están arraigadas en estructuras más amplias de poder y dominación:

> Incluso aquellas formas de interacción aparentemente más propensas... están dominadas (como lo demuestra la homogamia de clase), a través de la armonía del *habitus*, es decir, más precisamente, la armonía del ethos y los gustos - sin duda percibida en las señales imperceptibles de la hexis corporal - por la estructura objetiva de las relaciones entre las condiciones sociales. (Bourdieu, 1977, p. 81)

Por lo tanto, entender el *habitus* es esencial para desentrañar la complejidad de las interacciones humanas y las prácticas en un contexto social, cultural y histórico. A medida que desentrañamos la intrincada teoría de Bourdieu sobre el *habitus*, es evidente que esta estructura de disposiciones no sólo moldea las percepciones y acciones individuales, sino que también se encuentra en constante interacción con estructuras más amplias de poder y dominación en diversos contextos sociales. Las universidades públicas, como espacios de producción y reproducción del conocimiento, no están exentas de estas dinámicas. Dentro de estas instituciones, el *habitus* interactúa y dialoga con formas específicas de capital y se sitúa dentro de campos académicos particulares, influenciando tanto la producción intelectual como las relaciones interpersonales. Con esta comprensión, nos preparamos para adentrarnos más profundamente en cómo estas teorías se manifiestan y entrelazan en el entorno académico y las implicaciones que esto conlleva.

4.4. Desconstrucción Bourdiana del *Habitus*, el Capital y el Campo en Universidades Públicas

Las universidades públicas son más que instituciones educativas; son ecosistemas ricos y complejos que reflejan las dinámicas de poder, tradición y cambio en la sociedad en su conjunto. A través de la lente de Bourdieu , podemos desentrañar las estructuras subyacentes y las relaciones de poder que determinan cómo funcionan y se desarrollan estas instituciones. Los conceptos de *habitus*, capital y campo proporcionan una herramienta crítica invaluable

para examinar la interacción entre los individuos y las estructuras institucionales en el ámbito académico.

El campo académico, tal como Bourdieu lo conceptualiza en *El homos academicus* (1984b), es un espacio de relaciones dinámicas y tensiones constantes. Los actores, ya sean instituciones o individuos, se esfuerzan por consolidar su posición y ganar reconocimiento. Las universidades públicas, en particular, se ven atrapadas entre su deber de servir al bien público y la necesidad de competir en un escenario académico globalizado. La lucha por el capital científico y el reconocimiento académico se convierte en una danza compleja de estrategias, alianzas y competencias.

El capital en este contexto es multifacético. No sólo se trata de recursos económicos, sino también de capital cultural, como las credenciales y la erudición; capital social, reflejado en las redes y relaciones que los académicos forjan; y capital simbólico, que se refiere al prestigio y la autoridad en el discurso académico. Estas diferentes formas de capital no son mutuamente excluyentes, y a menudo, los académicos deben maniobrar cuidadosamente para acumular y convertir un tipo de capital en otro.

Sin embargo, es el *habitus* lo que moldea cómo los actores dentro del campo académico perciben, interpretan y responden a estas dinámicas. El *habitus*, ese conjunto de disposiciones internas formadas por experiencias pasadas, actúa como un filtro a través del cual los académicos interpretan el mundo a su alrededor. Un investigador cuyo *habitus* ha sido formado en un ambiente de colaboración y compromiso comunitario, por ejemplo, podría enfocarse más en proyectos con impacto social directo, mientras que otro, formado en un ambiente altamente competitivo, podría priorizar la publicación en revistas de alto impacto.

Las universidades públicas, en particular, presentan un escenario único. Al ser financiadas por el estado, tienen un fuerte compromiso con el bienestar público y, a menudo, están más arraigadas en sus comunidades locales que sus contrapartes privadas. Sin embargo, esto no las exime de las presiones del campo académico más amplio. Los académicos en estas

instituciones a menudo se encuentran atrapados entre su deseo de servir a sus comunidades y las demandas de un mundo académico que valora cada vez más la excelencia medible y cuantificable.

Para comprender plenamente las dinámicas en juego en las universidades públicas, es esencial examinar cómo estos tres conceptos - campo, capital y *habitus* - interactúan y se interrelacionan. Estas instituciones no son meros reflejos pasivos de las dinámicas de poder en la sociedad; son, en cambio, lugares donde estas dinámicas se recrean, se desafían y se transforman. A través de un análisis cuidadoso y crítico, podemos comenzar a comprender las fuerzas en juego y, quizás, a imaginar formas de hacer que estas instituciones sean más justas, inclusiva y orientada al bien público.

En conclusión, Las universidades públicas, como arenas de lucha y negociación, se han moldeado y, a su vez, moldean las disposiciones y estructuras socioeconómicas de quienes participan en ellas. Al desentrañar las intrincadas conexiones entre el *habitus*, el capital y el campo en este contexto, hemos identificado cómo estos conceptos de Bourdieu no sólo coexisten sino que se influyen mutuamente, conformando la realidad vivida en el ámbito académico. Estos conceptos no operan en el vacío; están profundamente arraigados en las estructuras y prácticas diarias de la educación superior. La confluencia de estas fuerzas determina en gran medida las trayectorias individuales, las estructuras de poder institucional y las oportunidades y desafíos que enfrentan tanto los profesores como los estudiantes. Así, el campo académico es un espacio de continuo intercambio y negociación, donde el capital cultural, social y simbólico se pone en juego, y donde el *habitus* de los individuos se enfrenta, se adapta y, a veces, se transforma. Reconocer y comprender estas dinámicas es esencial para cualquier esfuerzo que busque reformar, mejorar o simplemente entender más profundamente las universidades públicas y su papel en la sociedad contemporánea.

4.5. Conclusiones

El presente capítulo ha sido crucial para comprender el planteamiento del problema al analizar las interacciones entre los conceptos de campo, capital y *habitus* según la teoría de Bourdieu. Estos conceptos han proporcionado una perspectiva integral para desentrañar las

dinámicas internas de las instituciones de educación superior y cómo estas influyen en la cultura organizacional y el comportamiento de los actores dentro de dichas instituciones. La teoría de Bourdieu (1979, 1984, 1989, 1990, 1998, 2001) ha permitido examinar los campos académicos y profesionales, los tipos de capital que poseen y movilizan sus miembros, y las disposiciones (*habitus*) que estos desarrollan en su interacción con estos campos.

En la última década, la triada conceptual de Bourdieu, que incluye campo, capital y *habitus*, ha sido retomada con mayor frecuencia en las investigaciones sobre gestión y organizaciones. Esto se debe en parte a la adopción del concepto de campo por la nueva teoría institucionalista, aunque a menudo se dejan de lado otros aspectos importantes de su obra, como la doxa, el poder simbólico y la reflexividad. La fórmula de Bourdieu "[(*habitus*) x (capital)] + campo = práctica" (1998) ha sido esencial para entender la configuración del espacio social y las relaciones objetivas entre los agentes sociales.

El espacio social, como lo define Bourdieu (1968, 1985, 1986, 1998), se configura a través de la distribución de capital económico, cultural, social y simbólico. Los agentes se distribuyen en este espacio según el volumen total y la estructura de su capital, lo que determina sus posiciones y distancias relativas. Este análisis de la estructura del espacio social ha permitido identificar cómo las relaciones objetivas y las distancias diferenciales influyen en la reproducción de desigualdades y en la configuración de las clases sociales.

El concepto de campo, como lo describe Bourdieu (1984b, 1990, 1997), ha sido fundamental para entender las interacciones en el ámbito de la educación universitaria. Los campos sociales, incluyendo el campo académico, ejercen fuerzas que imponen reglas no escritas a los agentes, quienes compiten por diversos tipos de capital. Esta competencia contribuye a conservar o transformar la estructura del campo. La familia y las estructuras económicas y estatales también juegan un papel crucial en la reproducción de desigualdades sociales, como señalan Bourdieu (1968, 1979b, 1986, 2001) y otros teóricos como Randall Collins (1989).

El capital, en sus diversas formas –económico, cultural, social y simbólico–, es central para la comprensión de las dinámicas del campo académico. El capital económico actúa como base para la adquisición de otras formas de capital (Bourdieu, 2001), mientras que el capital cultural se manifiesta en formas incorporadas, objetivadas e institucionalizadas (Bourdieu, 1979, 1986). El capital social, según Bourdieu (1986, 2001), se construye a través de redes de relaciones que proporcionan beneficios mutuos. El capital simbólico, como lo describe Bourdieu (1990, 1997, 1999b, 2001), se refiere al prestigio y la reputación, y juega un papel crucial en la legitimación y el mantenimiento de estructuras de poder.

El *habitus*, descrito por Bourdieu (1977), es un sistema de disposiciones duraderas que guía las percepciones, actitudes y acciones de los individuos. Este concepto ha sido esencial para entender cómo las prácticas individuales y colectivas se producen y reproducen en el contexto de la educación superior. El *habitus*, producto de la historia y las condiciones sociales, influye en cómo los académicos interpretan y responden a las dinámicas del campo académico.

En conclusión, el capítulo ha proporcionado una comprensión profunda de cómo los conceptos de campo, capital y *habitus* se entrelazan para formar la realidad vivida en el ámbito académico. Estos conceptos no solo coexisten, sino que se influyen mutuamente, conformando las trayectorias individuales, las estructuras de poder institucional y las oportunidades y desafíos que enfrentan tanto los profesores como los estudiantes. Este análisis ha sido esencial para desentrañar las complejas interacciones que constituyen el tejido de las universidades públicas y su cultura organizacional, avanzando significativamente en la comprensión del planteamiento del problema.

Capítulo 5. Perspectivas Psicosocial del Síndrome de *Burnout* y del *Engagement*

5.1. Introducción

Edificando sobre la comprensión teórica de campo, capital y habitus, este capítulo se centra en las perspectivas psicosociales del síndrome de *burnout* y del *engagement*. Se revisan los desarrollos históricos y conceptuales del síndrome de *burnout*, las principales teorías y modelos explicativos, y cómo estos se distinguen de otras condiciones. Además, se explora el *engagement* como un constructo positivo que contrasta con el síndrome de *burnout.* Este enfoque multidimensional proporciona una base sólida para entender los factores individuales y colectivos que influyen en la salud mental del personal académico.

En el intrincado tejido de la psicología ocupacional y organizacional, se han destacado dos fenómenos de relevancia en el entorno académico: el síndrome de *burnout* y el *engagement.* Estos constructos, uno representando una respuesta negativa ante las exigencias laborales y el otro un estado positivo de conexión con la profesión, son determinantes en el bienestar y desempeño de los académicos. Sin embargo, es crucial entender que estos fenómenos no ocurren en aislamiento; están influenciados y moldeados por diversas variables que operan en el campo académico.

En la investigación es crucial considerar el enfoque desde el cual se analizó este fenómeno psicosocial. Para ello es fundamental marcar la distinción entre los dos marcos internacionales de referencia: por un lado, el DSM-5 que no reconoce el síndrome de *burnout* como una enfermedad, sino que lo relaciona con malestares de origen cultural; y por otro lado, el CIE-11 de la OMS (2021), que sí considera al síndrome de *burnout* como una enfermedad que se da en el entorno laboral, destacando sus dimensiones de agotamiento, distancia mental con el trabajo y falta de realización. Estas diferencias en la conceptualización del síndrome de *burnout* tienen un impacto significativo en cómo se abordó y se comprendió este problema en la investigación.

La psicología clínica no reconoce el síndrome de *burnout* como una enfermedad, sino que se menciona en el DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014) en relación con malestares de origen cultural. En el año 2022 la Asociación Americana de Psiquiatría realizó una actualización de este manual, no obstante no se observaron cambios (González Rivera et al., 2022), y mantuvo su postura en relación al síndrome de *burnout* al considerarlo como un malestar en algunos contextos culturales. Ejemplos de estos malestares son: El ataque de nervios: un síndrome que aparece entre individuos de ascendencia latina, caracterizado por intensos malestares emocionales como ansiedad, enfado, pena aguda, y manifestaciones como chillar y gritar descontroladamente, ataques de llanto, temblores, calor en el pecho que sube a la cabeza, agresividad verbal y física. El ataque de *khyál* o ataque de viento: síndrome entre camboyanos que viven en Estados Unidos y Camboya, con síntomas de ataques de pánico, mareo, palpitaciones, falta de aire, extremidades frías, ansiedad y activación autonómica. *Kufungisisa*: expresión cultural entre los *shona* de *Zimbabwe* que se considera causa de ansiedad, depresión y problemas somáticos, relacionada con pensar demasiado. *Maladi moun*: explicación cultural haitiana para diversos trastornos médicos y psiquiátricos. *Shenjing shuairuo*: síndrome cultural chino mandarín que integra categorías conceptuales de la medicina tradicional china con el diagnóstico occidental de neurastenia. El DSM-5 también menciona que este ultimo (*supra*) es conocido en otros contextos culturales como *ashaktapanna* en la India y en Japón como *shinkei-suijaku*. "También están estrechamente relacionados otros trastornos, como el agotamiento del cerebro, el síndrome de *burnout* y el síndrome de fatiga crónica" (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 835).

Por el contrario, la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) revisada durante la 72ª Asamblea Mundial de la Salud de la OMS en mayo de 2019, aprobó la entrada en vigor (el 1 de enero de 2022) el síndrome de *burnout* como una dificultad asociada al ámbito laboral. En esta última actualización, el síndrome de *burnout* fue definido como el resultado de un estrés crónico en el trabajo que no ha sido gestionado adecuadamente. Se describe mediante tres dimensiones principales: 1) sensaciones de agotamiento o falta de energía; 2) incremento en la desconexión emocional del trabajo, o actitudes negativas o cínicas hacia el mismo; y 3) sentimientos de inefectividad y falta de logro personal (Organización Mundial de la Salud, 2021).

Este documento especifica que el síndrome de *burnout* se relaciona exclusivamente con situaciones en el ámbito laboral y no se debe utilizar para describir experiencias en otras esferas de la vida. Además, se aclara que no se incluyen dentro del síndrome de *burnout* condiciones como el trastorno de adaptación, los trastornos ligados específicamente al estrés, los trastornos de ansiedad o aquellos relacionados con el miedo, y los trastornos del estado de ánimo.

El objetivo central de esta investigación fue examinar cómo la cultura organizacional influye en la incidencia del síndrome de *burnout* y en el nivel de *engagement* entre el personal académico de las universidades públicas. Este estudio profundizó en la complejidad del tema al considerar la mediación de factores tales como los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior y las características propias de los académicos, incluyendo su campo de especialización, *habitus* y capitales. Para estructurar esta indagación, se recurrió al marco de la CIE-11, propuesta por la OMS (2021).

Adicionalmente, la perspectiva de la OMS (2021) sobre la prevalencia del síndrome de *burnout* se encuentra en consonancia con la visión multidimensional del modelo psicosocial desarrollado por Maslach. La presente investigación se fundamentó en este modelo, abordado en diversos trabajos (Maslach et al., 1981; Maslach et al., 1997; Maslach et al., 2001; Maslach, 2017), lo que subraya la importancia de analizar el síndrome de *burnout* a través de múltiples dimensiones para una comprensión más integral de su impacto en el ámbito académico.

Por lo tanto, este capítulo profundiza en las perspectivas psicosociales del síndrome de *burnout* y *engagement*, situándolos en el contexto del modelo hipotético propuesto, y sentando las bases teóricas para entender las dinámicas que afectan a los académicos en su entorno laboral. Es una exploración que, más allá de su relevancia teórica, tiene profundas implicancias prácticas para las universidades públicas y su planta académica.

La primera sección explora el desarrollo histórico y conceptual del síndrome de *burnout*, detallando sus orígenes, principales teorías, características y cómo se diferencia de

otras enfermedades psicológicas. Esta claridad conceptual permitirá comprender a fondo su naturaleza y manifestaciones.

Posteriormente, se aborda el estudio del *engagement*. Se profundiza en su definición, evolución y los elementos que lo constituyen. Se analiza por qué este estado es crucial para el rendimiento y satisfacción en el entorno académico.

Luego, se aborda la relación entre el síndrome de *burnout* y *engagement*. Aunque podrían parecer polos opuestos, su interacción y coexistencia son más complejas de lo que se podría pensar a primera vista.

Con este mapa teórico, este capítulo aspira a ofrecer una visión comprensiva y detallada de la dinámica entre el síndrome de *burnout*, *engagement* y los factores que los influencian en el ámbito académico. Esta exploración nos brindará las herramientas necesarias para abordar el modelo hipotético propuesto y las implicancias que este tiene para las instituciones educativas y su planta académica.

5.2. Desarrollo Histórico y Conceptual del Síndrome *Burnout*

Desde la década de 1970, ha sido notable el incremento de investigaciones relacionadas con el síndrome de *burnout*. A pesar de que los primeros estudios sobre este síndrome se originaron en Estados Unidos, con el tiempo las contribuciones se han diversificado geográficamente, mostrando la relevancia global del tema en campos teóricos y de investigación.

Los comienzos del síndrome de *burnout* surgieron más como una solución a un problema social que como una cuestión académica. Así, la conceptualización inicial de *burnout* estaba más arraigada en observaciones prácticas que en teorías académicas. Según Maslach et al.(2017; 2001), el desarrollo del estudio sobre el síndrome de *burnout* se puede clasificar en dos fases: la primera, una fase pionera, donde predominaron descripciones clínicas, y la segunda, una fase empírica, en la que la investigación sistemática y la evaluación del fenómeno se convirtieron en el enfoque principal.

Durante este periodo inicial, esencialmente cualitativo, se llevaron a cabo observaciones, entrevistas y estudios de caso, especialmente entre profesionales del cuidado de la salud y de servicios sociales. Estos estudios exploratorios dieron una forma y estructura al síndrome de *burnout* (Maslach et al., 2001).

Los pioneros en este campo fueron el psiquiatra Freudenberger (1974) y la psicóloga social Maslach (1976). Freudenberger observó síntomas de agotamiento emocional y pérdida de motivación en muchos voluntarios, describiendo este estado de agotamiento con el término *burnout*.

Por otro lado, Maslach, en sus investigaciones sobre la gestión de la tensión emocional en el trabajo, descubrió implicaciones significativas en la identidad y comportamiento laboral de las personas. Un encuentro casual con un abogado le permitió darle el nombre "*burnout*" a este fenómeno, después de darse cuenta de su presencia en diversos campos profesionales.

Los trabajos iniciales en esta fase destacaron el papel central de la relación de cuidado entre el profesional y el receptor del cuidado en el *burnout*. Esto hizo que el *burnout* captara particularmente la atención de los profesionales más que de los académicos. Así, no es sorprendente que muchos de los primeros escritos sobre el *burnout* se publicaran en revistas y publicaciones destinadas a profesionales de campos como la educación, los servicios sociales y la medicina, en lugar de en revistas académicas.

Aunque estas primeras observaciones y reconocimientos fueron cruciales, no representan la verdadera invención del fenómeno del síndrome de *burnout*. Burisch (2017) señala que muchos estados psicológicos similares se describieron en la literatura mucho antes de que se reconociera el término *burnout*. En este sentido, el autor trascendió los límites de los textos especializados para rastrear el síndrome *de burnout* en novelas y ensayos. Encontró descripciones que evocaban síntomas del síndrome de *burnout* en personajes ficticios y figuras históricas, sugiriendo que la condición estuvo presente mucho antes de ser formalmente reconocida.

La pregunta entonces surge: si las descripciones del síndrome de *burnout* se remontan a finales del siglo XIX y principios del XX, ¿por qué se tardó hasta mediados de los años 70 para que ganara atención sustancial? Maslach et al.(2017) proponen una combinación específica de factores económicos, sociales e históricos. La Segunda Guerra Mundial, por ejemplo, transformó los servicios sociales, conduciendo a un aumento de la burocracia y una disminución de la satisfacción laboral, creando un caldo de cultivo para el síndrome de *burnout*. Sin embargo, la verdadera explosión académica y de investigación del síndrome de *burnout* no comenzó hasta que se establecieron herramientas de medición estandarizadas durante la fase empírica en la década de 1980. Estas herramientas ofrecieron a los investigadores medios precisos para cuantificar y estudiar el síndrome de *burnout* de manera sistemática.

Durante esta primera fase, se establecieron mediciones estandarizadas para el síndrome de *burnout*, proporcionando a los investigadores herramientas metodológicas más precisas y definiciones concretas (Kulakova et al., 2017). En particular, el desarrollo y la amplia aceptación del Inventario de *Burnout* de Maslach (MBI) (Maslach, 1997; 1981) y la Medida de Tedio (TM) de Pines et al. (1981) impulsaron investigaciones sistemáticas sobre el síndrome de *burnout*, resultando en un aumento en el número de artículos publicados en revistas académicas (Gil-Monte, 2005).

Hasta principios de los años 80 del siglo pasado, la investigación sobre el síndrome de *burnout* se realizaba casi exclusivamente en Estados Unidos. Sin embargo, con el tiempo, el fenómeno comenzó a atraer la atención de otros países, iniciando con naciones de habla inglesa como Canadá y Gran Bretaña. Posteriormente, muchos artículos y libros fueron traducidos a diferentes idiomas. En la segunda mitad de la década de 1980, "los instrumentos de investigación (particularmente el MBI) también se tradujeron al francés, alemán, italiano, español, sueco, holandés, polaco y hebreo, entre otros" (Maslach et al., 2017, p. 6). Esta internacionalización del estudio sobre el síndrome de *burnout* facilitó la realización de los primeros estudios transnacionales, permitiendo comparaciones y contrastes entre diferentes contextos culturales y laborales.

Es interesante observar, según Maslach et al.(2017), que a pesar de que en Estados Unidos ya se tenía un entendimiento sólido del síndrome de *burnout* y se habían desarrollado herramientas específicas para su medición, en otras naciones la exploración sobre este síndrome comenzó basándose en estos instrumentos preexistentes, con el MBI como uno de los más destacados. Esta adopción internacional de herramientas de medición, como el MBI, contribuyó a establecer una concepción más generalizada del síndrome de *burnout*. Esta visión ampliamente aceptada del síndrome lo identifica principalmente por tres pilares fundamentales: el profundo agotamiento emocional que sienten los afectados, un proceso de despersonalización donde el individuo se distancia emocionalmente de su trabajo, y una notable disminución en la sensación de logros o realización personal en el ámbito laboral.

> Curiosamente, en otros países la investigación sobre el *burnout* comenzó después de que el concepto se hubiera establecido en los Estados Unidos, y después de que se hubieran desarrollado los instrumentos de medición… Así, para los investigadores que utilizaban el MBI, el *burnout* era por definición un síndrome caracterizado por el agotamiento emocional, la despersonalización y la reducción de la realización personal. (Maslach et al., 2017, p. 6)

De esta forma, las construcciones conceptuales iniciales sobre el síndrome de *burnout* no fueron desafiadas frecuentemente y rara vez se formularon medidas alternativas. Esta fase empírica se extendió y se profundizó en la década siguiente, con investigaciones que ampliaron el espectro de profesiones estudiadas y que exploraron el complejo vínculo entre variables organizacionales y las dimensiones del síndrome de *burnout*. Este enfoque en modelos estructurales permitió a los investigadores identificar las causas específicas del desarrollo del síndrome de *burnout*.

A medida que avanzaba la investigación, se pusieron en marcha estudios longitudinales que buscaban evaluar las conexiones entre el contexto laboral y las emociones del individuo tanto en el tiempo (diacrónica) como en diferentes momentos (sincrónica).

Estos estudios reforzaron la idea de que el síndrome de *burnout* resulta de la interacción entre un individuo y su entorno laboral, y destacaron la necesidad de intervenciones dirigidas a prevenir y combatir el síndrome de *burnout*.

En la literatura contemporánea sobre el síndrome de *burnout*, es evidente una diversificación en la investigación hacia ámbitos profesionales y no profesionales. Sin embargo, a pesar de las valiosas contribuciones en la investigación empírica, existe una crítica recurrente, particularmente de Maslach, sobre la falta de un marco teórico sólido en muchos estudios. Esta ausencia puede complicar la interpretación de los resultados y reducir su aplicabilidad práctica.

> Desgraciadamente, muchos de los estudios, incluidos los de diseño longitudinal, no se han basado en un marco teórico. Es decir, no han utilizado un modelo conceptual de síndrome de *burnout*, del que se deriven y prueben las hipótesis. En muchos casos, ni siquiera ha habido una justificación clara para la elección de las variables. Esta postura ateórica puede causar más problemas en la interpretación de los resultados. (Maslach et al., 2017, p. 8)

A pesar de estas críticas, ha habido avances significativos en el desarrollo de teorías y modelos sobre el síndrome de *burnout*. Estos esfuerzos han conducido a un consenso más amplio en relación a una definición operativa del síndrome de *burnout*, en gran parte gracias al desarrollo de herramientas de investigación validadas y confiables.

El síndrome de *burnout*, conceptualizado a lo largo de la literatura científica y práctica, se puede describir como un síndrome caracterizado por síntomas de agotamiento emocional, físico y mental resultantes de un estrés laboral crónico. Esta condición, que ha ganado reconocimiento y estudio en campos profesionales y académicos, presenta síntomas que varían desde la fatiga hasta sentimientos de impotencia y desesperanza, como lo sugiere

(Burisch, 2017). A pesar de su amplia aceptación, su definición exacta y características inherentes todavía están sujetas a debates y diferentes interpretaciones.

Si bien el síndrome de *burnout* ha sido reconocido y estudiado desde diversas perspectivas, su origen en la literatura científica tiene raíces específicas. Esta evolución, desde su reconocimiento inicial hasta su conceptualización moderna, demuestra cómo las interpretaciones de este síndrome se han expandido y adaptado en respuesta a la creciente comprensión de sus implicaciones y manifestaciones.

El enfoque de considerar el *burnout* como un síndrome es crucial para entender su complejidad. El término síndrome hace referencia a un conjunto de síntomas que ocurren juntos y representan una enfermedad o afección en particular. Al hablar del síndrome de *burnout*, se refuerza la idea de que no se trata de un simple desgaste profesional o una única dimensión de agotamiento, sino de una entidad compleja que engloba múltiples dimensiones que interactúan entre sí.

Leiter (1991) profundizó en la esencia del síndrome de *burnout*, argumentando que el núcleo central del concepto recae en el agotamiento emocional. Sin embargo, Leiter postula que el *burnout* debe considerarse como un síndrome, un constructo psicosocial. Insiste en que los tres componentes del *burnout*, tal y como se definen en el MBI, deben ser considerados en conjunto, siempre que exista un marco teórico que guíe su interrelación. Esta conceptualización como síndrome subraya la importancia de ver al *burnout* no como una serie de síntomas aislados sino como un conjunto interrelacionado de factores que afectan al individuo en el contexto laboral y social.

En este sentido, al referirse al síndrome de *burnout* en investigaciones o discusiones académicas, se destaca la complejidad y multifacética naturaleza de este fenómeno, proporcionando una base sólida para abordar su estudio e intervención.

A pesar de presentar síntomas que podrían solaparse con otros trastornos, el síndrome de *burnout* se diferencia y excluye de trastornos de adaptación, trastornos relacionados con

el estrés, trastornos de ansiedad y trastornos del estado de ánimo, tal como lo menciona el CIE-11 de la OMS (2021). Esta distinción, arraigada en una autoridad de salud global, refuerza aún más la particularidad del *burnout* como síndrome.

5.3. Principales teorías y modelos explicativos del síndrome de *burnout*

El síndrome de *burnout*, conocido también como quemarse por el trabajo o desgaste profesional, ha sido objeto de estudio de muchos investigadores a lo largo del tiempo. Entre las clasificaciones más utilizadas para entender este fenómeno se encuentra la propuesta por Gil-Monte et al.(1999). A pesar de la relevancia de su perspectiva, es importante destacar que existen otros enfoques teóricos y modelos que abordan este síndrome. De hecho, el modelo propuesto por Maslach es uno de los más referenciados y será abordado en un apartado adicional debido a su singular importancia en la investigación. Aun así, es innegable la contribución de Gil-Monte et al, quienes han propuesto un marco teórico comprensivo que abarca diversas dimensiones del síndrome de *burnout*.

Uno de los enfoques más destacados proviene de la teoría socio cognitiva del yo, inspirada en los conceptos de Albert Bandura (2001). Esta perspectiva enfatiza cómo las cogniciones de los individuos afectan su percepción y comportamiento en el ámbito laboral. Es dentro de este marco teórico que emerge la importancia de la autoeficacia y la autoconfianza en el desarrollo del síndrome de *burnout*. Diversos modelos se han desarrollado bajo este paraguas, como "el modelo de competencia social de Harrison (1983), el modelo de Cherniss (1993), el modelo de Pines (1993) y el modelo de autocontrol de Thompson, Page y Cooper (1993)" (Gil-Monte et al, 1999, p. 263).

En la perspectiva existencial de Pines (2017) argumenta que "cuando las personas intentan encontrar sentido a su vida a través del trabajo y sienten que han fracasado, el resultado es el *burnout*" (p. 33).

Pines (2017) observó, analizando las definiciones de Freudenberger y Richelson, Maslach y Pines y Aronson que consideran el síndrome de *burnout* como un proceso, que el síndrome de *burnout* se manifiesta típicamente como consecuencia de un proceso de

desilusión, especialmente en individuos con alta motivación. De acuerdo con el autor, este proceso de desilusión resalta la causa principal del síndrome de *burnout*, una percepción de fracaso en la búsqueda de un propósito y significado existencial. Es decir, en situaciones donde la devoción por la causa es baja, por ejemplo, trabajando con personas sin importar realmente por ellas o sin estar emocionalmente comprometido con el trabajo, es menos probable experimentar el síndrome de *burnout*. Sin embargo, aquellos que se encuentran profundamente dedicados y emocionalmente involucrados en su labor, buscando a través de ella un sentido de realización existencial, y que perciben no haberlo alcanzado, son más susceptibles al síndrome de *burnout.* Para este autor involucrarse en exceso implica "que la persona se identifica emocionalmente con el trabajo, de modo que el éxito en el trabajo implica un éxito personal, mientras que el fracaso en el trabajo implica un fracaso personal" (Pines, 2017, pp. 36-37).

El fenómeno que describe Pines (2017), donde el síndrome de *burnout* se manifiesta típicamente como resultado de un proceso de desilusión, especialmente entre individuos altamente motivados, se puede explicar dentro del contexto del personal académico de una universidad pública a través de varios factores interrelacionados. Los académicos con alta motivación suelen tener expectativas elevadas sobre su impacto, desarrollo profesional, y la calidad de la educación que pueden ofrecer. Cuando se encuentran con la realidad de limitaciones burocráticas, falta de recursos, o un sistema que no valora sus esfuerzos de la manera que esperaban, pueden experimentar una profunda desilusión. En muchas universidades públicas, tanto los docentes y el los investigadores, enfrentan una gran carga de trabajo que incluye enseñanza, investigación, tareas administrativas, y a menudo el servicio a la comunidad (Villamar et al., 2019). La alta motivación los lleva a comprometerse intensamente con estas tareas, pero sin el apoyo o los recursos adecuados, esta sobrecarga puede conducir al agotamiento. La desilusión también puede provenir de una falta de reconocimiento y apreciación por el trabajo realizado. Los académicos motivados que buscan la excelencia y la innovación a menudo esperan que sus esfuerzos sean reconocidos y recompensados. La ausencia de este reconocimiento puede desencadenar sentimientos de inutilidad y cuestionamiento sobre el valor de su trabajo. La progresión en la carrera académica puede ser lenta y competitiva, lo que puede ser especialmente frustrante para

aquellos con alta motivación y ambiciones. La desilusión puede surgir al enfrentarse a obstáculos burocráticos, falta de oportunidades de promoción, o percepciones de injusticia en el proceso de evaluación y promoción (Arias Gallegos et al., 2019). Los académicos a menudo valoran la autonomía, la libertad académica, y el compromiso con la educación de calidad y la investigación significativa. Cuando sienten que el sistema universitario prioriza otros objetivos, como la eficiencia administrativa sobre la calidad educativa o la cantidad de publicaciones sobre su relevancia, pueden experimentar un conflicto de valores que conduce a la desilusión (Buendía et al., 2017). La desilusión continua puede tener un profundo impacto emocional y psicológico, erosionando la resiliencia y el bienestar mental. Esto puede manifestarse en forma de síndrome de *burnout*, caracterizado por el agotamiento emocional, la despersonalización y una disminución en la realización personal.

Otro enfoque crucial es el derivado de las teorías del intercambio social, que ponen énfasis en las percepciones de equidad en las relaciones interpersonales en el lugar de trabajo. Desde esta perspectiva, el síndrome de *burnout* se entiende como una consecuencia de percibir un desequilibrio en el intercambio entre lo que el trabajador aporta y lo que recibe.

> La relación positiva entre el *burnout* y la intención de rotación se demostró en un estudio que utilizó una perspectiva de intercambio social en el que se consideraba que tanto el *burnout* como la intención de rotación se originaban en una relación de intercambio no equitativa con la organización. (Schaufeli et al., 2004, p.299)

En el estudio realizado por Buunk et al. (2017) enfocado en enfermeras, el concepto de incertidumbre no alude a la ambigüedad del entorno, sino a una falta de claridad respecto a lo que se debe sentir, pensar o cómo proceder. A través de este concepto, los autores subrayan que, tanto para las enfermeras como para otras profesiones del ámbito de los servicios humanos, como podría ser el caso del personal académico de universidades públicas, la incertidumbre constituye un factor de estrés significativo, impulsando además las comparaciones sociales. A pesar de que las responsabilidades de las enfermeras y los

académicos pueden parecer bien definidas, frecuentemente se enfrentan a una considerable incertidumbre sobre cómo desempeñar estos roles efectivamente.

Por otro lado, Hobfoll et al. (2017) argumentan que a pesar de existir teorías específicas sobre el síndrome de *burnout*, este concepto se ha investigado principalmente de manera ateórica, caracterizada por esfuerzos empíricos dirigidos a explicar el malestar de los trabajadores en contextos específicos. En la teoría general del estrés conocida como la teoría de la Conservación de Recursos (*COR* por sus siglas en ingles) propuesta por estos autores, explican la naturaleza del estrés como un fenómeno humano, el cual está vinculado a la experiencia personal más allá del ambiente o contexto. De acuerdo con los autores, siendo una teoría motivacional fundamental, esta sugiere que el estrés emerge cuando esta motivación esencial se ve amenazada o frustrada. Por lo tanto, continuando con los autores, con fundamento en la gestión de recursos, consideran que "la teoría *COR* puede tener particular relevancia para el estudio de cómo el estrés conduce al *burnout*" (Hobfoll et al., 2017, p.115).

Este procedimiento de disminución de recursos puede manifestarse en tres situaciones distintas: primero, cuando los recursos se encuentran bajo amenaza; segundo, cuando se experimenta una pérdida de recursos efectiva; y tercero, cuando las personas destinan recursos sin alcanzar el retorno esperado (Hobfoll et al., 2017).

> Los recursos se definen como aquellos objetos (por ejemplo, ropa, copas de cristal), condiciones (por ejemplo, empleo, matrimonio de calidad), características personales (habilidades de carpintería, resistencia) y energías (por ejemplo, resistencia, conocimiento, dinero) que son valorados o que sirven como medios para obtener recursos valorados. (Hobfoll et al., 2017, p.117)

Al explorar el tema del síndrome de *burnout*, Hobfoll et al. (2017) ven como imperativo reconocer que tanto el cansancio físico como el exceso de trabajo pueden llevar

a las personas a dudar de su habilidad para contribuir al éxito de un proceso motivacional. Por lo que los autores argumentan que la importancia dada a la pérdida, tal como propone la *COR*, se intensifica durante momentos de sobrecarga, ya sea física o mental. Esto se debe a que, en situaciones donde se requieren numerosas decisiones, es común experimentar un alto nivel de activación fisiológica, al mismo tiempo que aumentan las incertidumbres sobre la capacidad de tomar decisiones acertadas de manera rápida. Estas incertidumbres son justificadas, ya que la sobrecarga reduce el tiempo necesario para evaluar todas las opciones posibles y para movilizar los recursos adecuados. Además, la complejidad de los problemas interconectados puede superar las capacidades intelectuales y organizativas disponibles. Dicha circunstancia es percibida, argumentan los autores, con razón como amenazante y constituye un escenario propicio para la ocurrencia de pérdidas.

Para comprender el síndrome de burnout desde la perspectiva de la *COR*, los autores destacan varios puntos clave. A continuación, se presentarán algunos de ellos por su relevancia para el estudio.

Sensibilidad a las pérdidas. La *COR* indica que los trabajadores son especialmente sensibles a las pérdidas en su entorno laboral. “Para los maestros, las interacciones negativas con los padres, los niños problemáticos y las evaluaciones negativas por parte de los administradores serán más salientes que las recompensas cotidianas que podrían recibir” (Hobfoll et al., 2017, p.117).

De acuerdo con Hobfoll y su colega, el impacto del estrés interpersonal, es decir, los conflictos interpersonales, son especialmente relevantes en el fenómeno del síndrome de *burnout*, contribuyendo a una fuente constante de estrés que afecta diariamente a los trabajadores.

Otro punto destacado por los autores son las fuentes de estrés en el mundo empresarial. Los cambios organizacionales como fusiones, adquisiciones, y recortes de personal son identificados como principales fuentes de estrés relacionadas con la pérdida de recursos. También, la importancia relativa de la ganancia de recursos se encuentra como

punto clave para la prevalencia del síndrome de *burnout* aunque, como mencionan los autores, la adquisición de recursos es secundaria en importancia a la prevención de pérdidas, este posee valor indirecto al reducir la vulnerabilidad a futuras pérdidas y ofrecer beneficios directos, como por ejemplo, mejor autoestima y menor probabilidad de enfrentarse a eventos estresantes. La inversión de recursos para prevenir pérdidas es otro punto crucial en donde los individuos invierten recursos existentes en busca de prevenir pérdidas o alcanzar mayores ganancias. Este proceso, sin embargo, advierten Hobfoll y su colega, implica cierto riesgo, ya que no siempre resulta en el retorno esperado, lo que puede contribuir al estrés laboral y al síndrome de *burnout*.

> Sin embargo, la falta de ganancias no debería ser tan poderosa para predecir el agotamiento como lo es la pérdida. En este sentido, las expectativas no cumplidas (es decir, expectativas de ganancias en el trabajo) no se encontraron que predijeran el agotamiento. En contraste, el conflicto de roles, que produce pérdidas directas y oportunidades perdidas, estaba fuertemente relacionado con el agotamiento emocional, una faceta clave del *burnout.* (Hobfoll et al., 2017, p.119)

Este último punto adquiere cierta importancia en el contexto del personal académico de universidades públicas. Los individuos invierten sus recursos con la esperanza de prevenir pérdidas o lograr ganancias. Sin embargo, cuando esta inversión no resulta en las ganancias esperadas, como en el caso de un avance profesional limitado para maestros o investigadores, puede contribuir significativamente al estrés y al síndrome de *burnout*.

Finalmente, las perspectivas basadas en la teoría organizacional centran su atención en los factores organizacionales que pueden llevar al síndrome de *burnout.* Aspectos como las disfunciones del rol, el clima y la cultura organizacional son esenciales en este enfoque (Schaufeli et al., 2017).

Desde la perspectiva organizacional, Cherniss (2017) basándose en los trabajos de Bandura (1993; 2002; Bandura et al., 2003) considera que la autoeficacia percibida se refiere a cómo las personas creen en su capacidad para influir en los eventos de sus vidas, lo que les lleva a establecer metas más altas y a comprometerse más con ellas, además de esforzarse y persistir más para alcanzarlas, es decir, una autoeficacia más alta también reduce el estrés frente a situaciones difíciles, sugiriendo un vínculo entre autoeficacia y menor síndrome de *burnout*; Sin embargo, Cherniss (2017) señala que enfocarse demasiado en la autoeficacia pone excesiva responsabilidad en el individuo, ignorando el impacto de condiciones adversas del entorno, las cuales pueden ser más determinantes en problemas como el síndrome de *burnout*.

> Además, Bandura y otros reconocieron que los factores ambientales influyen en la autoeficacia de una persona. Un individuo en un entorno que socava la autoeficacia no se sentirá tan eficaz. Por lo tanto, la dicotomía que hemos trazado entre la causalidad personal y la ambiental puede resultar, en última instancia, ilusoria; La autoeficacia parece implicar una relación recíproca entre la personalidad y el entorno. (Cherniss, 2017, p. 139)

En el contexto del personal académico de universidades públicas, la aplicación de las ideas de Cherniss (2017) podría manifestarse por ejemplo en un grupo de académicos que creen firmemente en su capacidad para influir positivamente en sus estudiantes y en el entorno educativo probablemente establecerán objetivos de enseñanza más ambiciosos, se comprometerán profundamente con sus roles educativos y perseverarán ante los desafíos académicos y administrativos, mostrando una menor incidencia de estrés y síndrome de *burnout*. Este grupo de docentes podría, por ejemplo, innovar en sus métodos de enseñanza, buscar activamente retroalimentación para mejorar sus cursos y sentirse más capaces de manejar las cargas de trabajo y las presiones administrativas.

No obstante lo anterior, la realidad de trabajar en una universidad pública puede incluir condiciones adversas como la falta de recursos, la burocracia excesiva, el exceso de carga laboral debido a la alta relación estudiante-profesor y la presión por cumplir con objetivos de investigación y publicación. Si bien la autoeficacia puede ayudar a algunos académicos a navegar estos desafíos, Cherniss (2017) advierte sobre la responsabilidad excesiva que esto pone en los individuos, potencialmente ignorando cómo estas condiciones adversas pueden ser más significativas en la génesis del síndrome de *burnout*.

Por ejemplo, un profesor con alta autoeficacia podría sentirse motivado y capaz de superar obstáculos, pero si el entorno laboral es excesivamente demandante y no provee el apoyo necesario, como oportunidades de desarrollo profesional, tiempo suficiente para la investigación o un ambiente de trabajo colaborativo, incluso este profesor podría enfrentar niveles elevados de estrés y acercarse al síndrome de *burnout*.

Por otro lado, desde la estructura organizacional y el apoyo social, Winnubst (2017) argumenta que las dinámicas entre los miembros de las organizaciones laborales difieren, influenciadas por su estructura, cultura y ética.

> Para que una organización funcione bien es muy importante que cada miembro esté dispuesto a hacer algo por el otro. A esto lo llamamos apoyo social, un concepto que significa el hecho de que un ser humano reconoce la identidad de la otra persona, la valora y, a veces, incluso la ayuda. (p. 151)

Este apoyo, que reconoce y valora la identidad de los demás y a veces incluye ayuda, es crucial especialmente en situaciones de estrés. Consecuentemente la falta de este apoyo puede llevar a un empleado a experimentar tensión, que puede desencadenar un proceso que culmine en síndrome de *burnout*. Este último se considera un problema laboral "que puede surgir en cualquier ocupación" (Óp. cit. 151*)*.

Continuando con el autor, los tipos de estrés relacionados con el síndrome de *burnout* varían según la estructura de la organización; Para argumentar esta hipótesis Winnubst (2017) recurre a dos tipologías de organizaciones; La primera desarrollada por Mintzberg (1984) quien identificó cinco configuraciones estructurales básicas para clasificar las organizaciones, según cómo se organizan internamente y cómo operan en su entorno. Estos tipos son: La estructura simple, la burocracia mecánica, la forma divisional, la burocracia profesional, y la adhocracia. Cada tipo tiene sus propios mecanismos de coordinación, liderazgo, y estrategias para manejar su entorno y sus operaciones, reflejando la diversidad de maneras en que las organizaciones pueden estructurarse para alcanzar sus objetivos. Winnubst (2017) centró su análisis sólo en la burocracia mecánica y la burocracia profesional. En este sentido, argumenta que en las organizaciones con estructuras más mecánicas predominan los estresores típicos de trabajos manuales, mientras que en entornos profesionales son más comunes los estresores asociados a trabajos de oficina.

> En la burocracia mecánica, las fuentes del agotamiento están en el trabajo agotador y rutinario y en la fuerte regulación de todos los procesos de trabajo. La latitud y el potencial de crecimiento son extremadamente limitados. En la organización profesional las fuentes del *burnout* están en la falta de estructura de los procesos de trabajo y en las definiciones abiertas del territorio. En la burocracia mecánica existe el riesgo constante de falta de carga y apatía; en la burocracia profesional prevalece la sobrecarga y las luchas territoriales son frecuentes. La estructura organizacional también tiene un impacto en la cultura y el clima ético de la empresa. En la burocracia mecánica, los rasgos culturales dominantes son el perfeccionismo y el conformismo. En la burocracia profesional, los rasgos dominantes son la creatividad y la autonomía. (Winnubst, 2017, p. 153)

Winnubst (2017) considera que la cultura organizacional consiste en una serie de significados que se originan dentro de una organización y que están en constante interacción

con un contexto social y cultural más extenso. Los integrantes de la organización interpretan y utilizan estos significados en forma de normas, roles, estrategias, valores e ideologías, buscando así generar cohesión y otorgarle significado a la secuencia de acciones y acontecimientos en los que participan. El autor, para los fines de su análisis, se enfocó exclusivamente en el clima laboral. Este último lo define por las percepciones compartidas por la mayoría de los empleados respecto a las costumbres, prácticas y procedimientos habituales en su lugar de trabajo. El clima laboral por lo tanto, se caracteriza mediante distintas dimensiones, incluyendo la autonomía, la flexibilidad, la estructura organizativa, los sistemas de recompensas, y el grado de soporte y cordialidad.

A partir de lo anteriormente mencionado, se desprende la segunda clasificación utilizada por Winnubst (2017). Esta tipología, elaborada por Victor y Cullen, clasifica el clima laboral en dos categorías principales: "1. Aspecto estructural—con un fuerte énfasis en la naturaleza de las reglas, recompensas y mecanismos de control 2. Aspecto normativo y ético— con un fuerte énfasis en valores como la calidez y el apoyo a los colegas y subordinados" (Winnubst, 2017, p. 153).

Continuando con el autor, destaca el creciente interés en la literatura académica por el aspecto ético y moral de las organizaciones, enfatizando la tipología de los climas éticos de Victor y Cullen, basada en los criterios éticos fundamentales que guían las decisiones morales (maximizar el beneficio propio, el beneficio mutuo, o seguir principios) y el locus de análisis, es decir, la perspectiva desde la cual se toman estas decisiones morales, que puede ser individual, local o global.

En este sentido, Winnubst (2017) observa una similitud entre las categorías definidas por Mintzberg y la clasificación de Burns y Stalker, quienes, según el autor, diferenciaron entre sistemas orgánicos y mecánicos. En el sistema mecánico, equivalente a una burocracia mecánica, predominan la estructura jerárquica y las líneas claras de autoridad y responsabilidad. Contrariamente, continúa Winnubust (2017), el sistema orgánico, parecido a la burocracia profesional de Mintzberg, se basa en la colaboración y los objetivos compartidos, relegando a un segundo plano la jerarquía y favoreciendo la comunicación

multidireccional. En el entorno mecánico, la figura del líder es crucial para el funcionamiento eficaz del personal, con un marcado énfasis en la asignación específica de tareas. Siguiendo el modelo de Victor y Cullen, de acuerdo con el autor, este ambiente se orienta hacia la maximización del beneficio personal y se concentra en el contexto local individual en términos de decisiones éticas.

> Se pueden enunciar cuatro conclusiones: 1. Toda estructura organizacional tendrá un sistema de apoyo que se adapte de manera óptima. 2. Todo sistema de apoyo contingente se mantendrá y amplificará mediante un clima de trabajo acorde. 3. La estructura, el apoyo y la cultura pueden caracterizarse mediante criterios éticos. 4. Estos criterios éticos nos permitirán predecir hasta qué punto las organizaciones causarán tensión y *burnout*. (Winnubust, 2017. p. 160)

Por lo tanto, el modo en que se ofrece el apoyo social en una organización se ve influenciado por su ambiente, el cual está ligado a la estructura organizativa, además, aunque los síntomas del síndrome de *burnout* son los mismos tanto para el personal de oficina como para el administrativo, las causas de este varían de acuerdo al tipo de organización.

Tomando en cuenta el contexto de una universidad pública y la distinción entre profesores investigadores y docentes, es posible ver cómo se refleja la idea de que el apoyo social ofrecido dentro de una organización y las causas del síndrome de *burnout* variarían según el ambiente y la estructura organizativa.

Los profesores investigadores se enfrentan a presiones únicas (ver capítulo 3 de esta tesis) como la necesidad de publicar regularmente en revistas académicas de alto impacto, obtener financiamiento para sus proyectos de investigación y contribuir a la comunidad académica a través de conferencias y revisiones por pares. El síndrome de *burnout* en este grupo puede ser causado por la presión constante por producir resultados, la competitividad

por fondos de investigación y la dificultad de equilibrar las responsabilidades de investigación con la enseñanza y el servicio a la comunidad.

Los docentes, por otro lado, podrían experimentar el síndrome de *burnout* debido a la carga de trabajo elevada, especialmente con grandes cantidades de estudiantes, la presión por cumplir con los estándares académicos y curriculares, y la gestión de las expectativas y necesidades diversas de los estudiantes. A diferencia de los profesores investigadores, el estrés de los docentes podría estar más relacionado con la interacción directa y constante con los estudiantes y la administración del contenido curricular.

En ambos casos, el apoyo social adecuado requiere entender las demandas únicas y específicas de cada grupo. Esto significa que las estrategias de apoyo deben ser flexibles y adaptarse al contexto específico de cada rol dentro de la universidad. Crear un ambiente de trabajo que promueva la salud mental y el bienestar puede ayudar a mitigar los factores de estrés específicos que conducen al síndrome de *burnout*, mejorando así la satisfacción y la productividad del personal académico y, consecuentemente, un aumento en el *engagement*.

Después de haber explorado las perspectivas teóricas, así como otros modelos interpretativos sobre el síndrome de *burnout*, es esencial dirigir nuestra atención hacia el modelo propuesto por Maslach. Este modelo no solo es reconocido ampliamente en la literatura sobre el síndrome de *burnout*, sino que ha sido la piedra angular de esta investigación. La relevancia del modelo de Maslach radica en su potencial para ofrecer insights valiosos sobre las particularidades y desafíos que podría enfrentar el personal académico de las universidades públicas en México y Francia. Su enfoque integral y su capacidad para entender las peculiaridades del ámbito educativo lo posicionan como una herramienta esencial para abordar las problemáticas específicas que estos profesionales podrían enfrentar. Así, se considera fundamental profundizar en sus aportaciones para una mejor comprensión del fenómeno del *burnout* en el sector académico de ambos países.

5.4. Perspectiva multidimensional de Christina Maslach

Maslach ha sido instrumental en la evolución de la comprensión del síndrome de *burnout*, y su perspectiva se ha centrado en un enfoque más completo y detallado de este síndrome complejo.

La complejidad del síndrome de *burnout*, en su opinión (Maslach, 2017), no se limitaba a una mera sensación de agotamiento o fatiga. Se daba cuenta de que el síndrome *burnout* afectaba a diferentes personas de diferentes maneras y que estas manifestaciones eran síntomas de problemas más profundos y arraigados. Esta comprensión la llevó a cuestionar las definiciones tradicionales y a buscar una comprensión más amplia y matizada del fenómeno.

El punto de partida de Maslach hacia la comprensión del síndrome de *burnout* se basó en historias reales y observaciones directas (Maslach, 1976). Se encontró con numerosos profesionales de diferentes campos: desde la atención médica hasta la enseñanza, que relataban experiencias de agotamiento, desconexión de su trabajo y sentimientos de inadecuación

Estas narrativas anecdóticas no solo le proporcionaron una visión del mundo real del síndrome de *burnout*, sino que también le hicieron reconocer patrones y tendencias comunes. Por ejemplo, notó que, independientemente de la profesión, muchos individuos experimentaban una desconexión emocional de su trabajo, una sensación que iba más allá del simple agotamiento.

Motivada por estas observaciones, Maslach se embarcó en la tarea de crear una herramienta que pudiera capturar de manera efectiva las múltiples dimensiones del síndrome de *burnout*. Esta búsqueda culminó en el desarrollo del *Maslach Burnout Inventory* (MBI), que se ha convertido en la herramienta de referencia para medir y evaluar el síndrome *burnout* en diversas profesiones y contextos (Maslach, 1976; Maslach et al., 1981; Maslach et al., 1997; Maslach et al., 2001).

Maslach más allá de simplemente desarrollar el MBI, su definición del síndrome se desmarca de una visión restringida al ámbito puramente laboral. Para Maslach (2017), el *burnout* es "un síndrome psicológico de agotamiento emocional, despersonalización y reducción de la realización personal que puede ocurrir entre los individuos que trabajan con otras personas en alguna capacidad" (p. 20). Es decir, el síndrome de *burnout* trasciende los factores laborales estresantes, postulándolo como una respuesta psicológica ligada intrínsecamente a las interacciones interpersonales en el entorno de trabajo.

El enfoque de la autora subraya la relevancia de la relación entre el proveedor de servicios y el receptor, por ejemplo, entre un profesor y su alumno. Las características definitorias del síndrome de *burnout*, según la perspectiva de Maslach, se encapsulan en tres dimensiones centrales (Maslach, 2017): Agotamiento Emocional: Denota la experiencia de estar bajo una presión constante, donde las emociones y el físico se ven desbordados por las demandas laborales. Esta dimensión refleja la sensación de estar exhausto, faltando la energía necesaria para afrontar las responsabilidades diarias. Despersonalización (cinismo): Se asocia con el desarrollo de una actitud distante, cínica o incluso negativa hacia aquellos a los que se presta servicio. Bajo esta dimensión, los individuos pueden empezar a tratar a sus clientes o pacientes como entes impersonales, perdiendo la humanización en el trato. Ineficacia: Implica una percepción de no estar a la altura en el rendimiento laboral. Quienes experimentan este componente del agotamiento tienden a percibir su trabajo de manera negativa, sintiéndose incapaces de alcanzar metas o producir resultados efectivos.

El enfoque de la autora para el estudio del síndrome de *burnout* ha sido revolucionario en el campo de la psicología ocupacional. Al introducir el Maslach *Burnout* Inventory (MBI), ella y su colega Jackson (1981) crearon un instrumento que permitió medir de manera sistemática los niveles del síndrome de *burnout* en individuos, particularmente en profesiones de servicios humanos.

Por otro lado, Leiter, trabajando junto a Maslach y Jackson, (Maslach et al., 1997) contribuyeron a ampliar este marco, explorando la interacción entre los individuos y sus entornos laborales y cómo esto influye en el bienestar y la satisfacción en el trabajo. Su

colaboración ha llevado al desarrollo de modelos para mejorar la calidad de vida en el trabajo, subrayando la importancia de abordar del síndrome de *burnout* como un riesgo significativo para la salud mental de los empleados y la eficacia organizacional.

A pesar de su amplio uso, el modelo de Maslach no ha estado exento de críticas. Wilmar Schaufeli y la propia autora (Maslach et al., 2017b) han destacado que el modelo podría no ser universalmente aplicable. Ellos proponen que el síndrome de *burnout* puede manifestarse de manera diferente según el contexto laboral y cultural, sugiriendo que la experiencia del síndrome de *burnout* en un país o profesión puede no alinearse con las dimensiones definidas por el MBI.

> Aunque esta investigación ha arrojado algunos hallazgos interesantes, es importante reconocer sus limitaciones. Primero, algunas de las correlaciones entre el *burnout* y diferentes variables pueden ser un artefacto de la dependencia de un único método (varianza de método común) o el uso de un grupo especializado (efectos de selección). Segundo, las tasas de respuesta tienden a ser bastante bajas, lo que podría indicar que los encuestados particularmente agotados no completan los cuestionarios porque se sienten avergonzados o amenazados (otro efecto de selección). Tercero, tales estudios no permiten una prueba de hipótesis causales, aunque los vínculos causales son usualmente presupuestos y discutidos. Cuarto, las evaluaciones subjetivas de ciertas variables pueden no coincidir con su estatus objetivo (por ejemplo, un supervisor podría ofrecer consejos útiles, pero un empleado podría percibirlo como condescendiente y por lo tanto informar de una falta de apoyo del supervisor). Esta es una pregunta de investigación interesante por derecho propio, pero aquí solo se menciona en términos de sus implicaciones metodológicas. Dadas estas limitaciones, uno debe ser cauteloso al interpretar datos empíricos. (p. 7)

Por otro lado, Cox et al. (2017) y colegas han expresado su preocupación sobre si el síndrome de *burnout*, según lo medido por el MBI, se distingue suficientemente de trastornos similares, como la depresión. Ellos argumentan que podría haber una superposición significativa entre los síntomas del síndrome de *burnout* y los de la depresión clínica, lo que cuestiona la especificidad del constructo de *burnout*.

Por último, Pines (2017) como se mencionó (*supra*) ha aportado a la discusión al señalar que el síndrome de *burnout* podría tener una dimensión existencial, relacionada con la desilusión profesional y una crisis de sentido, que el MBI no captura completamente. El autor aboga por una comprensión más profunda del síndrome de *burnout* que trascienda los límites de la medición de síntomas y aborde las cuestiones subyacentes de satisfacción con la vida y realización personal.

En conclusión, la perspectiva multidimensional de Maslach ha jugado un papel crucial en el desarrollo de la comprensión del síndrome de *burnout*, destacando su complejidad más allá del simple agotamiento. Su enfoque basado en historias reales y observaciones directas reveló que el síndrome de *burnout* afecta a diferentes individuos de diversas maneras, siendo un reflejo de problemas más profundos en el ámbito laboral y personal. La creación del *Maslach Burnout Inventory* (MBI) proporcionó una herramienta esencial para medir las múltiples dimensiones del síndrome de *burnout*, marcando un hito en la evaluación de este síndrome en diversas profesiones y contextos. Maslach amplió la definición del síndrome de *burnout* para incluir la despersonalización y una disminución de la realización personal, subrayando que es una respuesta psicológica intrínsecamente vinculada a las interacciones interpersonales en el trabajo.

Sin embargo, el modelo de Maslach y el MBI han enfrentado críticas por sus limitaciones metodológicas y la posibilidad de superposición con trastornos similares como la depresión. A pesar de estas críticas, el trabajo de Maslach continúa siendo fundamental para el estudio del síndrome de *burnout*, impulsando una exploración más profunda que trascienda la medición de síntomas para abordar las causas subyacentes y el impacto en la satisfacción con la vida y la realización personal.

En vista de la relevancia, el detalle y la amplitud del modelo de Maslach para entender el síndrome de *burnout*, se decidió adoptarlo como el marco principal para esta investigación. El *Maslach Burnout Inventory* (MBI), con su capacidad comprobada para medir de manera efectiva las múltiples dimensiones del síndrome de *burnout*, proporciona una base sólida y detallada para analizar tanto las manifestaciones del síndrome como sus causas subyacentes en nuestro grupo de estudio. Este enfoque permite no solo identificar la presencia y gravedad del síndrome de *burnout* entre los participantes, sino también comprender mejor cómo las interacciones interpersonales y las percepciones personales contribuyen a su desarrollo.

5.5 Distinción del síndrome de *burnout* de otras condiciones

La distinción del síndrome de *burnout* de otros constructos psicológicos es fundamental para su estudio. A lo largo del tiempo, se ha vinculado el síndrome de *burnout* con numerosos conceptos como el tedio, el estrés laboral, la depresión, entre otros. La ambigüedad en su definición ha contribuido a esta confusión (Burisch, 2017).

El síndrome de *burnout* se puede concebir como un resultado del estrés laboral prolongado, donde las demandas laborales superan los recursos del individuo. De acuerdo con Maslach (2017), esta perspectiva alinea el *burnout* con el trabajo de Selye, en el que un agente estresante conduce al síndrome general de adaptación. Esta adaptación pasa por fases de alarma, resistencia y finalmente, agotamiento (Maslach et al., 2017). Esta última fase refleja una exposición prolongada al estrés, donde los recursos se agotan, un paralelismo claro con el concepto del síndrome de *burnout*.

Por su parte el autor Pines (2017), plantea desde el marco existencialista, un análisis detallado de la naturaleza única del síndrome de *burnou*t, distinguiéndolo claramente de otros conceptos psicológicos relacionados como el estrés laboral, la fatiga, la alienación, la depresión y la crisis existencial. Al igual que Maslach et al.(2017), Pines identifica el síndrome de *burnout* como el resultado final de un proceso gradual de desilusión. Esta desilusión no surge de manera abrupta; es el desenlace de una serie de experiencias acumulativas de fracaso o insatisfacción, particularmente en el contexto de buscar significado existencial en el trabajo. Esto diferencia el síndrome de *burnout* de condiciones como la

depresión, donde el foco está en el estado actual de la persona más que en el proceso que llevó a dicho estado. De acuerdo con el autor, el síndrome de *burnout* se manifiesta específicamente en individuos que entraron en sus profesiones con la esperanza de encontrar un sentido profundo y existencial en su trabajo. Esta característica lo distingue de otros tipos de estrés o fatiga que pueden ser resultado de una amplia gama de causas y no necesariamente relacionadas con la búsqueda de significado.

> Una diferencia principal entre el *burnout* y la fatiga física es que uno puede recuperarse rápidamente de esta última pero no del primero. Además, mientras que las personas quemadas también se sienten físicamente exhaustas, describen esto como muy diferente de la experiencia 'normal' de fatiga física. (Pines, 2017, p. 40)

La conclusión de Pines (2017) sugiere que, aunque el síndrome de *burnout* comparte algunas superficies comunes con otros conceptos psicológicos, su distinción radica en la combinación de un proceso gradual de desilusión, la búsqueda específica de significado a través del trabajo y la prevalencia en profesiones emocionalmente exigentes. Estas características acentúan la transcendencia de aproximarse al síndrome de *burnout* no solo como un síntoma de estrés laboral, sino como una crisis de significado existencial que requiere un entendimiento y un enfoque terapéutico más profundo.

En este sentido, de acuerdo con la visión de Maslach (Maslach et al., 2017a), el síndrome de *burnout* no se clasifica como un tipo nuevo de trastorno psiquiátrico, sino más bien como un ciclo perjudicial que tiene el potencial de derivar en enfermedades tales como la depresión o padecimientos somáticos, y provocar un aislamiento en los aspectos profesional, social y familiar del individuo.

Hasta el año 2018 el síndrome de *burnout* no estaba reconocido oficialmente como un diagnóstico en las principales clasificaciones médicas, tales como la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) de la OMS y el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) de la Asociación Americana de Psiquiatría. Fue en el

año 2019 que la CIE-11, como ya se había mencionado, aprobó la entrada en vigor (el 1 de enero de 2022) del síndrome de *burnout* como una dificultad asociada al ámbito laboral. Sin embargo hasta el día de hoy para el DSM-5 el síndrome de *burnout* no se define mediante un diagnóstico clínico específico y claro, con síntomas y causas bien definidas. En cambio, la CIE-11 lo identifica como un síndrome, específicamente el síndrome de *burnout* (agotamiento laboral), que incluye una variedad de signos clínicos y síntomas que se desarrollan gradualmente, sin asignar una causa específica en su definición.

A pesar de compartir ciertos síntomas con la depresión, el síndrome de *burnout* se distingue de esta principalmente por manifestarse inicialmente en el contexto laboral, a diferencia de la depresión, que afecta a todos los ámbitos de la vida de una persona y requiere un enfoque terapéutico integral. Mientras que la depresión se define como un estado del ser, el síndrome de *burnout* describe una evolución hacia el deterioro en la conexión subjetiva con el trabajo.

También es importante no confundir el síndrome de *burnout* con la adicción al trabajo (*workaholism*). Las personas con adicción al trabajo, que no pueden separarse psicológicamente de sus labores, tienden a trabajar de forma excesiva y más allá de lo esperado, impactando negativamente su vida personal (Schaufeli et al., 2008). No obstante, incluso estas personas altamente dedicadas pueden experimentar el síndrome de *burnout* si se enfrentan a cambios drásticos en su ámbito laboral o dudas sobre su valía profesional, lo cual puede llevar a un desgaste de sus recursos personales y desembocar en el síndrome de *burnout.*

Contrariamente, no es necesario ser un trabajador compulsivo o estar psicológicamente apegado al trabajo para sufrir de síndrome de *burnout*. Factores como cargas de trabajo excesivas, falta de mediación en conflictos, ausencia de apoyo o una crisis de identidad profesional pueden, por sí solos, provocar el síndrome de síndrome de *burnout.*

El hecho de que prácticamente no existan estudios sobre el *burnout* y la adicción al trabajo es aún más notable porque hace ya 20 años se sugirió que la adicción al trabajo

> puede actuar como la causa fundamental del *burnout*, ya que los empleados que trabajan excesiva y frenéticamente consumen sus recursos mentales, dejándolos agotados. y 'quemado' (Maslach, 1986). Claramente, esta afirmación implica que la adicción al trabajo y el *burnout* son constructos diferentes que también pueden discriminarse empíricamente. (Schaufeli et al., 2008, p.176)

En conclusión, de acuerdo con los autores anteriormente mencionados, la distinción del síndrome de *burnout* de otras condiciones y constructos psicológicos es crucial para comprender su naturaleza única y abordar adecuadamente sus efectos. Aunque comparte síntomas con trastornos como la depresión, el síndrome se caracteriza principalmente por ser el resultado final de un proceso gradual de desilusión relacionado con el estrés laboral prolongado, donde las demandas superan los recursos del individuo. A diferencia de la depresión, que impacta en todos los aspectos de la vida de una persona, el síndrome de *burnout* se manifiesta inicialmente en el contexto laboral y se relaciona con el agotamiento de recursos personales debido a cargas de trabajo excesivas, conflictos no resueltos, y una crisis de identidad profesional. Si bien no es identificado como un diagnóstico clínico específico en el DSM-5, la CIE-11 lo clasifica como un problema relacionado con el trabajo. La distinción entre el síndrome de *burnout* y la adicción al trabajo también es relevante, subrayando que no es necesario ser un trabajador compulsivo para experimentar dicho síndrome; factores ambientales y organizacionales pueden ser suficientes para desencadenarlo.

5.6. Medición del síndrome de *burnout*

El *Maslach Burnout Inventory* (MBI) es el instrumento más ampliamente usado y aceptado para evaluar el síndrome de *burnout.* También se le considera como "la escala que ha tenido propiedades psicométricas más fuertes" (Maslach et al., 2001, p. 401). Creado por Maslach y Susan E. Jackson en la década de 1980, el MBI evalúa tres dimensiones principales del síndrome de *burnout*: agotamiento emocional, despersonalización (o cinismo) y una disminución de la realización personal en el trabajo (Maslach et al., 1981).

Otra herramienta es *The Copenhagen Burnout Inventory* (CBI) desarrollado por Kristensen et al. (2005). Este cuestionario mide el *burnout* en tres dimensiones diferentes: personal, laboral y de cliente (es decir, el *burnout* relacionado con el trabajo con clientes, en el caso de trabajos de servicio). Los autores presentan el CBI como una alternativa al MBI, argumentando que el CBI ofrece una evaluación más detallada del *burnout*, adaptándose a las variadas experiencias y contextos en los que puede manifestarse el síndrome. El fundamento de esta crítica radica en la capacidad del CBI para diferenciar efectivamente entre grupos ocupacionales dentro del sector de servicios humanos, validando su fiabilidad y aplicabilidad a través de patrones de correlación esperados con otras medidas de fatiga y bienestar psicológico, y su capacidad para predecir consecuencias importantes como futuras ausencias por enfermedad, problemas de sueño, uso de analgésicos e intenciones de abandonar el empleo. Además, Kristensen y sus colegas (2005), argumentan que el CBI ha demostrado ser una herramienta sensible a los cambios en los niveles de síndrome de *burnout* a lo largo del tiempo, lo que indica su utilidad no solo para la medición estática sino también para el seguimiento de la evolución del *burnout* en individuos. Por tanto, la crítica no se centra en la invalidez del MBI, sino en la presentación de un instrumento alternativo (CBI) que, según los autores, aborda de manera más completa y específica las diversas manifestaciones del *burnout*, ofreciendo así una medición más precisa y ajustada a las necesidades de diferentes grupos y contextos profesionales.

En contraste al MBI, *el Burnout Measure* (BM) desarrollado por Pines y Aronson, citados por Enzmann[a] et al. (1998) es un cuestionario más breve que se centra en el *burnout* como un fenómeno unidimensional, evaluando la sensación de agotamiento general sin distinguir entre diferentes aspectos o dimensiones del síndrome. De acuerdo con Enzmann[a] y colegas (1998), los autores en cuestión, describen el agotamiento como un estado de fatiga física, emocional y mental derivado de una exposición prolongada a situaciones emocionalmente demandantes. “A pesar de esta definición multidimensional, los tres tipos de agotamiento en sí no se ubican en un marco teórico y falta una discusión sobre su desarrollo diferencial a lo largo del tiempo o sus causas o consecuencias específicas” (p. 332). Es decir, no se ofrece una explicación sobre por qué y cómo el agotamiento físico, que abarca síntomas como fatiga crónica, propensión a accidentes, tensiones musculares y una

mayor susceptibilidad a enfermedades, es resultado de una exposición prolongada a situaciones emocionalmente exigentes.

Hasta el día de hoy, de acuerdo con Maslach et al. (2016), existen otras medidas que evalúan varias dimensiones del síndrome de *burnout* y otras que evalúan únicamente la dimensión del agotamiento, reflejando diferentes conceptualizaciones del síndrome de *burnout*.

> Por ejemplo, el Inventario de *Burnout* de Bergen (BBI) evalúa tres dimensiones del *burnout*: agotamiento en el trabajo, cinismo hacia el significado del trabajo y sensación de inadecuación en el trabajo. El Inventario de *Burnout* de *Oldenburg* (OLBI) evalúa las dos dimensiones de agotamiento y desapego del trabajo. Otras medidas de *burnout* se centran únicamente en el agotamiento, aunque diferencian entre varios aspectos del mismo. Por ejemplo, la Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed (SMBM) distingue entre fatiga física, agotamiento emocional y cansancio cognitivo; y el Inventario de *Burnout* de *Copenhague* (CBI) hace una distinción entre agotamiento físico y psicológico. (p. 104)

En conclusión, el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) se destaca como la herramienta más utilizada y reconocida para evaluar el síndrome de *burnout*. Desarrollado por Maslach y Susan E. Jackson en la década de 1980, el MBI ha demostrado tener propiedades psicométricas sólidas y ha sido fundamental en la indagación referente al síndrome de *burnout*. Su enfoque en tres dimensiones principales del síndrome, incluyendo el agotamiento emocional, la despersonalización y la realización personal en el trabajo, ha proporcionado una base sólida para comprender este fenómeno. Aunque otras medidas como el *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI) ofrecen perspectivas más amplias del *burnout*, el MBI sigue siendo la referencia principal debido a su larga historia de uso y validación en la literatura científica.

Su amplia aceptación y reconocimiento respaldan su importancia como una herramienta fundamental en la evaluación del síndrome de *burnout.*

5.7. Estudio y modelos teóricos del engagement

Schaufeli et al. (2002) describen el *engagement* como "un estado experiencial que acompaña a los 'comportamientos personalmente comprometidos' que implican la canalización de las energías personales en labores físicas, cognitivas y emocionales" (p. 73). Es decir, el *engagement*, entendido desde la psicología positiva, se aleja de las perspectivas tradicionales centradas en la autoeficacia y la patología, características del estudio del síndrome de *burnout.* En su lugar, enfatiza el buen funcionamiento y las fortalezas individuales frente al estrés, proponiendo una visión más holística del individuo en el trabajo. Esta corriente ha contribuido a una redefinición del *engagement,* asociándolo con la vinculación e implicación psicológica, y posicionándolo como un estado psicológico positivo y deseable.

Kahn, en (1990), fue pionero en la teorización del *engagement* laboral, describiéndolo como la completa inmersión del *yo* en los roles laborales. Este proceso de vinculación plena no se limita a la presencia física, sino que engloba la cognitiva y emocional, generando un compromiso total con el trabajo que trasciende la mera ejecución de tareas y se convierte en una expresión de la identidad personal en el ámbito profesional. Inspirado en la obra de Erving Goffman (1951), quien a mediados del siglo XX propuso que la interacción humana puede entenderse a través de una metáfora teatral, donde las personas adoptan roles y cambian su grado de apego a estos según el contexto. Kahn expandió esta metáfora al entorno laboral, sugiriendo que la autenticidad y el grado de conexión personal con el trabajo son variables y pueden influir profundamente en la experiencia laboral de un individuo.

Estos conceptos de compromiso personal y desentendimiento personal, tal como los describió el autor, hacen referencia a la manera en que los individuos pueden, de manera activa, introducir o retirar aspectos de su yo en el desempeño de sus funciones. Kahn (1990) afirmó que "las personas necesitan tanto la autoexpresión como el autoempleo en sus vidas laborales como una cuestión de rutina" (p. 694).

Sin embargo, Leiter et al. (1988) afirman que el modelo de Kahn carece de operacionalización, lo que ha dejado un vacío en términos de cómo medir y aplicar prácticamente el concepto de *engagement.* Los autores abordaron esta laguna al definir el *engagemen*t a través de tres dimensiones positivas: energía, implicación y eficacia, proponiendo un enfoque más cuantificable y, por tanto, aplicable en el entorno organizacional.

En el contexto de las organizaciones, los trabajadores comprometidos no solo mantienen una conexión energética con sus actividades, sino que también gestionan positivamente las exigencias del trabajo, gracias a una autopercepción y autogestión positiva que los protege del síndrome de *burnout*. Esta visión ha facilitado la medición y evaluación del *engagement* en contraste con las dimensiones del MBI de Maslach (1981), que es el instrumento más empleado para evaluar el síndrome de *burnout*. De esta manera, proporciona una comprensión más detallada del bienestar en el trabajo.

Schaufeli y colaboradores (2003), adoptaron una postura diferente al abogar por la distinción entre el síndrome de *burnout* y *engagement* como constructos separados, enfatizando la necesidad de medir el *engagement* con herramientas especializadas.

> Sin embargo, el hecho de que el *burnout* y el *engagement* sean evaluados mediante el mismo cuestionario tiene al menos dos consecuencias negativas importantes. En primer lugar, no es plausible esperar que ambos conceptos estén perfectamente correlacionados negativamente. Es decir, cuando un empleado no está agotado, esto no significa necesariamente que esté comprometido con su trabajo. De manera reversible, cuando un empleado tiene poco compromiso, esto no significa que esté agotado. En segundo lugar, la relación entre ambos constructos no se puede estudiar empíricamente cuando se miden con el mismo cuestionario. Así, por ejemplo, no se

> pueden incluir ambos conceptos simultáneamente en un modelo para estudiar su validez concurrente. (p. 4)

Además Schaufeli et al. (2010) hacen una distinción entre el *engagement* y otros conceptos que pudieras parecer estar traslapados, de esta forma, visibilizan el valor del *engagement* por encima de, por ejemplo, comportamiento extra-rol, el compromiso organizacional, la satisfacción laboral y el trabajo compulsivo (*workaholism*)

> Aunque se observa cierta superposición parcial entre el compromiso laboral y la iniciativa personal, la implicación laboral, la afectividad positiva y el flujo, el concepto de compromiso no puede reducirse a ninguno de estos. Además, el compromiso laboral es conceptualmente distinto del comportamiento extra-rol, el compromiso organizacional, la satisfacción laboral y el trabajo compulsivo. Por lo tanto, se concluye que el compromiso laboral tiene un valor añadido por encima de estos conceptos relacionados. (p. 15)

Por lo tanto, según los autores Schaufeli et al. (2010), la definición y operacionalización del compromiso laboral se conciben de la siguiente manera:

> La visión alternativa considera el *engagement* laboral como un concepto independiente y distintivo que está relacionado negativamente con el *burnout*. En consecuencia, el *engagement* laboral se define y se opera por derecho propio como 'un estado mental positivo y satisfactorio relacionado con el trabajo que se caracteriza por vigor, dedicación y absorción' (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002b, p. 74). Es decir, en el *engagement*, la satisfacción existe en contraste con los vacíos de la vida que dejan a las personas sintiéndose vacías, como en el *burnout*. En

> lugar de ser un estado emocional momentáneo y específico, el compromiso se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente y pervasivo. (p. 13)

El *engagement,* por tanto, se ha establecido como un campo de estudio legítimo con su propia identidad y métricas.

En la búsqueda por entender el fenómeno del *engagement* en el ámbito laboral, diversos modelos teóricos han sido propuestos para explicar cómo y por qué las personas se involucran plenamente en su trabajo. Estos modelos ofrecen perspectivas distintas y complementarias sobre el *engagement*, cada uno arrojando luz sobre diferentes aspectos de este complejo estado psicológico. A continuación, exploraremos tres de los modelos más influyentes: el Modelo de Demanda-Recursos Laborales (JD-R), que aborda la interacción entre las demandas del trabajo y los recursos disponibles; el modelo de *engagement* de Schaufeli y Bakker, que define el *engagement* a través de vigor, dedicación y absorción; y la teoría del *engagement* personal de William Kahn, que enfatiza la presencia psicológica y la autenticidad en el trabajo.

El Modelo de Demanda-Recursos Laborales (JD-R), formulado por Bakker y Demerouti (2007), es uno de los marcos más influyentes para entender el *engagement* y el síndrome de *burnout* en el lugar de trabajo. Central en este modelo es la distinción entre las demandas laborales, que son los aspectos del trabajo que requieren esfuerzo sostenido y están asociados con ciertos costos psicológicos, y los recursos laborales, que son los aspectos que son funcionales para alcanzar objetivos laborales, reducen las demandas y los costos psicológicos asociados, y estimulan el crecimiento personal y el desarrollo.

Según los autores, cuando las demandas laborales son altas y los recursos son bajos, los empleados pueden experimentar síndrome de *burnout* y disminución del *engagement*. Por el contrario, cuando los recursos laborales son abundantes, pueden amortiguar el impacto de las altas demandas laborales, llevando a un mayor *engagement* y, en última instancia, a un mejor rendimiento laboral.

> Los recursos no solo son necesarios para enfrentar las demandas laborales, sino que también son importantes por sí mismos. Esto coincide con la teoría de las características del trabajo de Hackman y Oldham (1980), que enfatiza el potencial motivacional de los recursos laborales a nivel de la tarea, incluyendo la autonomía, la retroalimentación y la importancia de la tarea. Además, esto concuerda a un nivel más general con la teoría de la conservación de recursos (COR) (Hobfoll, 2001), que establece que la motivación humana primaria está dirigida hacia el mantenimiento y la acumulación de recursos. (Bakker et al., 2007, p. 312)

Schaufeli et al. (2010), como se mencionó (*supra*), propusieron un modelo específico de *engagement* que define el constructo en términos de vigor, dedicación y absorción.

> El vigor se caracteriza por niveles elevados de energía y resiliencia mental mientras se trabaja, la voluntad de invertir esfuerzo en el trabajo y la persistencia incluso ante las dificultades. La dedicación se refiere a estar fuertemente involucrado en el trabajo y experimentar un sentido de significado, entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío. La absorción se caracteriza por estar completamente concentrado y felizmente absorto en el trabajo, donde el tiempo pasa rápidamente y uno tiene dificultades para desvincularse del trabajo. En consecuencia, el vigor y la dedicación se consideran directos opuestos del agotamiento y el cinismo, respectivamente, los dos síntomas principales del agotamiento (Schaufeli y Taris, 2005). El continuo que abarca el vigor y el agotamiento ha sido etiquetado como ‘energía’, mientras que el continuo que abarca la dedicación y el cinismo ha sido etiquetado como ‘identificación’ (González-Romá, Schaufeli, Bakker y Lloret, 2006). Por lo tanto, el compromiso laboral se

caracteriza por un alto nivel de energía y una fuerte identificación con el trabajo. (p. 13)

Este modelo subraya que el *engagement* es un estado psicológico que no es permanente; puede variar de un día para otro e incluso a lo largo del día. En otras palabras, los empleados que experimentan altos niveles de *engagement* también exhiben mejores desempeños y muestran mejor salud psicológica y física.

Como ya se mencionó en líneas anteriores, Kahn (1990) fue un precursor en la conceptualización del *engagement* en el lugar de trabajo. Su teoría se centra en la idea de que el *engagement* resulta de la presencia psicológica de los empleados en su trabajo. Kahn (1992) sugiere que los trabajadores están más *engagement* cuando se sienten psicológicamente presentes, cognitivamente atentos y emocionalmente conectados con sus tareas laborales.

La teoría de Kahn explora cómo los empleados usan variaciones de sí mismos durante el trabajo en tres niveles: físico, cognitivo y emocional. La presencia física implica energía y esfuerzo activo en el desempeño de las tareas. La presencia cognitiva se refiere a la atención y la concentración que los empleados dedican a su trabajo, mientras que la presencia emocional abarca el grado de conexión afectiva y la respuesta emocional hacia las tareas laborales. Kahn argumenta que el *engagement* es más profundo y satisfactorio cuando los empleados se sienten capaces de expresar su verdadero yo en el trabajo, lo que implica la alineación de sus valores y necesidades personales con sus roles laborales.

La distinción entre el *engagement* y otros constructos relacionados, como el síndrome de *burnout*, el comportamiento extra-rol y el trabajo compulsivo, ha sido fundamental para delinear la especificidad y el valor único del *engagement* como un estado psicológico positivo y deseable en el entorno laboral. En conclusión, los modelos teóricos del *engagement* ofrecen perspectivas complementarias que enriquecen nuestra comprensión del *engagement*. Estos modelos no solo han facilitado su medición y evaluación en comparación con otras dimensiones del bienestar laboral, sino que también subrayan la relevancia de los recursos

laborales y la autenticidad personal en fomentar el *engagement* y prevenir el síndrome de *burnout* en las organizaciones. Es importante hacer la aclaración que el modelo utilizado en esta investigación se basa en la teoría del *engagement* propuesta por Schaufeli et al.(2010), que definen este concepto en términos de vigor, dedicación y absorción.

5.7.1. Medición del *Engagement*

Varias herramientas y escalas han sido desarrolladas para cuantificar el *engagemen*t, cada una con su enfoque y metodología distintivos.

La *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES), desarrollada por Schaufeli et al. (2006; 2010), es una de las escalas más utilizadas globalmente y ha sido adaptada y validada en varios idiomas europeos, incluyendo el español, el francés, el alemán, el italiano y el holandés. Esta escala evalúa tres dimensiones fundamentales: vigor, dedicación y absorción, reflejando así la activación y la conexión profunda que los empleados sienten hacia su trabajo.

Otra herramienta desarrollada por Gallup en inglés, es la encuesta Q12 traducida a varios idiomas, incluido el español. Consiste en 12 preguntas que evalúan la participación emocional y el compromiso de los empleados. Esta encuesta de *engagement* también se ha adaptado a varios contextos lingüísticos y culturales dentro de la Unión Europea, y se utiliza en estudios de *engagement* en entornos corporativos (Harter et al., 2002).

Aunque no es exclusivamente una escala de *engagement*, la EWPS mide aspectos relacionados, como el bienestar en el trabajo, que se correlacionan con el *engagement* (Warr, 1990). La Escala de Compromiso con el Trabajo (ECT) adaptada al español, evalúa el compromiso con el trabajo, que está estrechamente relacionado con el concepto de *engagement* (Salanova et al., 2000). *The Job Engagement Scale* (JES) aunque menos conocida que la UWES, esta escala también ha sido adaptada para uso en Europa. Mide el *engagement* a nivel de tareas, interacciones con colegas y compromiso con la organización (Rich et al., 2010). Por último, el *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI), aunque específicamente diseñado para medir el síndrome de *burnout*, el CBI se utiliza a veces en

estudios de *engagement* para medir el extremo opuesto del espectro. Ha sido validado en varios países europeos (Kristensen et al., 2005).

El análisis del *engagement* mediante diversas escalas y herramientas constituye un pilar en el entendimiento del comportamiento organizacional y la gestión del talento humano a nivel global. Instrumentos como la UWES, Gallup Q12, y otras metodologías, reflejan un esfuerzo por capturar la esencia del compromiso laboral en sus múltiples dimensiones. A medida que las organizaciones continúan navegando por un mercado laboral cada vez más diverso y desafiante, la medición del *engagement* se vuelve imprescindible para identificar y fomentar las condiciones que conducen a un rendimiento óptimo y una satisfacción laboral sostenida. La adaptación de estas escalas a diferentes idiomas y culturas, incluida la de habla hispana y específicamente en contextos como el mexicano, subraya la universalidad del concepto de *engagement* y su relevancia en la promoción de ambientes de trabajo saludables y productivos en todo el mundo.

5.8. Síndrome de *Burnout* y *Engagement*

La interacción entre el síndrome de *burnout* y el *engagement* ha emergido como un tema central en el estudio de la salud ocupacional y el bienestar laboral. La discusión se ha centrado en particular en la dimensión de eficacia profesional del Maslach MBI, la cual ha mostrado una relación más cercana con las dimensiones del UWES que con otras dimensiones del propio MBI. Leiter et al. (2017) argumentan que aunque el MBI fue conceptualizado inicialmente sin un enfoque en el *engagement,* contiene implícitamente un componente que podría interpretarse como tal, a pesar de que el reconocimiento de esta faceta como *engagement* no se produjo hasta mucho después de su creación.

Los creadores del UWES enfrentan el desafío de diferenciar su herramienta del MBI, que ya llevaba dos décadas de uso extendido cuando el UWES fue desarrollado. La carga de la prueba recae en los desarrolladores del UWES para argumentar que su medida refleja un constructo nuevo y distinto, uno que va más allá de las dimensiones ya capturadas por el MBI, que era bien conocido por ellos (Leiter et al., 2017). Esta situación subraya la importancia de una definición y medición cuidadosas en la psicología ocupacional,

especialmente en un campo donde los constructos pueden ser intrincadamente interrelacionados y a veces superpuestos.

En la investigación contemporánea, el análisis del síndrome de *burnout* y *engagement* ha evolucionado hacia un modelo más dinámico y dimensional. Leiter y Maslach (2016) han propuesto que estos no son estados psicológicos mutuamente excluyentes, sino extremos de un continuo en el cual los individuos pueden manifestar una gama de perfiles psicológicos. Estos perfiles varían en términos "de vigor, agotamiento, dedicación, cinismo, eficacia y absorción" (Medrano, 2023, sección *Résumés des présentations*, párr. 1), sugiriendo que el *engagement* y el síndrome de *burnout* son partes de un espectro más amplio de la experiencia laboral, en lugar de ser fenómenos diametralmente opuestos.

Los estudios más recientes han comenzado a discutir la evaluación de síndrome de *burnout* y *engagement* no solo en términos de "la presencia o ausencia de un estado psicológico específico" (Medrano, 2023, sección *Résumés des présentations*, párr. 1), sino como un abanico de conexiones psicológicas con el trabajo. Este enfoque ha permitido a los investigadores considerar cómo diferentes factores, desde el entorno laboral hasta las características personales, pueden influir en dónde se sitúa un individuo en este continuo de *burnout a engagement*. Tal comprensión matizada es crucial para el desarrollo de 3intervenciones laborales efectivas y estrategias de prevención dirigidas a promover el *engagement* y prevenir el síndrome de *burnout*.

Este nuevo paradigma plantea que el *engagement* y el síndrome de *burnout* son construcciones dinámicas que interactúan con una variedad de factores organizacionales y personales. La conceptualización de un continuo entre el *burnout* y el *engagement*, respaldada por los hallazgos de Leiter et al. (2016), abre nuevas vías para el diseño de políticas de recursos humanos y programas de bienestar laboral que se adapten a las necesidades específicas de los empleados y mejoren su experiencia en el lugar de trabajo.

5.9. Conclusión

En este apartado teórico ha sido fundamental para profundizar en la comprensión del planteamiento del problema, al explorar las perspectivas psicosociales del síndrome de *burnout* y del *engagement* en el contexto académico. A lo largo del capítulo, se ha discutido cómo estos fenómenos, aunque opuestos, están intrínsecamente relacionados y son influenciados por diversas variables en el entorno laboral de los académicos.

Este capítulo comenzó delineando las diferencias en la conceptualización del síndrome de *burnout* entre el DSM-5 y la CIE-11, lo que subraya la importancia de una comprensión contextualizada del problema. Mientras que el DSM-5 no reconoce el *burnout* como una enfermedad, la CIE-11 lo define como una dificultad asociada al entorno laboral, destacando sus dimensiones de agotamiento, distancia mental con el trabajo y falta de realización personal. Esta distinción es crucial para abordar el síndrome desde una perspectiva que considere tanto las diferencias culturales como las especificidades del entorno laboral.

En la revisión histórica y conceptual del síndrome de *burnout*, se ha enfatizado cómo las primeras observaciones prácticas de Freudenberger (1974) y Maslach (1976) se han transformado en un campo de estudio sistemático con herramientas de medición estandarizadas, como el *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Esta evolución ha permitido una comprensión más precisa y operativa del síndrome, destacando las dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y reducción de la realización personal.

El análisis de los principales modelos explicativos del síndrome de *burnout*, incluyendo las teorías de Pines (2017) y Hobfoll et al. (2017), ha proporcionado una comprensión multidimensional del síndrome. Pines resalta la dimensión existencial del síndrome de *burnout*, relacionándolo con la desilusión profesional y la crisis de significado, mientras que la teoría de la Conservación de Recursos (COR) de Hobfoll et al. enfatiza la importancia de la pérdida y la ganancia de recursos en la experiencia del estrés y el síndrome de *burnout*.

El *engagement*, por otro lado, ha sido abordado como un estado positivo y satisfactorio relacionado con el trabajo, caracterizado por vigor, dedicación y absorción, según Schaufeli et al.(2010). La distinción clara entre el síndrome de *burnout* y *engagement* permite una comprensión más completa de las dinámicas laborales, subrayando que no se trata de fenómenos mutuamente excluyentes, sino de extremos de un continuo de experiencia laboral.

La medición del *engagement* se ha explorado a través de diversas herramientas, destacando la *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) como la más utilizada globalmente. Estas herramientas han permitido una evaluación precisa y práctica del *engagement* en diferentes contextos laborales, facilitando la identificación de factores que promueven o inhiben este estado positivo.

Finalmente, la relación entre síndrome de *burnout* y *engagement* ha sido analizada como un continuo dinámico, donde ambos constructos interactúan y son influenciados por factores organizacionales y personales. Esta perspectiva ha sido fundamental para desarrollar intervenciones efectivas que promuevan el *engagement* y prevengan el síndrome de *burnout*, mejorando así el bienestar y el rendimiento de los académicos.

En vista de la relevancia, el detalle y la amplitud del modelo de Maslach para entender el síndrome de *burnout*, se decidió adoptarlo como el marco principal para esta investigación. El *Maslach Burnout Inventory* (MBI), con su capacidad comprobada para medir de manera efectiva las múltiples dimensiones del síndrome de *burnout*, proporciona una base sólida y detallada para analizar tanto las manifestaciones del síndrome como sus causas subyacentes en nuestro grupo de estudio. Este enfoque permite no solo identificar la presencia y gravedad del síndrome de *burnout* entre los participantes, sino también comprender mejor cómo las interacciones interpersonales y las percepciones personales contribuyen a su desarrollo. Además, este modelo se alinea con la teoría del *engagement* de Schaufeli et al.(2010), que define este concepto en términos de vigor, dedicación y absorción, ofreciendo así una perspectiva comprensiva y detallada del bienestar en el trabajo.

En resumen, este capítulo ha contribuido significativamente a la comprensión del planteamiento del problema al proporcionar una visión integral y detallada de las dinámicas psicosociales del síndrome de *burnout* y el *engagement* en el ámbito académico. Al analizar las teorías, modelos y herramientas de medición, se ha sentado una base sólida para desarrollar estrategias efectivas de intervención y prevención en las universidades públicas, promoviendo un entorno laboral más saludable y productivo para los académicos.

Capítulo 6. Comunicación Productiva y Cultura en las organizaciones.

6.1. Introducción

Después de haber investigado las perspectivas psicosociales del síndrome de *burnout* y del *engagement*, este capítulo aborda la comunicación productiva y la cultura organizacional como elementos críticos en la dinámica de trabajo académico. Se discuten los fundamentos teóricos y los niveles de comunicación productiva, así como su aplicación en las organizaciones educativas. Este análisis permite identificar las prácticas de comunicación que pueden mitigar o exacerbar el síndrome de *burnout* y fomentar el *engagement*, ofreciendo estrategias para mejorar la interacción y la efectividad organizacional.

El presente capítulo aporta al planteamiento del problema al examinar las variables de cultura organizacional y niveles de comunicación productiva dentro del modelo hipotético propuesto. Estas variables son fundamentales para comprender cómo las interacciones y dinámicas comunicativas influyen en el desempeño y la cohesión de las organizaciones, particularmente en las universidades públicas.

En este capítulo, nos enfocaremos en los fundamentos teóricos de la comunicación productiva y la cultura organizacional, basándonos en los aportes de diversos autores que han desarrollado teorías significativas en estos campos. Nosnik (2013) establece la base para la teoría de la comunicación productiva, integrando conceptos de la teoría de sistemas aplicada a las organizaciones, mientras que Bertalanffy (1969) y Senge (1990) proporcionan un marco conceptual para entender la complejidad e interdependencia de las organizaciones a través de la retroalimentación y el aprendizaje organizacional.

Exploraremos cómo Bertalanffy (1969) define los sistemas como "un complejo de elementos que interactúan entre sí" (p. 55), y su clasificación de los sistemas en cerrados y abiertos, enfatizando la adaptabilidad y el intercambio dinámico con el entorno. Senge (1990), por su parte, resalta la importancia de la retroalimentación para el aprendizaje

continuo y la adaptabilidad organizacional, conceptos que son esenciales para mantener la competitividad en un entorno en constante cambio.

Además, se discutirá la relación entre los conceptos de jerarquía y niveles de sistema propuestos por Ackoff (1999), quien subraya la importancia de comprender las interdependencias entre las partes de un sistema para mejorar el desempeño del todo. Esta perspectiva será aplicada al análisis de las universidades públicas, considerándolas como sistemas abiertos que interactúan con su entorno social, económico y político.

En cuanto a la cultura organizacional, se abordarán las contribuciones de autores como Pettigrew (1979), quien define la cultura organizacional como "un sistema de significados pública y colectivamente aceptado por un grupo dado, en un cierto período de tiempo" (p. 574), y Schein (1988), quien incorpora los conceptos de presunciones y creencias compartidas dentro de las organizaciones.

Incorporando las ideas de Nosnik (2005), la comunicación en las organizaciones es esencial para " ‘hacer comunes’, por compartir, objetivos, procedimientos, políticas, sistemas de trabajo, etc.” (p.54). Nosnik también afirma que "la comunicación es el proceso de integración comunitaria en una organización: da a conocer y recuerda a los individuos su interés por lograr juntos, en equipo, una serie de metas y objetivos derivados y contenidos en una misión" (Nosnik, 2005, p. 54). La cultura organizacional, por otro lado, refleja "el grado de consenso alrededor de la misión y de cómo debe cumplirse operativamente en términos de metas y objetivos" (Nosnik, 2005, p. 54).

Nosnik (2005) también subraya que la creación de la cultura organizacional implica “un acuerdo tácito o formal entre individuos que trabajan en conjunto, basándose en creencias, valores y principios que constituyen el marco normativo para evaluar y apreciar su desempeño y contribución" (Nosnik, 2005, p. 54). Este marco es esencial para fomentar una cultura organizacional sólida y cohesiva que apoye la misión y los objetivos de la institución.

Este capítulo pretende proporcionar una comprensión integral de cómo la comunicación productiva y la cultura organizacional interactúan y se influyen mutuamente, ofreciendo un marco teórico robusto para el análisis y la mejora de las dinámicas organizacionales. A través de este análisis, se busca avanzar en la comprensión de cómo estos factores contribuyen a la efectividad y sostenibilidad de las organizaciones, particularmente en el contexto de las universidades públicas.

6.2 Fundamentos teóricos de Comunicación Productiva

Los conceptos clave de la teoría de la comunicación productiva de Nosnik (2013) tienen como punto de partida los fundamentos de la teoría de sistemas aplicados a las organizaciones que le proporcionan un marco conceptual fundamental para comprender la naturaleza compleja e interdependiente de las organizaciones.

En el contexto de las organizaciones, varios autores han definido el concepto de sistema de manera amplia y con diferentes enfoques. No obstante, uno de los máximos exponentes de esta corriente de pensamiento sistémico es Bertalanffy (1969), considerado como uno de los fundadores de la Teoría General de Sistemas. Este autor definió el sistema "como un complejo de elementos que interactúan entre sí" (p. 55). Según el autor, un sistema no puede ser entendido simplemente examinando sus partes individuales "sino también las relaciones" (p. 55). Además, señaló que los sistemas tienen límites o fronteras que los distinguen del entorno en el que operan, pero también "se mantiene en un continuo intercambio de componentes" (p. 141).

Bertalanffy (1969) identificó varios tipos de sistemas en su Teoría General de Sistemas, cada uno con sus propias características. Entre estos tipos se encuentran los sistemas cerrados, que no tienen intercambio de materia o energía con su entorno, son autónomos y se autorregulan internamente, presentando características como estabilidad, equilibrio y conservación de recursos. Por otro lado, están los sistemas abiertos, que tienen intercambio de materia y energía con su entorno, siendo receptores y emisores de información y energía. Estos sistemas se caracterizan por su adaptabilidad, intercambio dinámico con el entorno y capacidad de autorregulación. En este sentido el principio de

retroalimentación emerge como la característica de los sistemas complejos. Este principio se basa en la idea de que las organizaciones reciben información y retroalimentación del entorno en el que operan, y utilizan esta retroalimentación para ajustar su comportamiento y adaptarse de manera más efectiva.

De esta forma, las universidades públicas pueden ser vistas como sistemas abiertos que interactúan constantemente con su entorno. Esto significa que deben ser capaces de adaptarse a los cambios externos, como las políticas gubernamentales, las tendencias sociales y económicas, y las innovaciones tecnológicas. Este enfoque permite comprender cómo diferentes componentes de la universidad (como la administración, el planta académica, los estudiantes y los servicios de apoyo, etcétera) trabajan juntos hacia objetivos comunes.

Por otro lado, y en consonancia con las ideas de Bertalanffy, Senge (1990) enfatizó la importancia de la retroalimentación y la capacidad de aprendizaje organizacional en el contexto de las organizaciones. El autor argumenta que "los sistemas vivos tienen integridad. Su carácter depende del todo. Lo mismo ocurre con las organizaciones; Para comprender los problemas de gestión más desafiantes es necesario ver todo el sistema que genera los problemas" (p. 51).

Senge sostiene que las organizaciones que aprenden son aquellas que pueden captar y utilizar la retroalimentación del entorno para mejorar continuamente, adaptarse a los cambios y mantenerse competitivas en un mundo en constante evolución.

> La práctica del pensamiento sistémico comienza con la comprensión de un concepto simple llamado 'retroalimentación' que muestra cómo las acciones pueden reforzarse o contrarrestarse (equilibrarse) entre sí. Conduce a aprender a reconocer tipos de 'estructuras' que se repiten una y otra vez". (Senge, 1990, p. 58)

La retroalimentación, tanto en el enfoque de Bertalanffy como en el de Senge, se convierte en un mecanismo esencial para el aprendizaje y la adaptación. Permite a las

organizaciones identificar sus fortalezas y debilidades, corregir errores, fomentar la mejora continua y ajustar su comportamiento en función de las necesidades cambiantes del entorno. En última instancia, la retroalimentación contribuye a la capacidad de las organizaciones para mantener su equilibrio, mejorar su rendimiento y lograr una mayor eficiencia y efectividad en sus operaciones.

No obstante Senge (1990), al distinguir entre dos tipos de retroalimentación, de refuerzo y de equilibrio, lanza una advertencia:

> Hay dos tipos distintos de procesos de retroalimentación: de refuerzo y de equilibrio. Reforzar (o amplificar) los procesos de retroalimentación son los motores del crecimiento. Siempre que se encuentre en una situación en la que las cosas estén creciendo, puede estar seguro de que la retroalimentación de refuerzo está funcionando. La retroalimentación reforzada también puede generar una caída acelerada, un patrón de caída en el que pequeñas caídas se amplifican hasta convertirse en caídas cada vez mayores, como la caída de los activos bancarios cuando hay un pánico financiero. (p. 64)

La retroalimentación es fundamental para el aprendizaje y la mejora continua en las universidades públicas. Esto se puede ver en cómo las evaluaciones de los estudiantes pueden influir en la revisión de los planes de estudio, o cómo la investigación académica recibe comentarios del mundo exterior que pueden inspirar nuevas direcciones de investigación. La retroalimentación positiva y negativa ayuda a la universidad a ajustar sus procesos y estrategias para mejorar la calidad educativa y la relevancia social.

Por otro lado, si se entiende el aseguramiento de la calidad de la educación superior y la evaluación como un vínculo entre el sistema (y subsistemas) de las universidades públicas y el supra sistema (las luchas sociales, económicas y políticas) que configuran la

organización y la estructura institucional, se puede analizar los dos tipos de retroalimentación declarados por el autor. La evaluación de la calidad de la educación superior puede considerarse un mecanismo de retroalimentación de equilibrio. Por ejemplo, si la evaluación revela que la calidad de la educación se está desviando de los estándares deseados, se pueden implementar acciones correctivas para asegurar que la institución vuelva al camino correcto, manteniendo o mejorando la calidad educativa. Esto es crucial para alinear las operaciones de las universidades con las expectativas tanto internas (de estudiantes y facultades) como externas (de empleadores, sociedad, y organismos reguladores).

En cuanto a la retroalimentación de refuerzo, que amplifica el crecimiento o declive en un sistema, en el contexto de las universidades públicas, las evaluaciones positivas de la calidad pueden atraer más estudiantes, más financiación, y más apoyo institucional, que por su parte, puede perfeccionar aún más la calidad de la educación y la investigación. Este ciclo de refuerzo positivo puede ayudar a una universidad a destacarse y crecer. Del mismo modo, una retroalimentación negativa podría desencadenar un ciclo de refuerzo negativo, donde la percepción de baja calidad lleva a menos recursos y apoyo, disminuyendo aún más la calidad.

La conexión con el supra sistema de fuerzas sociales, económicas y políticas se manifiesta en cómo estas evaluaciones y el aseguramiento de calidad responden no solo a las dinámicas internas de las universidades sino también a las demandas y expectativas del entorno externo. Las universidades, como sistemas abiertos, están influenciadas por y deben adaptarse a las fuerzas externas, incluyendo cambios en las políticas educativas, las exigencias del mercado laboral y las expectativas de la sociedad. Estas fuerzas externas pueden actuar como factores de presión que determinan los criterios de evaluación y las definiciones de calidad, influenciando los mecanismos de retroalimentación que las universidades implementan.

Aplicar los conceptos de Senge (1990) a las universidades públicas permite ver la calidad de la educación superior y su evaluación no solo como procesos internos de mejora continua sino también como respuestas adaptativas a un entorno cambiante y complejo. Esto subraya la importancia de la retroalimentación tanto de equilibrio como de refuerzo en el

aseguramiento de la calidad educativa, enfocándose no solo en la estabilidad y la mejora interna sino también en la sostenibilidad y el crecimiento en relación con el supra sistema más amplio.

Así mismo, se puede aplicar estos conceptos a las relaciones internas que dan cuenta las universidades públicas. Por ejemplo, los mecanismos de retroalimentación de equilibrio en este contexto buscarían identificar y contrarrestar las causas del síndrome de *burnout* en el personal académico, como la carga excesiva de trabajo y la escasez de recursos o el apoyo insuficiente, para restaurar el bienestar y el compromiso del personal. Sin embargo, si estos mecanismos de retroalimentación no están bien diseñados o implementados, la situación puede perpetuarse o empeorar, lo que lleva a un ciclo negativo donde el síndrome de *burnout* reduce la capacidad de la institución para realizar ajustes efectivos.

Por el contrario, el *engagement* en el personal académico, o compromiso laboral, se beneficia de ciclos de retroalimentación de refuerzo positivos. Por ejemplo, una cultura organizacional que valora y reconoce el trabajo del personal académico puede generar mayores niveles de satisfacción y compromiso, lo que a su vez puede llevar a un desempeño académico y administrativo más alto. Este ciclo de refuerzo positivo puede hacer que la institución sea más atractiva para los talentos actuales y potenciales, reforzando aún más su capacidad para mantener un alto nivel de compromiso y desempeño.

Las universidades públicas operan en un contexto de crecientes demandas (como mayores cargas de trabajo de enseñanza e investigación, presiones por financiamiento y resultados, etc.) y recursos limitados. Este entorno puede crear ciclos de retroalimentación de refuerzo negativo, donde el estrés y la sobrecarga de trabajo se amplifican, llevando al síndrome de *burnout*. Si no se gestionan adecuadamente a través de mecanismos de retroalimentación de equilibrio (como el respaldo a la salud mental, el fomento del desarrollo profesional y la optimización de las condiciones de trabajo), el síndrome de *burnout* puede afectar negativamente la calidad de la educación y la satisfacción del estudiante, perpetuando un ciclo negativo que afecta a toda la organización.

Por otro lado, la implementación efectiva de políticas y prácticas que promuevan el *engagement* (como oportunidades de desarrollo profesional, reconocimiento del desempeño, y un entorno laboral colaborativo) puede generar ciclos de retroalimentación de refuerzo positivo. Estas prácticas pueden mejorar la satisfacción y el bienestar del personal académico, lo que se traduce en una mayor calidad de enseñanza e investigación. Esto no solo mejora los resultados de los estudiantes sino que también refuerza la reputación y la competitividad de la universidad.

La comprensión de cómo las estructuras de retroalimentación funcionan en el contexto de las universidades públicas puede ayudar a estas instituciones a diseñar intervenciones más efectivas para prevenir el síndrome de *burnout* y promover el *engagement*, considerando tanto los factores internos de la organización como las influencias externas del supra sistema. Esto requiere un enfoque holístico que aborde tanto las necesidades individuales del personal académico como las dinámicas organizacionales y sistémicas que influencian estas experiencias.

Por otro lado, pero en este mismo sentido, los conceptos de jerarquía y niveles de sistema también son relevantes en la teoría de sistemas aplicada a las organizaciones. Ackoff (1999), conocido por su trabajo en la gestión de sistemas, ha destacado la importancia de reconocer los diferentes niveles de sistema en una organización, desde el nivel individual hasta el nivel organizacional más amplio. Reconocer la interdependencia y las interrelaciones entre estos niveles es esencial para comprender la dinámica organizacional.

> Debido a que las propiedades de un sistema se derivan de las interacciones de sus partes en lugar de sus acciones tomadas por separado, cuando se mejoran los desempeños de las partes de un sistema, consideradas por separado, el desempeño del todo puede no ser (y generalmente no es) mejorado. (Ackoff, 1999, p. 9)

La declaración de Ackoff resalta la importancia de entender un sistema (como una universidad pública) de manera holística, reconociendo cómo las partes interconectadas del

sistema afectan el todo. Aplicar esta visión a las universidades públicas implica una serie de estrategias y enfoques de gestión que pueden mejorar significativamente su funcionamiento y eficacia. En otras palabras, la gestión eficaz de las interacciones entre diferentes departamentos, facultades, y otros grupos dentro de una universidad es crucial. Esto incluye fomentar la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo entre distintas disciplinas y áreas de especialización para abordar desafíos complejos de manera integrada. Por ejemplo, los programas interdisciplinarios pueden beneficiarse de la colaboración entre departamentos para ofrecer una educación más rica y holística que prepara mejor a los estudiantes para el mundo real.

En cuanto al aseguramiento de la calidad de la educación y la evaluación así como las condiciones en las que realizan el personal académico sus funciones esenciales, antes de implementar cambios en cualquier parte de la universidad, es importante evaluar cómo estos cambios afectarán a la institución en su conjunto, tal como lo dice el autor: “No se debe cambiar ninguna parte de un sistema sin comprender su efecto en el conjunto y determinar que ese efecto es beneficioso” (Ackoff, 1990, p. 9). Esto puede incluir la introducción de nuevas tecnologías de enseñanza, cambios en las políticas académicas, o la reestructuración de departamentos. La evaluación de impacto debe considerar no solo los beneficios inmediatos sino también las posibles repercusiones a largo plazo en la calidad educativa, la investigación, y el bienestar estudiantil y del personal.

En consecuencia, es importante considerar que las universidades no operan en el vacío; interactúan constantemente con otras instituciones, el gobierno, las industrias, y la sociedad en general.

> De ello se deduce que una función fundamental de la gestión es gestionar (1) las interacciones de aquellas unidades e individuos de los que son responsables, (2) las interacciones de sus unidades con otras unidades dentro de la organización, y (3) las interacciones de sus unidades con otras organizaciones o sus unidades en el entorno de cada una. (Ackoff, 1990, p. 9)

Gestionar estas interacciones implica buscar colaboraciones beneficiosas con otras organizaciones, responder a las necesidades y tendencias del mercado laboral para ajustar los programas académicos, y participar activamente en discusiones políticas y sociales que afectan a la educación superior. Por ejemplo, la colaboración con la industria puede facilitar prácticas profesionales para los estudiantes y proyectos de investigación aplicada. Dada la importancia de las interacciones y el impacto de los cambios en el sistema, las universidades deben fomentar una cultura de adaptabilidad y aprendizaje continuo. Esto significa estar abiertos a la innovación, experimentar con nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, y estar dispuestos a ajustar las estrategias en respuesta a la retroalimentación y los resultados evaluados. De tal forma, la toma de decisiones debe basarse en un entendimiento profundo del sistema universitario como un todo interconectado. Esto requiere considerar las consecuencias de las decisiones no solo en las partes inmediatamente afectadas sino en la institución en su conjunto, incluyendo estudiantes, personal, y stakeholders externos.

En este sentido las consecuencias por la implementación de estándares de calidad en la educación superior desligadas de las funciones primigenias de las universidades en Francia según Charle, et al., (2021) son más negativas que positivas.

> La difusión de los principios del *new public management* aplicados a las universidades golpea con toda su fuerza a los mismos sectores, puesto que los criterios de evaluación son heterogéneos en relación con su modo de funcionamiento. Los efectos nocivos de la LRU (Ley relativa a las libertades y responsabilidades de las Universidades) sobre el equilibrio financiero de un cierto número de universidades llevan así a poner bajo tutela algunos de estos establecimientos y, por consiguiente, a la negación del principio por otra parte declarado de «autonomía» extendida, a reducciones en los procesos de contratación para disminuir la masa salarial (lo que significa deteriorar las tasas de relación de profesor por cantidad de estudiantes), a la empleabilidad de trabajadores precarios por la misma razón y, al final, a la incitación

> a vender «servicios» en detrimento de la función primordial de investigación o enseñanza. (p. 107)

Mientras que la finalidad del NPM busca introducir prácticas y valores del sector privado en el sector público, con un énfasis en la eficiencia, la rendición de cuentas y la orientación al rendimiento, la finalidad de las universidades públicas en general difiere de este enfoque, lo cuál puede llevar a generar conflictos y tensiones. Siguiendo el mismo ejemplo de los autores en el caso de las universidades francesas, la Ley relativa a las libertades y responsabilidades de las Universidades (LRU) se menciona como explicación de cómo los principios del NPM pueden desequilibrar financieramente a las universidades. Esta desestabilización financiera puede resultar en que algunas universidades sean puestas bajo supervisión, lo que contradice el principio de autonomía universitaria que supuestamente promueve la ley. Para enfrentar los desafíos financieros, las universidades pueden recurrir a la reducción de contrataciones y a la precarización del empleo (contratación de trabajadores en condiciones menos estables y más flexibles), lo que deteriora la calidad de la educación (aumentando la proporción de estudiantes por profesor) y afecta negativamente al personal académico y administrativo. Así mismo, los autores critican la presión para que las universidades "vendan servicios" como una forma de generar ingresos. Esto puede llevar a que la investigación y la enseñanza, las funciones primordiales de estas instituciones, queden relegadas a un segundo plano en favor de actividades más lucrativas pero menos esenciales para la misión educativa.

Para el caso de México, en palabras de Vera et al. (2018) existe lo que denominan como ecosistema de evaluación donde diversos elementos coexisten e interactúan entre sí de maneras que pueden ser cooperativas, competitivas, o indirectamente influenciables. Estos elementos comparten un espacio común, pero su presencia en dicho espacio no es el resultado de un diseño o planificación intencionada; más bien, han llegado allí a través de caminos independientes y no coordinados.

> Así, por ejemplo, para muchas universidades es importante saber cuál es su posición en los rankings internacionales, lo mismo que conocer el factor de impacto de las revistas donde publican sus investigadores; pero los rankings y el factor de impacto (aunque a veces se utilice el segundo como ítem de evaluación de los primeros) fueron creados y son administrados por entidades desvinculadas, que persiguen fines divergentes. (Vera et al., 2018, p. 61)

En el ejemplo dado por los autores sobre las universidades en México, la importancia de los rankings internacionales y el factor de impacto de las revistas científicas es destacada. Ambos son indicadores de prestigio y calidad en el ámbito académico. Sin embargo, la creación y gestión de estos indicadores están a cargo de entidades externas a las universidades y tienen sus propios objetivos, que pueden no alinearse necesariamente con los fines de las instituciones académicas que son evaluadas por ellos. Es decir, aunque los rankings y los factores de impacto influyen significativamente en cómo las universidades son percibidas y cómo se comparan entre sí, las universidades no controlan estos sistemas de evaluación, los cuales fueron establecidos por razones y bajo criterios que pueden divergir de los objetivos y prácticas académicas de las propias universidades.

Nosnik (2005) destaca que los comunicadores organizacionales desempeñan un papel crucial en la creación de la cultura organizacional. Ayudan a los líderes a identificar los valores centrales compartidos dentro de la organización, relacionados con la ética laboral. La centralidad y jerarquización de estos valores son esenciales para evaluar prácticas y comportamientos, garantizando que los valores fundamentales como la honestidad y el respeto se reflejen en todas las acciones organizacionales.

Además, Nosnik (2005) menciona que la comunicación organizacional debe incluir tanto canales personales como impersonales para hacer fluir los mensajes que forman la estrategia para dar a conocer los valores institucionales. Estos canales pueden ser tradicionales, como boletines y memorandas, o modernos, como TICs y videoconferencias,

y son fundamentales para asegurar que la comunicación sea efectiva y alineada con los objetivos de la organización.

En resumen, los conceptos clave de la teoría de sistemas aplicados a las organizaciones en general, y a las universidades públicas en particular, ofrecen una base teórica sólida para comprender y analizar el modelo teórico de comunicación productiva. Así, la comunicación y la cultura organizacional se revelan como pilares fundamentales para la sostenibilidad y el éxito de las instituciones educativas en un entorno dinámico y complejo.

6.3 Teoría de la Comunicación Productiva

El modelo de comunicación productiva surgió de una combinación de reflexiones personales y teóricas experimentadas por Abraham Nosnik Ostrowiak durante un congreso. Mientras tomaba notas en una conferencia, el autor empezó a explorar el proceso de comunicación, llegando a la realización de que la comunicación productiva comienza con la retroalimentación. Esta idea se basa en el principio de que la mejora continua empieza "tú preguntándole al que le vas a ayudar a mejorar un proceso, un producto o alguna situación, qué necesitas, qué esperas de los insumos que te voy a diseñar" (Etno360visión, 2023, 1:43:52). Esta reflexión inicial se profundizó durante un congreso multidisciplinario organizado por la Universidad del Tepeyac, donde el autor, proveniente del campo de la comunicación, fue invitado a compartir sus ideas. La comunicación organizacional ya implicaba una perspectiva multidisciplinaria, pero el autor estaba particularmente interesado en cómo la productividad podía ser el concepto clave que integrara sus observaciones y esfuerzos. "No es ni la comunicación ni la organización, sino por qué los seres humanos generan valor, o generan capital de todo tipo" (Etno360visión, 2023, 1:44:55).

Inspirado por la obra de Karl Popper y su énfasis en la no violencia como un proceso civilizatorio donde la racionalidad supera a la violencia, Nosnik encontró un marco poderoso y atractivo para su modelo. La concepción final del modelo de comunicación productiva se enriqueció con la perspectiva de Drucker sobre las herramientas de aumento de productividad en lugar de simplemente herramientas de mejora continua. Esto ayudó a moldear los primeros conceptos del modelo, subrayando la importancia de la comunicación en la promoción de la

productividad y la mejora dentro de las organizaciones, y cómo la comunicación efectiva es fundamental para transformar y mejorar procesos, productos, y situaciones mediante el diálogo y la cooperación.

Tras este breve resumen sobre las reflexiones iniciales que fundamentaron la teoría y el modelo de la comunicación productiva, resulta imprescindible adentrarnos en el recorrido epistemológico del autor para alcanzar un entendimiento más profundo de la aplicación de estos principios en el análisis de los niveles de comunicación productiva dentro de los sistemas organizacionales de las universidades públicas.

Iniciaremos explorando los marcos teóricos sobre la comunicación humana que Nosnik (2023) ha incorporado, los cuales constituyen la base para el desarrollo de una nueva etapa en la evolución de la conceptualización de la comunicación como proceso.

> La hipótesis con la que inicia la Comunicación Productiva es que hasta ahora la Teoría de la Comunicación como proceso de intercambio humano de información se ha centrado, y estancado, en la propia retroalimentación. La forma más sintética que tenemos de representar el proceso de la comunicación es F-M-R-R que corresponde a: una fuente (F) emite un mensaje (M) a un receptor (R) y éste último responde al primero con Retroalimentación (Rt). (p. 2)

Según la perspectiva teórica de Nosnik (2023; 2013; 2001), la evolución del pensamiento en torno a la comunicación como proceso interactivo humano se desarrolla a través de tres fases principales: lineal, dinámica y productiva. La fase lineal se enfoca en el estudio de cómo se producen, generan y transmiten los mensajes de un punto a otro mediante la tecnología, siendo su propósito fundamental la creación de mensajes o información. “Su ejemplo paradigmático es el modelo de Shannon y Weaver (1949)” (Nosnik, 2000, p. 3). En la fase dinámica, el interés se centra en examinar cómo los diferentes componentes de un proceso comunicativo influyen y se afectan mutuamente, destacando la importancia de la

retroalimentación o las redes para la distribución de mensajes. La fase productiva señala Nosnik (2013), por su parte, analiza cómo los entornos informativos impactan en los sistemas humanos, promoviendo el uso estratégico de la información y la retroalimentación para alcanzar los objetivos de los sistemas de convivencia humana.

> Las acciones comunicativas a nivel productivo, pues, buscan intencional y conscientemente que tanto el sistema como cada una de sus partes logre lo que busca y desea legítimamente dentro del marco de convivencia general establecido, por medio de: producir información, distribuirla a lo largo y ancho del sistema con base en las funciones y responsabilidades (objetivos y metas) de cada parte y utilizar tanto la retroalimentación como los propios flujos de mensajes para decidir y actuar en favor del cumplimiento de la misión del sistema (y al hacerlo, cumplir, en paralelo y simultáneamente, los objetivos y metas de cada parte). (p. 94)

Nosnik critica que la mayoría de los modelos y explicaciones actuales de la comunicación se concentran exclusivamente en la retroalimentación, permaneciendo en los niveles lineal y dinámico del estudio de la información y la retroalimentación. Ante este panorama, se plantea la cuestión de qué sigue después o más allá de la retroalimentación, defendiendo la existencia de un tercer nivel comunicativo que trasciende los anteriores.

> La Comunicación Productiva (en adelante cp) se propone explorar qué sucede más allá de la retroalimentación y qué efecto tiene esto tanto en el proceso de la comunicación como en el ambiente humano donde sucede la propia comunicación. La cp considera en concreto dos tipos de situaciones en el ambiente humano: el individual y el colectivo. (Nosnik, 2023, p. 3)

Nosnik (2013), inspirándose en las teorías de Ackoff sobre sistemas, sostiene que la creatividad de los sistemas humanos —ya sean individuos, grupos o comunidades enteras— se potencia significativamente bajo condiciones de libertad que les permiten establecer y revisar sus propias metas de desarrollo. Esta libertad fomenta un proceso continuo de reinvención de propósitos a lo largo del tiempo. Por el contrario, en ambientes autoritarios, la capacidad de estos sistemas para imaginar y aspirar a una diversidad de objetivos se ve profundamente restringida, conduciéndolos a formular y perseguir exclusivamente aquellas metas y funciones que benefician a los que ejercen dominio sobre ellos.

Por otra parte, Nosnik (2020) subraya la importancia de clasificar a las organizaciones no solo según su ámbito de operación (público, privado y tercer sector) sino también de acuerdo a su sector específico. Esta diferenciación es crucial para evaluar tanto los impactos positivos de la Comunicación —entendida como una inversión con beneficios significativos para la sociedad— como los efectos negativos de la falta de comunicación, que pueden llevar al estancamiento, la pérdida de valor y, en situaciones más graves, a la degeneración evidente de distintas áreas o aspectos de la sociedad. Esto último se ve influenciado por las actividades de las organizaciones públicas, privadas y del tercer sector, por lo que es fundamental considerar los diversos sectores y sus obligaciones sociales específicas.

Para fines de este marco nos centraremos en las primeras. Al explorar y expandir la descripción de los elementos que configuran la estructura del sector público o gubernamental, el autor reconoce su papel fundamental como impulsor de toda actividad formal y productiva en la sociedad. Este sector, organizado en una matriz que integra tanto los niveles de gobierno (Federal, Estatal y Municipal) como los Poderes de la Unión (Ejecutivo, Legislativo y Judicial) en México, tiene como misión primordial “ofrecer soluciones eficaces” (Nosnik, 2020, p. 7), y defender los intereses legítimos de la población, “que al ser efectivamente satisfechas contribuyen al Bien Común de la sociedad y al mismo tiempo, la perfeccionan volviéndola más compleja” (Óp. Cit., p.9). Sin embargo, cuando estas necesidades legítimas exceden la capacidad de respuesta de las instituciones públicas, se genera una crisis institucional.

En relación con el mandato social de las universidades públicas, este análisis destaca su papel crucial dentro del sector público, ya que son instituciones que no solo atienden a la educación superior sino que también contribuyen al desarrollo social, económico y cultural de la comunidad. Las universidades públicas tienen la responsabilidad de generar, difundir y aplicar el conocimiento, promoviendo así la solución de problemas sociales, el avance tecnológico y la innovación. Al hacerlo, cumplen con su mandato social al atender no solo las necesidades de formación profesional y académica de los estudiantes, sino también al contribuir al bienestar general y al progreso de la sociedad. De este modo, se convierten en actores clave para prevenir una crisis institucional en el ámbito de la educación y la investigación, asegurando que la sociedad no solo se mantenga, sino que avance hacia una mayor complejidad y perfección, alineándose con los objetivos de bienestar común que caracterizan al sector público.

¿Cómo podemos determinar si una organización, ya sea del sector público, privado o del tercer sector, está efectivamente cumpliendo con su mandato social? Nosnik (2016) ofrece una respuesta a esta cuestión mediante el empleo de la planeación interactiva y la estrategia de diseño idealizado, conceptos ambos originados por Ackoff; En este diseño idealizado se encuentra la diferencia entre el ser y el deber ser de una organización:

> En un extremo encontramos la realidad. Nuestro autor la llama ‘condiciones reales del sistema’. Conocemos la realidad o las condiciones de un sistema por medio de un diagnóstico. Es decir, medimos los logros y déficit de lo que queremos mejorar. En el otro extremo, encontramos el ámbito ideal. Ackoff le llama ‘versión idealizada del sistema’ o, simplemente, sistema idealizado. La versión idealizada o el sistema idealizado asume (para describirse en su versión más clara, concreta y comunicable a terceros) que los recursos necesarios son los disponibles y que por ello todo lo que imaginamos es posible. (p. 171)

En otras palabras, el diseño idealizado destaca la discrepancia entre el estado actual y el estado deseado de una organización, identificando dos extremos: la realidad operativa y el ideal aspiracional.

Por un lado, se sitúa la realidad, denominada por nuestro autor como condiciones reales del sistema. Esta realidad se comprende a través de un diagnóstico que evalúa los logros obtenidos y las carencias presentes en lo que se desea mejorar. Por otro lado, está el ámbito ideal, al que Ackoff (1999) se refiere como la versión idealizada del sistema o el sistema idealizado. En esta visión idealizada, se presupone, para su descripción en los términos más claros, concretos y comunicables, que los recursos necesarios están disponibles, haciendo posible todo lo que se imagina.

Para las universidades públicas, comprender tanto su situación actual mediante un diagnóstico preciso como tener una concepción clara de su evolución ideal implica varias cosas. Primero, les permite identificar brechas específicas entre su estado actual y su potencial no explotado o deseado. Este análisis crítico es fundamental para establecer objetivos claros de mejora y desarrollo. Segundo, al imaginar un estado ideal bajo la premisa de recursos disponibles, las universidades pueden definir visiones estratégicas y aspiracionales que guíen su planificación y acciones futuras. Esto no solo ayuda a superar limitaciones actuales mediante la innovación y la creatividad, sino que también fomenta un enfoque proactivo para alcanzar la excelencia educativa, la relevancia social y la contribución efectiva al bienestar común.

Por consiguiente, en estado actual de las organizaciones (llámense públicas, privadas o del tercer sector) debe existir, según Nosnik (2023; Etno360visión, 2023) una infraestructura que permita el salto paradigmático de si modelo de comunicación productiva.

> Un sistema social sin una infraestructura suficiente y una funcionalidad moderna y efectiva que brinde servicios que requiere la sociedad, la cp no puede ocurrir, ni mucho menos dar resultados. Como ya se ha mencionado, los sistemas sociales donde

> la cp puede funcionar van desde los pequeños grupos hasta los grandes colectivos. (Nosnik, 2023, p. 6)

Así, la interrogante planteada por Nosnik sobre lo que sucede después de la retroalimentación en la interacción entre emisor y receptor abre un campo de indagación mucho más amplio y complejo de lo que inicialmente podría parecer. Esta cuestión trasciende el simple intercambio de información o mensajes, sumergiéndose en las profundidades de la dinámica comunicativa y sus efectos posteriores.

En el contexto de esta pregunta, la retroalimentación no se limita a ser una respuesta directa al mensaje recibido, sino que marca el inicio de un proceso iterativo y evolutivo de comunicación. Este proceso va más allá de la corrección o ajuste de mensajes; involucra la transformación de las percepciones, el entendimiento mutuo y, potencialmente, la transformación de las actitudes y comportamientos de los participantes. La retroalimentación puede, entonces, catalizar cambios significativos tanto en el emisor como en el receptor, influenciando la evolución de sus relaciones y, por extensión, de los sistemas sociales en los que se insertan.

Al considerar lo que sucede después de la retroalimentación, debemos explorar cómo este intercambio afecta la construcción del conocimiento, la generación de nuevo entendimiento y la posibilidad de acción colaborativa. Este análisis nos lleva a considerar la comunicación como un mecanismo para la co-creación de realidades, donde la interacción continua puede derivar en innovación, aprendizaje organizacional y adaptación a cambios contextuales.

Desde una perspectiva más amplia, la pregunta de Nosnik nos invita a reflexionar sobre el papel de la comunicación en el desarrollo y la transformación de las organizaciones y las sociedades. Implica considerar cómo las dinámicas de poder, la cultura organizacional y los marcos éticos influyen en los procesos comunicativos y, consecuentemente, en los resultados de la retroalimentación. Además, abre la puerta a indagar sobre el potencial de la

comunicación para facilitar la resolución de conflictos, fomentar la inclusión y construir "comunidades de inteligencia comunicativa" (Nosnik, 2013, p.64)

Nosnik argumenta que la comunicación no solo es un intercambio de información, sino también un proceso que afecta y es afectado por el entorno en el que ocurre. Este entorno se divide en dos contextos principales: individual y colectivo. En el contexto individual, Nosnik observa que la comunicación se produce principalmente entre dos o tres personas, formando un sistema social pequeño. En contraste, el contexto colectivo abarca dimensiones más amplias, como las organizaciones, comunidades o la sociedad en su conjunto (Nosnik, 2023).

La perspectiva de Nosnik sobre la productividad de la comunicación se ve influenciada por dos factores clave. El primero es la observación de que las técnicas y herramientas de mejora de la productividad en organizaciones siguen una lógica que invierte el enfoque tradicional de la comunicación, poniendo énfasis en las necesidades y expectativas del receptor (cliente). El segundo factor es la discusión académica sobre los efectos de la comunicación en la sociedad, donde Nosnik (2023) reconoce que:

> Ya desde la década de los años sesenta del siglo pasado se sabía que la comunicación por sí misma no puede mejorar a la sociedad. Desde entonces, sin embargo, sabemos que la difusión y el uso de la información entre los seres humanos requiere de un ambiente que la respalde y apoye para que ésta, a su vez, contribuya a la mejora de las condiciones de vida de los individuos, las organizaciones y la sociedad en su conjunto. (p. 4)

Nosnik (2023) argumenta que la comunicación efectiva debe ser parte integral de la interacción social, orientada hacia el progreso y la consecución de objetivos colectivos ideales. Esto implica ir más allá del mero intercambio de información y del seguimiento de

ella para lograr un efecto deseado en el receptor. En su lugar, Nosnik aboga por una construcción conjunta y un apoyo mutuo que beneficie tanto a individuos como a colectivos.

Finalmente, Nosnik señala que la Comunicación Productiva busca cambiar, innovar y mejorar tanto el contexto social como los procesos humanos que lo constituyen. Esto se logra alineando el proceso de comunicación y las acciones con el estado ideal o propósito que los individuos y colectivos se han propuesto, con el fin de mejorar sus propias condiciones de vida, tanto individual como colectivamente. Nosnik (2023) enfatiza que la Comunicación Productiva no es un fin en sí misma, sino un medio para lograr una transformación social y humana más amplia.

En el siguiente apartado, exploraremos en detalle los niveles constitutivos de la comunicación productiva, abreviada en adelante como CP. Este análisis nos permitirá comprender las dinámicas y estructuras fundamentales que caracterizan a la CP, desentrañando cómo estos niveles interactúan para fomentar ambientes ricos en información (Nosnik, 2013, 2023), promover la innovación y facilitar la colaboración efectiva entre los individuos y grupos dentro de las organizaciones y la sociedad en general.

6.3.1 Modelo de la Comunicación Productiva.

La Comunicación Productiva representa una evolución en la manera en que entendemos y llevamos a cabo la comunicación. Tradicionalmente, el enfoque ha sido en la transmisión de información desde un emisor a un receptor, pero la comunicación productiva transforma este proceso en un intercambio interactivo y colaborativo. En este modelo, la participación activa del receptor es fundamental, iniciando el proceso comunicativo a través de su retroalimentación hacia el emisor (Nosnik, 2013).

Este tipo de comunicación no se limita a un mero intercambio de mensajes. En cambio, la retroalimentación del receptor actúa como un punto de partida para el desarrollo y la mejora continua. Se busca que esta interacción conduzca a cambios positivos, innovaciones o mejoras que sean beneficiosas para todas las partes involucradas. Por lo tanto, la comunicación productiva se convierte en una herramienta para la mejora y expansión de

capacidades dentro de cualquier sistema, organización o comunidad, basándose en un enfoque colaborativo y en la retroalimentación activa del público o grupos de receptores.

Así, la Comunicación Productiva redefine la relación entre emisores y receptores. Ya no se ve a los receptores como meros destinatarios pasivos, sino como participantes activos cuya retroalimentación es esencial para el proceso de comunicación. Esta dinámica fomenta un diálogo constructivo que beneficia a todas las partes, transformando la comunicación en un proceso colaborativo orientado hacia la mejora y el progreso compartido.

Para Nosnik (2013) la comunicación productiva es, por tanto, un proceso en el que tanto el emisor como el receptor trabajan conjuntamente para asegurarse de que la retroalimentación no solo se reciba, sino que se utilice de manera efectiva para inducir un cambio positivo, ya sea en forma de innovación, mejora o progreso. Este enfoque colaborativo refuerza la idea de que la comunicación es un medio para el mejoramiento colectivo, no solo un vehículo para transmitir información.

6.3.2 Procesos y Elementos que Incluye

La Comunicación Productiva se caracteriza por incluir una serie de procesos esenciales, cada uno contribuyendo al objetivo final de generar beneficios y riqueza para los grupos involucrados. Estos procesos abarcan la generación o transmisión de información, su difusión o distribución, y finalmente, la aplicación práctica de dicha información. Estos elementos no actúan de manera aislada, sino que forman un flujo continuo de actividades que son ejecutadas colectivamente por grupos, los cuales pueden variar en su naturaleza, estructura y tamaño (Nosnik, 1998, 2001, 2013, 2023).

Estos grupos, que pueden ser tanto formales como informales, se definen y organizan en torno a objetivos y propósitos específicos. Estos objetivos pueden ser de naturaleza variada, abarcando desde metas económicas y políticas hasta propósitos sociales, tecnológicos o culturales. La comunicación productiva actúa como un catalizador que ayuda a estos grupos a alcanzar sus metas, facilitando no solo la transmisión de información

relevante, sino también asegurando que esta información sea efectivamente distribuida y utilizada de manera que contribuya a la realización de sus objetivos.

En este contexto, la comunicación productiva establece plataformas de productividad. Estas plataformas son estructuras o sistemas que permiten a los grupos maximizar los beneficios de la información que generan, distribuyen y utilizan. La efectividad de estas plataformas radica en su capacidad para adaptarse y servir a los propósitos de una amplia gama de grupos, garantizando que la información no solo se comparta, sino que también se emplee de manera que contribuya directamente al logro de sus metas específicas.

En resumen, los elementos de la Comunicación Productiva son fundamentales para el funcionamiento y éxito de diferentes tipos de grupos, dado que facilitan la creación y el uso eficiente de la información en un esfuerzo colaborativo para alcanzar objetivos comunes. Estos elementos trabajan en conjunto para transformar la información en una herramienta poderosa para el progreso y la mejora colectiva.

6.3.3 Definición de cada Nivel de la Comunicación Productiva

Los tres niveles de la Comunicación Productiva, Lineal, Dinámico y Productiva, representan diferentes etapas y enfoques en el proceso de comunicación, cada uno con sus características y objetivos específicos.

Nivel Lineal: Este nivel se concentra en la generación, transmisión o producción de información. Aquí, la información se estandariza con el objetivo de alcanzar a un público amplio, reflejando la influencia de la tecnología de la información en la masificación de los mensajes. En este nivel, la tecnología se percibe como una herramienta poderosa y dominante, capaz de influir y determinar las conductas de los destinatarios. Estos destinatarios son vistos como una masa homogénea, sin identidades distintas, y aquellos que controlan la tecnología son considerados como potencialmente amenazantes debido a su capacidad de influir a gran escala.

Nivel Dinámico: Aquí, el foco se traslada a la difusión o distribución de la información. El principio rector en este nivel es la retroalimentación, con el fin de asegurar que la intención de influir a través de la comunicación se cumpla eficazmente. En el nivel dinámico, se reconoce a los receptores como individuos sofisticados y activos, capaces de seleccionar y procesar la información que reciben. Estos receptores no solo consumen la información, sino que también forman parte de redes interconectadas donde fluye y se reinterpreta la información. La retroalimentación por parte de estos receptores es crucial, dado que permite ajustar y mejorar el proceso de comunicación para que sea más efectivo.

Nivel Productiva: Este nivel se enfoca en el uso práctico y estratégico de la información para alcanzar los objetivos de un grupo o colectivo. El objetivo aquí es maximizar los beneficios y minimizar los daños, utilizando la información de manera que beneficie al mayor número posible de personas involucradas en el proceso. La eficacia en este nivel depende en gran medida de cómo la misión, los objetivos, la estrategia, la estructura y la funcionalidad del grupo o sistema influyen y se ven influidos por el entorno informativo. En el nivel productiva, la información se convierte en una herramienta para construir y avanzar, buscando equilibrar los beneficios colectivos con un impacto mínimo negativo.

Cada nivel representa una comprensión más profunda y compleja de la comunicación, pasando de la mera transmisión de mensajes a la interacción y retroalimentación, y finalmente, al uso estratégico de la información para el progreso colectivo.

La teoría de la comunicación productiva no solo se enfoca en la transmisión de información, sino en la creación y consolidación de una cultura organizacional fuerte y coherente. Nosnik (2005) afirma que la comunicación “es un proceso fundamental en la creación de las culturas en las organizaciones por su énfasis en el compartir la afinidad de actitudes y comportamientos inspirados en valores que crean una comunidad humana a su alrededor" (p. 58). Una cultura organizacional desarrollada promueve la participación de los líderes y equipos de trabajo en el establecimiento, análisis crítico y evaluación de objetivos, garantizando que la comunicación sea un proceso vivo y siempre presente en sus esfuerzos de productividad.

Nosnik (2005) también señala que la cultura organizacional debe ser coherente y consistente, respetando los valores institucionales a través de la conducta ejemplar de los líderes, lo que fortalece la credibilidad y el compromiso dentro de la organización. Esto implica que los líderes deben actuar de acuerdo con los valores y principios de la organización para mantener la confianza y la cohesión entre los miembros del equipo.

En el siguiente apartado, se explorará en profundidad el concepto de Cultura en las Organizaciones, analizando cómo la comunicación productiva contribuye a la formación y sostenimiento de una cultura organizacional robusta. Nos adentraremos en las diversas teorías que explican cómo los valores, creencias y prácticas compartidas dentro de una organización son moldeados y reforzados a través de la comunicación efectiva. Este análisis permitirá comprender mejor cómo una cultura organizacional coherente y alineada con los objetivos estratégicos puede impulsar el compromiso, la motivación y el rendimiento de los equipos, así como cómo los líderes pueden influir de manera positiva en el desarrollo de una cultura que fomente la colaboración y la innovación.

6.4. Cultura en las Organizaciones

Antes de examinar el contenido específico de la cultura en las organizaciones, resulta esencial discutir primero el concepto de cultura en sí, para posteriormente enfocarnos en su aplicación dentro de las organizaciones. A continuación, revisaremos las distintas perspectivas teóricas que varios autores y prácticas de gestión organizacional han adoptado sobre este tema. Cabe destacar que el análisis presentado aquí no busca ser exhaustivo ni cubrir completamente la amplitud del tema.

En los trabajos del sociólogo Durkheim (1968) no se encuentra el término cultura pero si estaba interesado en las formas en que se materializa la vida social a las que está integrada la cultura. Desde una perspectiva funcionalista, centra su interés en las formas elementales de la vida religiosa como las creencias y los rituales que conforman modos simbólicos que posibilitan la integración social (conciencia colectiva) característica de la vida en sociedad. Mauss (1971), para quien una institución es también una forma simbólica que

crea un mundo es decir, desde la perspectiva antropológica cada modo simbólico en la vida cotidiana está expresado por la cultura.

En Weber (1964) la cultura es un tema central y uno de los puntos que adquiere mayor importancia para este autor es la cuestión del significado cultural de los hechos sociales. En especial buscó comprender cómo el protestantismo fundó una especie de conducta de vida racional propiciado por una estructura de comportamientos y prácticas. De ahí que afirmara que la conducta humana no debía ser considerada como una acción simbólica porque de lo contrario se corría el peligro de no saber si la cultura obedece a una conducta colectiva o individual o una mezcla de ambas.

Desde la perspectiva interaccionista la cultura reside en la relación del individuo con el mundo, se establece por intermedio de su interacción con todos los elementos materiales, inmateriales y simbólicos disponibles en su contexto. Así, la cultura es un modo de estar en el mundo, compartida e inscrita en un tiempo y un espacio (Malinowski, 1984).

Si se esquematizara todas las manifestaciones de las culturas del mundo, se descubriría de forma natural un conjunto específico de excentricidades, con lo que se evidencia que ninguna cultura, como es de esperarse, poseerá todas las características de otras culturas, sin embargo, se podría mostrar que "algunas manifestaciones que parecen muy extrañas a primera vista, están en esencia emparentadas con elementos culturales universal y fundamentalmente humanos; y esto se comprobará si se explican y describen en términos familiares aquellas costumbres exóticas" (Malinowski, 1984, p. 61).

Otro elemento a considerar dentro del análisis funcionalista de la cultura es el tiempo como factor inherente al cambio social. En este sentido Malinowski (1984) busca evidencia que todos los procesos de evolución se dan esencialmente bajo la forma de cambio institucional lo cuál es posible por el surgimiento de necesidades nuevas, consecuentemente todas las creaciones tecnológicas, técnicas y / o creencias se fusionan al proceso cultural de una institución. Esta comprensión interaccionista de la cultura atribuye un valor determinante

al sustrato cultural, sin situar las representaciones, valores y comportamientos individuales en lógicas deterministas.

6.4.1. Cultura organizacional

Los estudios de la cultura organizacional comenzaron alrededor de los años ochenta impulsados por las diferencias de productividad entre el modelo de gestión empresarial norteamericano y el de la industria japonesa. La primera definición conceptual se le atribuye a Pettigrew (1979) el cual consideraba la cultura como el origen de una familia de conceptos como el símbolo, el lenguaje, la ideología, la creencia, el ritual y el mito, por lo que la cultura organizacional la definió como "un sistema de significados pública y colectivamente aceptado por un grupo dado, en un cierto período de tiempo"(p. 574).

De esta forma, la cultura organizacional es el resultado de una construcción colectiva originada de la comunicación humana y de la actividad e influencia permanente por un sistema social mayor. Describe el conjunto simbólico que da sentido a las acciones y guía el comportamiento de las personas en el lugar de trabajo, cuyas expresiones se traducen en indicadores tangibles e intangibles que pueden medirse en función de los objetivos proyectados por la organización.

No obstante, la cultura también se refiere a la estructura profunda de las organizaciones, que tiene sus raíces en los valores, creencias y suposiciones de los miembros de la organización. La cultura, entonces, se establece por medio de las interacción de grupos con identidades diversas que coinciden en el lugar de trabajo. Esta interacción reproduce un mundo simbólico que confiere a la cultura estabilidad, pero, al mismo tiempo, le otorga un nivel transitoriedad e inconsistencia arraigada en la dependencia del sistema de la cognición y la acción individuales (Denison, 1996).

Por otro lado, Schein (1988) para poder explicar el significado de cultura en el contexto de las organizaciones incorporó los conceptos presunciones y creencias, argumentando que estas al ser compartidas por los grupos en la organización son susceptibles

de integrarse al concepto de cultura la cuál es, según el autor, un conjunto de experiencias (internas y externas) acumuladas para adaptarse a la organización.

6.5. Conclusiones

En este capítulo se ha examinado detalladamente cómo las variables de comunicación productiva y cultura organizacional son cruciales para comprender y abordar el planteamiento del problema en las organizaciones, especialmente en las universidades públicas. La teoría de comunicación productiva de Nosnik (2013) se fundamenta en la teoría de sistemas aplicada a las organizaciones. Bertalanffy (1969) y Senge (1990) proporcionan un marco conceptual que ayuda a entender la complejidad y la interdependencia organizacional a través de la retroalimentación y el aprendizaje organizacional. Bertalanffy define los sistemas como "un complejo de elementos que interactúan entre sí"(p. 55) y clasifica estos sistemas en cerrados y abiertos, destacando la adaptabilidad y el intercambio dinámico con el entorno. Senge resalta la importancia de la retroalimentación para el aprendizaje continuo y la adaptabilidad organizacional, elementos esenciales para mantener la competitividad en un entorno cambiante.

La retroalimentación, fundamental tanto en el enfoque de Bertalanffy como en el de Senge y Nosnik, permite a las organizaciones identificar fortalezas y debilidades, corregir errores y fomentar la mejora continua. Senge distingue entre retroalimentación de refuerzo y de equilibrio, señalando que los procesos de retroalimentación de refuerzo pueden conducir tanto al crecimiento acelerado como a la caída acelerada, dependiendo del contexto. Este concepto es vital para las universidades públicas, ya que influye en la revisión de planes de estudio y la investigación académica, permitiendo ajustes en procesos y estrategias para mejorar la calidad educativa y la relevancia social.

Ackoff (1999) enfatiza la importancia de comprender las interdependencias entre las partes de un sistema para mejorar el desempeño del todo. Aplicar su visión a las universidades públicas muestra que estas instituciones deben gestionar eficazmente las interacciones entre diferentes departamentos y áreas, fomentando la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo. La evaluación de impacto debe considerar no solo los beneficios inmediatos

sino también las repercusiones a largo plazo en la calidad educativa y el bienestar de estudiantes y personal.

Por otro lado, la cultura organizacional, según Pettigrew (1979), es un "sistema de significados pública y colectivamente aceptado por un grupo dado" (p. 574). Schein (1988) incorpora los conceptos de presunciones y creencias compartidas, argumentando que estas experiencias acumuladas ayudan a la organización a adaptarse y a definir su estructura profunda. Esta interacción reproduce un mundo simbólico que confiere estabilidad a la cultura organizacional, pero también un nivel de transitoriedad e inconsistencia.

La teoría de la comunicación productiva de Nosnik introduce tres niveles: lineal, dinámico y productivo. El nivel lineal se centra en la generación y transmisión de información. Aquí, la información se estandariza para alcanzar a un público amplio, con la tecnología de la información desempeñando un papel crucial en la masificación de los mensajes. En este nivel, la tecnología es vista como una herramienta poderosa y dominante, capaz de influir en las conductas de los destinatarios, considerados como una masa homogénea. Nosnik (2013) critica que este nivel se quede en una visión reducida de la comunicación, limitándose a la transmisión de mensajes sin considerar la interacción más profunda entre los participantes.

El nivel dinámico traslada el foco a la difusión y distribución de la información. La retroalimentación es el principio rector, asegurando que la intención de influir a través de la comunicación se cumpla eficazmente. En este nivel, se reconoce a los receptores como individuos sofisticados y activos, capaces de seleccionar y procesar la información que reciben, formando parte de redes interconectadas donde la información fluye y se reinterpreta. Nosnik (2013) destaca que este nivel implica una mayor interacción y sofisticación en el proceso comunicativo, permitiendo ajustes y mejoras continuas basadas en la retroalimentación recibida.

Por último el nivel productivo que se enfoca en el uso práctico y estratégico de la información para alcanzar los objetivos de un grupo o colectivo. El objetivo es maximizar

los beneficios y minimizar los daños, utilizando la información de manera que beneficie al mayor número posible de personas involucradas en el proceso. La eficacia en este nivel depende de cómo la misión, los objetivos, la estrategia, la estructura y la funcionalidad del grupo o sistema influyen y se ven influidos por el entorno informativo. Nosnik (2013) argumenta que este nivel es donde la comunicación se convierte en una herramienta para la construcción y el avance, buscando equilibrar los beneficios colectivos con un impacto mínimo negativo. Este enfoque es esencial para fomentar ambientes ricos en información, promover la innovación y facilitar la colaboración efectiva dentro de las organizaciones y la sociedad en general.

Nosnik (2023) también subraya la importancia de clasificar a las organizaciones no solo según su ámbito de operación (público, privado y tercer sector) sino también de acuerdo a su sector específico. Esta diferenciación es crucial para evaluar tanto los impactos positivos de la comunicación como los efectos negativos de la falta de comunicación, que pueden llevar al estancamiento y la pérdida de valor.

En el contexto de las universidades públicas, la implementación de estos niveles de comunicación productiva permite transformar la información en una herramienta poderosa para el progreso y la mejora colectiva. La retroalimentación positiva y negativa genera ciclos de refuerzo que influencian el compromiso laboral o el síndrome de *burnout* entre el personal académico. Una cultura organizacional que valora y reconoce el trabajo del personal puede generar mayores niveles de satisfacción y compromiso, mejorando el desempeño académico y administrativo. La implementación de políticas y prácticas efectivas para promover el *engagement* puede generar ciclos de retroalimentación positivos, mejorando la satisfacción y el bienestar del personal académico y, en consecuencia, la calidad de la enseñanza e investigación.

En conclusión, este capítulo ha proporcionado una comprensión integral de cómo la comunicación productiva y la cultura organizacional interactúan y se influencian mutuamente. Ofrece un marco teórico robusto para mejorar las dinámicas organizacionales, lo cual es fundamental para diseñar intervenciones efectivas que promuevan un entorno

laboral saludable y productivo, contribuyendo así a la efectividad y sostenibilidad de las universidades públicas. La integración de los conceptos de Nosnik sobre comunicación productiva, en combinación con las teorías de Bertalanffy, Senge y Ackoff, proporciona una base sólida para analizar y mejorar la interacción y el rendimiento organizacional en contextos complejos y cambiantes.

Capítulo 7. Marco Metodológico

7.1 Introducción

Con una comprensión integral de los factores teóricos y contextuales que afectan al síndrome de *burnout* y al *engagement*, este capítulo describe el diseño metodológico de la investigación. Se detallan los enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos utilizados para recolectar y analizar los datos, así como los instrumentos y técnicas aplicadas. Este marco metodológico asegura que la investigación esté rigurosamente estructurada para proporcionar resultados válidos y confiables que respondan a las preguntas de investigación planteadas en el capítulo inicial.

En este apartado, se presenta el enfoque metodológico que guio el desarrollo de la investigación propuesta. La elección de una metodología adecuada es crucial para abordar de manera efectiva los objetivos y preguntas de investigación planteados. En consonancia con la complejidad y amplitud de los fenómenos estudiados, se ha diseñado un enfoque metodológico riguroso y completo que permitió explorar de manera integral las interrelaciones entre la cultura organizacional, el síndrome de *burnout*, el *engagement* y los niveles de comunicación en el contexto de las universidades públicas del Noroeste de México y la región de Franche-Comté Francia.

A lo largo de este apartado, se describirán detalladamente las estrategias, técnicas y herramientas metodológicas que fueron empleadas en las diferentes etapas del proceso de investigación. Cada elección metodológica está fundamentada en la búsqueda de rigor científico y en la comprensión profunda de los fenómenos estudiados. Además, se explicará cómo la metodología contribuirá a alcanzar los objetivos específicos planteados, brindando respuestas a las preguntas de investigación y generando un conocimiento sólido y significativo en el ámbito de estudio.

El marco metodológico adoptado se presenta como una guía detallada que permitió llevar a cabo la recolección, análisis e interpretación de datos de manera coherente y

estructurada. A través de la combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos, se buscó una comprensión holística de los fenómenos, considerando tanto las dimensiones cuantificables como las cualidades subyacentes a las experiencias y percepciones del personal académico de las universidades públicas estudiadas.

Asimismo, se resalta la importancia de la validez, la confiabilidad y la ética en todo el proceso metodológico. La elección de cada método y herramienta se realizó con la finalidad de asegurar la solidez y validez de los resultados obtenidos, y se describe cómo se abordaron los aspectos éticos involucrados en la investigación.

7.2 Diseño de la Investigación Cuantitativa

El presente apartado detalla la estrategia implementada para obtener los datos necesarios que permitieron responder a las preguntas de investigación y comprobar las hipótesis planteadas. En esta sección, se describe en detalle el enfoque metodológico que guio la investigación cuantitativa. El diseño de esta fase del estudio se caracterizó por ser exploratorio, correlacional, no experimental y transversal, siendo una parte esencial de la estrategia global de investigación. Este proceso incluyó la selección cuidadosa de la población, la elección y aplicación de instrumentos de recopilación de datos, y la consideración de aspectos éticos y metodológicos para asegurar la recopilación de información relevante y fiable, esencial para el éxito de la investigación en el ámbito académico del Noroeste de México y la región de Franche-Comté en Francia.

En el caso de México, se contactó a las autoridades administrativas y académicas de las universidades públicas más relevantes de la región mediante correo electrónico, solicitando permiso para realizar un estudio con el personal académico adscrita a los programas de licenciatura en ciencias de la comunicación y carreras afines. Se aseguró de que estas universidades tuvieran programas que hubieran pasado por procesos de evaluación y acreditación.

Se obtuvo con éxito el consentimiento de tres instituciones: la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Universidad de Sonora y la Universidad Autónoma de Baja California.

Utilizando la base de datos de académicos proporcionada por autoridades de estas universidades, se transmitió por correo electrónico un cuestionario tipo auto informe a un total de 111 académicos. Este cuestionario consistía en 30 ítems, la mayoría de los cuales se basaban en una escala de Likert.

El cuestionario estuvo disponible en línea desde noviembre de 2021. Dada la pandemia iniciada en mayo de 2020, se decidió que la opción más viable para responder era mediante la plataforma web Google Forms. Este método no solo garantizaba el anonimato de los participantes, sino que también ofrecía varias ventajas significativas: mejoraba la accesibilidad al permitir que los participantes respondieran desde cualquier lugar y en cualquier momento, reducía los costos y el tiempo al eliminar la necesidad de materiales impresos y manejo de respuestas físicas, permitía alcanzar a una muestra más amplia y diversa de participantes, aseguraba la consistencia en la recopilación de datos gracias a su estructura uniforme, y facilitaba enormemente el análisis de datos al permitir la descarga directa de las respuestas en una hoja de Excel para su posterior análisis estadístico con programas como SPSS.

Desde la aplicación de Google Forms, las respuestas de todos los participantes fueron posteriormente descargadas en una hoja de Excel, lo que permitió realizar los análisis estadísticos correspondientes utilizando el programa estadístico SPSS, asegurando un manejo eficiente y preciso de los datos para un análisis detallado y riguroso conforme a los objetivos de la investigación.

En el contexto de las universidades públicas de la región de Franche-Comté en Francia, el procedimiento para la recolección de datos fue notablemente diferente en comparación con México. En Francia, los procesos de evaluación y acreditación de programas educativos, así como las funciones del personal académico, difieren significativamente, por lo que el criterio de selección de las universidades no consideró estos aspectos. Además, las solicitudes de esta naturaleza en Francia suelen pasar por varios filtros administrativos antes de obtener una respuesta, lo que resultó en más de seis meses de espera.

A pesar de este prolongado proceso, se realizaron solicitudes formales a las autoridades administrativas de dos universidades francesas cercanas a la región de Grenoble. Tras ocho meses de gestiones por parte de la investigadora, se recibió respuesta de ambas universidades, pero, solo una de las universidades accedió a participar, bajo la condición de que ni su nombre ni sus logos de identidad fueran revelados en los resultados de la investigación. La otra universidad en cuestión mandó a la investigadora un correo electrónico argumentando él porqué de su negativa (ver anexo 2).

Una vez obtenido el consentimiento, se envió vía correo electrónico al encargado del laboratorio de una de las universidades la primera versión del instrumento de investigación, que había sido traducido al francés y validado por dos personas nativas con conocimientos en temáticas relacionadas con las funciones académicas del personal académico. Tras realizar algunos cambios en la redacción de los ítems y en algunas respuestas del cuestionario, se envió a la misma persona el enlace de Google Forms para su distribución entre los profesores adscritos al laboratorio. Finalmente el cuestionario consistió en 32 ítems, la mayoría de los cuales se basaban en una escala de Likert, más un apartado para comentarios libres.

El cuestionario estuvo disponible en línea desde agosto hasta octubre de 2023, permitiendo a los profesores del laboratorio acceder y responder al instrumento durante este período. Al igual que con los datos recabados en México, los datos obtenidos en Francia fueron tratados con la misma metodología. Esto incluyó la descarga de las respuestas a través de Google Forms, seguida de un análisis estadístico utilizando el programa SPSS. Esta consistencia metodológica aseguró una comparabilidad adecuada entre los conjuntos de datos de ambos países.

7.2.1 Objetivos

Dentro del marco del diseño cuantitativo, se establecieron los siguientes objetivos con el propósito de obtener evidencia cuantitativa que permitió evaluar, comparar y determinar relaciones entre las variables estudiadas, contribuyendo así a una comprensión más precisa y objetiva de la influencia de la cultura organizacional y otras variables en la experiencia del

personal académico en ambos contextos académicos. A continuación se enlistan los objetivos.

Objetivo general. Analizar la influencia de la cultura organizacional en la presencia del síndrome de *burnout*, el nivel de *engagement* y los diferentes niveles de comunicación (lineal, dinámico y productiva) en el personal académico de universidades públicas en México y Francia. Este análisis se realizará considerando las variables intervinientes de la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior, así como las dinámicas del campo, *habitus* y capitales profesionales, para comprender cómo estas variables interactúan y cómo afectan las percepciones y experiencias de los profesionales académicos en ambos países.

Con el fin de alcanzar el objetivo general, se establecieron los siguientes objetivos específicos que se detallan a continuación.

1. Determinar las dimensiones de la cultura organizacional con las concepciones teóricas de campo, *habitus* y capitales, junto con las percepciones y experiencias del personal académico, para analizar cómo estas influyen en el síndrome de *burnout*, el *engagement* y los niveles de comunicación en el personal académico de universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté .

2. Evaluar el funcionamiento de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior (evaluación y acreditación del personal académico) para identificar su relación con los niveles de síndrome de *burnout*, niveles de *engagement* y niveles de comunicación.

3. Determinar el nivel de impacto de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior (evaluación y acreditación del personal académico) en los niveles de síndrome de *burnout*, niveles de *engagement* y niveles de comunicación para determinar si el *habitus* y los capitales influyen en aquellos niveles.

7.2.2 Unidad de análisis

Dada la naturaleza de los objetivos establecidos, la unidad de análisis para esta investigación se define como el personal académico de universidades públicas en el Noroeste de México y en la región de Franche-Comté en Francia. El personal académico hace referencia al conjunto integral de profesores, docentes e investigadores que integran una institución educativa. En el contexto específico de este estudio, nos referimos a aquellos individuos que desempeñan funciones académicas esenciales, como la enseñanza, la investigación y la contribución a actividades alineadas con la misión educativa de la institución.

Esta categoría engloba una diversidad de roles, desde profesores adjuntos hasta catedráticos, y su composición puede variar según la estructura y las políticas específicas de cada universidad pública en el Noroeste de México y en la región de Franche-Comté en Francia. La elección del personal académico como unidad de análisis permitió una exploración integral de las percepciones, experiencias y relaciones laborales en el entorno académico, abordando aspectos clave relacionados con la cultura organizacional, sistemas de aseguramiento de la calidad y las dinámicas del *habitus* y capitales en el campo universitario.

7.2.3 Población y Muestra

En relación con la población objeto de estudio, se enfocó en el personal académico de universidades públicas en el Noroeste de México y en la región de Franche-Comté en Francia. Para el caso de México, se limitó la selección a universidades ubicadas en la región del noroeste del país. Esta decisión se basó en criterios específicos, incluyendo la realización de procesos de aseguramiento de la calidad de la educación, tanto interna como externa (a través de evaluación y acreditación), y la oferta de programas educativos en ciencias de la comunicación o disciplinas afines. Además, se consideró la disposición de las universidades para permitir el acceso a sus instalaciones con fines de investigación de campo. Como resultado, se identificaron y seleccionaron tres plantas académicas de universidades públicas en la región del noroeste de México.

Por otro lado, el enfoque en Francia difirió debido a las particularidades de las políticas educativas. Dada la estructura y los procesos específicos en este contexto, la

condición de llevar a cabo procesos de aseguramiento de la calidad de la educación interna y/o externa no se aplicó de la misma manera que en México. En su lugar, la selección se basó en la oferta de programas educativos en comunicación o disciplinas afines, así como en la disposición de la universidad para colaborar en la realización de la investigación de campo. En este caso, una universidad cumplió con estos criterios y fue seleccionada como la representante en Francia para el estudio.

Esta estrategia de selección permitió un enfoque específico y detallado en las condiciones particulares de cada región, asegurando la pertinencia y la viabilidad de la investigación en ambos contextos educativos. De esta manera quedaron seleccionadas las siguientes plantas académicas de las universidades públicas en México y en Francia:

1. Planta académica del programa Ciencias de la Comunicación en la Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
2. Planta académica del programa Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Sonora, México.
3. Planta académica del programa Ciencias de la Comunicación en la Universidad Autónoma de Baja California, México.
4. Planta académica del programa Ciencias de la Información y la Comunicación en la Universidad de Francia.

La muestra seleccionada para la investigación comparte varias características comunes entre las universidades públicas del Noroeste de México y la región de Franche-Comté en Francia (ver Tabla 1). En primer lugar, se ha focalizado en programas académicos relacionados con Ciencias de la Comunicación o disciplinas afines en ambas regiones. Además, todas las instituciones elegidas llevan a cabo procesos de aseguramiento de la calidad, ya sea mediante evaluación interna y/o externa, o acreditación, con la excepción de Francia, donde este proceso no se aplica de manera similar.

La disposición de las universidades para permitir el acceso a sus instalaciones con fines de investigación de campo fue otro aspecto compartido que destaca la colaboración y

la apertura para contribuir al estudio. Además, se mandó el instrumento, creado en Google Forms, vía correo electrónico a las plantas académicas, y se esperaba un retorno del 100%. Este enfoque inclusivo se alineó con el objetivo de capturar una variedad de voces y percepciones.

Tabla 1
Composición de la muestra de estudio en Universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté .

Universidad	**Programa**	**Tamaño del personal académico**
Universidad Autónoma de Sinaloa, México	Ciencias de la Comunicación	34
Universidad de Sonora, México	Ciencias de la Comunicación	53
Universidad Autónoma de Baja California, México	Ciencias de la Comunicación	24
Universidad de Francia	Ciencias de la Información y la Comunicación	14
Total		**125**

Dado el enfoque específico del estudio y la característica de cada unidad de análisis, que contó con un número total de casos inferior a 100, se tomó una decisión metodológica fundamentada en la aplicación de un censo en cada población de estudio.

Dado el carácter específico y las particularidades inherentes a la muestra, se tomó la decisión de utilizar un enfoque de muestreo no probabilístico deliberado. Este tipo de muestreo se adecua de manera más precisa a las características de la investigación y a los objetivos que se persiguieron al abordar la población de estudio.

El muestreo no probabilístico deliberado implicó una selección consciente y cuidadosa de los elementos que conformaron la muestra. En este caso, la prioridad fue comprender en profundidad la relación entre la cultura organizacional, el síndrome de *burnou*t, el *engagement* y los niveles de comunicación en el personal académico de las universidades seleccionadas en el Noroeste de México yen la región Franche-Comté en Francia. Dado que la población total de cada unidad de análisis es limitada, es crucial contar con una muestra que abarque la mayor diversidad posible de perfiles y contextos académicos.

Al seleccionar deliberadamente a los participantes, se garantizó que los casos incluidos fueran representativos de las características que se propuso explorar. Esta elección brindó la oportunidad de profundizar en los patrones y relaciones entre las variables en una variedad de situaciones laborales y profesionales. Además, el enfoque deliberado permitió acceder a la información relevante de aquellos académicos que se ajustan a los criterios específicos de la investigación, asegurando la validez y calidad de los datos recolectados.

7.2.4 Variables

En el presente estudio, se exploraron diversas variables clave que influyen en el bienestar y la dinámica laboral del personal académico en universidades públicas tanto de México como de Francia. Estas variables abarcan aspectos fundamentales del entorno universitario, incluyendo la cultura organizacional, los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior, así como el campo, el *habitus* y los capitales presentes en el personal académico. A través de un enfoque interdisciplinario y comparativo, se buscó analizar cómo estas variables se relacionan y cómo su interacción impacta en el síndrome de *burnout*, el *engagement* y los niveles de comunicación productiva de los profesores en ambos contextos académicos. En este apartado, se presentan las definiciones conceptuales y operacionales de cada variable, así como los indicadores utilizados para su medición (Anexo 1).

La variable X1 Cultura Organizacional desempeña un papel fundamental en la dinámica de cualquier institución, moldeando las interacciones entre el personal académico y su entorno laboral, influyendo en la toma de decisiones, la resolución de desafíos y la transmisión de los valores institucionales. La cultura organizacional se compone de valores compartidos, normas, creencias, actitudes y comportamientos que otorgan una identidad distintiva a una organización y le confieren un propósito definido.

La definición conceptual de la variable aborda la cultura organizacional como el conjunto de valores compartidos, normas, creencias, actitudes y comportamientos que caracterizan a una organización y la diferencian de otras entidades. Esta cultura ejerce su influencia en las interacciones internas y con el entorno laboral, afecta la toma de decisiones, la resolución de desafíos y la transmisión de los valores esenciales de la organización. La

cultura organizacional se origina a partir de la misión y visión de la organización, definiendo su propósito y dirección futura. Su expresión se manifiesta a través de los valores que guían la operación de la organización y sus relaciones con el personal académico y el entorno en general. (Adaptado de Nosnik, 2013)

Operacionalmente, la cultura organizacional se define como la percepción colectiva de los valores, creencias y normas compartidos por el personal académico en las universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté . Esta percepción se relaciona con cómo los académicos interpretan y experimentan la misión, visión y valores institucionales en el contexto de sus actividades laborales y sus interacciones comunicativas. Para evaluar esta variable, se utilizarán cuestionarios específicamente diseñados que medirán la percepción del personal académico sobre los valores organizacionales, la coherencia entre las acciones de la universidad y su declaración de misión y visión, así como el impacto de la cultura organizacional en la comunicación y las relaciones cotidianas en el entorno académico.

Los indicadores seleccionados para analizar la cultura organizacional se centran en la experiencia vivida y las prácticas laborales de los académicos en armonía con la visión y misión de sus universidades. Se evalúa cómo los individuos demuestran su comprensión y adhesión a las normas y regulaciones implícitas en su trabajo diario. Se contempla hasta qué punto las actitudes y valores de los académicos están alineados con los fundamentos esenciales de la organización. También se considera la medida en que las creencias personales y aspiraciones de los académicos reflejan y se integran con los objetivos y valores institucionales. Es crucial entender cómo se mantienen y fomentan relaciones interpersonales colaborativas y constructivas dentro del ambiente laboral. Por último, se investiga la percepción de equidad en las posibilidades de desarrollo y crecimiento profesional, resaltando la experiencia directa de los académicos con la cultura organizacional.

La percepción de la cultura organizacional se medió utilizando una escala de Likert de cinco puntos, donde los participantes indicarán su grado de acuerdo con cada indicador. La escala abarca desde "Totalmente en desacuerdo" hasta "Totalmente de acuerdo",

permitiendo a los participantes expresar su percepción en un espectro que va desde el desacuerdo hasta el acuerdo en relación con los indicadores de la cultura organizacional en las universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté .

En el contexto de las universidades públicas en México, se aborda la Variable Z1.1 Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que se enfoca en explorar las percepciones y valoraciones del personal académico con respecto a la implementación y adherencia a políticas, procedimientos y prácticas específicas orientadas a asegurar la calidad educativa. En consonancia con la definición conceptual, que considera el aseguramiento de la calidad como la responsabilidad de demostrar acciones conscientes ante grupos de interés externos, como gobiernos, estudiantes, familias, empleadores y otros actores relevantes, esta variable busca comprender cómo los docentes perciben esta responsabilidad en el ámbito de la educación superior.

La definición operacional de la Variable Z1.1 implica la evaluación de cómo el personal académico interpreta y valora la implementación de políticas y prácticas dirigidas a garantizar la calidad educativa. Se explorará la comprensión y la percepción que los académicos tienen sobre las políticas y medidas de aseguramiento de la calidad implementadas en sus instituciones. Asimismo, se indagará en qué medida estas políticas han influido en la mejora (o no) de la calidad de la educación universitaria, desde la perspectiva del personal académico.

En este sentido, se identificaron indicadores específicos para captar las percepciones de los docentes. En primer lugar, se evaluó la comprensión y la conciencia de los académicos acerca de las políticas y medidas de aseguramiento de la calidad implementadas en la educación universitaria. En segundo lugar, se investigó cómo las políticas públicas de aseguramiento de la calidad han tenido un impacto en la calidad de la educación universitaria, según la opinión y experiencia del personal académico.

Para medir estas percepciones y valoraciones, se utilizó una escala de evaluación con cinco puntos: "Muy Alto", "Alto", "Medio", "Bajo" y "Muy Bajo". Esta escala permitió que

los docentes expresen su nivel de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones relacionadas con las políticas de aseguramiento de la calidad y su influencia en la educación. Esta metodología de medición cuantitativa proporcionará datos objetivos y comparables, enriqueciendo el análisis de las percepciones del personal académico en México.

La conceptualización de la Variable Z1.1. Aseguramiento de la Calidad de la Educación, para su aplicación en el contexto francés, requiere una aproximación que refleje las particularidades y prioridades del sistema de educación superior en Francia. Esta variable se conceptualizará como las estrategias y marcos normativos diseñados para promover la calidad, la innovación, y la eficacia en las instituciones de educación superior.

La definición operacional de la Variable Z1.1 en el contexto de Francia se centrará en capturar y analizar las opiniones, actitudes y evaluaciones de los académicos respecto a la implementación y efectividad de dichas estrategias y marcos normativos en sus respectivas instituciones. Esta evaluación permitirá entender de manera detallada cómo estas políticas son percibidas por aquellos directamente involucrados en su aplicación y los impactos que observan en la práctica.

La medición de estas percepciones se realizará mediante una escala Likert de cinco puntos, que incluye las opciones: 1. Tout à fait en désaccord (Totalmente en desacuerdo), 2. En désaccord (En desacuerdo), 3. Neutre (Neutral), 4. D'accord (De acuerdo), y 5. Tout à fait d'accord (Totalmente de acuerdo). Esta escala permitirá a los académicos expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones específicas relacionadas con la implementación y el impacto de las políticas de excelencia y autonomía en la calidad de la educación. El uso de esta metodología cuantitativa ofrecerá datos objetivos y comparables, facilitando un análisis detallado de las percepciones del personal académico en Francia, en torno a estas políticas clave.

La Variable Z1.2 aborda la Evaluación de la Calidad de la Educación por Organismos Evaluadores, centrándose en la perspectiva y experiencias del personal académico en universidades públicas de México. Esta variable se enmarca en la interacción con grupos externos que juzgan el nivel de calidad de uno o más programas específicos de una institución

educativa, utilizando estándares predefinidos según lo establecido por la investigación de Buendía et al. (2014).

La definición operacional de esta variable implicó el análisis de la participación y la percepción del personal académico en el proceso de evaluación de la calidad educativa. Se evaluó si los docentes tienen conocimiento de si sus programas y/o universidades han sido sometidos a evaluación para acreditación por organismos evaluadores. Además, se indagó si han participado en el proceso de evaluación y revisión del programa y/o universidad, y cuál es su opinión sobre los organismos acreditadores y el proceso de evaluación en general.

Para medir estas perspectivas y experiencias, se empleó una escala de evaluación con cinco puntos: "Nunca", "Casi nunca", "A veces", "Casi siempre" y "Siempre". Mediante esta escala, los participantes podrán expresar la frecuencia con la que han estado involucrados en el proceso de evaluación y sus opiniones en relación con los organismos evaluadores y el proceso de evaluación en general. Esta metodología de medición cuantitativa proporcionó datos objetivos y comparables, contribuyendo a un análisis más detallado de las percepciones y experiencias del personal académico en el contexto mexicano.

La Variable Z1.3 se enfoca en la Cuantificación de la Calidad de la Educación mediante Sistema Métrico en universidades públicas de México. Esta variable se basa en la adopción de un sistema métrico que evalúa la calidad educativa, definiendo parámetros como valores ideales o deseables de indicadores, preestablecidos por organismos evaluadores o acreditadores, según la investigación de Buendía(2013).

La definición operacional de esta variable implicó examinar las percepciones del personal académico en relación con el sistema métrico adoptado para evaluar la calidad educativa. Se evaluó la opinión que tienen los docentes sobre el programa en el que trabajan y el nivel de importancia que le asignan al programa en términos de calidad educativa.

Estas perspectivas se midieron utilizando una escala de evaluación de cinco puntos, que va desde "Totalmente en desacuerdo" hasta "Totalmente de acuerdo". A través de esta

escala, los participantes expresaron su grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a sus opiniones sobre el programa y su percepción de la importancia del mismo en términos de calidad educativa. Esta metodología de medición cuantitativa permitió obtener datos comparables y objetivos, contribuyendo a un análisis más profundo de las percepciones del personal académico en el contexto mexicano.

En el contexto del estudio sobre el aseguramiento de la calidad de la educación en Francia, se ha decidido no incluir las variables Z1.2.Evaluación de la Calidad de la Educación por Organismos Evaluadores y Z1.3. Cuantificación de la Calidad de la Educación mediante Sistema Métrico como parte del instrumento de investigación. Esta decisión se basa en la consideración de que estas variables, tal como se conceptualizan y aplican en el contexto mexicano, no tienen una correspondencia directa ni aplicabilidad en el sistema educativo superior francés.

La Variable Z2.1 abordó el Campo Académico del Personal Académico en universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté . Esta variable se centró en el análisis de dos su dimensiones del campo académico: el campo de la profesión docente y el campo de la investigación académica. Estos campos fueron concebidos como espacios estructurados de posiciones que poseían propiedades dependientes de su posición en el espacio, independientes de las características de sus ocupantes, según Bourdieu (1990).

La definición operacional de esta variable implicó examinar las percepciones del personal académico en relación con el campo académico en el que operaban. Se exploró el reconocimiento profesional que los docentes sentían dentro de su campo, así como su auto-representación como figuras académicas.

Estas percepciones se midieron utilizando una escala de evaluación de cinco puntos, que iba desde "Totalmente en desacuerdo" hasta "Totalmente de acuerdo". A través de esta escala, los participantes pudieron expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a sus opiniones sobre el reconocimiento profesional en su campo y su auto-representación

como figuras académicas. La utilización de esta escala permitió captar la diversidad de opiniones en relación con estas su dimensiones del campo académico y contribuyó a un análisis comparativo y cuantificable de las percepciones del personal académico en ambos contextos académicos.

La Variable Z2.2, *Habitus* de la Profesión del Personal Académico, se adentró en el análisis del *habitus* del personal académico en el contexto de universidades públicas en México y Francia. En el enfoque de esta variable, se exploraron las disposiciones internalizadas, creencias y valores que influyen en las actitudes, decisiones y comportamientos de los docentes en su quehacer académico. Estas disposiciones, son engendradas por su formación, experiencia y participación en la comunidad académica, y tienen un impacto directo en la manera en que abordan la enseñanza, la investigación y las interacciones con sus colegas y estudiantes.

La definición operacional de esta variable se enfocó en evaluar las percepciones del personal académico en relación con su *habitus* académico. Se indagó en la identificación que los académicos sentían con su rol académico, así como en su compromiso con la enseñanza y la investigación. Además, se midió la propensión de los académicos a colaborar con sus colegas en proyectos académicos y de investigación, su capacidad para adaptarse a cambios en la educación y en la dinámica académica, su percepción de autonomía en la toma de decisiones y los valores que guían su ética académica, responsabilidad social y formación de estudiantes.

Estas percepciones se capturaron a través de una escala de evaluación de cinco puntos, que variaba desde "Nunca" hasta "Siempre." La escala de Likert proporcionó a los participantes la oportunidad de expresar su nivel de acuerdo con las afirmaciones relacionadas con su *habitus* académico. Esta metodología permitió medir las percepciones del personal académico en cada una de las su dimensiones exploradas y contribuyó a un análisis cuantitativo y comparativo de cómo los académicos en ambos países percibían su *habitus* en el entorno académico.

La Variable Z2.3 se centra en el estudio de los Capitales del personal académico, entendiendo por estos a los diversos recursos que los miembros de la comunidad académica acumulan y utilizan dentro del ámbito universitario, tanto en México como en Francia. Bajo la definición conceptual de Bourdieu, estos capitales se clasifican en capital social, económico, cultural y simbólico, cada uno representando diferentes tipos de recursos y poder dentro del campo académico. El propósito de esta variable es examinar cómo estos capitales son percibidos y desplegados por los académicos en el contexto de su entorno profesional y cómo estos influyen en su posición y reconocimiento dentro de la estructura organizacional de la universidad.

Operacionalmente, la variable se mide a través de indicadores que reflejan la presencia y la influencia de cada tipo de capital. Para el capital social, se consideran las redes de relaciones y reconocimiento mutuo; para el económico, se incluyen ingresos, prestaciones y estímulos; el capital cultural se evalúa a través de títulos y publicaciones; y el capital simbólico se percibe por el reconocimiento y prestigio adquirido. Se utilizará una escala Likert para que los académicos valoren su nivel de acuerdo con afirmaciones relacionadas con la presencia y efecto de estos capitales en su vida profesional, permitiendo así una cuantificación y comparación objetiva de cómo estos recursos se manifiestan y contribuyen a la dinámica universitaria. Estos datos cuantitativos ofrecerán una perspectiva valiosa sobre la relación entre los capitales de los académicos y las dimensiones de la cultura organizacional en las universidades públicas de ambos países.

La Variable Y1.1, Agotamiento, se enfocó en explorar las experiencias de agotamiento en el entorno del personal académico de universidades públicas en México y Francia. Esta variable se centró en comprender las percepciones relacionadas con la pérdida de energía y la fatiga que los docentes experimentan en su vida laboral. Conforme a la perspectiva de Leiter y Maslach (2016), cuando los recursos emocionales disminuyen, los miembros del personal académico pueden sentir que no pueden entregarse de manera psicológica, lo que se traduce en un estado de agotamiento.

La definición operacional de esta variable se centró en la evaluación del nivel de energía que el personal académico percibe a lo largo de su jornada laboral. Se exploró cómo describen su nivel de energía desde la hora de inicio hasta el final de su día de trabajo. Además, se investigaron términos como agotamiento, desgaste, pérdida de energía, debilitamiento y fatiga, los cuales son utilizados para expresar este estado desde una perspectiva física y emocional.

La medición de estas percepciones se realizó a través de una escala de evaluación cualitativa compuesta por cinco opciones: "Nunca," "Algunas veces al año," "Algunas veces al mes," "Algunas veces a la semana" y "Diario." Dicha escala permitió a los miembros del personal académico expresar su nivel de acuerdo con las afirmaciones relacionadas con su agotamiento y fatiga durante el transcurso de su jornada laboral. La utilización de esta metodología cuantitativa facilitó el análisis y la comparación de las experiencias de agotamiento entre los miembros del personal académico en ambos países.

La Variable Y1.2, Despersonalización (cinismo), se enfoca en explorar el desarrollo de la despersonalización y sus implicaciones en la vida laboral del personal académico en universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté . Esta variable se centra en comprender las percepciones insensibles o deshumanizadas hacia los demás, que pueden llevar a los miembros del personal académico a ver a sus compañeros de trabajo o alumnos como merecedores de sus problemas, como se describe en la perspectiva de Leiter y Maslach (2016).

La definición operacional de esta variable se enfoca en los sentimientos de despersonalización (cinismo) y desapego hacia el trabajo. Se exploraron actitudes negativas o inapropiadas, preocupación desapegada, irritabilidad, pérdida del idealismo y retraimiento en relación con las interacciones con compañeros de trabajo y alumnos, tanto dentro como fuera del aula.

La medición de estas percepciones se realizó a través de una escala de evaluación cualitativa compuesta por cinco opciones: "Nunca," "Algunas veces al año," "Algunas veces

al mes," "Algunas veces a la semana" y "Diario." Dicha escala permitió a los miembros del personal académico expresar su nivel de acuerdo con las afirmaciones relacionadas con su despersonalización (cinismo) y desapego en el ambiente de trabajo. El uso de esta metodología cuantitativa simplificó el análisis y la comparación de las experiencias de despersonalización (cinismo) entre los miembros del personal académico en ambos países.

La variable Y1.3 Ineficacia, se centra en explorar la percepción de los miembros del personal académico en universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté sobre su eficacia profesional y su realización en el trabajo. Esta variable se relaciona con la tendencia a evaluarse negativamente a sí mismos, especialmente en relación con su interacción con los estudiantes y otros clientes, según la perspectiva de Leiter y Maslach (2016).

La definición operacional de esta variable abarca la sensación de ineficacia profesional y la falta de realización en el trabajo. Esto también se describe como una reducción en la productividad o capacidad, baja moral e incapacidad para afrontar situaciones. Se indagó en la opinión de los miembros del personal académico sobre sus logros profesionales y sus contribuciones a los estudiantes y la comunidad en general.

La medición de esta percepción se llevó a cabo mediante una escala cualitativa de evaluación con cinco opciones: "Nunca," "Algunas veces al año," "Algunas veces al mes," "Algunas veces a la semana" y "Diario." A través de esta escala, los miembros del personal académico expresaron su nivel de acuerdo con las afirmaciones relacionadas con su sensación de ineficacia y falta de realización en el ámbito laboral. Esta metodología de medición permitió la obtención de datos cuantificables para el análisis y comparación de la percepción de ineficacia entre los miembros del personal académico en ambos países.

La variable Y2.1 Vigor, tiene como objetivo analizar la percepción de vigor en los miembros del personal académico en universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté . Este constructo se caracteriza por presentar altos niveles de energía y resiliencia mental durante el trabajo, así como la voluntad de invertir esfuerzo en

las tareas laborales y la capacidad de persistir ante las dificultades, según la definición propuesta por Schaufeli et al. (2002).

La definición operacional de esta variable se centra en el estado de altos niveles de energía y resistencia, y la voluntad para invertir esfuerzos en el trabajo incluso más allá de los límites, sin fatigarse fácilmente y con la capacidad de perseverar ante desafíos. En esta investigación, se exploró cómo los miembros del personal académico describen su nivel de energía a lo largo del día, desde su hora de entrada hasta la hora de salida del trabajo.

Para medir esta percepción de vigor, se implementó una escala cualitativa de evaluación que consta de cinco opciones: "Nunca," "Algunas veces al año," "Algunas veces al mes," "Algunas veces a la semana" y "Diario." A través de esta escala, los participantes expresaron su grado de acuerdo con las afirmaciones relacionadas con su nivel de energía y resistencia durante el transcurso del día laboral. La utilización de esta metodología permitió obtener datos cuantificables para el análisis y la comparación de la percepción de vigor entre los miembros del personal académico en ambos países.

La Variable Y2.2, Absorción, se enfoca en explorar la percepción de absorción en el personal académico de universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté . Este constructo se caracteriza por estar completamente concentrado y profundamente absorto en el trabajo, lo que resulta en una sensación de que el tiempo pasa rápidamente y una dificultad para desapegarse de las tareas laborales, según la definición propuesta por Schaufeli et al. (2002).

La definición operacional de esta variable implica medir el grado de inmersión en el trabajo, incluso cuando se invierte mucho tiempo en él. Se explora cómo los miembros del personal académico perciben su nivel de concentración en las actividades laborales y su resistencia física ante largas jornadas de trabajo.

La variable Y2.3 Dedicación, se centra en examinar la percepción de dedicación en el personal académico de universidades públicas en México y Francia. Este constructo se

refiere a una participación particularmente fuerte que va más allá del nivel habitual de identificación, según la definición de Schaufeli et al. (2002).

La definición operacional de esta variable implica evaluar cómo los miembros del personal académico perciben la dedicación en su trabajo. Se busca comprender su sentido de importancia, entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío en relación con sus logros profesionales y sus aportes a los estudiantes y a la comunidad en general. Además, se explorará cómo afrontan y resuelven situaciones de conflicto con directivos, compañeros y alumnos en función de su nivel de dedicación.

Para medir esta percepción de dedicación, se utilizó una escala cualitativa de evaluación con cinco opciones: "Totalmente en desacuerdo," "En desacuerdo," "Ni en desacuerdo ni de acuerdo," "De acuerdo" y "Totalmente de acuerdo." Mediante esta escala, los participantes expresaron su nivel de acuerdo con las afirmaciones relacionadas con su sentido de dedicación en su labor académica y su capacidad para afrontar y resolver conflictos. La implementación de esta metodología cuantitativa permitió obtener datos comparables que contribuirán al análisis de la percepción de dedicación en ambos contextos académicos.

Para evaluar esta percepción de absorción, se implementó una escala cualitativa de evaluación con cinco opciones: "Nunca," "Algunas veces al año," "Algunas veces al mes," "Algunas veces a la semana" y "Diario." A través de esta escala, los participantes expresaron su grado de acuerdo con las afirmaciones relacionadas con su nivel de concentración en el trabajo y su resistencia física durante jornadas laborales prolongadas. La utilización de esta metodología permitió recopilar datos cuantificables para analizar y comparar la percepción de absorción entre los miembros del personal académico en ambos países.

La variable Y3.1 Nivel de Comunicación Lineal, se enfoca en analizar la percepción del personal académico en universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté acerca del grado de utilización de métodos comunicativos unidireccionales en el entorno académico. Según Nosnik (2013), en este nivel, la comunicación se considera

una capacidad tecnológica para estandarizar mensajes y transmitirlos mediante tecnología y medios convencionales.

La definición operacional de esta variable implicó evaluar cómo las interacciones comunicativas en el entorno académico son caracterizadas por la transmisión estandarizada de mensajes a través de medios tecnológicos convencionales. Para ello, se consideró varios indicadores que reflejan la frecuencia de uso de medios de comunicación convencionales como correos electrónicos, boletines y anuncios impresos. También se exploró la percepción de la tecnología como herramienta principal de difusión de información en la universidad y el uso de plataformas digitales para la distribución de contenidos académicos. Además, se evaluó la eficacia de la comunicación tecnológica en la transmisión de mensajes, la influencia percibida de la tecnología en la formación de actitudes y comportamientos, así como las opiniones sobre la uniformidad y estandarización de los mensajes en comparación con la diversidad de contenidos comunicativos.

La escala utilizada en cada uno de los ítems de la variable fue especialmente diseñada para esta investigación. En esta escala, se presentaron tres frases en cada ítem, dispuestas siguiendo una estructura lógica que representa los tres niveles de comunicación propuestos en el marco teórico de la investigación. En la primera frase se encuentra el nivel "Lineal", en la segunda frase el nivel "Dinámico", y en la tercera frase el nivel "Productiva". Cada una de estas frases representaba una progresión en la evolución de la comunicación, desde un enfoque unidireccional hasta una interacción más colaborativa y enriquecedora. A los participantes se les pidió que seleccionaran la frase que mejor describiera su percepción sobre el nivel de comunicación en cada ítem, lo que permitió captar y medir sus distintas percepciones en relación con los niveles de comunicación propuestos en el modelo. Esta escala personalizada facilitó la obtención de datos específicos y contextualizados para analizar la percepción del personal académico en cuanto a los diferentes niveles de comunicación en el entorno académico.

La variable Y3.2 Nivel de Comunicación Dinámico, se enfoca en evaluar el grado de interacción activa y bidireccional entre emisores y receptores en el proceso de comunicación,

mediado por medios tecnológicos. En este nivel, la comunicación se entiende como un proceso en el que tanto el emisor como el receptor participan activamente, seleccionando, interpretando y reteniendo la información, y participando en diálogos con otros receptores para enriquecer la interpretación de los mensajes transmitidos. Además, la retroalimentación desempeña un papel esencial en este nivel al permitir evaluar la efectividad de la comunicación y asegurar el logro de sus objetivos (Nosnik, 2013).

La definición operacional de esta variable involucra la evaluación de diversos aspectos que caracterizan el nivel de comunicación dinámico. Se analiza la frecuencia y calidad de la interacción entre emisores y receptores en el proceso comunicativo, la participación activa de los receptores en la interpretación y retención de la información, la existencia de diálogos entre receptores que enriquecen las interpretaciones y promueven la diversidad de puntos de vista, el uso de medios tecnológicos para la retroalimentación y evaluación de la efectividad comunicativa, y la evaluación de la influencia comunicativa por parte de los emisores y receptores considerando la retroalimentación recibida.

Al igual que en la variable anterior, se empleó una escala compuesta por tres frases que representan los tres niveles de comunicación: lineal, dinámico y productiva.

La variable Y3.3 Nivel Productiva de Comunicación, se centra en evaluar la comunicación que busca integrar estratégicamente los niveles lineal y dinámico de comunicación con el propósito de lograr objetivos y metas que beneficien tanto a nivel colectivo como al avance de la organización (Nosnik, 2013).

La definición operacional de esta variable en el contexto de esta investigación se refiere a la comunicación productiva como un proceso estratégico que combina la transmisión eficiente de mensajes a través de medios tecnológicos (nivel lineal) con la interacción dinámica y colaborativa entre emisores y receptores (nivel dinámico). El objetivo de esta combinación es alcanzar metas y objetivos específicos que contribuyan al beneficio colectivo y al avance de la organización universitaria, de acuerdo con su misión, objetivos y estrategias establecidas.

Para evaluar esta variable, se consideraron varios aspectos clave. Primero, se evalúa el impacto de la retroalimentación en la mejora de la calidad de la enseñanza. Además, se buscó identificar cómo la retroalimentación contribuye a fomentar un ambiente positivo y colaborativo entre los miembros de la comunidad académica. Finalmente, se examinó el impacto de la retroalimentación en el logro de resultados tangibles que sean coherentes con los objetivos y metas de la organización.

Tal como se hizo en las variables Y3.1 y Y3.2, se utilizó una escala que consta de tres enunciados que reflejan los tres niveles de comunicación: lineal, dinámico y productiva.

7.2.5 Modelo Hipotético Cuantitativo

En el contexto de esta investigación, se concibió un modelo hipotético cuantitativo que aborda el problema de estudio desde una perspectiva causal. En este enfoque, se explora la interrelación entre las variables X, Y y Z, con especial atención en la cultura organizacional (X1) como variable causal. Se postula que dicha cultura organizacional ejerce una influencia significativa en la manifestación del síndrome de *burnout* (Y1), en los niveles de engagement (Y2) y en los niveles de comunicación productiva (Y3) experimentados por el personal académico en universidades públicas del noroeste de México y la región de Franche-Comté en Francia.

No obstante, este proceso causal no se encuentra aislado. Se incorporaron en el modelo factores intervinientes que potencian o moderan las relaciones causales. Por un lado, los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior (Z1) representan una variable interviniente que puede impactar la percepción y experimentación de las variables dependientes Y1, Y2 y Y3. Por otro lado, el conjunto de variables campo, *habitus* y capitales (Z2) añade una dimensión adicional a la ecuación causal, considerando cómo el contexto académico y las características individuales del personal académico pueden modular la relación entre la cultura organizacional y los resultados laborales.

El modelo propuesto buscó capturar la complejidad de las interacciones entre las variables y los múltiples elementos que conforman el entorno laboral de los docentes en

universidades públicas. Al explorar estas relaciones en un marco cuantitativo, se pretende arrojar luz sobre cómo estas dimensiones se entrelazan y cómo pueden influir en el bienestar, la productividad y la dinámica laboral del personal académico en contextos educativos diversos.

La Figura 4 proporciona una representación visual detallada del modelo hipotético cuantitativo, destacando las relaciones entre las variables mediante flechas de distintos colores, que corresponden a diferentes hipótesis.

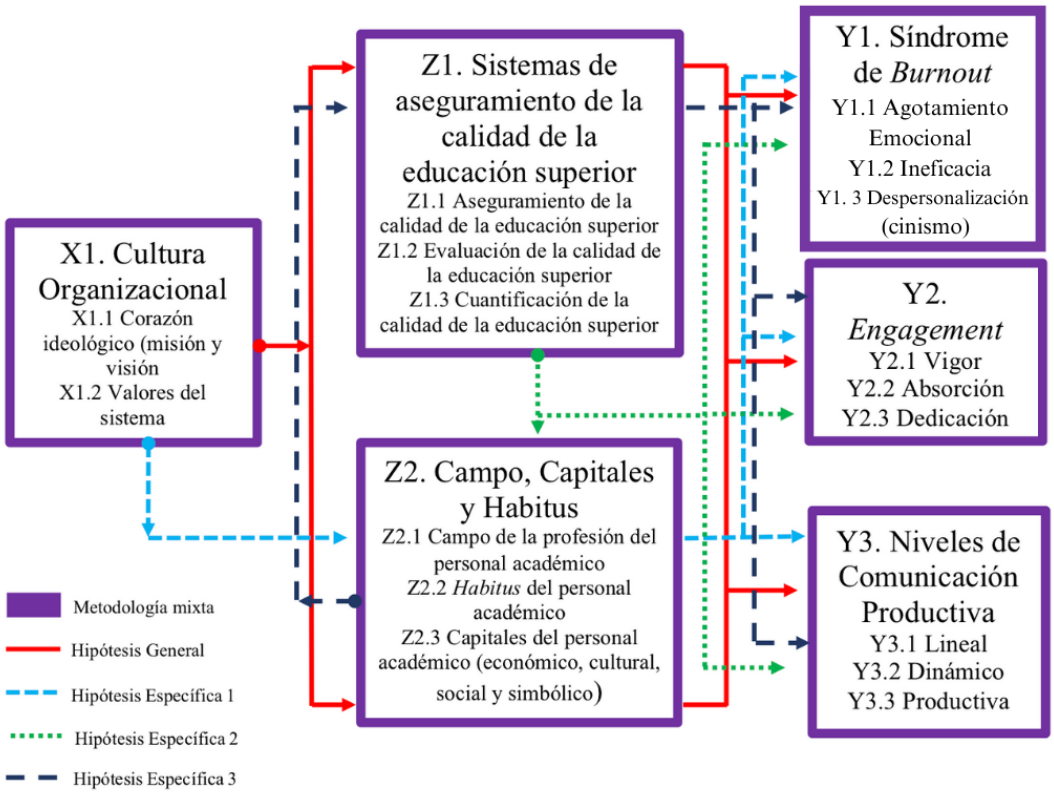
El flujo de las flechas de color rojo corresponde a la hipótesis general donde la cultura organizacional (X1) influye de manera amplia en el síndrome de *burnout* (Y1), el *engagement* (Y2) y los niveles de comunicación productiva (Y3). Las flechas rojas muestran esta relación directa, sugiriendo que una percepción positiva de la cultura organizacional puede reducir el síndrome de *burnout* y aumentar el *engagement* y el nivel de la comunicación productiva.

Las flechas de color azul celeste corresponden a la hipótesis específica 1. Esta hipótesis estableció que la cultura organizacional (X1) influye en el síndrome de *burnout* (Y1), el *engagement* (Y2) y los niveles de comunicación productiva (Y3) a través de la mediación de las características del campo, *habitus* y capitales (Z2). Las flechas azul celeste indican que el impacto de la cultura organizacional en estas variables es moderado por las características personales y profesionales del personal académico.

El flujo de las flechas de color verde corresponde a la hipótesis específica 2. Según esta hipótesis, los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior (Z1), con la mediación de las características del campo, *habitus* y capitales (Z2), influyen en el síndrome de *burnout* (Y1), el *engagement* (Y2) y los niveles de comunicación productiva (Y3). Las flechas verdes muestran que las políticas y prácticas de aseguramiento de calidad impactan estos resultados indirectamente, a través de su influencia en las características personales y profesionales de los académicos.

Por último la Hipótesis Específica 3 (Azul Rey). Esta hipótesis propone que las características del campo, *habitus* y capitales (Z2), mediadas por los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior (Z1), influyen en el síndrome de *burnout* (Y1), el *engagement* (Y2) y los niveles de comunicación productiva (Y3). Las flechas azul rey indican que las características personales y profesionales de los académicos, moduladas por los sistemas de aseguramiento de calidad, tienen un impacto significativo en estos aspectos del bienestar y desempeño académico.

Figura 5
Modelo hipotético cuantitativo



7.2.6 Hipótesis

En este apartado, se presentan las hipótesis nulas formuladas para abordar los objetivos de la investigación en el contexto de las universidades públicas del noroeste de México y la región de Franche-Comté en Francia. Cada hipótesis nula se construye como una afirmación de la independencia entre variables clave, mientras que su contraparte, la hipótesis alternativa, plantea relaciones significativas entre estas variables. A través de la contrastación de estas hipótesis, se busca proporcionar un análisis riguroso de las relaciones entre la cultura organizacional, el síndrome de *burnout*, el *engagement*, los niveles de comunicación y los factores contextuales en el entorno académico. A continuación se presentan los enunciados hipotéticos.

H01: No existe una correlación significativa entre la cultura organizacional y la presencia del síndrome de *burnout*.

H02: No existe una correlación significativa entre la cultura organizacional y el nivel de *engagement*.

H03: No existe una correlación significativa entre la cultura organizacional y los diferentes niveles de comunicación productiva (lineal, dinámico y productiva).

H04: No hay correlación significativa entre la implementación de Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (SACES) y la presencia del síndrome de *burnout* en el personal académico.

H05: No existe una correlación significativa entre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) y el nivel de *engagement* en el personal académico de universidades públicas.

H06: No existe una correlación significativa entre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) y los niveles de comunicación productiva en el personal académico de universidades públicas.

H07: No existe una relación significativa entre el campo, *habitus* y capitales y el nivel de síndrome de *burnout* en el personal académico.

H08: La dinámica del campo, *habitus* y capitales en el campo particular no está relacionada con los niveles de *engagement* en el personal académico.

H09:No existe una correlación significativa entre el campo, *habitus* y capitales y los niveles de comunicación productiva en el personal académico.
H010: No hay diferencias significativas en los niveles de comunicación productiva (lineal, dinámico y productiva) entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia.
H011: No existen diferencias significativas en los niveles del síndrome de *burnout* entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia.
H012: No existen diferencias significativas en los niveles de *engagement* entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia..
H013: No existen diferencias significativas en los niveles de cultura organizacional entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia.

En la tabla 2, se presenta de manera estructurada y detallada la guía metodológica que orientará la investigación sobre la influencia de la cultura organizacional en el personal académico de universidades públicas en México y Francia. Cada objetivo específico está vinculado con una pregunta de investigación, una hipótesis nula y alternativa, junto con la prueba estadística propuesta. La diversidad de pruebas, como chi-cuadrado y U de Mann-Whitney, se han seleccionado estratégicamente para abordar diferentes aspectos del análisis, ofreciendo un enfoque integral para comprender las complejas interacciones entre la cultura organizacional, las variables intervinientes y los niveles de síndrome de *burnout*, *engagement* y niveles de comunicación productiva en el ámbito académico.

Tabla 2
Enunciados hipotéticos y prueba estadística

Objetivo General de la investigación	**Objetivos cuantitativos**	**Hipótesis Nula**	**Hipótesis Alternativa**	**Prueba estadística seleccionada**
Analizar la influencia de la cultura organizacional en la presencia del síndrome de *burnout*, el nivel de *engagement* y los diferentes niveles de comunicación (lineal, dinámico y productiva) en el personal académico de universidades públicas en México y Francia. Este análisis se realizará considerando las variables intervinientes de la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior, así como las dinámicas del campo, *habitus* y capitales profesionales, para comprender cómo estas variables interactúan y cómo afectan las percepciones y experiencias de los profesionales académicos en ambos países.	Determinar la relación entre los componentes de la cultura organizacional y los niveles de síndrome de *burnout* en el personal académico de universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté .	H01: No existe una correlación significativa entre la cultura organizacional y la presencia del síndrome de *burnout*.	H01: Existe una correlación significativa entre la cultura organizacional y la presencia del síndrome de *burnout*.	**Chi-cuadrado**
	Evaluar cómo la cultura organizacional influye en el *engagement* del personal académico en las universidades públicas de los dos países.	H02: No existe una correlación significativa entre la cultura organizacional y el nivel de *engagement.*	H01: Existe una correlación significativa entre la cultura organizacional y el nivel de *engagement*.	**Chi-cuadrado**
	Investigar la asociación entre los aspectos de la cultura organizacional y los niveles de comunicación dentro del entorno académico.	H03: No existe una correlación significativa entre la cultura organizacional y los diferentes niveles de comunicación productiva (lineal, dinámico y productiva).	H01: Existe una correlación significativa entre la cultura organizacional y los diferentes niveles de comunicación productiva (lineal, dinámico y productiva).	**Chi-cuadrado**
	Examinar la posible falta de relación entre la implementación de Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (SACES) y la incidencia del síndrome de *burnout* entre los académicos.	H04: No hay correlación significativa entre la implementación de Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (SACES) y la presencia del síndrome de *burnout* en el personal académico.	H01: Existe una correlación significativa entre la implementación de Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (SACES) y la presencia del síndrome de *burnout* en el personal académico.	**Chi-cuadrado**

Objetivo General de la investigación	Objetivos cuantitativos	Hipótesis Nula	Hipótesis Alternativa	Prueba estadística seleccionada
	Examinar la posible falta de relación entre la implementación de Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (SACES) y la incidencia de *Engagement* en el personal académico de universidades públicas.	H05: No existe una correlación significativa entre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) y el nivel de engagement en el personal académico de universidades públicas.	H01: Existe una correlación significativa entre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) y el nivel de *engagement* en el personal académico de universidades públicas.	**Chi-cuadrado**
	Examinar la posible falta de relación entre la implementación de Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (SACES) y los niveles de comunicación productiva en el personal académico de universidades públicas	H06: No existe una correlación significativa entre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) y los niveles de comunicación productiva en el personal académico de universidades públicas.	H01: Existe una correlación significativa entre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) y los niveles de comunicación productiva en el personal académico de universidades públicas	**Chi-cuadrado**
	Estudiar la independencia entre la dinámica del campo, *habitus* y los capitales y la incidencia del síndrome de *burnout* entre los académicos del personal académico.	H07: No existe una relación significativa entre el campo, *habitus* y capitales y el nivel de síndrome de *burnou*t en el personal académico.	H01: No existe una relación significativa entre el campo, *habitus* y capitales y el nivel de síndrome de *burnout* en el personal académico	**Chi-cuadrado**
	Estudiar la independencia entre la dinámica del campo, *habitus* y los capitales y el *engagement* del personal académico.	H08: La dinámica del campo, *habitus* y capitales en el campo particular no está relacionada con los niveles de *engagement* en el personal académico.	H1: La dinámica del campo, *habitus* y capitales profesionales en el campo particular está relacionada con los niveles de *engagement* en el personal académico.	**Chi-cuadrado**
	Estudiar la independencia entre la dinámica	H09:No existe una correlación significativa entre	H01: Existe una correlación significativa entre	**Chi-cuadrado**

Objetivo General de la investigación	Objetivos cuantitativos	Hipótesis Nula	Hipótesis Alternativa	Prueba estadística seleccionada
	del campo, *habitus* y los capitales los niveles de comunicación productiva en el personal académico.	el campo, *habitus* y capitales y los niveles de comunicación productiva en el personal académico.	el campo, *habitus* y capitales y los niveles de comunicación productiva en el personal académico	
	Contrastar los niveles de comunicación entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia para identificar posibles diferencias o similitudes.	H010: No hay diferencias significativas en los niveles de comunicación (lineal, dinámico y productiva) entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia.	H01: Hay diferencias significativas en los niveles de comunicación (lineal, dinámico y productiva) entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia.	**U de Mann-Whitney**
	Contrastar los niveles del síndrome de *burnout* entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia para identificar posibles diferencias o similitudes.	H011: No existen diferencias significativas en los niveles del síndrome de *burnout* entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia.	H01: Existen diferencias significativas en los niveles del síndrome de *burnout* entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia.	**U de Mann-Whitney**
	Contrastar los niveles de *engagement* entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia para identificar posibles diferencias o similitudes	H012: No existen diferencias significativas en los niveles de *engagement* entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia..	H01: Existen diferencias significativas en los niveles de *engagement* entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia.	**U de Mann-Whitney**
	Contrastar la cultura organizacional entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia para identificar posibles diferencias o similitudes	H013: No existen diferencias significativas en los niveles de cultura organizacional entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia.	H013: Existen diferencias significativas en los niveles de cultura organizacional entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia .	**U de Mann-Whitney**

7.2.7 Prueba Piloto

En este apartado se detalla el proceso de la prueba piloto realizada para validar y ajustar el instrumento de investigación. Se llevaron a cabo dos rondas de pruebas piloto en México, utilizando la aplicación web Google Forms para diseñar la versión digital del instrumento, lo que facilitó tanto la distribución como la recolección de datos.

En la primera ronda de la prueba piloto en México, se distribuyó el instrumento digital a una población de 42 académicos a través de correo electrónico y WhatsApp. Se obtuvieron 17 cuestionarios completados. Se aplicó la prueba de coeficiente alfa de Cronbach para evaluar la confiabilidad del instrumento. En esta fase inicial, se redujeron las dimensiones de las variables estudiadas, lo que resultó en una disminución de los ítems de 127 a 109.

En la segunda ronda de la prueba piloto, se continuó el proceso de refinamiento y ajuste, reduciendo aún más los ítems y las dimensiones. En esta fase, se obtuvo un total de 23 cuestionarios completados de un total de 42 distribuidos de nueva cuenta por correo electrónico y WhatsApp.

Los datos recopilados en ambas rondas de pruebas piloto proporcionaron información valiosa para el análisis de la confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Además, los comentarios y retroalimentación de los participantes en las pruebas piloto fueron esenciales para evaluar el diseño, la presentación, la coherencia y la congruencia de los ítems del instrumento. Estos comentarios permitieron realizar las modificaciones y ajustes necesarios para asegurar la claridad y pertinencia de los ítems, quedando un instrumento de 37 ítems para el caso de México.

Aunque no fue posible realizar una prueba piloto en el contexto francés, se envió el cuestionario a dos profesores adscritos a universidades públicas en Francia. Estos expertos verificaron tanto la comprensión precisa de los ítems como su relevancia en el contexto académico francés. De esta forma el instrumento traducido para aplicar a el personal académico de Francia quedó con un total de 32 ítems.

7.2.7.1. Instrumento Inicial.

El instrumento inicial (véase en Anexo 1), fundamental para la recopilación de datos en esta investigación, constó de un total de 127 ítems, los cuales se distribuyeron estratégicamente en distintas categorías. De manera específica, 32 ítems se asignaron a la variable cultura organizacional, 25 ítems se centraron en la comprensión de los niveles de comunicación, 17 ítems se vincularon con los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación, 16 ítems abordaron la relación entre campo, *habitus* y capitales, 7 ítems exploraron el perfil sociodemográfico de los participantes, 17 ítems indagaron sobre el síndrome de *burnout* y, finalmente, 13 ítems se relacionaron con la variable *engagement.*

Para garantizar una adecuada valoración de las respuestas, se empleó una escala de Likert con valores que oscilaban entre 1 y 5. Esta escala permitió capturar las opiniones y percepciones de los participantes de manera gradual y diferenciada. Por ejemplo, en relación a las variables cultura organizacional, niveles de comunicación, sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación, campo, *habitus* y capital, síndrome de *burnout* y *engagement*, los valores en la escala representaban grados de acuerdo, frecuencia o importancia que iban desde 1 - Totalmente en desacuerdo hasta 5 - Totalmente de acuerdo, 1 - Nunca hasta 5 - Siempre, y 1 - De muy poco o nada importante hasta 5 - Muy importante.

7.2.7.2 Confiabilidad y Validez.

La confiabilidad del instrumento de investigación se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, una medida estadística que permite estimar la consistencia interna de un conjunto de ítems. En este contexto, la aplicación del alfa de Cronbach en las dos rondas de pruebas piloto en México proporcionó una evaluación rigurosa de la fiabilidad del cuestionario. Los resultados obtenidos permitieron identificar la coherencia y consistencia de las respuestas proporcionadas por los participantes, asegurando así que el instrumento mida de manera precisa las variables de interés. La utilización de este coeficiente brindó una base sólida para asegurar que los ítems seleccionados fueran confiables y consistentes en la medición de las percepciones y experiencias del personal académico en relación con la cultura organizacional, el síndrome de burnout, el engagement y los niveles de comunicación.

La validez del instrumento, por otro lado, se abordó mediante análisis factorial confirmatorio (AFC). Este análisis estadístico permitió evaluar la estructura interna del instrumento, confirmando si las dimensiones teóricas subyacentes se reflejaban en las respuestas de los participantes. Al aplicar el AFC, se buscó verificar que las relaciones entre las variables observadas se alinearan con las expectativas teóricas, proporcionando así evidencia de la validez del instrumento. Este enfoque riguroso en la evaluación de la confiabilidad y validez contribuyó a fortalecer la robustez del instrumento, asegurando que este fuera una herramienta confiable y válida para medir las variables clave en la investigación.

7.2.8 Instrumento Final

El diseño final del instrumento de investigación fue meticulosamente estructurado para abordar los objetivos específicos y las preguntas de investigación planteadas (Véase en Anexo 2) . Consta de 37 ítems distribuidos en seis variables clave, como se detalla en la Tabla 3. La variable campo, *habitus* y capital lideró el instrumento con 12 preguntas, seguida de cultura organizacional con 5 preguntas. La variable niveles de comunicación comprendió 7 preguntas, mientras que Procesos de Aseguramiento de la Calidad presentó 4 ítems. Por otro lado, las variables Síndrome de *Burnout* y *Engagement* contaron con 5 y 4 preguntas respectivamente. Esta distribución estratégica permitió una cobertura integral de los aspectos relevantes para la investigación, asegurando una recolección de datos exhaustiva y precisa.

Es importante destacar que durante el proceso de ajuste, se tomaron decisiones fundamentales para optimizar la eficacia del instrumento. En particular, las preguntas inicialmente clasificadas bajo el título de Perfil Socio gráfico fueron reubicadas en la variable Campo, *Habitus* y Capital, enriqueciendo esta categoría con aspectos socio-profesionales. La reducción de ítems se llevó a cabo de manera informada, basada en los resultados de las pruebas piloto realizadas en sujetos con características y contextos similares a la población estudiada. Estas pruebas estadísticas permitieron identificar y eliminar redundancias, logrando un equilibrio entre la exhaustividad del instrumento y la eficiencia en la recopilación de datos. Como resultado, el instrumento final, con 37 ítems, refleja una

herramienta precisa y ajustada que cumplió con los estándares de confiabilidad y validez necesarios para la investigación cuantitativa.

Tabla 3
Diseño del instrumento cuantitativo para la muestra mexicana

Variable	Número de Preguntas
Campo, *Habitus* y Capital	12
Cultura Organizacional	5
Niveles de Comunicación	7
Procesos de Aseguramiento de la Calidad	4
Síndrome de *Burnout*	5
Engagement	4
Total	**37**

7.2.8.1 Instrumento para el personal académico de Francia.

El instrumento utilizado para el personal académico en Francia (Véase Anexo 3) experimentó ajustes sustanciales con el objetivo de adaptarse a las particularidades del contexto educativo francés y garantizar la comprensión y relevancia para los participantes. Una de las modificaciones significativas implicó la eliminación de los ítems relacionados con la variable Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Dado que las acciones de evaluación y acreditación de la planta docente no operan de la misma manera que en México, se optó por anexar un apartado denominado Políticas de Excelencia y Autonomía en las Universidades Públicas.

El instrumento adaptado, al incorporar la sección políticas de excelencia y autonomía en las universidades públicas específicamente para los profesores en Francia, no solo enriqueció la recolección de datos sino que también proporcionó elementos contextualizados sobre las percepciones de los profesores respecto a las políticas públicas en educación en Francia. Para una visión detallada de la distribución de los ítems en las distintas variables, se presenta en la tabla 4.

Tabla 4
Diseño del instrumento cuantitativo para la muestra francesa

Variable	Número de Preguntas
Campo, *Habitus* y Capital	8
Cultura Organizacional	5
Niveles de Comunicación	7
Aseguramiento de la Calidad de la Educación	3
Síndrome de *Burnout*	5
Engagement	4
Total	**37**

Esta distribución refleja la estructura final del instrumento, con 37 ítems en total, donde cada variable aborda aspectos específicos relacionados con la cultura organizacional, la comunicación, las políticas públicas y otros elementos relevantes para el estudio.

7.2.9 Análisis Estadísticos

Los análisis estadísticos han sido fundamentales para interpretar los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas a el personal académico de universidades públicas del noroeste de México. Al compilar las respuestas del cuestionario de auto informe, se utilizó un software especializado en análisis de datos. En este caso, se empleó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) para llevar a cabo los análisis estadísticos pertinentes. Dentro de este proceso, se efectuaron análisis que incluyeron pruebas de confiabilidad y validez, así como procedimientos estadísticos descriptivos y no paramétricos, con el objetivo de garantizar la precisión y la rigurosidad de las conclusiones de la investigación.

7.2.9.1 Pruebas de Estadísticos Descriptivos

Para el análisis comparativo de las plantas académicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté , se desglosarán detalladamente las estadísticas descriptivas por muestra. Para las variables nominales se calcularon las frecuencias y se identificaron la moda, destacando las categorías predominantes en cada país. Con respecto a las variables ordinales y de escala, se estimaron la media y mediana, ofreciendo una visión clara de los puntos centrales de la distribución de respuestas, y se calculó la desviación estándar para medir la variabilidad. Los percentiles se utilizaron para describir la posición relativa de los datos dentro de cada muestra. Además, se prestó atención a la gestión de los valores ausentes para

garantizar la integridad del análisis. Este enfoque meticuloso permitió una comparación rigurosa entre ambas cohortes académicas.

7.2.9.2 Pruebas Estadísticas no Paramétricas

Se recurrió a pruebas no paramétricas como Chi-Cuadrado que fue la herramienta principal para examinar las relaciones entre variables. Además, para comparaciones entre dos o más grupos de muestras independientes, se empleó el test U de Mann-Whitney.

7.3 Diseño de la Investigación Cualitativa

Esta investigación cualitativa se enfocó en descifrar la estructura de la cultura organizacional en universidades públicas, complementando una fase cuantitativa anterior. El estudio se centró en entender cómo operan las prácticas sociales y comunicativas en el sistema universitario, observando especialmente la interacción entre el personal académico y otros actores institucionales.

El objetivo principal fue investigar la relación entre la posesión de diversos tipos de capitales (cultural, social, económico, político y simbólico) por parte de los académicos y su posición dentro de la estructura organizacional. Se analizó cómo esto afecta aspectos como el *engagement* y el síndrome de *burnout*. Adicionalmente, se examinó el papel del *habitus* del personal académico en los niveles de comunicación productiva, así como el impacto de las evaluaciones y acreditaciones en estas dinámicas comunicativas. El estudio buscó ofrecer una comprensión profunda de cómo las normas, valores y prácticas internas, así como las influencias externas como políticas públicas, moldean la vida académica y la eficacia organizacional.

Para alcanzar los objetivos planteados en la investigación, se seleccionaron cuidadosamente universidades públicas que implementan procesos activos de evaluación y acreditación académica. Dentro de estas instituciones, se puso especial énfasis en elegir a profesores con una amplia gama de perfiles sociodemográficos y profesionales. Esto incluyó, por ejemplo, docentes de diferentes edades, géneros, niveles de experiencia educativa y

antecedentes culturales, así como una variedad en los tipos de contratos, abarcando desde profesores investigadores de tiempo completo hasta profesores por asignatura y profesores con contratos temporales o por honorarios. Esta diversidad en los perfiles de los docentes es crucial para entender las dinámicas de poder y comunicación en diferentes contextos académicos y organizacionales. Al incluir una amplia gama de experiencias y perspectivas, la investigación buscó obtener una comprensión más rica y matizada de la cultura organizacional y las prácticas comunicativas en el entorno universitario.

La metodología para la recolección de datos fue exhaustiva e innovadora. Se utilizó un enfoque multimodal que incluyó entrevistas a profundidad, grupos focales y observación participante, entre otros. Para captar la complejidad y el dinamismo de las interacciones y el ambiente académico, se emplearon cámaras de video de 360 grados. Esta tecnología permitió registrar detalladamente las interacciones, capturando no solo las conversaciones, sino también el contexto no verbal y espacial en el que se desarrollaban. Este enfoque visual y etnográfico proporciona una visión holística y detallada de las prácticas sociales y comunicativas en las universidades.

En el marco de esta investigación cualitativa enfocada en las universidades públicas, la adopción de métodos visuales innovadores, como el uso de cámaras de 360 grados, juega un papel crucial en el enriquecimiento del análisis y la comprensión de las dinámicas organizacionales y comunicativas. La utilización de estas cámaras se planteó como una herramienta metodológica clave, dada su capacidad para ofrecer una visión completa del entorno académico, capturando datos en todas las direcciones simultáneamente. En este sentido y con base a la perspectiva de Sara Pink (Pink et al., 2021) el entorno etnográfico se concibió para efectos de la investigación, como un espacio donde una variedad de elementos y materiales de diversas cualidades, velocidades y significados se mueven en torno a la investigadora y los participantes. Estos elementos y experiencias constituyen lo que pueden observar, experimentar y compartir entre sí. Además, el entorno etnográfico es el lugar donde otras personas se unen a este proceso, aprenden con ellos y llevan ese conocimiento a otros lugares. Esta perspectiva integral fue vital para obtener una comprensión holística de los contextos universitarios, permitiendo un análisis más profundo y detallado de las

interacciones y prácticas que supera las limitaciones de las técnicas de grabación convencionales.

La tecnología de 360 grados, en combinación con la realidad virtual, proporcionó una experiencia inmersiva única. Esta inmersión posibilitó a los investigadores y espectadores experimentar el contexto de estudio de manera más cercana y realista. Fue especialmente valiosa para analizar las interacciones grupales y el uso de espacios físicos en el ámbito universitario, permitiendo observar cómo los académicos y estudiantes interactúan entre sí y con su entorno. Esto ofreció insights valiosos sobre las dinámicas sociales, comunicativas y comportamentales, que podrían pasar desapercibidos con métodos más tradicionales.

Los videos en 360 grados habilitaron a la investigadora a revisar el material grabado desde múltiples ángulos y perspectivas, enriqueciendo el análisis cualitativo. La capacidad de capturar un entorno completo aportó una riqueza de datos contextuales esenciales para comprender las prácticas y percepciones dentro de las universidades, proporcionando una visión más completa del contexto en el que ocurren los eventos o comportamientos estudiados.

Aunque el uso de estas cámaras planteó desafíos específicos en términos de privacidad y consentimiento, estos se abordaron mediante prácticas éticas rigurosas. Se aseguró que los participantes estuvieran completamente informados y de acuerdo con los métodos de grabación y el uso posterior de los datos. Esta metodología, aplicada en el contexto de la educación superior, ofreció nuevas formas de entender las experiencias y comportamientos de académicos y estudiantes, enriqueciendo significativamente la investigación en el campo de la comunicación y la cultura organizacional en las universidades.

El proceso de obtención de permisos fue meticuloso y adaptado a cada contexto. Inicialmente, se estableció contacto telefónico con las autoridades académicas de las facultades, seguido de solicitudes formales a las autoridades administrativas. Se proporcionó un resumen del proyecto y se enfatizó la importancia del trabajo de campo en sus

instituciones, destacando los beneficios potenciales de los hallazgos para la mejora de la cultura organizacional y las prácticas académicas. Una vez obtenidos los permisos, se trabajó en estrecha colaboración con los coordinadores de carrera para acceder a el personal académico. Se realizó un esfuerzo adicional para personalizar el contacto con cada profesor, buscando construir una relación de confianza y facilitar su participación en el estudio. En Francia, el proceso fue más riguroso, implicando la superación de varios niveles de aprobación burocrática antes de recibir el permiso necesario.

Para el análisis de los datos, se emplearon técnicas como el análisis temático, narrativo y etnográfico visual. Estas metodologías permitieron desentrañar los patrones y temas subyacentes en las narrativas y prácticas observadas. Se pudo crear un corpus rico y detallado de piezas audiovisuales y fotográficas que evidenciaron las dinámicas estudiadas.

En términos éticos, se puso un cuidado especial en garantizar el consentimiento informado de todos los participantes. Se entregó a cada informante una carta de consentimiento, explicando detalladamente los objetivos del estudio, el uso previsto de los datos recopilados y asegurando la confidencialidad y el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento.

Las limitaciones y desafíos de la investigación han sido notables. En México, la pandemia por COVID-19 presentó desafíos únicos en términos de seguridad sanitaria y logística. La coordinación de entrevistas y grabaciones en un contexto de temor al contagio requirió adaptaciones significativas y sensibilidad hacia las preocupaciones de los participantes. En Francia, el desafío principal fue navegar por el sistema burocrático para obtener los permisos necesarios, lo que llevó a compromisos como mantener el anonimato de la universidad y evitar mostrar sus logos en las grabaciones.

Este diseño de investigación meticuloso y adaptativo proporcionó una base sólida para una exploración en profundidad de las complejas dinámicas internas de las universidades, permitiendo una comprensión más rica de cómo los diferentes capitales

personales y las prácticas institucionales de evaluación y acreditación influyen en la comunicación y la cultura organizacional de estas instituciones educativas.

7.3.1 Objetivos

El objetivo general de esta investigación en su etapa cualitativa fue visibilizar la estructura de la cultura organizacional en universidades públicas en México y Francia. Esta fase, complementaria a la cuantitativa, se centró en comprender cómo opera el sistema universitario como un todo, enfocándose en las prácticas sociales del personal académico y su interacción con otros actores del mismo ámbito. El análisis se situó en un contexto específico de tiempo y lugar, con el propósito de desentrañar las dinámicas y relaciones que configuran la cotidianidad universitaria.

Enmarcado dentro de un programa de investigación de la comunicación, el estudio buscó además establecer la relación entre el síndrome de *burnout* y/o el *engagement* (compromiso) con la cultura organizacional. Este enfoque comunicacional es crucial para entender cómo se transmiten y perpetúan dentro de la cultura organizacional aspectos como normas, valores y prácticas, y su impacto en el bienestar y eficiencia de los profesionales académicos. La finalidad última de este enfoque es desarrollar estrategias comunicacionales efectivas que contribuyan al mejoramiento de la comunicación y al desempeño de los académicos en las universidades públicas.

Tras definir el objetivo general de la investigación, que se enfocó en desentrañar la estructura de la cultura organizacional de las universidades públicas y su relación con el síndrome de *burnout* y el *engagement*, se plantearon los siguientes objetivos específicos para la fase cualitativa:

Evaluar cómo los diferentes tipos de capitales (cultural, social, económico, político y simbólico) que poseen los académicos influyen en su posición dentro de la estructura de la cultura organizacional de la universidad. Este objetivo buscó determinar si aquellos académicos que poseen mayores capitales se encuentran en una posición más ventajosa, lo que podría correlacionarse con un mayor nivel de *engagement* debido a una mayor capacidad

de toma de decisiones, acceso a mejores financiamientos, etc. Por otro lado, se examinó si una menor posesión de estos capitales se asocia con niveles más altos del síndrome de *burnout*, debido a una posición menos privilegiada dentro de la estructura universitaria.

Investigar si el *habitus* del personal académico, entendido como el conjunto de disposiciones y prácticas adquiridas a lo largo de su trayectoria profesional, estaba relacionado con los niveles de comunicación productiva en el sistema universitario. Este objetivo apuntó a comprender cómo las normas, percepciones y actitudes arraigadas en el personal académico afectan la eficacia y calidad de los niveles de comunicación productiva dentro del entorno académico.

Determinar el impacto de las evaluaciones y acreditaciones del personal académico en el nivel de comunicación productiva dentro de las universidades. Este objetivo se enfocó en analizar si los procesos de evaluación y acreditación tienen un efecto positivo o negativo en la calidad de la comunicación entre los académicos y otros actores dentro del sistema universitario. Se buscó entender cómo estas prácticas, a menudo influenciadas por políticas públicas, afectan la dinámica de los niveles de comunicación productiva y, por ende, la capacidad de la universidad para innovar en la educación que ofrece a sus estudiantes y a la comunidad en general. El análisis de este impacto permitió comprender mejor el efecto de las políticas públicas en la promoción o inhibición de los niveles de comunicación productiva y, consecuentemente, en la innovación educativa en el contexto universitario.

7.3.2 Informantes

Un elemento fundamental de la investigación cualitativa son los informantes. Estos individuos son mucho más que simples participantes; son el núcleo vital del estudio, aportando perspectivas y conocimientos indispensables que son esenciales para la comprensión profunda del tema de investigación.

A continuación se detallan las características, puesto y aportaciones de los informantes de cuatro instituciones educativas distintas. Tres de estas universidades, Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad de Sonora (UNISON) y la

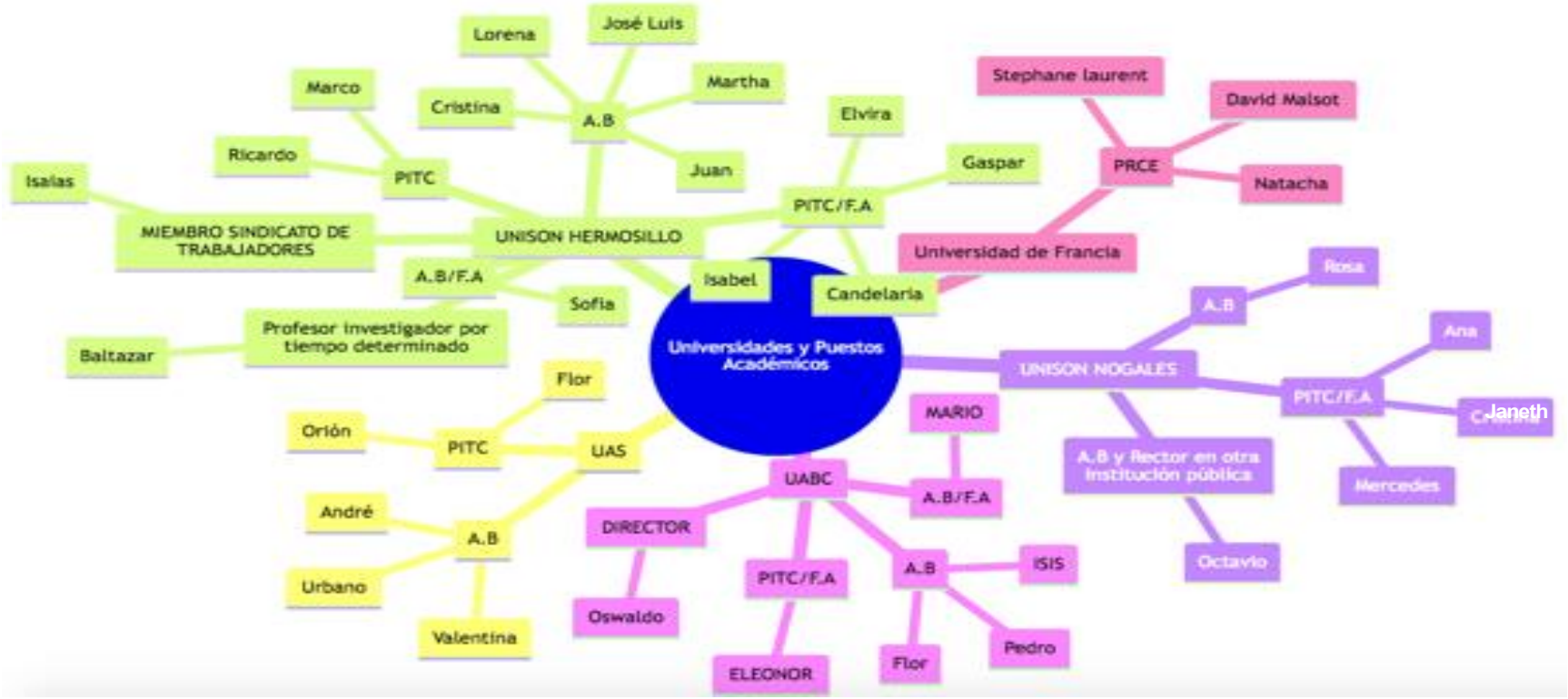
Universidad Autónoma de Baja California (UABC), están ubicadas en el noroeste de México. Estas instituciones son reconocidas por su relevancia académica en la región y por su contribución significativa al campo educativo. La cuarta Universidad se encuentra en Francia, aportando una perspectiva internacional y comparativa a la investigación.

Cada informante fue seleccionado cuidadosamente por su experiencia y conocimiento en el ámbito académico. La diversidad de sus perfiles, que incluye desde maestros de asignatura con responsabilidades administrativas hasta profesores investigadores de tiempo completo, enriqueció el estudio con una amplia gama de puntos de vista y experiencias.

El objetivo de este apartado fue doble. Primero, buscó presentar de manera clara y detallada a cada uno de los informantes, destacando su relevancia y su papel dentro de sus respectivas instituciones. Segundo, tuvo la intención de establecer un entendimiento sólido de cómo sus puestos y experiencias particulares contribuyen a una comprensión más rica y matizada del tema de estudio.

Al concluir este apartado, no solo habrá una clara comprensión de quiénes son los informantes y de sus roles, sino también de la importancia de su participación en el contexto más amplio de la investigación cualitativa, enmarcada tanto en el contexto regional del noroeste de México como en el internacional, representado por Francia.

Figura 6
Taxonomía de los informantes y asignación de seudónimo



Nota: Las abreviaciones corresponden a: A.B - Asignatura Base A.B./F.A - Asignatura Base con Función Administrativa. PITC – Profesor Investigador de Tiempo Completo. PITC/F.A. - Profesor Investigador de Tiempo Completo con Función Administrativa. PRCE - Professeur Certifié de l'Enseignement; Además cada nombre asignado en la red de informantes corresponde a nombres ficticios en cumplimiento ético de la salvaguarda de la identidad de cada uno de los participantes.

Informantes de la Universidad Autónoma de Sinaloa (U.A.S.)

Valentina: La historia de Valentina es un relato de resistencia y determinación frente a la adversidad. Su infancia se desarrolló bajo el manto de la pobreza extrema en un puerto, donde cada día era una lucha por las necesidades más básicas. Creció en un hogar marcado por la ausencia paterna, junto a su madre y dos hermanas, una mayor y otra menor. Desde temprana edad, Vanesa trabajó para contribuir al sustento familiar, siempre con el firme propósito de superar las circunstancias de su entorno y brindar un mejor futuro a su familia. Esta determinación también se refleja en su compromiso por ayudar a otros en situaciones similares. Actualmente, Vanesa es madre soltera de un hijo que no cuenta con el apoyo de su padre.

Flor, originaria de Escuinapa y única hija de una madre dedicada a la educación media superior en la UAS y un padre ingeniero civil y empresario agrícola, ha forjado un camino académico distinguido. Tras obtener su licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la UAS, se mudó a la Ciudad de México para realizar una maestría en la Universidad Autónoma de México. Lo que inicialmente se planeó como una estancia de dos años se extendió a once, durante los cuales completó tanto su maestría como su doctorado, y acumuló ocho años de experiencia docente en la misma universidad. A pesar de su éxito académico y profesional en la capital, Flor optó por regresar a Sinaloa, impulsada por la responsabilidad de cuidar a su madre y la búsqueda de mejores oportunidades laborales en su campo. Hasta el momento, Flor permanece soltera, enfocando su vida en su desarrollo profesional y en el cuidado de su familia. Su regreso a Sinaloa, después de una estancia posdoctoral, subraya su compromiso con la academia y su fuerte sentido de responsabilidad familiar.

Urbano representa una historia de elección consciente y superación personal. De estatura por debajo del promedio mexicano, se caracteriza por su rostro ovalado con marcas de acné, una barba cerrada y larga, y un bigote prominente. Su cabello es negro y sus ojos redondos revelan una mirada atenta y reflexiva. Su estilo de vestir es relajado e inclinado hacia la informalidad, reflejando su enfoque desenfadado hacia la vida. Urbano es el hijo menor de una familia de cuatro integrantes. Su padre era pescador y su madre trabajó en

administración antes de convertirse en educadora. Su hermano mayor se dedica a la organización de tours turísticos, una actividad en la que Urbano colabora durante las vacaciones. La decisión de Urbano de seguir un camino educativo estuvo motivada por su deseo de no ser parte de las estadísticas de drogadicción y criminalidad de su localidad. A diferencia de los deportes, que nunca fueron de su interés, encontró en la lectura una fuente de disfrute y enriquecimiento personal.

Orión es el primogénito de una pareja de maestros universitarios, una infancia definida por constante movilidad y adaptación. Desde una temprana edad, Orión experimentó cambios frecuentes en su entorno debido a los estudios de posgrado de sus padres, llevándolo a vivir en distintas ciudades, incluyendo un periodo significativo en Guadalajara. Una parte notable de su niñez la pasó con su abuela paterna, un tiempo que recuerda con especial cariño y libertad. Sin embargo, esta etapa terminó cuando su padre decidió reintegrarlo a la vida familiar itinerante. Continuó esta existencia nómada durante su educación secundaria y preparatoria, adaptándose a nuevos entornos y circunstancias. Siguiendo el ejemplo académico de sus padres, Orión completó su educación superior, transitando desde la licenciatura hasta el doctorado. Su vida refleja una notable capacidad de adaptación y un profundo compromiso con la educación, influenciado por las experiencias y enseñanzas de su familia. A través de estos viajes y cambios, Orión desarrolló una perspectiva única y una flexibilidad que lo han definido tanto personal como profesionalmente.

Andréss tiene una historia marcada por la movilidad y el descubrimiento de su verdadera pasión. Hijo de un padre originario de Acapulco, Guerrero, y una madre de Mezillas, Concordia, Andréss nació en la Ciudad de México, donde su padre, un médico cirujano, fue director del Instituto Mexicano del Seguro Social. Esta posición llevó a su familia a mudarse con frecuencia, lo que resultó en que su hermano naciera en Toluca y su hermana en la Ciudad de México. El amor de su padre por Sinaloa, donde conoció a su esposa, eventualmente llevó a la familia a mudarse a esa región, justo un año antes del gran temblor que sacudió la capital mexicana. Andréss inició su educación primaria en un colegio privado, que más tarde se convertiría en una institución exclusivamente femenina a partir de la secundaria. Durante su educación, Andréss mostró un espíritu rebelde, cambiando de

escuela con frecuencia y sin permanecer mucho tiempo en un mismo lugar. En su último año de preparatoria, Andréss tuvo la oportunidad de participar en un programa de movilidad en Tucson, Arizona, lo que marcó un punto de inflexión en su vida. Este periodo en el extranjero fue crucial para su maduración personal y para reenfocar sus metas. Fue entonces cuando descubrió su vocación por la producción en televisión. A su regreso a México, Andréss se dedicó a estudiar Ciencias de la Comunicación, en busca de alinear sus estudios con su interés en los medios. Trabajó como corresponsal para TELEVISA y en radios locales. Sin embargo, fue la invitación de un conocido en los medios y profesor de la UAS y del Instituto Cultural de Occidente para cubrir algunas clases en esta última institución, lo que le permitió descubrir su verdadera vocación: la enseñanza. Desde entonces, Andréss ha seguido una carrera como maestro, encontrando en la educación su verdadero llamado.

Informantes de la Universidad de Sonora (UNISON)

Lorena es el reflejo de la perseverancia y tradición de su familia sonorense. Siendo la penúltima de doce hermanos en un pequeño pueblo cerca de Sahuaripa, no todos sus hermanos tuvieron la oportunidad de estudiar debido a la lejanía de las instituciones educativas. La determinación de la familia los llevó a migrar primero a un pueblo más grande y luego a Hermosillo, marcando el inicio de una nueva etapa para Lorena durante su quinto año de primaria. Desde temprana edad, Lorena se sintió atraída por la comunicación en medios y la docencia. En la preparatoria, su pasión se canalizó en la dirección del periódico escolar durante tres años, lo que cimentó su decisión de estudiar Ciencias de la Comunicación. A pesar de las sugerencias de su padre de optar por la formación tradicional de maestra en la escuela normal, Lorena tenía una visión clara: aspiraba a ser maestra universitaria. Esta visión fue el motor que la impulsó a seguir sus sueños académicos y profesionales, con la determinación de influir y educar a las futuras generaciones a nivel superior.

Cristina es una profesional recién graduada en Ciencias de la Comunicación por la UNISON, institución que ha llegado a considerar su segunda casa. Desde sus días como estudiante, Cristina se visualizó en el ámbito académico, aspirando a convertirse en docente

universitaria. Con dedicación, comenzó su carrera en la misma universidad impartiendo clases con horas sueltas y complementando su experiencia laboral en el congreso del estado. Motivada por el consejo de su mentora, Elvira, Cristina actualmente profundiza sus conocimientos a través de una maestría en Innovación Educativa. Con cinco años de servicio en la UNISON, persiste como maestra sin contrato base, manteniendo la esperanza de obtener una posición de tiempo completo como profesora investigadora.

Martha es una apasionada y dedicada docente en el área de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Sonora (UNISON), donde ha estado impartiendo clases durante los últimos tres años. Aunque no es exalumna de esta institución, su conexión con la UNISON es profunda y personal. Desde muy temprana edad, Martha desarrolló un fuerte vínculo con la universidad, un lugar que se convirtió en su segundo hogar debido al trabajo de su familia en el campus. Crecer en los pasillos, salones y jardines de la UNISON ha dejado una huella imborrable en su vida. Esas experiencias únicas de su infancia, jugando y explorando cada rincón de la universidad, han cultivado en ella un sentimiento de pertenencia y cariño especial hacia la institución.

Sofía, egresada en Ciencias de la Comunicación de la UNISON, comenzó su andadura en la docencia en un contexto desafiante: el periodo de la pandemia por COVID-19. Con experiencia previa en la impartición de talleres y cursos en otras instituciones, Sofía se adaptó al formato en línea para enseñar a los jóvenes de la UNISON. Después, con el retorno a las clases presenciales, enfrentó el contraste y los desafíos que, en su opinión, diferencian significativamente la enseñanza híbrida de la presencial. La experiencia de Sofía refleja una transición del mundo digital al contacto cara a cara en el aula, un cambio que muchos educadores han vivido en la era post-pandémica.

Elvira, originaria de Hermosillo, se graduó en Ciencias de la Comunicación y a los 22 años comenzó su carrera docente en su alma mater. Desde el inicio, era consciente de los desafíos que enfrentaría, pero se mantuvo firme en su camino, continuando con estudios de maestría y doctorado. Su dedicación y esfuerzo le permitieron alcanzar una posición destacada como profesor investigador de tiempo completo. Durante su extensa trayectoria,

no solo asumió roles dentro del sindicato de la universidad, sino que también se destacó en la formación de sus alumnos, preparándolos para ser el perfil deseado en sus campos profesionales. Ahora, tras más de 30 años de servicio, Elvira está lista para retirarse de la docencia y la investigación, dando paso a las nuevas generaciones.

Candelaria, graduada en Ciencias de la Comunicación y discípula de la maestra Elvira, disfruta, tras 20 años de servicio en la UNISON, del prestigio y la credibilidad que su trayectoria le ha conferido. A pesar de haber enfrentado grandes desafíos, como el estrés acumulado durante su formación académica y un proceso de divorcio, logró destacarse en su campo. Durante muchos años, Candelaria no lograba establecer un límite entre su trabajo y su vida familiar, dedicando más de 12 horas diarias a sus responsabilidades laborales, sacrificando su bienestar personal y el tiempo con sus hijos. Sin embargo, con el tiempo, aprendió a valorar su vida privada, encontrando un equilibrio entre sus obligaciones profesionales y su entorno familiar. Este equilibrio se vio amenazado cuando estalló la pandemia de COVID-19. De repente, su hogar se transformó en una oficina para ella y su esposo, y en una escuela para sus hijos. A pesar de los desafíos que esto representó, Candelaria logró adaptarse y manejar la situación, demostrando su capacidad de resiliencia y adaptabilidad ante circunstancias imprevistas.

Isabel, con una trayectoria de 22 años en la Universidad de Sonora (UNISON), es egresada de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la misma universidad. A lo largo de su carrera, ha contado con la guía y el apoyo constante de la maestra Elvira, quien ha sido una influencia significativa en su desarrollo profesional. Bajo la tutela de Elvira, Isabel recibió valiosos consejos que le ayudaron a forjar una sólida carrera como investigadora. Gracias a su dedicación y al mentorazgo recibido, logró alcanzar el objetivo de ser parte del cuerpo docente de la UNISON como profesora de tiempo completo, consolidándose como una figura respetada en su campo de estudio.

Marco, originario de la Ciudad de México, pero criado en Nogales debido al trabajo de su padre en aduanas, se mudó a Hermosillo por la preocupación de sus padres sobre la situación de seguridad en Nogales. Desde joven, Marco mostró un gran interés en los medios

de comunicación, influencia posiblemente heredada de su madre, quien era periodista y tenía programas de televisión. Durante sus estudios de licenciatura en una universidad privada, la institución cerró sus puertas, lo que llevó a su madre a invitarlo a unirse al equipo de los programas de televisión en los que ella trabajaba. Esta experiencia despertó aún más su pasión por los medios, motivándolo a continuar sus estudios en Orlando, Florida. Después de regresar a Hermosillo en su noveno semestre, se le presentó la oportunidad de participar en un concurso que inicialmente pensó que era para su titulación. Sin embargo, resultó ser un concurso para dar clases en la Licenciatura de Comunicación en la UNISON. Gracias a sus cinco años de experiencia en producción televisiva, se integró a la planta docente de la universidad. Tras 34 años dedicados a la docencia, Marco decidió jubilarse. Sin embargo, debido a circunstancias relacionadas con la pandemia de COVID-19, se le informó que tendría que esperar dos años más para obtener su veredicto de jubilación.

Baltazar, el mayor de tres hermanos, nació en Hermosillo, al igual que sus hermanos. Sus padres, originarios de Tampico, Tamaulipas, se trasladaron al noroeste del país por el trabajo de su padre, un ingeniero electricista. Con una carrera de 21 años en la Universidad de Sonora (UNISON), Baltazar, al momento de ser entrevistado, se desempeñaba como profesor investigador en un puesto temporal. Desde la primaria hasta la licenciatura, Baltazar se educó en el sistema público, puesto que su familia no tenía recursos para pagar una educación privada. Inspirado por la figura de su padre, quien constantemente se capacitaba a través de cursos relacionados con su trabajo, Baltazar desarrolló un profundo interés por el estudio. Sin embargo, tras graduarse en Ciencias de la Comunicación en la UNISON, enfrentó la dura realidad del mercado laboral: no encontraba trabajo, ni siquiera con aquellos que lo habían contratado temporalmente durante sus prácticas en medios de comunicación. Esta situación le hizo darse cuenta de que las empresas preferían contratar estudiantes de forma temporal en lugar de comprometerse con egresados titulados. Decidido a seguir adelante, Baltazar se trasladó a la Ciudad de México para realizar un diplomado en técnicas de investigación. Allí conoció a personas de la maestría en Comunicación de la Universidad Veracruzana, lo que lo llevó a solicitar el apoyo de sus padres para continuar sus estudios en dicha institución, ubicada en Boca del Río. Durante su maestría, tuvo la oportunidad de impartir clases y trabajar en el departamento de comunicación social de la rectoría de la UV

en Xalapa. Posteriormente, en León, Guanajuato, Baltazar consiguió un empleo como maestro de horas sueltas gracias a una recomendación de un contacto de la maestría. Sin embargo, su desempeño docente no fue bien evaluado, lo que llevó a la reducción de sus horas de clase y, por ende, de su ingreso. Esta situación lo forzó a pedir dinero a su padre, quien finalmente le sugirió regresar a Hermosillo si no le alcanzaba. Al volver a Hermosillo, Baltazar enfrentó la frustración de sus padres al no encontrar trabajo, a pesar de regresar con su título de maestría enmarcado. Pero su determinación no decayó, y eventualmente, su alma mater, la UNISON, le brindó una oportunidad. Aunque inicialmente no ganó en un concurso curricular, quedó bien posicionado, algo que supo gracias a un miembro del jurado que le mostró la lista de aspirantes. Su título de maestría, ponencias y artículos lo puntuaron muy por encima de muchos de sus antiguos profesores. Este reconocimiento llevó a que la coordinadora lo llamara posteriormente para cubrir algunas horas, abriendo así su camino hacia un puesto en la planta docente de la universidad.

Gaspar es un académico con 14 años de experiencia en la Universidad de Sonora, cuya carrera inicial no estaba en la docencia sino en la producción de contenido visual y sonoro para medios de comunicación. No se imaginaba en el aula; sin embargo, por la motivación y la invitación de la maestra Elvira, comenzó a involucrarse gradualmente en el mundo de la enseñanza. Gaspar ahora reconoce que si hubiera seguido el consejo inicial de Elvira de prepararse con un perfil adecuado justo después de graduarse, no le hubiera tomado tanto tiempo obtener su ansiada plaza de tiempo completo. Su recorrido profesional refleja una transición de la industria creativa a la pasión por la educación, marcada por el aprendizaje y la adaptación.

Ricardo, originario de Hermosillo y con una impresionante trayectoria de 37 años en la Universidad de Sonora (UNISON), ha sido testigo y parte integral de la evolución de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. A pesar de su larga antigüedad, no se ha planteado aún la jubilación y continúa desempeñándose activamente en su puesto de tiempo completo. Una de las habilidades destacadas de Ricardo es su competencia en tecnologías educativas. Esta especialización resultó ser una gran ventaja durante la pandemia de COVID-19, cuando las circunstancias obligaron a los docentes a adaptar sus cursos a plataformas

digitales. A diferencia de muchos de sus colegas, para Ricardo este cambio no representó un desafío significativo. Gracias a sus habilidades y conocimientos, pudo transitar sin problemas entre la enseñanza apoyada en herramientas tecnológicas y digitales y los métodos más tradicionales, como el uso del pizarrón. Esta versatilidad y adaptabilidad no solo beneficiaron a sus estudiantes durante un periodo particularmente complicado, sino que también demostraron la importancia de la integración de las tecnologías en el ámbito educativo.

Juan, con una trayectoria de 25 años en la Licenciatura en Comunicación de la Universidad de Sonora (UNISON), se ha especializado en enseñar en uno de los ejes centrados en investigación, un área que históricamente ha generado poco interés entre los estudiantes. La experiencia de dar clases en línea durante la pandemia de COVID-19 fue un desafío para él, y por eso se sintió aliviado con el retorno a las clases presenciales, aunque estas sean en un formato híbrido. Reconoce que la modalidad híbrida es mucho más beneficiosa en comparación con las clases completamente en línea. Juan observó que en el formato online, los estudiantes tendían a participar menos, ocultándose detrás de sus pantallas. En cambio, en las clases presenciales, aunque sean parciales, tiene la oportunidad de interactuar directamente con los alumnos, lo cual le permite involucrarlos más en la materia.

José Luis nació en la Ciudad de México, pero cuando tenía solo seis meses de edad, fue trasladado a Hermosillo, donde vivió durante más de 50 años. Actualmente, por motivos profesionales, se encuentra nuevamente en la Ciudad de México. Su padre, originario de Caborca, y su madre, de la Ciudad de México, se conocieron en esta última. Su padre, quien falleció cuando José Luis tenía 11 años, era un hombre muy culto, certificado en cinco idiomas y fue el traductor oficial de la delegación rusa durante los Juegos Olímpicos de 1968. A pesar de su temprana muerte, dejó un legado de erudición y habilidades lingüísticas. Su madre, ya fallecida, fue ama de casa y más tarde se empleó en la Secretaría de Educación Pública, gracias en parte al reconocimiento del legado educativo de su esposo, que fue el primer egresado de preparatoria abierta en Sonora. José Luis, con una licenciatura en Comunicación y especialización en educación de la Universidad de Sonora, cuenta con 37 años de trayectoria profesional. Ha sido funcionario, presentador de televisión y director de

comunicación en el municipio. Con una sólida reputación profesional y 5 años de experiencia como maestro de asignatura en la UNISON, José Luis no se había imaginado inicialmente enseñando en un salón de clases. Sin embargo, su carrera en comunicación política lo llevó a ofrecer cursos, capacitaciones y conferencias magistrales, incluso en universidades como la de Veracruz. Fue invitado a dar clases por su buena empatía con los estudiantes y su extensa experiencia profesional. Esta invitación representó un nuevo capítulo en su ya destacada carrera.

Janeth, originaria de Nogales, se desempeña en un puesto de tiempo completo con funciones administrativas en el campus Nogales de la Universidad de Sonora (UNISON). Con más de 17 años de experiencia en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, su trayectoria en la institución incluye haber ocupado cargos importantes como la coordinación de la carrera en Ciencias de la Comunicación y coordinadora académica divisional. Durante su carrera, Janeth siempre ha mostrado un gran entusiasmo por el contacto directo con los estudiantes, disfrutando especialmente la preparación de sus clases y la planificación académica. Incluso en tiempos de incertidumbre, como durante la pandemia de COVID-19, Janeth vio estas circunstancias como una oportunidad para mejorar y adaptar sus métodos de enseñanza a los nuevos desafíos, manteniendo siempre un compromiso firme con la educación y el bienestar de sus estudiantes. Su dedicación y habilidad para adaptarse a los cambios han sido claves en su exitosa carrera en la UNISON.

Ana, una maestra joven pero con una trayectoria ya considerable de más de 15 años en el ámbito docente, ha trabajado en varios campus de la Universidad de Sonora. Con dedicación y esfuerzo constantes, logró conseguir una plaza de tiempo completo en el campus de Nogales, un logro significativo en su carrera. Este éxito fue el resultado de haber salido ganadora en una convocatoria competitiva, lo que demuestra su competencia y compromiso con la enseñanza. Desde hace tres años, Ana desempeña su rol en este campus, aportando su experiencia y pasión por la educación al cuerpo docente y a la comunidad estudiantil de la Universidad de Sonora en Nogales.

Mercedes, quien se graduó de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en el campus de Hermosillo de la Universidad de Sonora (UNISON), ha establecido una carrera notable en dicha institución. Ocupa un puesto de tiempo completo que abarca un amplio rango de responsabilidades, incluyendo investigación, docencia y tareas administrativas. Además, ha enriquecido su perfil académico y profesional al completar tanto una maestría como un doctorado. Un aspecto destacable en la carrera de Mercedes es su habilidad para mantener un equilibrio saludable entre sus actividades profesionales y su vida familiar.

Rosa proviene de una familia con una fuerte tradición en el magisterio. Su abuela paterna y varias tías eran maestras normalistas, mientras que su padre, un ingeniero agrónomo egresado de la Universidad de Chapingo, fue maestro por un tiempo en San Luis Potosí y participó en el movimiento estudiantil de 1968. En casa, Rosa creció rodeada de un ambiente intelectual, con libros, enciclopedias, diccionarios y monografías, y describe a su padre como una persona muy culta. Su madre, por otro lado, tuvo que empezar a trabajar desde joven. Aunque solo completó la primaria de manera presencial, continuó sus estudios de secundaria y preparatoria en el sistema abierto y más tarde realizó una carrera comercial. Trabajó en bancos en San Luis Potosí, donde conoció a su esposo. Después de cumplir 60 años, su madre decidió estudiar Contabilidad en el Instituto Tecnológico de Nogales y se tituló, y actualmente trabaja como consejera del INE. Por su parte, el padre de Rosa se volvió a casar y continúa siendo funcionario público. Rosa, influenciada por este entorno, estudió Relaciones Internacionales en el Tecnológico de Monterrey y pasó un año en Francia, estudiando en la Escuela de Ciencias Políticas en Toulouse. Posteriormente, regresó a Europa para realizar una maestría en Estudios de Patrimonio Mundial en Alemania. A su regreso a México, trabajó en una empresa en Nogales, pero decidió renunciar debido al mal trato recibido y considerar opciones en educación o cultura. Mientras cuidaba a su hermano en Ciudad de México tras una cirugía, Rosa envió su currículum a su madre para que lo entregara en la UNISON de Nogales. Fue contratada en enero de 2008, un momento oportuno puesto que el campus tenía apenas tres años de haber sido creado. Rosa considera que su contratación fue en parte suerte, pero también estaba bien preparada para la oportunidad.

Octavio nació en Nogales en una familia grande y católica. Su padre, abogado, y su madre, ama de casa, tuvieron ocho hijos. Desafortunadamente, cuando Octavio tenía apenas cuatro años, su padre falleció, lo que obligó a su madre a trabajar para mantener a la familia. Crecieron en un barrio marginal de Nogales conocido como El Embarcadero. Desde niño, Octavio entendió la importancia del trabajo para sobrevivir. Su madre, siempre comprometida con la comunidad, les inculcó que la educación era el mejor legado que podía dejarles, puesto que económicamente no tenía mucho que ofrecer. Trabajó incansablemente en doble turno para alimentar a sus ocho hijos y pagar su educación hasta obtener títulos profesionales. Octavio se crió en un entorno donde las probabilidades de finalizar estudios eran mínimas. Por un lado, estaba la Colonia Buenos Aires, zona conocida por el tráfico de drogas y personas, y por ser un área de trabajo de los "polleros", personas que cobran por pasar ilegalmente a otras a Estados Unidos. Por otro lado, estaba la calle Héroes, ambos barrios muy conflictivos. Comenzó su carrera profesional dando clases en preparatorias privadas y trabajando en prensa, radio y televisión. En 1994, se unió al Colegio de Bachilleres, la preparatoria más grande del estado. Después de enfrentar críticas que lo calificaban como un "advenedizo" y un "filósofo" pero no un maestro, decidió estudiar otra carrera en docencia tecnológica, seguida de una maestría en formación de maestros. En 2006, la UNISON lo invitó a impartir clases en la carrera de Comunicación Organizacional, reconociendo su extensa trayectoria en medios. En 2022, solicitó un permiso a la universidad para asumir el cargo de rector en otra institución de educación superior, continuando así su destacada carrera en el ámbito educativo.

Informantes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC)

Florencia nació en Ures. Su padre, oriundo de Aconchi, venía de una familia de carpinteros, y su madre, de Huépac, provenía de una familia de ganaderos. Aunque sus padres solo habían completado la educación secundaria después de casarse, su madre siempre tuvo un gran interés en seguir estudiando, con una inclinación particular hacia el ámbito de los restaurantes y la gastronomía. Aunque no pudo realizar estudios formales en esa área, tomó cursos de enfermería. Florencia, una de tres hermanas, creció en un hogar donde la religión marcaba fuertemente la dinámica familiar y tenía una influencia notable en su desarrollo

profesional. La primera en mudarse a Hermosillo para cursar una carrera profesional fue su hermana mayor, y las demás hermanas siguieron su ejemplo. Una de las formas en que Florencia y sus hermanas apoyaban económicamente a la familia era obteniendo becas académicas gracias a sus buenos promedios. Florencia estudió Computación en Ensenada. Durante sus años universitarios, participó activamente en jornadas científicas de ingeniería. Después de obtener su licenciatura, Florencia realizó una maestría en el Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada, motivada por su interés en la calidad del software. Al concluir su maestría en 2010, comenzó a enseñar en la Universidad Interamericana para el Desarrollo. Posteriormente, prosiguió con sus estudios doctorales y, en 2021, en medio de la pandemia de COVID-19, al finalizar los créditos de su doctorado, recibió una invitación para concursar por un puesto de profesora de asignatura en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UABC, dando inicio a su carrera en esta universidad.

Eleonor, originaria de Tijuana, pasó la mayor parte de su vida en Baja California, a excepción de dos años (1997-1999) en Puebla, donde su familia se mudó temporalmente por el posgrado de su padre en la UAP. Con un fuerte sentido de identidad tijuanense y cimarrona, Eleonor creció en un hogar con una rica tradición académica; su padre es un médico cirujano formado en la UNAM y su madre, licenciada en Trabajo Social, estudió en Tijuana en una institución afiliada a la UNAM en aquel entonces. En el sector educativo, especialmente en educación especial, sus padres tuvieron una influencia significativa en su decisión de seguir una carrera en Comunicación y Periodismo, inspirada en parte por figuras como Carmen Aristegui. Al finalizar su licenciatura con honores a fines de 2004, Eleonor tomó la decisión de enfocarse en la investigación, gracias a la influencia de una profesora dedicada a este campo. Después de recibir su licenciatura, en 2008, fue invitada por sus exprofesores a enseñar en su alma mater como profesora de asignatura, un papel que mantuvo hasta 2014. Durante este período, en 2010, inició su maestría en El Colegio de la Frontera Norte, manteniendo vivo su deseo de ocupar un puesto de tiempo completo. Continuó con sus estudios doctorales en la misma institución a partir de 2014, y tras completar su doctorado y enfrentar un divorcio, Eleonor exploró nuevas oportunidades profesionales. Aunque inicialmente no obtuvo una plaza de tiempo completo en la IBERO de Tijuana, comenzó a dar clases de asignatura allí y a impartir módulos en una maestría para ejecutivos en una

escuela privada. Su perseverancia dio frutos cuando, en 2018, una amiga le informó sobre una convocatoria en la UABC para una plaza de tiempo completo en la carrera de Comunicación. En mayo de 2019, Eleonor recibió la emocionante noticia de que había sido seleccionada para el puesto.

Mario nació en Ensenada, Baja California. Su padre es originario de Sonora y su madre de Sinaloa. Cuando su madre tenía dos años, la familia se trasladó a Ensenada. Mario cursó su licenciatura en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en Ensenada. Al terminar sus estudios, comenzó a trabajar en un medio de comunicación local, colaborando con uno de sus maestros de la universidad. Un giro interesante en su carrera ocurrió cuando ese mismo maestro, al enterarse de que un colega estadounidense dejaba vacante una materia al regresar a su país, recomendó a Mario para cubrir el puesto. En 2012, después de ser evaluado, Mario obtuvo un resultado favorable, lo que le permitió comenzar su carrera docente. Esta experiencia lo hizo darse cuenta de lo enriquecedor que era la profesión, tanto para los alumnos como para los maestros. Mario completó una maestría a distancia en una universidad de Barcelona. Además de ser maestro, tiene su propia empresa de producción de medios. Aunque está comprometido con su negocio, no descarta la posibilidad de realizar un doctorado en el futuro. Su objetivo es mejorar sus credenciales académicas y aplicar para una plaza de tiempo completo en la UABC, lo que le permitiría contribuir aún más a la educación y a su campo profesional. Pedro, cuyos padres tienen un pequeño negocio de suvenires en una zona turística, creció en un ambiente alejado de la docencia pero siempre tuvo claro que quería un trabajo de lunes a viernes, consciente de que en el mundo turístico los fines de semana de descanso son poco comunes. Su trayectoria académica fue variada: inicialmente, pasó dos años estudiando Comunicación, luego cambió a Sociología por un año, hasta que finalmente se decantó por las Artes Plásticas, donde completó su licenciatura. La idea de ser docente siempre le atrajo. Después de adquirir experiencia impartiendo talleres en instituciones privadas, Pedro tuvo la oportunidad de integrarse a la facultad de artes, enseñando inicialmente fotografía. Tres años después, se unió al departamento de Ciencias de la Comunicación, llevando su experiencia y conocimientos a esta área. Este giro en su carrera lo animó a considerar seriamente la enseñanza como una opción profesional a largo plazo.

Decidido a profundizar en este campo, Pedro comenzó un posgrado en docencia en artes. Ya cuenta con 8 años de experiencia docente en la licenciatura, consolidándose en su rol y aportando su visión única, moldeada por su variado trasfondo académico y profesional.

Informantes de la Universidad Francesa

David, originario de la región, aunque pasó gran parte de su vida en el sur de Francia, siguió un camino educativo clásico, obteniendo su licenciatura y maestría, y luego el concurso de PFP para convertirse en profesor en un liceo profesional. Posteriormente, se trasladó a su actual ubicación en respuesta a una oferta de empleo para unirse al cuerpo docente de secundaria asociado a la universidad. David es profesor de comunicación en el departamento específicamente a cargo del tercer año de la licenciatura profesional en diseño web, que desaparece este año en el cálculo y de la alternancia en todo el departamento. Describe su familia como un "melting pot"[1]. Su padre era ingeniero en Borgoña y nació allí, mientras que su madre era camarera cerca de Perpignan y se conocieron en Belfort. David pasó más tiempo viviendo con sus abuelos que con sus padres. Sobre su motivación para ejercer una profesión en el ámbito universitario, David menciona que llegar a la universidad fue más bien una casualidad, después de haber hecho algunas suplencias durante mucho tiempo antes de responder al puesto actual. Sin embargo, ser profesor ha sido una verdadera motivación para él. Se inspiró en la imagen de sus pares, los profesores que lo marcaron, y tenía el deseo de hacer lo mismo: transmitir conocimientos de generación en generación. David también menciona que le interesa el contacto con jóvenes adultos y la idea de poder moldearlos e incluso influir en ellos, con el objetivo de mejorar siempre la generación y alcanzar buenos objetivos.

[1] El término "melting pot" es de origen inglés y se utiliza para describir una sociedad o comunidad en la que personas de diferentes orígenes étnicos, culturales y sociales se mezclan y se integran, fusionando sus diversas identidades en una cultura común. En un "melting pot", las diferentes culturas y tradiciones se combinan para formar una nueva identidad cultural más homogénea.

Stéphane, de 45 años, nació en Montpellier en 1977. Se considera un auténtico producto de Franche-Comté, dado que sus padres también son de esa región. Sus padres eran comerciantes y restauranteros, propietarios de una pizzería familiar. Stéphane, tras la construcción de un restaurante de su padre en un pequeño pueblo cerca de Belfort, a unos treinta kilómetros, decidió volver a la región. Regresó en parte por la tienda que había montado y por su labor como comerciante y profesor, pero también para apoyar a su madre en la pizzería familiar tras el fallecimiento de su padre. Stéphane tiene una hermana menor, quien es ocho años más joven que él y trabaja como directora de recursos humanos en una pequeña empresa. En su familia, Stéphane es el único profesor y, según cree, también el único funcionario. En cuanto a su formación académica, Stéphane posee una licenciatura más tres años en negociaciones internacionales. Después de completar sus estudios, se dedicó al comercio durante algunos años, compaginando esta actividad con su pasión por la música. Posteriormente, se convirtió en profesor en un liceo profesional, cargo que desempeñó durante ocho años. En 201, se unió a la unidad de Belfort-Montbéliard para encargarse de una licenciatura en eventos. Aunque no tiene funciones específicas dentro del laboratorio, se convirtió en investigador asociado en 2013, dado que le apasiona su especialidad. Stéphane enseña economía y gestión con una opción en marketing. Su especialidad en el liceo profesional incluía ventas, comercio, economía y derecho, logística y transporte. Originalmente, llegó al instituto para encargarse de la licenciatura en eventos y dar clases de marketing, aprovechando su experiencia en marketing, logística y transporte. Además, Stéphane tiene un fuerte enfoque cultural debido a su larga trayectoria en la música, organizando conciertos y eventos. Recientemente, organizó un festival de música de dos días.

Natacha se casó hace 25 años y tiene un esposo que también es profesor universitario. Tienen dos hijos: el mayor tiene 23 años y estudia en la universidad, mientras que el menor, de 14 años, está terminando el colegio y pronto comenzará en Valencia. Natacha no es originaria de la región donde vive actualmente; se trasladó allí desde el norte de Francia, cerca de París, debido a que su marido fue seleccionado para un puesto en la universidad. Durante algunos años, Natacha trabajó en escuelas y otros roles hasta que, hace aproximadamente nueve años, renunció a su trabajo en otra ciudad y se trasladó a su ubicación actual. Aunque no es profesora de español, esa es su formación y su interés.

Además, Natacha tiene una formación híbrida entre el sector profesional y la universidad. Su familia, incluyendo a sus padres y cinco hermanos, proviene de una zona muy cercana a la frontera norte de Francia, en la región de izquierdas. Su madre no trabajaba mucho fuera de casa debido a la cantidad de hijos que tenía, mientras que su padre trabajaba en una empresa y era mecánico durante los fines de semana. Natacha siempre tuvo interés en la enseñanza y la arqueología. Aunque inicialmente se interesó por la arqueología, terminó estudiando español, motivada por sus raíces españolas y por una oportunidad que surgió durante su bachillerato. A pesar de haber trabajado en turismo y con idiomas, finalmente encontró su vocación en la enseñanza. Trabajó durante 15 años en la enseñanza secundaria antes de tener la oportunidad de trabajar en la universidad, lo que marcó un cambio importante en su carrera profesional.

7.3.3 Dimensiones o Categorías de Análisis

Este apartado se presenta la delineación de las categorías de análisis que constituyeron la columna vertebral de la indagación cualitativa. Estas categorías emergieron no solo como recipientes de datos e información, sino también como lentes a través de las cuales se interpretaron las complejidades de la cultura organizacional en universidades públicas. El proceso de destilación de estas categorías se llevó a cabo con meticulosidad, asegurando que cada una refleje las facetas multifacéticas de la vida académica y proporcionara la profundidad necesaria para una exploración rica y significativa.

En este escenario, la construcción de las categorías fue guiada por una comprensión holística de la universidad como un ecosistema vivo, donde las interacciones, prácticas y valores no sólo coexisten sino que se entrelazan de manera dinámica. Las categorías seleccionadas son reflejo de una estructura teórica que busca trascender la superficialidad, que permitió adentrar en la esencia de las prácticas sociales y los fenómenos psicosociales como el síndrome de *burnout* y el *engagement*. A continuación, se presentan estas categorías, delineadas con el propósito de captar la riqueza inherente en la cultura y praxis de las instituciones académicas en cuestión.

Estructura de la Cultura Organizacional: Se analizó cómo se materializa la cultura organizacional a través de las prácticas sociales y las jerarquías en la universidad. Esta categoría se enfocó en las normas, valores y expectativas que rigen las interacciones diarias y definen la estructura del poder y la autoridad.

Los Diferentes tipos de Capitales del personal académicos: Se exploró la acumulación y el efecto de los distintos tipos de capitales que los académicos poseen. Se consideraron los recursos materiales y simbólicos, así como las redes sociales y políticas, y cómo estos factores configuran su rol y estatus dentro de la institución.

Habitus: Se examinaron las disposiciones arraigadas y las prácticas cotidianas de los académicos que surgen de su trayectoria profesional. Se prestó atención a cómo estos patrones influencian la dinámica de comunicación y colaboración en el ámbito académico.

Impacto de Evaluaciones y Acreditaciones: Se investigó cómo los procedimientos de evaluación y acreditación inciden en la vida académica. Se consideraron tanto el impacto de estas prácticas en la comunicación interna como su influencia en la capacidad de la institución para fomentar la innovación.

Niveles de Síndrome de *Burnout/Engagement*: Se indagó en cómo la vivencia del síndrome de *burnout* y *engagement* por parte de los académicos se conectaba con la cultura organizacional. Se analizó las implicaciones de estos fenómenos en el contexto de las normativas y prácticas institucionales.

Dinámicas de los Niveles de Comunicación en Ambientes Académicos: Comunicación Lineal: 1)Autoridad y Estructura: Se Exploró cómo la jerarquía y el poder influyen en la comunicación unidireccional. 2)Transmisión de Información: Se Analizó la eficacia con la que se transmite la información y cómo se recibe. Comunicación Dinámica: 1)Retroalimentación y Adaptabilidad: Se analizó los procesos de retroalimentación y la capacidad de adaptarse a partir de ella. 2)Empatía y Confianza: Se exploró el desarrollo de relaciones interpersonales y la construcción de confianza en el entorno académico.

Comunicación Productiva: 1)Alineación con Objetivos Organizacionales: Se examinó cómo la comunicación fomenta la alineación con el corazón ideológico de la organización. 2) Colaboración y Mejora Continua: Se analizó las prácticas de comunicación que contribuyen a la mejora colectiva y al desarrollo profesional.

7.3.4. Modelo Hipotético Cualitativo

El modelo cualitativo propuesto se centró en explorar las relaciones entre las variables principales dentro del contexto de las universidades públicas del noroeste de México y la región de *Franche-Comté* en Francia. La investigación cualitativa se llevó a cabo a través de un conjunto de categorías de análisis cuidadosamente seleccionadas, que permitieron una comprensión profunda y holística de la cultura organizacional y sus efectos en los académicos. A continuación, se describe el modelo cualitativo teniendo en cuenta las categorías de análisis definidas.

En esta fase de la investigación, se delinearon las categorías de análisis que constituyeron la columna vertebral de la indagación cualitativa. Estas categorías emergieron como lentes a través de las cuales se interpretaron las complejidades de la cultura organizacional en las universidades públicas. El proceso de destilación de estas categorías se realizó meticulosamente, asegurando que cada una reflejara las facetas multifacéticas de la vida académica y proporcionara la profundidad necesaria para una exploración rica y significativa.

Estructura de la cultura organizacional. En esta categoría, se analizó cómo se materializa la cultura organizacional a través de las prácticas sociales y las jerarquías en la universidad. Las flechas rojas indican la hipótesis general, mostrando cómo la cultura organizacional (X1) influye de manera amplia en el síndrome de *burnout* (Y1), el *engagement* (Y2) y los niveles de comunicación productiva (Y3). Esta relación directa sugiere que una cultura organizacional positiva puede reducir el síndrome de *burnout* y aumentar el *engagement* y el nivel de comunicación dar el salto paradigmático hacia la productiva.

Los diferentes tipos de capitales del personal académico. Se exploró la acumulación y el efecto de los distintos tipos de capitales que los académicos poseen, incluyendo recursos materiales y simbólicos, así como las redes sociales y políticas. Las flechas verdes indican la hipótesis específica 2, que postula que los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior (Z1), con la mediación de las características del campo, *habitus* y capitales (Z2), influyen en el síndrome de *burnout* (Y1), el *engagement* (Y2) y los niveles de comunicación productiva (Y3). Esta relación muestra que las políticas y prácticas de aseguramiento de calidad impactan estos resultados indirectamente, a través de su influencia en las características personales y profesionales de los académicos.

Habitus. Se examinó las disposiciones arraigadas y las prácticas cotidianas de los académicos que surgen de su trayectoria profesional. Las flechas azul rey indican la hipótesis específica 3, que propone que las características del campo, *habitus* y capitales (Z2), mediadas por los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior (Z1), influyen en el síndrome de *burnout* (Y1), el *engagement* (Y2) y los niveles de comunicación productiva (Y3). Esta relación sugiere que las características personales y profesionales de los académicos, moduladas por los sistemas de aseguramiento de calidad, tienen un impacto significativo en estos aspectos del bienestar y desempeño académico.

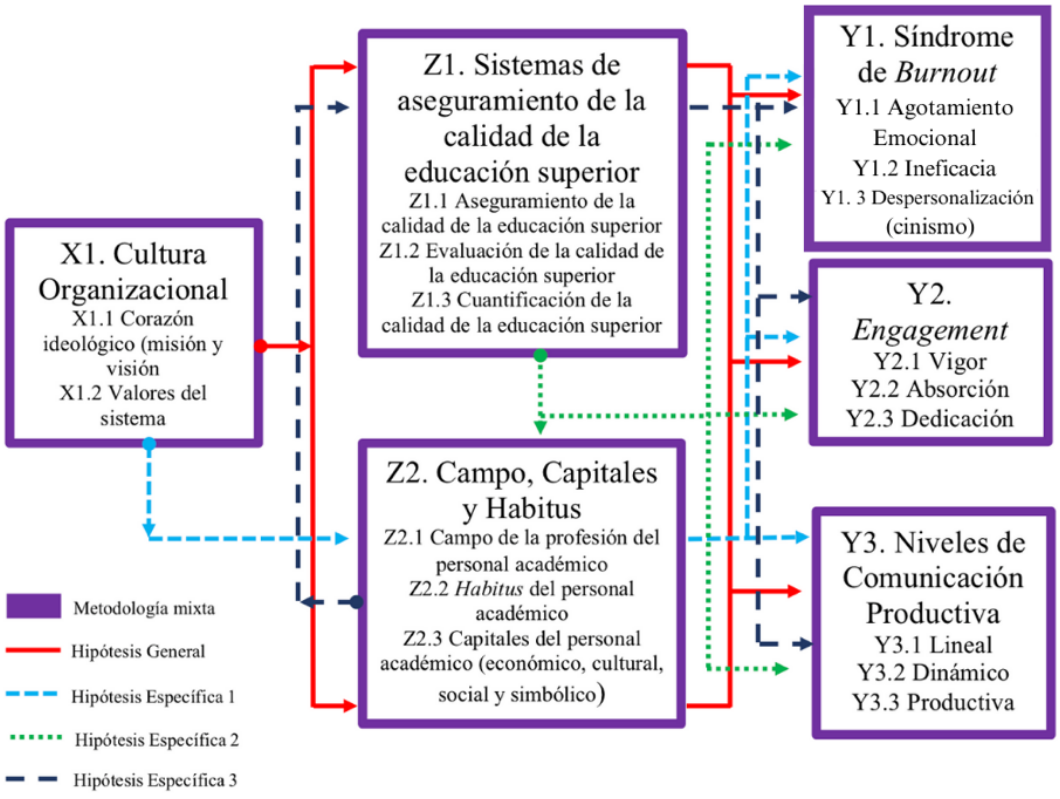
Impacto de Evaluaciones y Acreditaciones. Se investigó cómo los procedimientos de evaluación y acreditación inciden en la vida académica. Las flechas azul celeste indican la hipótesis específica 1, que establece que la cultura organizacional (X1) influye en el síndrome de *burnout* (Y1), el *engagement* (Y2) y los niveles de comunicación productiva (Y3) a través de la mediación de las características del campo, *habitus* y capitales (Z2). Esta relación sugiere que el impacto de la cultura organizacional en estas variables es moderado por las características personales y profesionales del personal académico.

Niveles de síndrome de *burnout* y *engagement*. Se indagó en cómo la vivencia del síndrome de *burnout* y el *engagement* por parte de los académicos se conectaba con la cultura organizacional. Se analizaron las implicaciones de estos fenómenos en el contexto de las

normativas y prácticas institucionales, proporcionando una visión clara de cómo la cultura organizacional puede afectar el bienestar emocional y profesional de los académicos.

Dinámicas de los niveles de comunicación productiva en ambientes académicos. Se exploraron las distintas dimensiones de la comunicación dentro del entorno académico, incluyendo: Comunicación lineal: Se analizó cómo la jerarquía y el poder influyen en la comunicación unidireccional, así como la eficacia con la que se transmite la información y cómo se recibe. Comunicación dinámica: Se estudiaron los procesos de retroalimentación y la capacidad de adaptarse a partir de ella, además del desarrollo de relaciones interpersonales y la construcción de confianza en el entorno académico. Comunicación productiva: Se examinó cómo la comunicación fomenta la alineación con los objetivos organizacionales y las prácticas de colaboración que contribuyen a la mejora colectiva y al desarrollo profesional.

Figura 7
Modelo hipotético cualitativo



7.3.5 Instrumentos

En la búsqueda de una comprensión exhaustiva de la cultura organizacional dentro de las universidades públicas, y su influencia en el síndrome de *burnout*, *engagement* y niveles de comunicación, la fase cualitativa de esta investigación se apoyó en una serie de instrumentos cuidadosamente seleccionados. Cada uno de estos instrumentos fue diseñado para penetrar una dimensión distinta del complejo tejido social y comunicacional que constituye el día a día universitario.

El apartado detalla los instrumentos cualitativos empleados en el estudio, los cuales fueron elegidos con el propósito de alinearse estrechamente con los objetivos específicos de la investigación. Estos instrumentos — entrevistas en profundidad, grupos focales, la técnica de Walking with Video (antropología visual), observación participativa y etnografía — funcionaron en conjunto para proporcionar una visión multifacética y detallada de las dinámicas subyacentes a la cultura organizacional y su interacción con los fenómenos del síndrome de *burnout* y *engagement*, así como con los niveles de comunicación productiva entre los miembros de las plantas académicas.

7.3.5.1 Elección de los Instrumentos Cualitativos

En la fase cualitativa de la investigación, se utilizaron tanto instrumentos cualitativos tradicionales como instrumentos cualitativos derivados de la antropología visual. La elección de cada instrumento estuvo fundamentada en su habilidad intrínseca para revelar las múltiples capas de la realidad social y organizacional en las universidades públicas. Este enfoque metodológico coherente y riguroso aseguró que la selección de cada técnica no solo se justificara por su pertinencia, sino también por cómo su aplicación contribuyó directamente al logro de los objetivos de la investigación.

Los instrumentos cualitativos tradicionales, como las entrevistas en profundidad, la observación participativa y los grupos focales, permitieron una exploración detallada de las percepciones individuales y grupales. Paralelamente, los instrumentos derivados de la antropología visual, en particular el uso del video 360, ofrecieron una perspectiva única e inmersiva, capturando las dinámicas espaciales y sociales de forma más holística. La

integración de estas técnicas cualitativas con la antropología visual enriqueció la recogida y análisis de datos, permitiendo una comprensión más profunda de las interacciones y estructuras dentro de las instituciones académicas.

Esta mixtura de instrumentos garantizó una visión más completa y matizada de la cultura organizacional, los capitales y el *habitus* académico, los niveles de comunicación, así como de los efectos de las evaluaciones y acreditaciones en el ambiente académico. Asimismo, permitió abordar fenómenos complejos como el síndrome de *burnout* y el *engagement* de manera integral, conectando aspectos observacionales y experienciales con análisis más profundos y reflexivos.

7.3.5.1.1. Instrumentos Cualitativos Tradicionales

Entrevista a Profundidad

La entrevista a profundidad fue el instrumento idóneo para abordar el primer objetivo específico de evaluar la influencia de los distintos tipos de capitales en la posición organizacional de los académicos. A través de conversaciones detalladas, fue posible explorar directamente la percepción de los académicos sobre su propio capital y cómo esto afecta su *engagement* o experiencia de *burnout*. La riqueza de los datos recogidos en las entrevistas ofreció una perspectiva íntima sobre la interacción entre los recursos individuales de los académicos y su lugar en la estructura organizativa de la universidad.

Focus Group o Grupo Focal

El grupo focal se alineó con el segundo objetivo de investigar la relación entre el *habitus* de los académicos y los niveles de comunicación productiva. Esta técnica permitió la observación de la dinámica de grupo y facilitó la comprensión de cómo las disposiciones y prácticas adquiridas colectivamente influyen en la comunicación. El diálogo abierto entre los participantes pudo revelar normas y actitudes no explicitadas en las entrevistas, y cómo estas pueden facilitar o obstaculizar la comunicación efectiva dentro del entorno académico.
Observación Participativa

La observación participativa fue esencial para abordar todos los objetivos de la investigación cualitativa. Mediante la inmersión en el entorno universitario, esta técnica proporcionó una visión comprensiva de las prácticas sociales y comunicativas cotidianas. Fue fundamental para evaluar cómo las interacciones diarias y el uso de espacios comunes reflejan y afectan la cultura organizacional, y cómo estos aspectos pueden contribuir tanto al *engagement* como al síndrome de *burnout* de los académicos.

Etnografía

La etnografía apoyó el tercer objetivo específico al proporcionar un marco para examinar cómo los procesos de evaluación y acreditación impactan en los niveles de comunicación productiva. A través de una observación prolongada y análisis cultural, la etnografía permitió una comprensión en profundidad de cómo las políticas institucionales y las prácticas evaluativas se viven y negocian en la vida diaria de la universidad.

7.3.5.1.2. Métodos de Antropología Visual

El empleo de métodos visuales en la investigación social y antropológica ha captado un interés creciente en las últimas décadas, destacándose por su capacidad para enriquecer la comprensión de contextos complejos. Pink, en su entrevista con Ibanez-Bueno et al. (2021), subraya que los métodos visuales no solo documentan, sino que también interpretan experiencias sensoriales y sociales, ofreciendo una comprensión más profunda del contexto estudiado. Según Pink, la implementación de métodos visuales en la investigación ha ganado importancia desde mediados del primer decenio de este siglo, "esto, junto con el crecimiento de los métodos digitales, realmente ha tenido un impacto en la forma en que podemos realizar y presentar la investigación visual" (Ibanez p. 191). Banks (2001) respalda esta visión al sostener que las técnicas visuales, como la fotografía y el video, permiten capturar detalles que enriquecen la narrativa cualitativa, proporcionando una perspectiva más completa y contextualizada. Este enfoque contrasta con los paradigmas positivistas tradicionales, que buscan recolectar datos objetivos sin la necesidad de la comprensión o participación activa de los sujetos investigados. En cambio, los paradigmas no positivistas consideran que "la

colaboración de los sujetos de investigación no solo es requerida sino que es un reconocimiento de que son creadores y modeladores activos del proceso de investigación" (Banks, 2001, p. 45).

Las técnicas de filmación y edición en la investigación social sobresalen por su capacidad para capturar dinámicas sociales que serían difíciles de observar mediante métodos textuales únicamente. MacDougal (2004) también resalta el papel de la antropología visual, sugiriendo que las imágenes pueden transmitir significados culturales complejos, complementando los datos cualitativos tradicionales y permitiendo una interpretación más profunda de los fenómenos culturales. El enfoque multimodal propuesto por Norris (2004) añade una dimensión adicional a esta discusión, destacando cómo los métodos visuales pueden capturar la riqueza de las interacciones humanas que van más allá de las palabras. Esta perspectiva es apoyada por Pink (2007; Pink et al., 2017), quien argumenta que la integración de métodos visuales y sensoriales en la investigación cualitativa permite una interpretación más completa de los fenómenos sociales. Delestage et al. (2024) subrayan la relevancia de los métodos visuales en la investigación contemporánea, mostrando su efectividad y versatilidad en diversos contextos de investigación. Además, Olmo-Extremera et al. (2024) proponen el uso de herramientas visuales específicas, como la foto-elucidación y la línea de tiempo basada en biogramas, para apoyar entrevistas biográficas profundas en la investigación educativa. Estas herramientas facilitan una comprensión más profunda de los fenómenos educativos y la triangulación de datos.

Aiello (2020) aporta una perspectiva semiótica, explicando cómo los signos visuales no solo reflejan la realidad, sino que la construyen activamente, lo cual es crucial para entender la creación de significados en la investigación visual. Knoblauch et al. (2008) complementan esta visión al argumentar que el análisis visual se ha convertido en una metodología esencial en las ciencias sociales, facilitada por el desarrollo de tecnologías de la información y centrada en el significado cultural y la interpretación de los datos visuales por los actores sociales. Hémont et al. (2016) realizan un panorama de las metodologías audiovisuales en ciencias sociales, subrayando la importancia de las técnicas de filmación y edición en la investigación. Ellos enfatizan cómo estos métodos pueden capturar dinámicas

sociales “que una mirada rápida o una observación no equipada con un dispositivo de este tipo podrían no haber captado” (párr. 33).

Hémont et al.(2016), basándose en el trabajo de Raoulx y Chourio (2012), describen dos enfoques diferentes en la relación entre el investigador, el objeto de investigación, las imágenes y la sociedad. El primer enfoque es lineal y jerárquico, en el cual el investigador construye el objeto de investigación, produce imágenes y finalmente presenta estos resultados a la sociedad. Este modelo refleja una perspectiva tradicional, donde el investigador es el principal generador de conocimiento, y las imágenes se utilizan principalmente para ilustrar y comunicar los hallazgos de la investigación.

El segundo enfoque es más circular e integrador, donde el investigador y la sociedad están en un proceso continuo de co-construcción del objeto de investigación, imágenes y significados. Este método refleja una postura reflexiva e inductiva/abductiva, con la investigación desarrollándose en estrecha colaboración con los sujetos estudiados. La co-construcción implica la participación activa de los encuestados en la creación de imágenes, sonidos y vídeos, lo que facilita una reflexión tanto de los encuestados sobre sus prácticas como del investigador sobre la construcción de sus objetos de estudio. En términos generales, estos enfoques inductivos/abductivos no difieren significativamente de los estudios audiovisuales no instrumentados. La diferencia radica en la naturaleza de lo que se capta y lo que se propone como resultado: proposiciones de significado (percepción/significación).

7.3.5.1.3 Registro con video 360

El registro con video 360 grados se presentó como una técnica innovadora en la antropología visual, ofreciendo una visión panorámica y envolvente de los espacios y situaciones cotidianas dentro de la universidad. Este enfoque permitió una observación holística y detallada de la cultura organizacional, las interacciones y el comportamiento de los académicos en su entorno natural. Ideal para capturar la complejidad de las dinámicas grupales, las reacciones espontáneas y la fluidez de las prácticas comunicativas, el video 360 grados brindó la oportunidad de analizar los aspectos visuales y no verbales que a menudo escapan a métodos más tradicionales. Esta técnica fue fundamental para explorar cómo los

individuos y los colectivos navegan y negocian su espacio físico y social, lo que proporcionó insights valiosos sobre cómo el espacio influye y es influenciado por la cultura organizacional y académica.

La integración de estos métodos visuales y sensoriales ofreció una interpretación más completa de los fenómenos sociales. Las grabaciones en movimiento y en 360 grados permitieron un análisis detallado de cómo los sujetos se relacionaban con su entorno a lo largo del tiempo. Esta perspectiva dinámica y fluida superó las limitaciones de las imágenes estáticas o las entrevistas tradicionales, proporcionando una comprensión más rica y matizada.

7.3.5.1.4 Walking with Video

La técnica *Walking With Video* (WWV) fue particularmente útil para captar las dimensiones sensoriales y espaciales del *habitus* académico, enlazando con el segundo objetivo. Tal como lo argumenta Pink (2007), resulta de importancia considerar nuestras experiencias sensoriales y el uso de WWV no solo captura la realidad física, sino también cómo percibimos y nos relacionamos con nuestro entorno en constante cambio. Por tanto, al visualizar las interacciones en su contexto natural, esta técnica ayudó a entender cómo los entornos físicos y las prácticas cotidianas se entrelazan con los procesos comunicativos, proporcionando una perspectiva única que complementa los datos obtenidos a través de otras técnicas cualitativas.

Una parte crucial de este método visual para lograr un entendimiento más profundo se centró en el análisis de cómo se mueven y actúan los cuerpos de los sujetos en el espacio. “Podrían ubicarse en proyectos de investigación que exploran cómo las personas crean lugar o experimentan desigualdades en su vida cotidiana, en lugar del significado del parentesco, el ritual y el símbolo” (Pink, 2010, p. 332). Este enfoque permitió revelar una rica gama de información acerca de diferentes fenómenos. Por ejemplo, se observó cómo los cuerpos se enganchan en tareas diversas, desde la creación y transformación de objetos hasta la gestión y moderación de eventos, lo cual implica coordinar, arbitrar y adaptarse al flujo temporal de las situaciones. Además, este análisis abarcó la interacción entre los cuerpos en roces

accidentales, obstrucciones intencionadas o simples intercambios de sonrisas y gestos amistosos.

Esta aproximación al análisis de los movimientos y expresiones corporales desbloqueó una dimensión adicional de comprensión, especialmente en contextos donde las interacciones y el comportamiento no verbal juegan un papel significativo. Al alejarse de métodos de grabación y observación más tradicionales y cerrados, que pueden limitarse a lo que es inmediatamente visible o planificado, se abrieron posibilidades para captar aquellos aspectos sutiles y a menudo efímeros de la experiencia humana que de otro modo podrían pasar desapercibidos. Este método permitió una exploración más abierta y flexible de la realidad social y personal, ofreciendo insights valiosos sobre la complejidad de las acciones y relaciones humanas.

7.3.6 Análisis Cualitativos que se realizaron

Los análisis cualitativos que se realizaron, fase crítica donde los datos recogidos mediante diversas técnicas cualitativas se transformaron en conocimiento, se interpretaron y dieron sentido a las ricas narrativas, interacciones y prácticas observadas dentro del ecosistema académico. Este análisis cualitativo no solo buscó identificar patrones y temas recurrentes, sino también comprender las experiencias subjetivas, los significados profundos y las estructuras latentes que configuran la realidad social y organizacional de las universidades públicas.

En esta etapa, los datos obtenidos a través de entrevistas profundas, grupos focales, observación participativa, y técnicas innovadoras de antropología visual fueron meticulosamente examinados. Se utilizaros métodos analíticos como el análisis temático, análisis del discurso, y análisis etnográfico, entre otros, para desentrañar las complejidades del ambiente académico. Los análisis se realizaron sin el uso de herramientas tecnológicas específicas, fundamentados en técnicas manuales clásicas y ampliamente reconocidas en la investigación cualitativa. Sin embargo, incorporó la revisión de videos grabados en 360 grados como parte del proceso de análisis para proporcionar una comprensión más rica y

contextualizada de los datos. A continuación, se detalla el proceso seguido para asegurar la validez y rigor de los análisis realizados:

Las entrevistas en profundidad, los focus groups y la técnica WWW fueron transcritas de manera minuciosa. Este proceso inicial permitió una inmersión completa en los datos, facilitando la familiarización con las narrativas de los participantes y las temáticas emergentes. Los videos 360 grados se utilizaron para capturar el entorno y las interacciones en las universidades públicas estudiadas. La revisión de estos videos proporcionó un contexto visual adicional, permitiendo una comprensión más completa de las prácticas sociales, las dinámicas de comunicación y la estructura del espacio físico.

Los videos se revisaron varias veces, y se tomaron notas detalladas sobre aspectos relevantes como la disposición del espacio, las interacciones entre los académicos y el ambiente general, que complementaron las entrevistas transcritas.

Se procedió a una codificación manual sistemática de las transcripciones y las notas de los videos, identificando y etiquetando segmentos de texto y observaciones visuales relevantes que correspondían a las categorías de análisis predefinidas, como la estructura de la cultura organizacional, los diferentes tipos de capitales del personal académico, *habitus*, impacto de evaluaciones y acreditaciones, niveles de síndrome de *burnout*, *engagement*, y dinámicas de los niveles de comunicación productiva en ambientes académicos. Esta codificación se realizó en varias etapas, revisando y refinando los códigos para asegurar que capturaban con precisión las ideas y temas expresados por los participantes y observados en los videos.

Se utilizó la triangulación de datos para corroborar los hallazgos, comparando la información obtenida de diferentes fuentes y métodos. Esta técnica ayudó a validar los resultados y asegurar que las conclusiones fueran consistentes y robustas.

Aunque no se utilizaron herramientas tecnológicas específicas para el análisis de datos cualitativos, el enfoque manual y sistemático seguido en esta investigación se alineó

con las mejores prácticas de la metodología cualitativa. La incorporación de la revisión de videos 360 grados proporcionó un contexto adicional valioso, enriqueciendo la comprensión de las interacciones y el entorno académico. La combinación de técnicas de codificación manual, análisis temático riguroso, triangulación de datos y reflexividad garantizó un proceso analítico robusto, creíble y profundo. Este enfoque permitió capturar las complejidades y matices de las experiencias de los participantes, proporcionando una comprensión rica y detallada de la cultura organizacional y sus efectos en el contexto académico investigado.

A través de este proceso analítico, hubo un esfuerzo por garantizar que la voz de los participantes fuera escuchada y que sus experiencias sean interpretadas con la profundidad y respeto que merecen, proporcionando insights valiosos para la teoría y la práctica en el contexto de la educación superior.

El análisis temático fue vital para identificar y examinar los patrones y temas recurrentes en los datos cualitativos. Se justificó su uso por su eficacia en organizar y ofrecer una comprensión clara de grandes volúmenes de datos, permitiendo una interpretación detallada de las experiencias y percepciones de los académicos. El análisis del discurso profundizó en cómo el lenguaje y la comunicación reflejan y construyen realidades sociales y de poder, siendo crucial para entender el impacto de las palabras, los patrones de habla y la comunicación no verbal en la cultura organizacional y las relaciones de poder.

El análisis de interacción examinó la dinámica de las interacciones grupales y personales, clave para entender cómo las personas se relacionan y comunican entre sí en contextos sociales. El análisis narrativo se centró en las historias personales y su estructura para comprender experiencias individuales, siendo esencial para captar la profundidad y el contexto personal en relatos y experiencias individuales.

Se utilizó el análisis de roles para identificar y examinar los roles que las personas adoptan y cómo estos afectan sus interacciones, lo cual es importante para entender las expectativas y comportamientos asociados con diferentes roles en un contexto organizacional. El análisis descriptivo se enfocó en detallar y describir los datos observados

o recogidos, permitiendo una comprensión clara y detallada de las situaciones o comportamientos específicos.

El análisis etnográfico se centró en comprender las prácticas culturales y los comportamientos dentro de su contexto natural. Este análisis fue esencial para captar la vida diaria y las rutinas en un entorno académico, proporcionando una comprensión integral de las interacciones y la cultura organizacional. El análisis visual interpretó el material visual del entorno y las interacciones de manera integral, siendo particularmente relevante para los datos recogidos mediante técnicas de antropología visual como el video 360 grados, proporcionando una perspectiva única y holística de los entornos académicos.

El análisis de comportamiento no verbal se utilizó para examinar gestos, posturas y otros comportamientos que comunican más allá de las palabras, crucial para entender las sutilezas de la comunicación que a menudo no se capturan a través de métodos cualitativos tradicionales. El análisis espacial ayudó a comprender cómo el uso y la organización del espacio influyen en la interacción y la comunicación, siendo especialmente útil para datos recogidos a través de video 360 grados, proporcionando insights sobre cómo el espacio físico afecta y es afectado por la dinámica social y organizacional.

El análisis sensorial se centró en cómo las experiencias sensoriales afectan la percepción y el comportamiento, revelando la influencia de los aspectos sensoriales del entorno en las experiencias y prácticas individuales. Finalmente, el análisis contextual examinó el contexto en el que ocurren las interacciones o eventos, fundamental para comprender cómo el contexto influye en las experiencias y comportamientos.

La Tabla 5 refleja el enfoque integral que combinó diversas técnicas y análisis para abordar los fenómenos psicosociales y las estructuras organizacionales de las instituciones académicas estudiadas.

Tabla 5
Categorías, Métodos y Análisis Utilizados en la Investigación Cualitativa

Categorías de Análisis	Método Cualitativo	Análisis Correspondiente
Estructura de la Cultura Organizacional	Entrevista a Profundidad	Análisis Temático, Análisis Narrativo
	Observación Participativa	Análisis Descriptivo, Análisis Etnográfico, Análisis de Roles
	Grupo Focal	Análisis del Discurso, Análisis de Interacción
	Etnografía	Análisis de Prácticas, Análisis Etnográfico
	Registro con Video 360 grados (Antropología Visual)	Análisis Visual, Análisis Espacial
	(Antropología Visual)	Reconocimiento de emociones, Análisis de Comportamiento No Verbal
	Walking with Video (Antropología Visual)	Análisis Sensorial, Análisis Contextual, Análisis Reflexivo
Diferentes tipos de Capitales del personal académico	Entrevista a Profundidad	Análisis Temático, Análisis Narrativo
	Observación Participativa	Análisis Descriptivo, Análisis Etnográfico, Análisis de Roles
	Grupo Focal	Análisis del Discurso, Análisis de Interacción
	Etnografía	Análisis de Prácticas, Análisis Etnográfico
	Registro con Video 360 grados (Antropología Visual)	Análisis Visual, Análisis Espacial
	(Antropología Visual)	Reconocimiento de emociones, Análisis de Comportamiento No Verbal
	Walking with Video (Antropología Visual)	Análisis Sensorial, Análisis Contextual, Análisis Reflexivo
Habitus	Entrevista a Profundidad	Análisis Temático, Análisis Narrativo
	Observación Participativa	Análisis Descriptivo, Análisis Etnográfico, Análisis de Roles
	Grupo Focal	Análisis del Discurso, Análisis de Interacción
	Etnografía	Análisis de Prácticas, Análisis Etnográfico
	Registro con Video 360 grados (Antropología Visual)	Análisis Visual, Análisis Espacial
	(Antropología Visual)	Reconocimiento de emociones, Análisis de Comportamiento No Verbal
	Walking with Video (Antropología Visual)	Análisis Sensorial, Análisis Contextual, Análisis Reflexivo
Impacto de Evaluaciones y Acreditaciones	Entrevista a Profundidad	Análisis Temático, Análisis Narrativo
	Observación Participativa	Análisis Descriptivo, Análisis Etnográfico, Análisis de Roles

Categorías de Análisis	Método Cualitativo	Análisis Correspondiente
	Grupo Focal	Análisis del Discurso, Análisis de Interacción
	Etnografía	Análisis de Prácticas, Análisis Etnográfico
	Registro con Video 360 grados (Antropología Visual)	Análisis Visual, Análisis Espacial
	(Antropología Visual)	Reconocimiento de emociones, Análisis de Comportamiento No Verbal
	Walking with Video (Antropología Visual)	Análisis Sensorial, Análisis Contextual, Análisis Reflexivo
Niveles de Síndrome de *Burnout*/*Engagement*	Entrevista a Profundidad	Análisis Temático, Análisis Narrativo
	Observación Participativa	Análisis Descriptivo, Análisis Etnográfico, Análisis de Roles
	Grupo Focal	Análisis del Discurso, Análisis de Interacción
	Etnografía	Análisis de Prácticas, Análisis Etnográfico
	Registro con Video 360 grados (Antropología Visual)	Análisis Visual, Análisis Espacial
	(Antropología Visual)	Reconocimiento de emociones, Análisis de Comportamiento No Verbal
	Walking with Video (Antropología Visual)	Análisis Sensorial, Análisis Contextual, Análisis Reflexivo
Dinámicas de los Niveles de Comunicación en Ambientes Académicos	Entrevista a Profundidad	Análisis Temático, Análisis Narrativo
	Observación Participativa	Análisis Descriptivo, Análisis Etnográfico, Análisis de Roles
	Grupo Focal	Análisis del Discurso, Análisis de Interacción
	Etnografía	Análisis de Prácticas, Análisis Etnográfico
	Registro con Video 360 grados (Antropología Visual)	Análisis Visual, Análisis Espacial
	(Antropología Visual)	Reconocimiento de emociones, Análisis de Comportamiento No Verbal
	Walking with Video (Antropología Visual)	Análisis Sensorial, Análisis Contextual, Análisis Reflexivo

Nota: Esta tabla detalla la correspondencia entre las categorías de análisis definidas para la investigación, los métodos cualitativos seleccionados para recoger datos y los análisis específicos que se llevaron a cabo. Esta tabla proporciona una guía estructurada para entender cómo cada categoría de análisis fue explorada, qué técnicas se utilizaron para recopilar información y cómo se analizó dicha información para contribuir a los objetivos de la investigación. Este resumen facilita la comprensión sobre la metodología cualitativa integral que subyace al estudio y resalta la rigurosidad en el proceso de análisis de datos.

7.4 Diseño de la Investigación Mixta

En la presente investigación se seleccionó estratégicamente el diseño secuencial explicativo (DEXPLIS) como la estructura metodológica que guía el estudio. Este enfoque bidimensional comienza con la recopilación sistemática de datos cuantitativos, que proporcionó una base estadística robusta y generalizable, permitiendo la identificación de patrones a nivel macro. Estos hallazgos cuantitativos sentaron las bases para la siguiente fase, en la cual los métodos cualitativos entraron en juego para aportar matices, detalles y profundidad.

La fase cualitativa, que siguió a la cuantitativa, se dedicó a explorar, interpretar y explicar los datos no numéricos, ofreciendo un entendimiento contextualizado de las experiencias individuales y colectivas. A través de entrevistas en profundidad, observaciones participativas y grupos focales, se desentrañaron las perspectivas, motivaciones y emociones de los sujetos de estudio, brindando vida y voz a los números previamente recolectados. La adición de técnicas de antropología visual, como el registro con video 360 grados, amplió la ventana de observación a las sutilezas no verbales y las dinámicas espaciales que escapan a los métodos más tradicionales.

El uso del diseño secuencial explicativo fue particularmente justificado en el estudio debido a la naturaleza compleja de las variables de interés. Al abordar fenómenos como el síndrome de *burnout* y el *engagement*, resultó esencial no solo cuantificar su prevalencia, sino también comprender las historias personales y las influencias culturales que subyacen a estas experiencias. Este diseño permitió, por tanto, abrazar la complejidad inherente a las instituciones académicas, ofreciendo una visión holística que entrelaza la objetividad de los datos cuantitativos con la riqueza interpretativa de los cualitativos. Al final del proceso, la integración de estos datos nos posicionó para ofrecer recomendaciones y conclusiones con una base empírica sólida y una comprensión profunda de las implicaciones prácticas y teóricas para el campo educativo.

7.5 Conclusiones

Este capítulo delinea un marco metodológico integral para la investigación, utilizando un enfoque de metodología mixta que incorporó métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos.

Se estableció una base de datos cuantitativos para proporcionar una visión general y estadísticamente relevante de los fenómenos estudiados. Esta fase inicial fue crucial para identificar patrones generales, creando un punto de partida para un análisis más detallado.

La fase cualitativa, complementada con técnicas visuales como el Registro con Video 360 grados y Walking with Video, se enfocó en contextualizar y profundizar los hallazgos cuantitativos. Mediante entrevistas, grupos focales y observaciones, se buscó explorar las experiencias y percepciones individuales. Los métodos visuales enriquecieron esta fase al capturar detalles no verbales y aspectos espaciales de las interacciones, esenciales para una comprensión exhaustiva de la dinámica en las instituciones académicas.

En la metodología mixta, se integraron los datos cuantitativos y cualitativos para ofrecer una perspectiva holística de los temas investigados. Este enfoque permite no solo cuantificar y describir los fenómenos, sino también entender las historias y contextos detrás de los datos numéricos.

Capítulo 8. Resultados, Análisis y Discusión

8.1 Introducción

Habiendo establecido un sólido marco metodológico, este capítulo presenta los resultados obtenidos, junto con un análisis detallado y una discusión crítica de los hallazgos. Se exploran los resultados cuantitativos y cualitativos, comparando las experiencias del personal académico en México y Francia, y evaluando las hipótesis planteadas. Este análisis proporciona una comprensión profunda de las dinámicas del síndrome de *burnout* y del *engagement*, y sus implicaciones para la comunicación productiva y la cultura organizacional en el ámbito académico.

El Capítulo se enfoca en los resultados obtenidos a través de una variedad de instrumentos de recolección de datos detallados previamente en la metodología de la investigación. Se inicia con la exposición de los resultados y análisis cuantitativos, destacando las pruebas de confiabilidad y validez, y los resultados descriptivos que preceden la comprobación de hipótesis. Las conclusiones derivadas de estos análisis nos orientan hacia una comprensión más profunda de la interacción entre la cultura universitaria y las manifestaciones del síndrome de *burnout* y *engagement*.

En la sección cualitativa, se detallan los resultados obtenidos a través de los métodos tradicionales como las entrevistas en profundidad, grupos focales y observación participativa, así como técnicas derivadas de la antropología visual, incluyendo el registro con video 360 grados. La combinación de estos enfoques nos permitió adentrarnos en las experiencias vividas por el personal académico, desde las interacciones cotidianas hasta las respuestas emocionales complejas. Este análisis se traduce en una discusión rica que vincula las percepciones individuales con los patrones más amplios identificados en la investigación, ofreciendo una comprensión integral de la cultura universitaria y su impacto en el síndrome de *burnout* y el *engagement*.

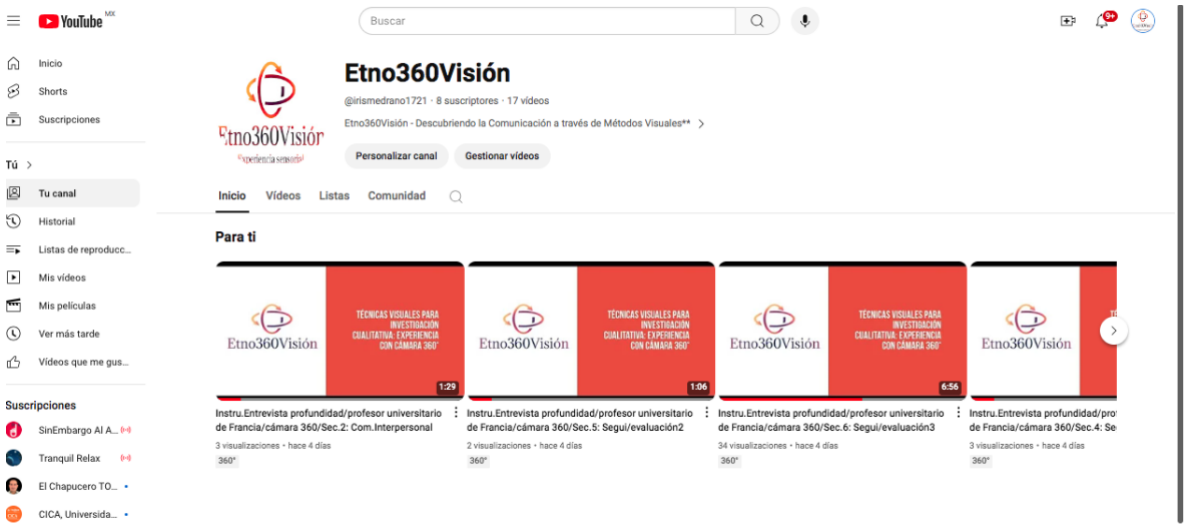
Finalmente, el capítulo integra los resultados de los enfoques cuantitativo y cualitativo en un análisis mixto, proporcionando una visión holística que refleja la complejidad de las dinámicas estudiadas. Este enfoque mixto concluye con su propia discusión y conclusiones, ofreciendo reflexiones finales sobre el impacto de la cultura universitaria en el bienestar psicosocial del personal académico en el contexto de las universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté.

8.1.1 Creación de una Experiencia Inmersiva

Debido a la naturaleza de los métodos visuales utilizados y la herramienta de la cámara 360 grados, se creó un canal de YouTube para alojar los videos en alta calidad con visión 360 grados (Ilustración 1).

Ilustración 1

Canal de YouTube Etno360Vision



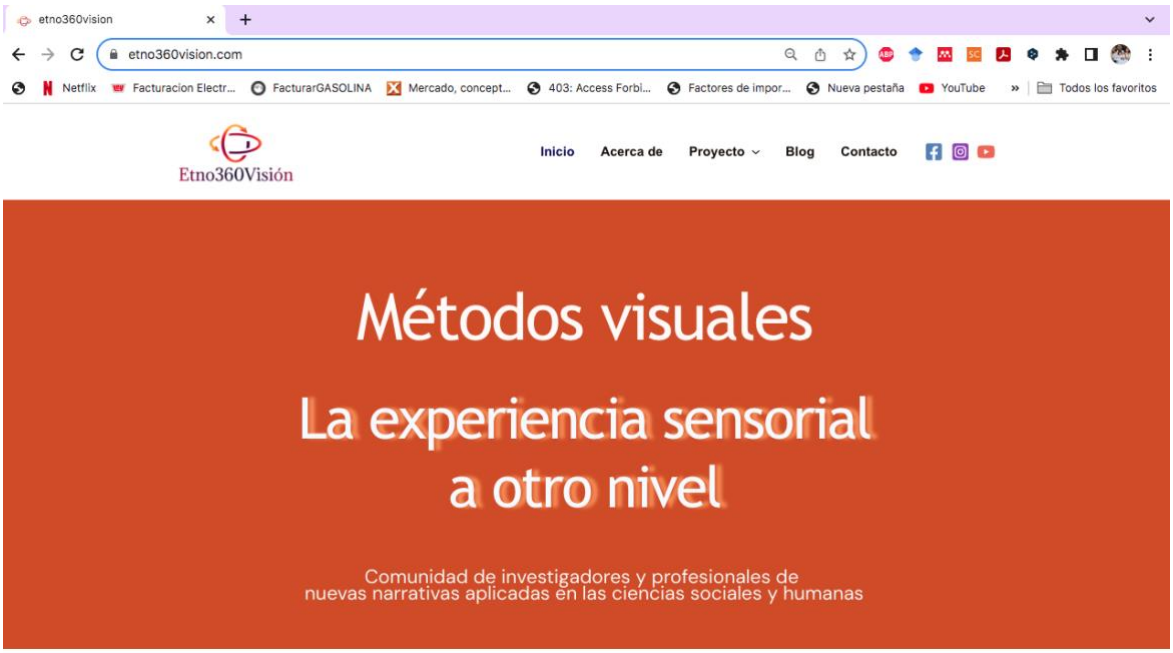
Además, se desarrolló una página web donde se presentan elementos resumidos de la fase cualitativa, como los objetivos, la metodología y los resultados. Esto facilita una experiencia más accesible y enriquecedora para los lectores, permitiendo que tanto los

participantes de la investigación como el público en general puedan interactuar de manera más profunda con los datos y los hallazgos del estudio.

Para lograr una experiencia inmersiva que fuera más allá de una imagen plana o solo texto que describe la visión de la investigadora, la página web llamada Etno360visión (https://etno360vision.com/) tiene como propósito llevar la experiencia no solo a los actores de la investigación, sino también a los lectores de la presente investigación. En Etno360visión están disponibles los videos en 360 grados de momentos clave de cada uno de los instrumentos cualitativos utilizados. Además, la página ofrece la posibilidad de ver estos videos en realidad aumentada con soporte de lentes de realidad virtual, llevando la inmersión de todo el público a un nivel superior. Esta herramienta tecnológica no solo enriquece la comprensión de los contextos estudiados, sino que también permite una interacción más profunda y significativa con los datos presentados.

Ilustración 2

Página web Etno360vision



8.2 Resultados y Análisis de la Investigación Cuantitativa

El análisis cuantitativo de esta investigación está orientado a alcanzar los siguientes objetivos:

- Determinar la relación entre los componentes de la cultura organizacional y los niveles de síndrome de *burnout* en el personal académico de universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté.
- Evaluar cómo la cultura organizacional influye en el *engagement* del personal académico en las universidades públicas de los dos países.
- Investigar la asociación entre los aspectos de la cultura organizacional y los niveles de comunicación dentro del entorno académico.
- Examinar la posible falta de relación entre la implementación de Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (SACES) y la incidencia del síndrome de *burnout* entre los académicos.
- Examinar la posible falta de relación entre la implementación de Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (SACES) y la incidencia de *engagement* en el personal académico de universidades públicas.
- Examinar la posible falta de relación entre la implementación de Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (SACES) y los niveles de comunicación productiva en el personal académico de universidades públicas
- Estudiar la independencia entre la dinámica del campo, *habitus* y los capitales y la incidencia del síndrome de *burnout* entre los académicos del personal académico.
- Estudiar la independencia entre la dinámica del campo, *habitus* y los capitales y el *engagement* del personal académico.
- Estudiar la independencia entre la dinámica del campo, *habitus* y los capitales los niveles de comunicación productiva en el personal académico.
- Contrastar los niveles de comunicación entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia para identificar posibles diferencias o similitudes.
- Contrastar los niveles del síndrome de *burnout* entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia para identificar posibles diferencias o similitudes.

- Contrastar los niveles de *engagement* entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia para identificar posibles diferencias o similitudes
- Contrastar la cultura organizacional entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia para identificar posibles diferencias o similitudes

Para el cumplimiento de los objetivos (supra) se desarrolló un enfoque de recopilación de datos mediante el envío de un instrumento tipo auto informe a las plantas académicas de destacadas universidades en México y Francia. Este instrumento, alojado en Google Forms, fue diseñado para facilitar la participación en línea.

Las universidades participantes y sus respectivas poblaciones en el área de Ciencias de la Comunicación fueron las siguientes: Universidad Autónoma de Sinaloa, México: Con una población total de 34 académicos en el departamento de Ciencias de la Comunicación, se logró un retorno de 27 respuestas, lo que refleja una tasa de respuesta significativa y una activa participación. Universidad de Sonora, México: De los 53 académicos pertenecientes al área de Ciencias de la Comunicación, se obtuvieron 11 respuestas, proporcionando una muestra representativa de esta institución. Universidad Autónoma de Baja California, México: En este caso, de un total de 24 académicos en Ciencias de la Comunicación, se recibieron 11 respuestas, contribuyendo con valiosos datos para el estudio.

En cuanto a la universidad pública en Francia, específicamente en el campo de Ciencias de la Información y la Comunicación, se alcanzó un total de 14 retornos de un grupo igualmente de 14 académicos, lo que indica una participación completa del personal académico en esta área.

La tabla 6 muestra las universidades participantes en la investigación cuantitativa, el número total de académicos en los departamentos especificados, las respuestas recibidas y la tasa de respuesta calculada como un porcentaje. Las tasas de respuesta varían significativamente entre las instituciones, reflejando diferentes niveles de participación y compromiso con el estudio.

Tabla 6
Universidades Públicas participantes en la investigación cuantitativa

Universidad	Departamento	Población Total	Respuestas Recibidas	Tasa de Respuesta (%)
Universidad Autónoma de Sinaloa, México	Ciencias de la Comunicación	34	27	79.41
Universidad de Sonora, México	Ciencias de la Comunicación	53	11	20.75
Universidad Autónoma de Baja California, México	Ciencias de la Comunicación	24	11	45.83
Universidad de Francia	Ciencias de la Información y la Comunicación	14	14	100.00
Total	-	**125**	**63**	-

Nota: En esta tabla, la "Población Total" de todas las universidades es 125 y el "Total de Respuestas Recibidas" es 63. La "Tasa de Respuesta (%)" total no se calcula directamente como un total, dado que es más representativo considerar cada tasa individualmente debido a las diferencias en la población de cada institución

8.2.1. Pruebas de Confiabilidad y Validez

En la evaluación de la fiabilidad del instrumento aplicado en México, se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0. 0.892[2], lo cual indica una alta consistencia interna entre los 30 ítems que componen la escala. El uso de este instrumento en la muestra mexicana, por lo tanto, proporciona una base sólida para inferencias confiables y válidas respecto a las variables estudiadas, véase la tabla 7.

[2]Para optimizar la confiabilidad de la escala utilizada en este estudio, se llevó a cabo un proceso de recodificación de ítems con dirección inversa. Dado que la consistencia interna, medida a través del alfa de Cronbach, puede verse afectada negativamente por ítems que correlacionan de manera inversa con el resto de la escala, se identificaron aquellos ítems cuya formulación era opuesta a la dirección predominante de la escala. Utilizando la función 'Recodificar en distintas variables' en SPSS, estos ítems fueron recodificados para alinear su dirección con la de los ítems directos. Este ajuste metodológico se basó en la premisa de que ítems con orientaciones consistentes contribuyen a una mayor coherencia interna de la escala, lo cual se esperaba que resultara en un aumento del alfa de Cronbach. La recodificación se realizó invirtiendo la escala de respuesta de los ítems inversos, asegurando que todos los ítems reflejaran la misma orientación (e.g., valores más altos indican mayor acuerdo o presencia del constructo medido). Posteriormente, se recalculó el alfa de Cronbach para la escala con los ítems recodificados, observándose una mejora en la consistencia interna. Este procedimiento no solo se alinea con las mejores prácticas en la construcción y validación de instrumentos de medición psicométrica, sino que también garantiza la integridad y la precisión de las mediciones realizadas en el presente estudio.

Tabla 7
Alfa de Cronbach para el Instrumento Aplicado a la Muestra Mexicana

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.892	30

Para la muestra francesa, el análisis de fiabilidad del instrumento reveló un Alfa de Cronbach de 0.791[3], basado en 26 ítems (véase tabla 8). Con base en la estadística de total de elementos, se observó que el Alfa de Cronbach incrementa a 0.822 si se elimina el ítem "L'impact de la politique d'excellence sur la qualité de la formation et la qualité de vie à l'université est significatif". Este cambio indica que la coherencia y la consistencia interna del instrumento mejoran significativamente sin este ítem, lo cual justifica su eliminación para fortalecer la fiabilidad general de la escala aplicada a la muestra francesa. La documentación de este ajuste y los resultados subsiguientes se encuentran detallados en la tabla 9 y la tabla 10.

Tabla 8
Alfa de Cronbach para el Instrumento Aplicado a la Muestra Francesa

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.791	26

[3] Para optimizar la confiabilidad de la escala utilizada en este estudio, se llevó a cabo un proceso de recodificación de ítems con dirección inversa. Dado que la consistencia interna, medida a través del alfa de Cronbach, puede verse afectada negativamente por ítems que correlacionan de manera inversa con el resto de la escala, se identificaron aquellos ítems cuya formulación era opuesta a la dirección predominante de la escala. Utilizando la función 'Recodificar en distintas variables' en SPSS, estos ítems fueron recodificados para alinear su dirección con la de los ítems directos. Este ajuste metodológico se basó en la premisa de que ítems con orientaciones consistentes contribuyen a una mayor coherencia interna de la escala, lo cual se esperaba que resultara en un aumento del alfa de Cronbach. La recodificación se realizó invirtiendo la escala de respuesta de los ítems inversos, asegurando que todos los ítems reflejaran la misma orientación (e.g., valores más altos indican mayor acuerdo o presencia del constructo medido). Posteriormente, se recalculó el alfa de Cronbach para la escala con los ítems recodificados, observándose una mejora en la consistencia interna. Este procedimiento no solo se alinea con las mejores prácticas en la construcción y validación de instrumentos de medición psicométrica, sino que también garantiza la integridad y la precisión de las mediciones realizadas en el presente estudio.

Tabla 9
Incremento del Alfa De Cronbach en la Muestra Francesa

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
L'impact de la politique d'excellence sur la qualité de la formation et la qualité de vie à l'université est significatif.	68.3571	115.632	-0.548	0.822

Tabla 10
Alfa De Cronbach en la Muestra Francesa Después de Eliminar el Ítem

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.822	25

8.2.2. Resultados de las pruebas estadísticas descriptivas

La sección que sigue se dedica a los resultados obtenidos a través de las pruebas estadísticas descriptivas aplicadas a las respuestas del personal académico de las universidades públicas en México y Francia. Estos análisis descriptivos son fundamentales, dado que proporcionan una visión general cuantitativa de los patrones y características predominantes en nuestra muestra.

Iniciaremos nuestro análisis con una exploración integrada de las variables, donde se combinarán tanto las variables nominales como las de escala y ordinales. Es importante mencionar que, en aras de la claridad y la relevancia, nos centraremos en presentar los resultados más significativos en este documento. Los descriptivos completos para cada variable, que incluyen todas las estadísticas y detalles adicionales, estarán disponibles para consulta en los anexos del informe. Este enfoque nos permite destacar los hallazgos más críticos y pertinentes en el cuerpo principal del estudio, mientras que se proporciona un acceso completo a los datos para aquellos interesados en un análisis más exhaustivo.

8.2.2.1 Composición de la Muestra del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté

Al examinar variables como universidad de afiliación, género, estado civil, tipo de contratación, nivel educativo y participación en programas de posgrado, obtenemos una comprensión más profunda y matizada de la demografía y las condiciones profesionales de los académicos involucrados en este estudio. Es importante destacar que estos datos conforman una parte significativa de la variable campo, *habitus* y capitales. Al analizar estos aspectos, no solo abordamos las características individuales y profesionales del personal académico, sino que también exploramos las dinámicas más amplias de sus entornos laborales y educativos, que son elementos esenciales para comprender las complejas interacciones y la influencia del campo, *habitus* y capitales en el ámbito académico. Estas dimensiones proporcionan una base esencial para analizar cómo los académicos se posicionan y operan dentro de sus respectivas instituciones y campos disciplinarios, lo que es crucial para nuestra investigación sobre la cultura organizacional en universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté.

En la muestra académica de México, se observó una mayoría de hombres, representando el 59.2% del total, mientras que las mujeres constituyeron el 40.8% (ver anexo). La edad promedio de los participantes en el estudio es de aproximadamente 45.47 años, con una desviación estándar de 8.193 años. Se observa una concentración significativa de participantes en el rango de 40 a 50 años, y la frecuencia de participantes disminuye con edades mayores a los 50 años. La distribución de las edades muestra un patrón aproximadamente simétrico alrededor del promedio, con una inclinación a disminuir en los grupos de mayor edad (ver anexo). La Universidad Autónoma de Sinaloa destacó por su mayor participación, con un 55.1% de los encuestados pertenecientes a esta institución. Por otro lado, tanto la Universidad Autónoma de Baja California Norte como la Universidad de Sonora contribuyeron cada una con un 22.4% del total de la muestra (ver anexo). En lo que respecta al tipo de contratación más común, se identificó que la moda fue la de profesor asignatura base por tiempo indeterminado.

La distribución de los años que los participantes llevan trabajando en sus respectivas universidades fue la siguiente. La media de años trabajados es de 16.29, con una desviación

estándar de 8.951, lo que indica una variabilidad considerable en la antigüedad del personal académico. El rango de años va desde nuevos empleados (cerca de 0 años) hasta aquellos con más de 30 años de servicio. La mayor frecuencia de años trabajados parece concentrarse alrededor de la década, aunque hay una distribución significativa a lo largo de varias décadas, lo que sugiere una mezcla de personal académico con diversos niveles de experiencia en la muestra total de 49 participantes.

Se observó que la distribución del nivel de estudios de los participantes se distribuyó de la siguiente manera. La mayoría de ellos tienen estudios de doctorado (36.73%), seguido de cerca por aquellos con maestría (34.69%). Un porcentaje menor tiene estudios de nivel superior (18.37%), y un pequeño grupo ha completado estudios postdoctorales (10.20%). Esto indica que la mayoría de los participantes posee un alto nivel de formación académica.

Las respuestas a la pregunta sobre si los participantes están matriculados actualmente en un programa de maestría o doctorado. Una minoría, el 28.57% (14 participantes), afirmó estar inscrita en un programa de posgrado, mientras que la mayoría, el 71.43% (35 participantes), indicó que no está matriculada en tales programas. Esto sugiere que la mayor parte de la muestra se concentra en profesionales que no están cursando estudios de posgrado actualmente.

Pasando a la muestra francesa, observamos un patrón similar en cuanto a la distribución por género, con una mayor proporción de participantes masculinos, representando el 64.29% del total, frente al 28.57% que corresponde a las mujeres. Un pequeño segmento del 7.14% optó por no especificar su género.

La edad promedio de los participantes es de 52.29 años, con una desviación estándar de 6.661 años, lo que sugiere una distribución de edades relativamente concentrada. La mayor frecuencia de edades se sitúa en el rango de los 50 a los 59 años, destacándose como el grupo de edad más común entre los académicos.

La distribución de frecuencias para distintos puestos académicos en Francia, de acuerdo con los datos recabados, el puesto de Professeur(e) d'Université es el más frecuente, con 4 casos que representan el 28.57% del total. Esto es seguido por los puestos de Vacataire y Maître(sse) de conférences, cada uno con 3 casos y un porcentaje del 21.43%. Los puestos con menos frecuencia son Professeur Agrégé (PRAG) y Professeur Certifié de l'Enseignement (PRCE), ambos con 2 casos y un 14.29% cada uno.

Las respuestas a la pregunta sobre el número de años que los individuos han trabajado en la universidad tuvieron el siguiente comportamiento. Con una media de 16.36 años y una desviación estándar de 10.456 años sobre un total de 14 respuestas, se observa que existe una gama variada de experiencias. La mayoría de los encuestados tienen entre 10 y 20 años de trabajo en el ámbito universitario, con menor número de individuos reportando menos de 10 años o entre 20 y 30 años de servicio. También hay un pequeño grupo que ha trabajado más de 30 años. La variabilidad en los años de servicio es notable, como lo indica la desviación estándar relativamente grande. Esto refleja la presencia de tanto empleados nuevos como de aquellos con carreras extensas dentro de la muestra considerada.

Por último, las respuestas a la pregunta "¿Posee usted un doctorado?" ("Possédez-vous un doctorat?" en francés), los datos muestran que 6 personas, que representan el 42.86% de los encuestados, respondieron "Sí" (Oui en francés), mientras que 8 personas, que constituyen el 57.14% de la muestra, respondieron "No" (Non en francés).

8.2.2.2 *Habitus*

La tabla 11 presenta estadísticas descriptivas con datos sobre cinco afirmaciones distintas entorno al *habitus* de los académicos en la muestra mexicana. En todas las afirmaciones se reportan 49 respuestas válidas y no hay respuestas perdidas, lo que indica un conjunto de datos completo.

La afirmación sobre la investigación y las publicaciones científicas como prioridad en la organización tiene una media de 3.65 y una mediana de 4.00, lo que sugiere un acuerdo general hacia la importancia de la investigación en la organización de los encuestados.

En cuanto al reconocimiento social de los académicos que se dedican exclusivamente a la enseñanza en comparación con los que se dedican a la investigación, la media es de 1.78 con una mediana de 2.00. Esto indica un desacuerdo general con la idea de que la enseñanza es menos valorada que la investigación en términos de reconocimiento social.

Sobre la colaboración con otros profesores antes de empezar el semestre para trabajar sobre el contenido, la rúbrica y la evaluación del curso, la media es de 3.27 y la mediana es 3.00, lo que refleja un nivel medio de acuerdo con esta práctica.

La disposición a ayudar a los profesores nuevos en el equipo a aprender las normas de interacción social dentro del equipo y de la universidad muestra una media de 3.61 y una mediana de 4.00, lo que indica una actitud generalmente positiva hacia la integración de nuevos miembros al equipo docente.

Finalmente, la práctica de actualizar el contenido de los cursos y las estrategias didácticas antes del comienzo del semestre muestra una media de 4.38 y una mediana de 4.00, lo que evidencia un fuerte acuerdo con la importancia de esta preparación previa al inicio de las clases.

Tabla 11
Estadísticas Descriptivas del *Habitus* en el personal académico de las Universidades Públicas en México

		Estadísticos				
		La investigación y las publicaciones científicas son una prioridad en mí organización.	En mi organización los académicos que se dedican exclusivamente a la enseñanza tienen el mismo reconocimiento social que los académicos que se dedican a la investigación.	Antes de que empiece el semestre, trabajo con otros profesores sobre el contenido, la rúbrica y la evaluación del curso.	Cuando hay un profesor nuevo en el equipo, me ofrezco a ayudarle a aprender las normas de interacción social dentro del equipo y de la universidad.	Antes de que comience el semestre, actualizo el contenido de los cursos que imparto y las estrategias didácticas que utilizaré
N	Válido	49	49	49	49	49
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		3.65	1.78	3.27	3.61	4.37
Mediana		4.00	2.00	3.00	4.00	4.00

En cuanto a la muestra francesa, las preguntas en relación al *habitus* fueron distintas a la de la muestra mexicana. Cuando se les preguntó sobre la atracción de la carrera universitaria en el presente, comparada con el pasado, los resultados arrojaron una media de 3.93 y una mediana de 4.00, lo que indica que la mayoría considera que la carrera universitaria es más atractiva ahora. Respecto a la pregunta sobre si el trabajo de divulgación y vulgarización de la ciencia realizado por las mujeres es reconocido y si cuentan con tiempo suficiente para investigar sin una carga desproporcionada, la media fue de 2.86 con una mediana de 3.00, lo cual muestra un acuerdo moderado en estos aspectos (véase tabla 12).

Tabla 12
Estadísticas Descriptivas del *Habitus* en el personal académico de las Universidades Públicas en Francia

Estadísticos

		L'attractivité de la profession d'universitaire est aujourd'hui beaucoup plus attrayante qu'elle ne l'était par le passé.	Le travail de diffusion et de vulgarisation de la culture scientifique effectué par les femmes dans le domaine de l'éducation est reconnu, en veillant à ce qu'elles disposent d'un temps suffisant pour se consacrer à la recherche, sans surcharge disproport
N	Válido	14	14
	Perdidos	0	0
Media		3.93	2.86
Mediana		4.00	3.00

8.2.2.3 Cultura Organizacional

Los resultados estadísticos de la tabla 13 reflejan las percepciones de los académicos sobre distintos aspectos de la cultura organizacional de su lugar de trabajo. La media de las respuestas que indican una falta de alineación entre los objetivos profesionales y los de la universidad se situó en 3.73, con una mediana de 4.00, sugiriendo una inclinación hacia el acuerdo en este ítem.

Tabla 13
Estadísticas Descriptivas de las Percepciones del personal académico de las Universidades Públicas en México sobre la Cultura Organizacional en su lugar de trabajo

Estadísticos				
	N		Media	Mediana
	Válido	Perdidos		
Mis objetivos profesionales no están alineados con los objetivos (misión y visión) de la universidad, lo que me hace sentir frustrado, apático, indiferente y estresado Mis objetivos profesionales no están alineados con los objetivos (misión y visión) de la universidad, lo que me hace sentir frustrado, apático, indiferente y estresado (itemCUL13i)	49	0	3.73	4.00
Mis objetivos profesionales no están alineados con los objetivos (misión y visión) de la universidad, lo que me hace sentir frustrado, apático, indiferente y estresado (itemCUL14i)	49	0	3.39	4.00
El clima laboral de mi lugar de trabajo no me permite estar tranquilo y concentrado en lo que tengo que hacer. (itemCUL15i)	49	0	3.41	4.00
Mi superior no se asegura de que disponga de los recursos (materiales e inmateriales) que necesito para realizar correctamente mi trabajo principal, lo que me provoca fatiga mental y física (itemCULT16i)	49	0	3.33	4.00
No tengo certidumbre laboral en la universidad (itemCUL17i)	49	0	3.29	4.00

En cuanto al clima laboral que impide la tranquilidad y la concentración en el trabajo, la media fue de 3.41, con una mediana también de 4.00, lo que implica una percepción generalmente positiva. Respecto a la afirmación sobre si los superiores aseguran los recursos necesarios para un desempeño adecuado, se obtuvo una media de 3.33 y una mediana de 4.00, indicando cierto nivel de acuerdo. Por último, en lo referente a la certidumbre laboral en la universidad, la media de las respuestas fue de 3.29 con una mediana de 4.00, reflejando una ligera incertidumbre entre los participantes. Todos estos datos provienen de las respuestas de 49 participantes y no se reportaron respuestas perdidas. Las medias y medianas proporcionan una visión centralizada del consenso general en la muestra evaluada

Los datos descriptivos de la muestra francesa arrojan luz sobre cómo los académicos perciben la alineación de sus objetivos profesionales con los de su universidad y el apoyo que reciben de sus superiores, entre otros aspectos del entorno laboral (véase tabla 14).

Con una media de 3.14 y una mediana de 3.00, los académicos tienden a sentirse moderadamente motivados y satisfechos con la congruencia entre sus metas y las de la institución. El soporte de los superiores a las propuestas de mejoras tiene una media de 3.36 y una mediana de 3.50, indicando que generalmente se sienten apoyados y valorados.

Tabla 14
Estadísticas Descriptivas de las Percepciones del personal académico de las Universidades Públicas en Francia Sobre la Cultura Organizacional en su Lugar de Trabajo

Estadísticos				
	N		Media	Mediana
	Válido	Perdidos		
Mes objectifs professionnels sont alignés sur les objectifs (mission et vision) de l'université, ce qui me rend motivé, engagé, enthousiaste et satisfait(items9Coi)	14	0	3.1429	3.0000
Mon supérieur hiérarchique soutient activement mes propositions d'amélioration, ce qui me donne l'impression que mes connaissances sont valorisées et utilisées au bénéfice de mon université(item10Coi)	14	0	3.3571	3.5000
L'environnement de travail dans mon lieu de travail me fournit un cadre calme et propice pour me concentrer sur mes tâches (item11Coi)	14	0	3.2857	4.0000
Mon supérieur hiérarchique veille à ce que je dispose des ressources (matérielles et immatérielles) nécessaires pour accomplir correctement mon travail principal, ce qui prévient la fatigue mentale et physique (item13Coi)	14	0	3.5000	4.0000

El entorno de trabajo que favorece la concentración tiene una media de 3.29 y una mediana de 4.00, sugiriendo que la mayoría se siente capaz de enfocarse en sus tareas. Finalmente, el acceso a los recursos necesarios para su labor principal tiene una media de 3.50 y una mediana de 4.00, lo que indica que la mayoría no experimenta fatiga mental y física debido a la falta de recursos. Estas medidas centrales destacan una percepción general positiva de la cultura organizacional de la universidad.

8.2.2.4 Niveles de Comunicación Productiva

En la muestra mexicana, los resultados relacionados con la comunicación reflejan un patrón hacia prácticas que superan un enfoque lineal y unidireccional, acercándose a una dinámica más interactiva (tabla 15). Para las afirmaciones relacionadas con la información y la tecnología, las medias cercanas a 2 sugieren una inclinación hacia una comunicación algo

más dinámica, aunque sin ser plenamente interactiva. En cuanto a la retroalimentación, los valores oscilan entre 1.59 y 2.08, indicando que, aunque hay esfuerzos por implementar una comunicación más dinámica, no se logra de manera uniforme entre los participantes. Finalmente, en lo que respecta al sistema organizacional de planificación y evaluación (tabla 16 y 17), con medias de 1.67 y 1.90, los datos sugieren que hay espacio para mejorar hacia prácticas comunicativas más integradas y estratégicas que contribuyan al logro de los objetivos organizacionales. Estos hallazgos apuntan a oportunidades para el desarrollo de una comunicación que fomente la colaboración y eficiencia dentro de la organización.

Tabla 15
Estadísticos de los Niveles de Comunicación Productiva en la Muestra Mexicana

Estadísticos				
	N		Media	Mediana
	Válido	Perdidos		
LINEAL: Información y Tecnología1.	49	0	1.96	2.00
LINEAL: Información y Tecnología2	49	0	2.10	2.00
DINÁMICO: Información y Retroalimentación1	49	0	1.59	1.00
DINÁMICO: Información y Retroalimentación2	49	0	1.96	2.00
DINÁMICO: Información y Retroalimentación3	49	0	2.08	2.00
PRODUCTIVA: Sistema organizacional: Planeación, evaluación1	49	0	1.67	2.00
PRODUCTIVA: Sistema organizacional: Planeación, evaluación2	49	0	1.90	2.00

Tabla 16
PRODUCTIVA: Sistema organizacional: Planeación, evaluación1

Estadísticas				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En mi organización, los procesos no suelen estar planificados, incluida la comunicación.	22	44.9	44.9	44.9
En mi trabajo, el control y la eficacia de los procesos organizativos, incluida la retroalimentación.	21	42.9	42.9	87.8
En mi organización existe un plan formal de comunicación corporativa que se actualiza como parte de nuestro	6	12.2	12.2	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Tabla 17
PRODUCTIVA: Sistema organizacional: Planeación, evaluación2

	Estadísticas			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No suelo hacer un seguimiento de lo que comunico a los demás. Sólo les doy la información	12	24.5	24.5	24.5
Intento hacer un seguimiento de las personas que me piden información. Es un hábito q	30	61.2	61.2	85.7
En mi organización nos centramos en la retroalimentación como una buena práctica organizativa	7	14.3	14.3	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Para la muestra francesa, los resultados indican un patrón en la comunicación que varía según el nivel evaluado (tabla 18). En los ítems relacionados con la información y la tecnología, las medias de 2.07 y 2.50 reflejan una comunicación que oscila entre un nivel lineal y uno más dinámico, con una inclinación hacia una mayor interactividad en algunos aspectos.

En cuanto a la dinámica de información y retroalimentación, las medias de 1.29, 1.79 y 1.79 sugieren una comunicación que, aunque intenta ser más dinámica, aún se percibe como predominantemente lineal, destacando la necesidad de una mayor interacción y retroalimentación en este ámbito.

Tabla 18
Estadísticos de los Niveles de Comunicación Productiva en la Muestra Francesa

Estadísticos				
	N		Media	Mediana
	Válido	Perdidos		
LINEAIRE : Information et technologie.	14	0	2.07	2.00
LINEAIRE : Information et technologie.	14	0	2.50	3.00
DYNAMIQUE : Information et retour d'information	14	0	1.29	1.00
DYNAMIQUE : Information et retour d'information	14	0	1.79	2.00
DYNAMIQUE : Information et retour d'information	14	0	1.79	2.00
PRODUCTIF : Système organisationnel : Planification et évaluation.	14	0	1.21	1.00
PRODUCTIF : Système organisationnel : Planification et évaluation.	14	0	1.64	2.00

Finalmente, en los ítems referentes al sistema organizacional de planificación y evaluación, con medias de 1.21 y 1.64, se observa una inclinación hacia prácticas de comunicación más productivas y estratégicas, aunque aún hay margen para fortalecer estos aspectos y lograr una mayor eficacia en la comunicación organizacional. Estos resultados sugieren la posibilidad de un enfoque más integrado y colaborativo en la comunicación dentro de las universidades francesas.

8.2.2.5 Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

En la muestra mexicana, los resultados relacionados con el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior revelan una percepción generalmente positiva y una participación activa en los procesos de acreditación y evaluación (tabla 19). La media de 3.80 en el conocimiento de los programas de acreditación y evaluación muestra que los académicos están bastante informados sobre estos procesos en sus universidades.

La participación y colaboración en los procesos de acreditación y evaluación se refleja en una media de 3.86, lo que indica un nivel de implicación considerable de los académicos en estas actividades. Esto es relevante para el fortalecimiento de la calidad educativa y el cumplimiento de estándares institucionales.

Tabla 19
Percepciones de la Muestra Mexicana Sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior de su Universidad

Estadísticos				
	N		Media	Mediana
	Válido	Perdidos		
Conozco los programas de acreditación y evaluación que se aplican en la universidad	49	0	3.80	4.00
Participo y colaboro en los procesos de acreditación y evaluación en mi facultad.	49	0	3.86	4.00
La importancia que tienen los procesos de acreditación y evaluación en el desempeño de mis actividades es:	49	0	4.14	4.00
Mi confianza en los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos de mi organización es:	49	0	3.57	4.00

Con una media de 4.14, la importancia que los académicos asignan a los procesos de acreditación y evaluación en su desempeño diario es notablemente alta. Este dato sugiere que estos procesos son percibidos como cruciales para la mejora continua y el mantenimiento de estándares de calidad en su labor.

Por último, la confianza en los procesos de evaluación y acreditación de programas educativos se sitúa en una media de 3.57, mostrando un nivel de confianza positivo, aunque ligeramente menor en comparación con los otros aspectos evaluados. Esto podría indicar áreas de oportunidad para mejorar la percepción de estos procesos entre el personal académico.

En la muestra francesa, el análisis de las percepciones sobre las políticas públicas[4] en materia de educación superior revela patrones interesantes (tabla 20). La media para la afirmación relacionada con el refuerzo del servicio público de educación y la promoción de la igualdad de oportunidades en el sistema universitario fue de 2.6429, con una mediana de 2.00, lo que sugiere una visión ligeramente crítica o reservada de los académicos hacia estas políticas. Por otro lado, en cuanto a la autonomía de la universidad pública como recurso valioso para la toma de decisiones estratégicas, tanto la media como la mediana fueron de 3.00, indicando una postura más crítica hacia la eficacia de esta autonomía en la toma de decisiones estratégicas.

[4] Para la muestra francesa, la variable sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior fue modificada en comparación con el sistema mexicano. Esto se debe a las diferencias en los sistemas educativos de ambos países.

Tabla 20
Politiques d'excellence et d'autonomie dans l'université publique

Estadísticos				
	N		Media	Mediana
	Válido	Perdidos		
Les politiques actuelles d'excellence et d'autonomie institutionnelle renforcent le service public de l'éducation et promeuvent l'égalité des chances dans le système universitaire. (item22i sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior)	14	0	2.6429	2.0000
L'autonomie dont jouit aujourd'hui l'université publique est une ressource de valeur qui permet à la communauté de prendre des décisions stratégiques de manière consciente et efficace. (item21i sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior)	14	0	3.0000	3.0000

8.2.2.6 Síndrome de *burnout*

En la muestra mexicana, los resultados de los ítems relacionados con el síndrome de *burnout* (tabla 21) indican lo siguiente:

El nivel de fatiga física y mental por las mañanas presenta una media de 3.37 y una mediana de 3.00, sugiriendo una tendencia hacia un nivel moderado de fatiga entre los académicos. En relación a la percepción de que el trabajo afecta negativamente la salud, se observa una media de 4.04 y una mediana de 4.00, indicando que un número considerable de académicos siente un impacto negativo de su trabajo en su salud. Respecto a la sensación de cansancio al trabajar con colegas y estudiantes, la media es de 3.98 y la mediana de 4.00, mostrando una inclinación hacia un alto nivel de cansancio en las interacciones laborales. Los sentimientos de frustración, irritabilidad, impaciencia y ansiedad en el trabajo tienen una media de 4.08 y una mediana también de 4.00, reflejando una tendencia a experimentar estos sentimientos negativos. Finalmente, sentirse emocionalmente decepcionado de la organización y falta de motivación y productividad reportan tanto una media como una mediana de 4.08, lo que apunta a que una proporción significativa de académicos experimenta estos estados emocionales negativos en su entorno laboral.

Tabla 21
Niveles de Síndrome de *Burnout* en el personal académico de México

Estadísticos				
	N		Media	Mediana
	Válido	Perdidos		
Por las mañanas me siento fatigado(a) física y mentalmente (itemBURN29i)	49	0	3.37	3.00
Siento que mi trabajo está afectando negativamente mi salud (itemBURN30i)	49	0	4.04	4.00
Siento que es cansado trabajar con mis colegas y estudiantes (itemBURN31i)	49	0	3.98	4.00
Tengo sentimientos de frustración, irritabilidad, impaciencia y ansiedad en mi trabajo (itemBURN32i)	49	0	4.08	4.00
Me siento emocionalmente decepcionado de mi organización. No me siento productivo(a) ni motivado(a) (itemBURN33i)	49	0	4.08	4.00

En la muestra francesa, los resultados de los ítems relacionados con el síndrome de *burnout* (tabla 22) muestran que los académicos en Francia, en promedio, se inclinan hacia un nivel moderado de fatiga matutina con una media y mediana de 3.00 en el ítem relacionado con el sentimiento de fatiga física y mental por las mañanas. Respecto a la percepción de que el trabajo afecta negativamente la salud, la media es de 2.29 y la mediana de 2.00, lo que sugiere un impacto negativo moderado del trabajo en la salud. La sensación de cansancio al trabajar con colegas y estudiantes muestra una media de 2.57 y una mediana de 2.50, indicando un nivel moderadamente alto de cansancio en las interacciones laborales. Los sentimientos de frustración, irritabilidad, impaciencia y ansiedad en el trabajo presentan una media de 2.42 y una mediana de 2.00, reflejando un nivel moderado de estos sentimientos negativos. Finalmente, sentirse emocionalmente decepcionado muestra una media de 2.64 y una mediana de 2.00, señalando un nivel moderado de decepción emocional en su entorno laboral. Estos resultados indican que en la muestra francesa hay una tendencia hacia niveles moderados de síntomas asociados al síndrome de *burnout*.

Tabla 22
Niveles de Síndrome de *Burnout* en el personal académico de Francia

Estadísticos				
	N		Media	Mediana
	Válido	Perdidos		
Le matin, je me sens fatigué physiquement et mentalement (item24BURi)	14	0	3.00	3.00
J'ai l'impression que mon travail affecte négativement ma santé (item25BURi)	14	0	2.29	2.00
J'ai l'impression qu'il est fatigant de travailler avec mes collègues et mes étudiants (item26BURi)	14	0	2.57	2.50
Je ressens de la frustration, de l'irritabilité, de l'impatience et de l'anxiété.(item27BURi)	14	0	2.42	2.00
Je me sens émotionnellement déçu(e)(item28BURi)	14	0	2.64	2.00

8.2.2.7 Engagement

Los resultados de la variable *engagement* para la muestra mexicana (tabla 23) muestran que los participantes tienen un alto grado de capacidad para concentrarse en sus actividades a pesar de los problemas que puedan enfrentar, con una media de 4.24 y una mediana de 5.00. Esto indica que la mayoría de los encuestados se siente muy capaz de mantener su enfoque en el trabajo, incluso bajo circunstancias desafiantes. En cuanto a la dedicación y el tiempo que los académicos invierten en su trabajo, la media es de 3.06 y la mediana de 3.00, lo que sugiere una inclinación moderada a concentrarse en el trabajo hasta el grado de olvidar el paso del tiempo y quedarse trabajando más allá de su horario. Respecto a la satisfacción con las horas de trabajo en relación con el salario percibido, los resultados muestran una media de 3.04 y una mediana de 3.00, indicando una satisfacción moderada en general entre los académicos sobre este aspecto. Por último, en cuanto al reconocimiento recibido por colegas y autoridades, se observa una media de 2.92 y una mediana de 3.00, reflejando una satisfacción moderada a baja con el reconocimiento que reciben los académicos en su entorno laboral. Estos resultados proporcionan una perspectiva detallada del nivel de *engagement* del personal académico en México, destacando aspectos específicos como la capacidad de concentración, la dedicación al trabajo, la satisfacción con el salario y el reconocimiento recibido.

Tabla 23
Niveles de *Engagement* en el personal académico de México

Estadísticos				
	N		Media	Mediana
	Válido	Perdidos		
Soy capaz de concentrarme en mis actividades incluso cuando tengo problemas que resolver.	49	0	4.24	5.00
Me concentro tanto en mi trabajo que pierdo la noción del tiempo y me quedo más allá de mi hora de salida	49	0	3.06	3.00
Me siento satisfecho con la cantidad de horas que le dedico a mi actividad en relación al salario percibido	49	0	3.04	3.00
Me siento satisfecho con el reconocimiento que recibo de colegas y autoridades	49	0	2.92	3.00

Los resultados de la variable *engagement* para la muestra francesa (tabla 24) muestran que los participantes tienen una capacidad moderada para concentrarse en sus actividades a pesar de los problemas que puedan enfrentar, con una media de 1.64 y una mediana de 1.50. Esto sugiere que la mayoría de los encuestados experimenta ciertas dificultades para mantener su enfoque en el trabajo bajo circunstancias desafiantes. Respecto a la dedicación y el tiempo que los académicos invierten en su trabajo, los resultados indican una tendencia moderada a concentrarse en el trabajo hasta el grado de olvidar el paso del tiempo y quedarse trabajando más allá de su horario, con una media de 2.86 y una mediana de 3.00. En cuanto a la satisfacción con las horas de trabajo en relación con el salario percibido, se observa una media de 3.14 y una mediana de 3.00, indicando una satisfacción moderada en general entre los académicos sobre este aspecto. Finalmente, en lo que respecta al reconocimiento recibido por colegas y autoridades, se muestra una media de 3.71 y una mediana de 4.00, lo que refleja una satisfacción relativamente alta con el reconocimiento que reciben los académicos en su entorno laboral. Estos resultados proporcionan una perspectiva detallada del nivel de *engagement* del personal académico en Francia, destacando aspectos específicos como la capacidad de concentración, la dedicación al trabajo, la satisfacción con el salario y el reconocimiento recibido.

Tabla 24
Niveles de *Engagement* en el personal académico de Francia

Estadísticos				
	N		Media	Mediana
	Válido	Perdidos		
Je suis capable de me concentrer sur mes activités même si j'ai des problèmes à résoudre	14	0	1.64	1.50
Je me concentre tellement sur mon travail que je perds la notion du temps et que je reste après avoir quitté le travail	14	0	2.86	3.00
Je suis satisfait(e) du temps que je consacre à mon activité par rapport au salaire que je perçois.	14	0	3.14	3.00
Je suis satisfait(e) de la reconnaissance que je reçois de mes collègues et des autorités.	14	0	3.71	4.00

8.2.3. Evaluación de la Normalidad de las Variables

Como se estableció en el Capítulo 7, es esencial realizar pruebas de normalidad a las variables del estudio para determinar el tipo de prueba estadística más adecuada para la contrastación de las hipótesis planteadas.

Esta sección se dedica a la presentación y análisis de los resultados obtenidos de las pruebas de normalidad, en particular la prueba de Shapiro-Wilk, aplicadas a cada una de las variables clave. Los hallazgos de esta evaluación son cruciales, dado que la elección entre métodos paramétricos y no paramétricos para la contrastación de hipótesis depende en gran medida del cumplimiento o no del supuesto de normalidad en la distribución de los datos. Por lo tanto, los resultados aquí expuestos no solo ofrecen una visión detallada de las características estadísticas de nuestras variables, sino que también fundamentan las decisiones metodológicas posteriores en nuestro análisis.

En la evaluación de normalidad de la muestra mexicana, se encontraron resultados variados para las diferentes variables analizadas (ver anexo). Para la variable Campo, *Habitus* y Capitales, se observó un valor de significancia de 0.203, lo cual es mayor que el umbral común de 0.05, indicando que no hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula de normalidad. Esto sugiere que los datos de esta variable se pueden considerar como distribuidos normalmente. En el caso de la Cultura Organizacional, el valor de significancia fue de 0.329, que también está por encima del umbral convencional de 0.05, lo que sugiere

que no hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula de normalidad y que los datos se ajustan razonablemente bien a una distribución normal.

En cuanto a la variable *Engagement*, el valor de significancia resultó ser 0.143, que está por encima del umbral convencional de 0.05. Esto indica que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de normalidad, y por ende, se puede considerar que los datos de *Engagement* siguen una distribución normal. Sin embargo, para la variable Niveles de Comunicación Productiva, el valor de significancia fue de 0.003, menor que el umbral de 0.05, lo cual indica que hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula de normalidad, sugiriendo que los datos para esta variable no siguen una distribución normal.

Por otro lado, en la variable Sistemas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), el valor de significancia de 0.000 está muy por debajo del umbral convencional de 0.05, lo que indica que hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de normalidad, mostrando que los datos para esta variable no se distribuyen de manera normal. Finalmente, para la variable Síndrome de *burnout*, se encontró un valor de significancia de 0.026, que está por debajo del umbral convencional de 0.05, indicando que hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de normalidad, lo que significa que los datos no se ajustan a una distribución normal.

En la muestra académica de Francia los resultados de las pruebas de normalidad para diversas variables indican que ninguna de ellas sigue una distribución normal.

8.2.4. Pruebas Estadísticas no Paramétricas

En el contexto de esta investigación, se ha llevado a cabo un análisis exhaustivo utilizando pruebas estadísticas no paramétricas para examinar las relaciones y diferencias entre diversas variables. Las pruebas no paramétricas son herramientas valiosas cuando las condiciones para el uso de métodos paramétricos, como el análisis de varianza (ANOVA) o la correlación de Pearson, no se cumplen debido a la naturaleza de los datos o la muestra en cuestión. En esta sección, se presentarán y analizarán los resultados que incluyen pruebas de Chi-

Cuadrado. Estas pruebas proporcionarán una comprensión más completa de las asociaciones presentes en los datos recopilados en el estudio.

En la presentación de los resultados, se seguirá un orden específico para garantizar una organización clara y coherente. En primer lugar, se exponen los resultados de las pruebas de Chi-Cuadrado, que se utilizaron para analizar asociaciones entre variables categóricas. Posteriormente se detallarán los resultados obtenidos mediante la prueba U de Mann-Whitney, que permite comparar las distribuciones de dos grupos independientes. Este enfoque secuencial asegura una presentación ordenada y facilita la comprensión de los hallazgos de cada tipo de prueba estadística.

8.2.4.1 Correlación entre la Cultura Organizacional y el Síndrome de *Burnout* en el Personal Académico

En la Hipótesis 1 se planteó que no existe una correlación significativa entre la cultura organizacional y la presencia del síndrome de *burnout*. Los resultados de la prueba de Chi-Cuadrado en la muestra mexicana no muestran asociaciones significativas entre la cultura organizacional y el síndrome de *burnout* en el personal académico de universidades públicas, debido a que el valor de significación asintótica es 0.241. Además, el recuento mínimo esperado es 2.86, y el 44.4% de las casillas tienen un recuento menor que 5 (tabla 25 y figura 7).

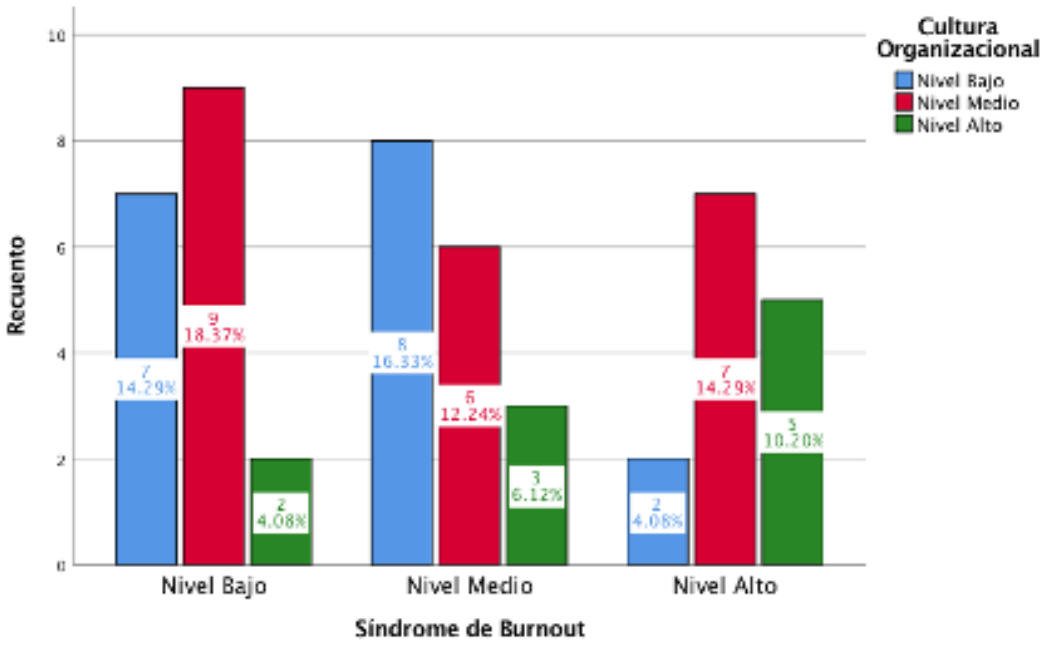
Tabla 25
Prueba de Chi-Cuadrado de H01 en la Muestra Mexicana

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	5.489[a]	4	.241
Razón de verosimilitud	5.774	4	.217
Asociación lineal por lineal	3.216	1	.073
N de casos válidos	49		

a. 4 casillas (44.4%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2.86.

Este resultado indica que con un p-valor de 0.241, que es mayor que el umbral convencional de 0.05, no hay suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula. Esto sugiere que no hay una relación estadísticamente significativa entre la cultura organizacional y el síndrome de *burnout*.

Figura 8
Cultura organizacional y nivel de síndrome de burnout en la muestra mexicana



La prueba de Chi-Cuadrado aplicada para evaluar la hipótesis H01 en la muestra francesa, que investiga la correlación entre la cultura organizacional y la presencia del síndrome de *burnout*, arrojó los siguientes resultados (tabla 26):

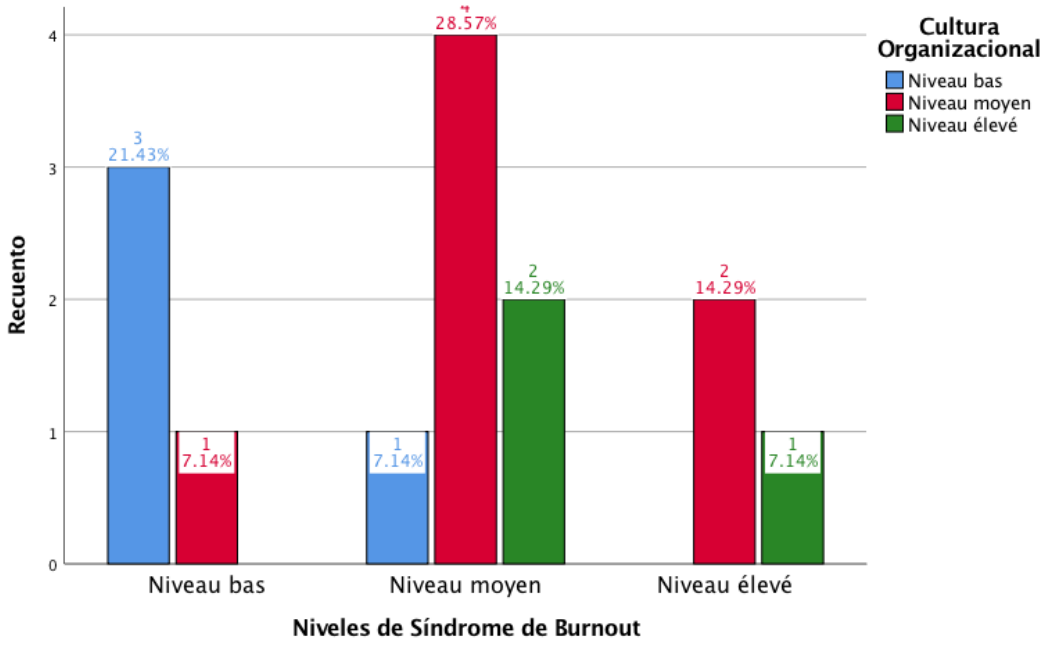
Tabla 26
Prueba de Chi-Cuadrado de H01 en la Muestra Francesa

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	6.335[a]	4	.175
Razón de verosimilitud	7.271	4	.122
Asociación lineal por lineal	4.180	1	.041
N de casos válidos	14		

a. 9 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .64.

A pesar de que la Asociación Lineal por Lineal indicó un p-valor menor al umbral convencional de 0.05, los valores obtenidos en el Chi-Cuadrado de Pearson y la Razón de Verosimilitud sugieren que no hay suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, los resultados indican que, en la muestra francesa, no existe una correlación significativa entre la cultura organizacional y la presencia del síndrome de *burnout* (figura 8).

Figura 9
Cultura organizacional y nivel de Síndrome de *Burnout* en la muestra francesa



8.2.4.2 Relación entre la Cultura Organizacional y el Nivel de *Engagement* en el personal académico de Universidades Públicas

En la Hipótesis 2 se planteó que no existe una correlación significativa entre la cultura organizacional y el nivel de *engagement.* Los resultados de la prueba de Chi-Cuadrado para la hipótesis H02 en la muestra mexicana indican asociaciones significativas entre la cultura organizacional y el nivel de *engagement* en el personal académico. Esto se evidencia por un valor de significación asintótica de 0.043. Además, se observa que el recuento mínimo esperado en la tabla de contingencia es de 2.24, y el 55.6% de las casillas tienen un recuento menor que 5 (tabla 27). A pesar de esta observación, el valor de significación asintótica obtenido sugiere una conclusión relevante. Con un p-valor de 0.043, que es menor que el umbral convencional de 0.05, existe suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula.

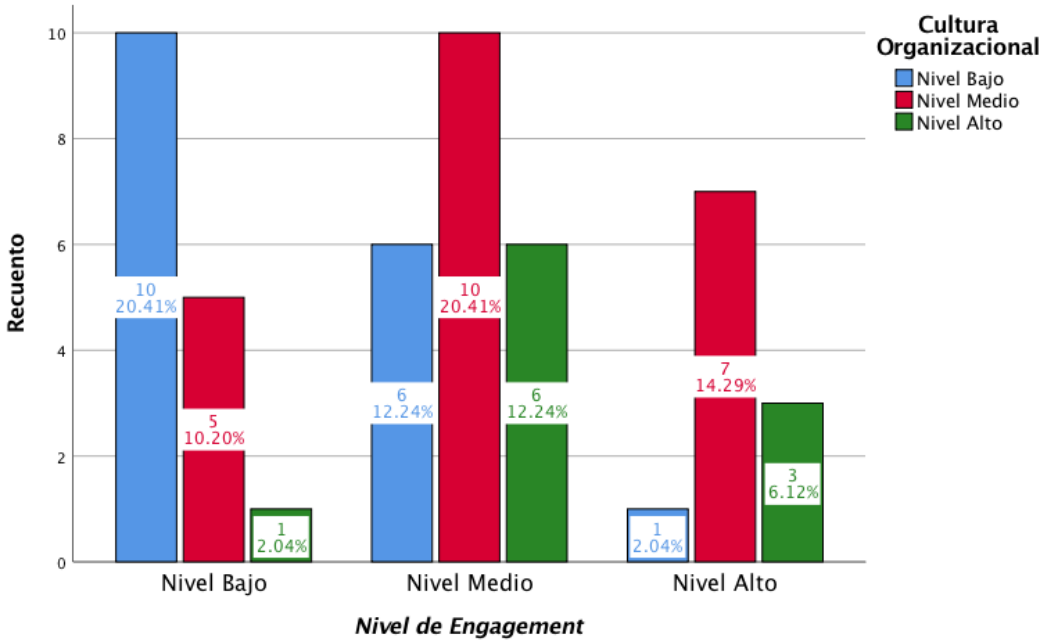
Tabla 27
Prueba de Chi-Cuadrado de H02 en la Muestra Mexicana

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	9.852[a]	4	.043
Razón de verosimilitud	10.564	4	.032
Asociación lineal por lineal	7.373	1	.007
N de casos válidos	49		

a. 5 casillas (55.6%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2.24.

Esto implica que hay una relación estadísticamente significativa entre la cultura organizacional y el nivel de *engagement* en el personal académico de las universidades en la muestra analizada (figura 9).

Figura 10
Cultura organizacional y nivel de *engagement* en la muestra mexicana



En la muestra francesa, para la hipótesis H02 que analiza la correlación entre la cultura organizacional y el nivel de *engagement*, los resultados más relevantes de las pruebas de Chi-Cuadrado son los siguientes (tabla 28):

Tabla 28
Prueba de Chi-Cuadrado de H02 en la Muestra Francesa

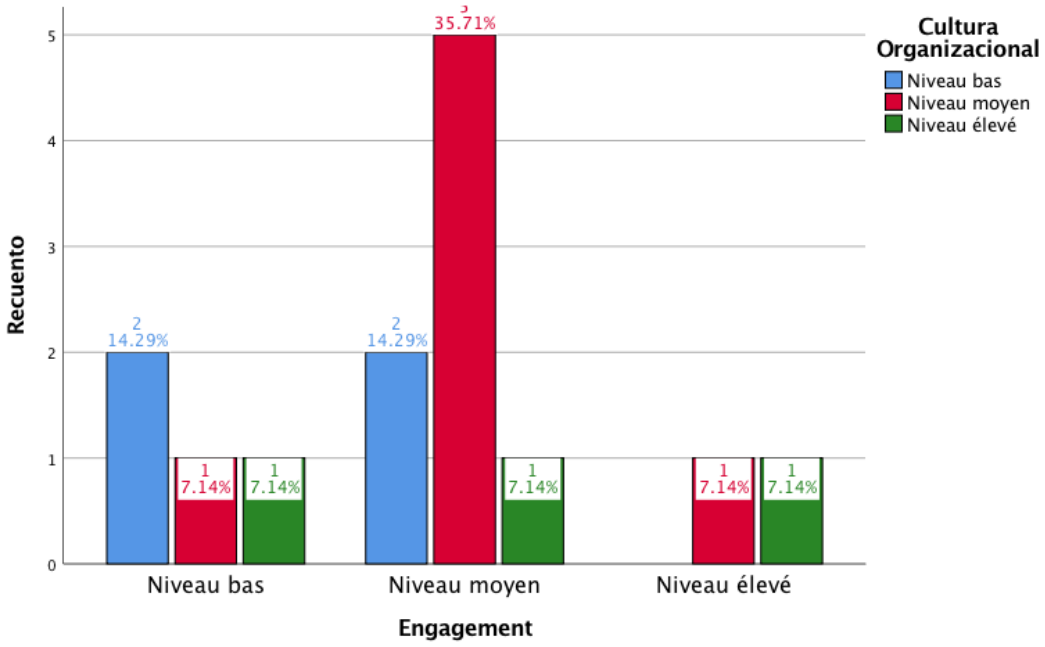
Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	3.083[a]	4	.544
Razón de verosimilitud	3.474	4	.482
Asociación lineal por lineal	1.132	1	.287
N de casos válidos	14		

a. 9 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .43.

El Chi-Cuadrado de Pearson arrojó un valor de 3.083 con 4 grados de libertad y un p-valor de 0.544. La Razón de Verosimilitud, por su parte, mostró un valor de 3.474 con un p-valor de 0.482. Adicionalmente, la Asociación Lineal por Lineal resultó en un valor de 1.132 con un p-valor de 0.287.

Estos resultados, especialmente los altos p-valores obtenidos en las pruebas, indican que no hay suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula en la muestra de 14 casos. Por lo tanto, se concluye que no existe una correlación significativa entre la cultura organizacional y el nivel de *engagement* en la muestra francesa estudiada. Es importante mencionar que todas las casillas (100%) en la tabla de contingencia tuvieron un recuento esperado menor a 5, con un recuento mínimo esperado de 0.43, lo que podría influir en la interpretación de los resultados (figura 10).

Figura 11
Cultura organizacional y nivel de *Engagement* en la muestra francesa



8.2.4.3. Vínculo entre la Cultura Organizacional y los Niveles de Comunicación Productiva en el Personal Académico

En la Hipótesis 3 se planteó que no existe una correlación significativa entre la cultura organizacional y los diferentes niveles de comunicación productiva (lineal, dinámico y productivo). El análisis de la hipótesis H03 en la muestra mexicana, que examina la relación entre la cultura organizacional y los diferentes niveles de comunicación, reveló hallazgos significativos. La prueba de Chi-Cuadrado de Pearson mostró un valor de 10.040 con un p-valor de 0.040, indicando una relación estadísticamente significativa entre estas variables (tabla 29).

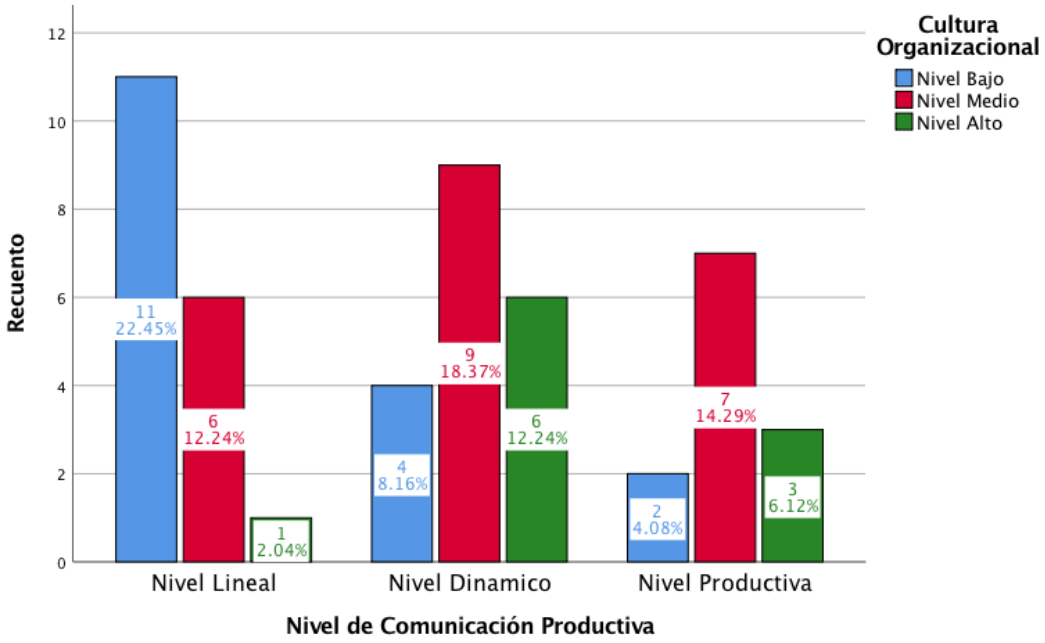
Tabla 29
Prueba de Chi-Cuadrado de H03 en la Muestra Mexicana

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	10.040[a]	4	.040
Razón de verosimilitud	10.435	4	.034
Asociación lineal por lineal	6.490	1	.011
N de casos válidos	49		

a. 4 casillas (44.4%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2.45.

Este resultado es relevante porque sugiere que la cultura organizacional está significativamente correlacionada con los niveles de comunicación en el personal académico. A pesar de que algunas celdas en la tabla de contingencia tenían un recuento esperado menor a 5, el valor obtenido en el Chi-Cuadrado de Pearson es suficiente para rechazar la hipótesis nula, destacando la importancia de la cultura organizacional en los patrones de comunicación observados (figura 11).

Figura 12
Cultura Organizacional y Niveles de Comunicación Productiva en la muestra mexicana



En la muestra francesa, al evaluar la hipótesis H03 que trata de la correlación entre la cultura organizacional y los diferentes niveles de comunicación, los resultados más destacados de las pruebas de Chi-Cuadrado son los siguientes (tabla 30):

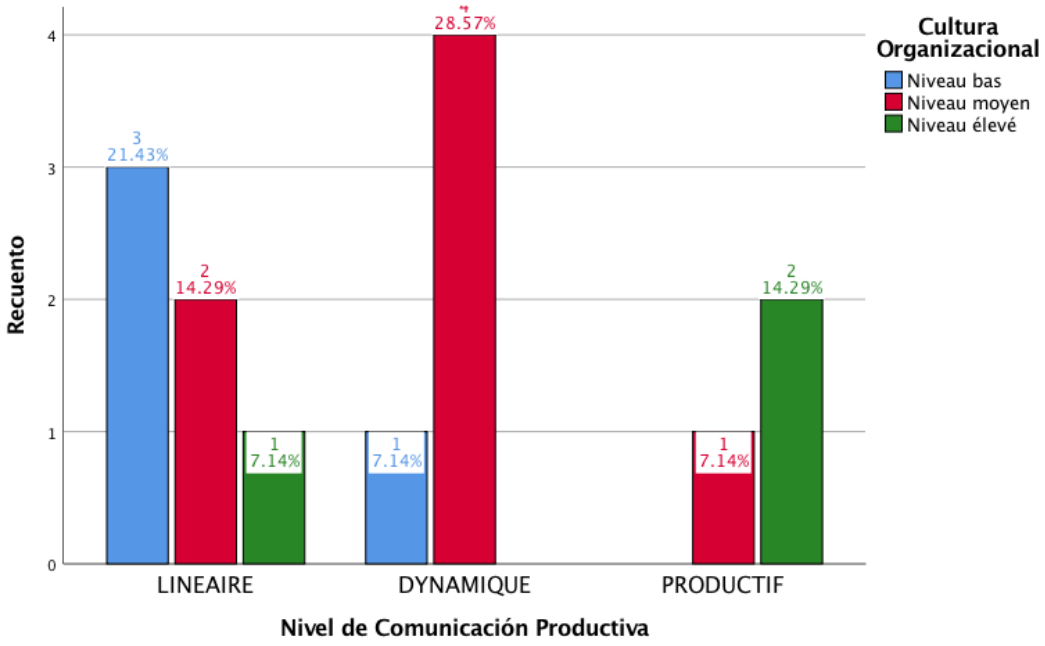
Tabla 30
Prueba de Chi-Cuadrado de H03 en la Muestra francesa

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	7.350[a]	4	.119
Razón de verosimilitud	8.009	4	.091
Asociación lineal por lineal	3.218	1	.073
N de casos válidos	14		

a. 9 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .64.

El Chi-Cuadrado de Pearson resultó en un valor de 7.350 con 4 grados de libertad y un p-valor de 0.119. Por otro lado, la Razón de Verosimilitud arrojó un valor de 8.009 con un p-valor de 0.091. Además, la Asociación Lineal por Lineal presentó un valor de 3.218 con un p-valor de 0.073. Estos resultados indican que, aunque se observan ciertas tendencias, no existe suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula. Es decir, no se puede afirmar que exista una correlación significativa entre la cultura organizacional y los diferentes niveles de comunicación en la muestra francesa estudiada (figura 12).

Figura 13
Cultura Organizacional y Niveles de Comunicación Productiva en la muestra francesa



8.2.4.4 Impacto de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (SACES) sobre el Síndrome de *Burnout*

Para la hipótesis H04, que investiga la correlación entre la implementación de Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (SACES) y la presencia del síndrome de *burnout* en el personal académico, los resultados de las pruebas de Chi-Cuadrado son los siguientes: El Chi-Cuadrado de Pearson mostró un valor de 6.571 con un p-valor de 0.160 y 4 grados de libertad. De forma similar, la Razón de Verosimilitud resultó en un valor de 6.366

con un p-valor de 0.173. Además, la Asociación Lineal por Lineal arrojó un valor de 1.832 con un p-valor de 0.176 (tabla 31).

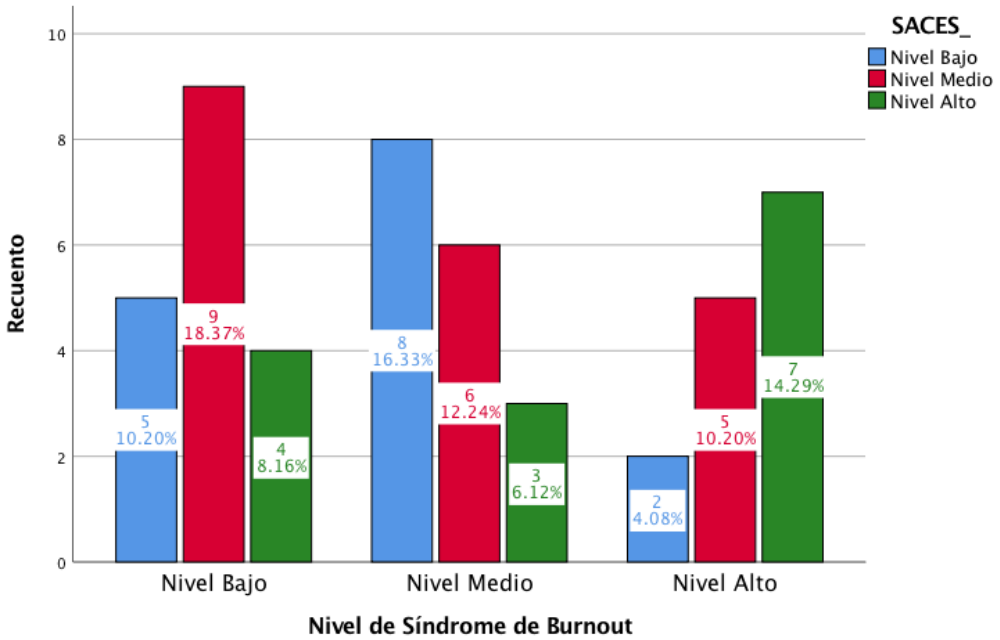
Tabla 31
Prueba de Chi-Cuadrado de H04 en la Muestra Mexicana

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	6.571[a]	4	.160
Razón de verosimilitud	6.366	4	.173
Asociación lineal por lineal	1.832	1	.176
N de casos válidos	49		

a. 3 casillas (33.3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4.00.

Estos resultados indican que no hay suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula, lo que sugiere que no existe una correlación significativa entre la implementación de SACES y la presencia del síndrome de *burnout* en el personal académico (figura 13).

Figura 14
Implementación de SACES y la presencia del síndrome de *burnout* en la muestra mexicana



En la muestra francesa para la hipótesis H04, que investiga la correlación entre el Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior y la presencia del síndrome de *burnout* en el personal académico, los resultados más importantes de las pruebas de Chi-Cuadrado son los siguientes:

El Chi-Cuadrado de Pearson tuvo un valor de 3.542 con 4 grados de libertad y un p-valor de 0.472. La Razón de Verosimilitud mostró un valor de 5.062 con un p-valor de 0.281. Además, la Asociación Lineal por Lineal resultó en un valor de 0.241 con un p-valor de 0.623. (tabla 32).

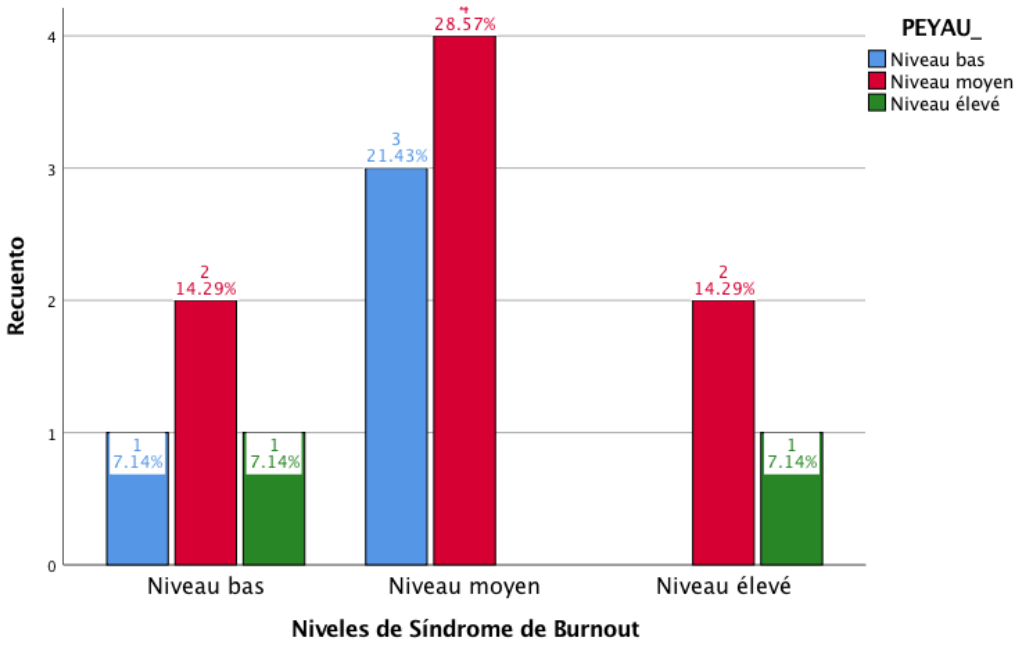
Tabla 32
Prueba de Chi-Cuadrado de H04 en la Muestra Francesa

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	3.542[a]	4	.472
Razón de verosimilitud	5.062	4	.281
Asociación lineal por lineal	.241	1	.623
N de casos válidos	14		

a. 9 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .43.

Estos datos sugieren que no hay suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula en la muestra, lo que implica que no existe una correlación significativa entre el sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior y el síndrome de *burnout* en el personal académico de la muestra francesa (figura 14).

Figura 15
Sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior y la presencia del síndrome de *burnout* en la muestra francesa



8.2.4.5. Efecto del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) en el Nivel de *Engagement* del Personal Académico

En la Hipótesis 5 se planteó que no existe una correlación significativa entre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) y el nivel de *engagement* en el personal académico de universidades públicas. Los resultados de la prueba Chi-Cuadrado para la H05 que relaciona el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) con el nivel de *engagement* en la muestra mexicana son significativos (tabla 33).

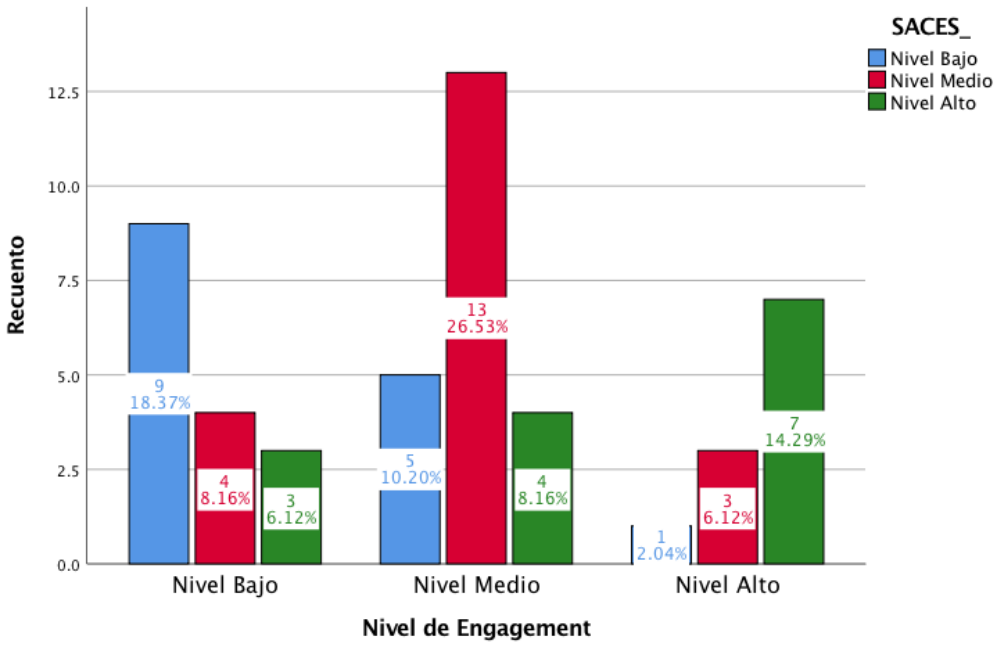
Tabla 33
Prueba de Chi-Cuadrado de H05 en la Muestra Mexicana

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	14.927[a]	4	.005
Razón de verosimilitud	13.891	4	.008
Asociación lineal por lineal	8.851	1	.003
N de casos válidos	49		

a. 5 casillas (55.6%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3.14.

El valor de Chi-Cuadrado de Pearson es 14.927 con 4 grados de libertad, y el p-valor es 0.005. Esto indica que existe una relación estadísticamente significativa entre el SACES y el nivel de *engagement* en el personal académico de universidades públicas en México (figura 15). El p-valor de 0.005 es menor que el umbral de significancia de 0.05, lo que sugiere que podemos rechazar la hipótesis nula y concluir que hay una asociación significativa entre estas dos variables en la muestra mexicana.

Figura 16
Implementación de SACES y la presencia de *engagement* en la muestra mexicana



Para la hipótesis H05, que examina la correlación entre el sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior y el nivel de *engagement* en el personal académico de universidades públicas en Francia, los resultados más relevantes de las pruebas de Chi-Cuadrado son los siguientes:

El Chi-Cuadrado de Pearson mostró un valor de 1.094 con 4 grados de libertad y un p-valor de 0.895. La Razón de Verosimilitud tuvo un valor de 1.265 con un p-valor de 0.867. Además, la Asociación Lineal por Lineal presentó un valor de 0.658 con un p-valor de 0.417 (tabla 34).

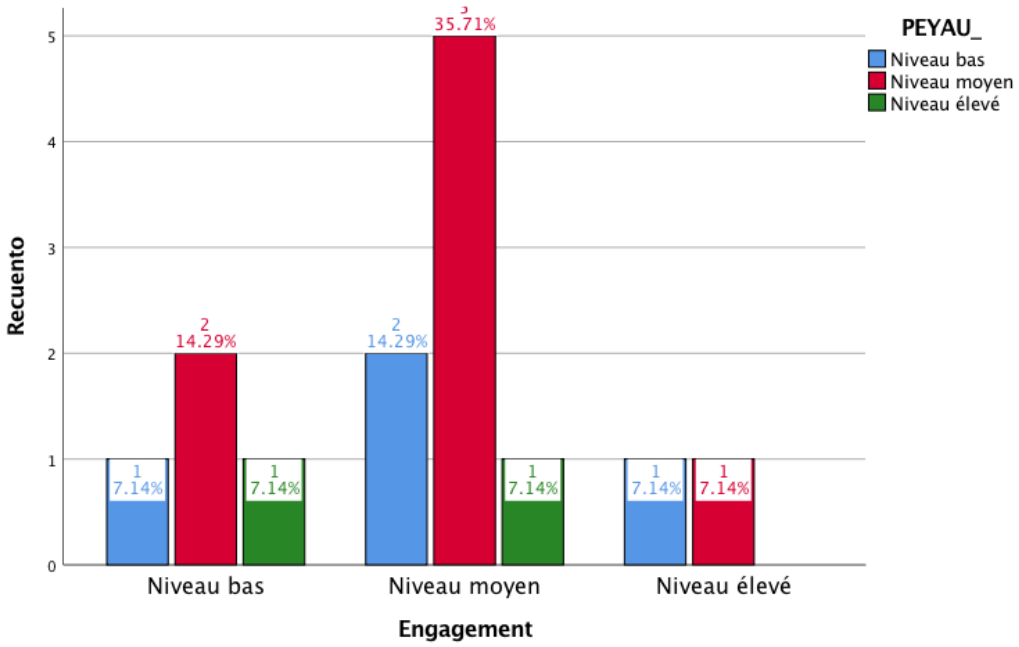
Tabla 34
Prueba de Chi-Cuadrado de H05 en la Muestra Francesa

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	1.094[a]	4	.895
Razón de verosimilitud	1.265	4	.867
Asociación lineal por lineal	.658	1	.417
N de casos válidos	14		

a. 9 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .29.

Estos resultados indican que no existe suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula en la muestra de 14 casos. Por lo tanto, se puede concluir que no hay una correlación significativa entre el sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior y el nivel de *engagement* en el personal académico en la muestra francesa (figura 16).

Figura 17
Sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior y *engagement* en la muestra francesa



8.2.4.6. Influencia del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) en la Comunicación Productiva del Personal Académico

En la Hipótesis 6 se planteó que no existe una correlación significativa entre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) y los niveles de comunicación productiva en el personal académico de universidades públicas. Las pruebas de Chi-Cuadrado para la muestra mexicana arrojaron los siguientes resultados (tabla 35):

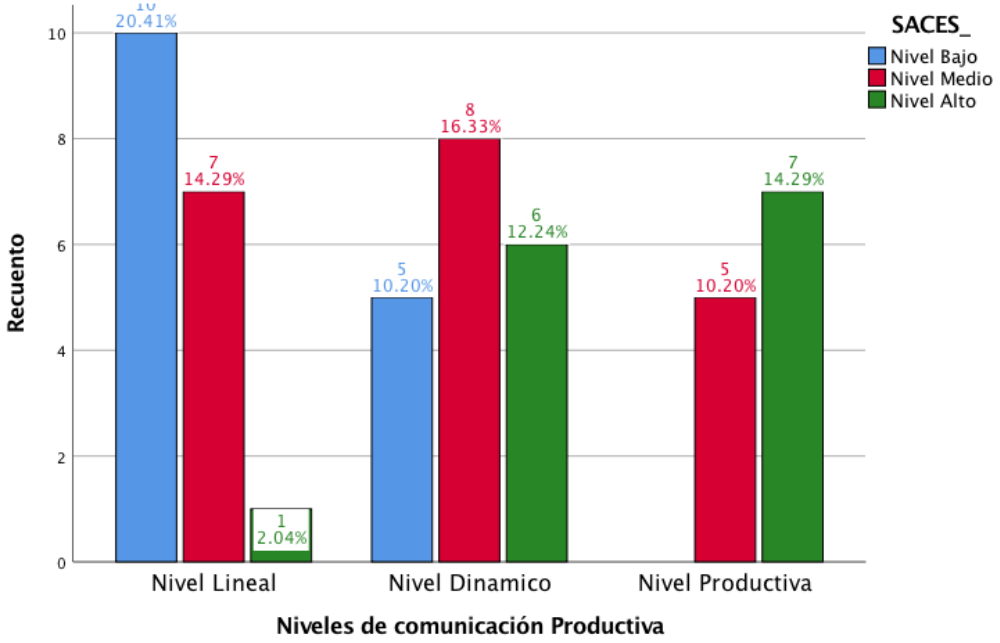
Tabla 35
Prueba de Chi-Cuadrado de H06 en la Muestra Mexicana

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	14.590[a]	4	.006
Razón de verosimilitud	18.352	4	.001
Asociación lineal por lineal	14.268	1	.000
N de casos válidos	49		

a. 3 casillas (33.3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3.43.

El Chi-Cuadrado de Pearson indicó un valor de 14.590 con un p-valor de 0.006 y 4 grados de libertad, sugiriendo una relación estadísticamente significativa entre las variables. De manera consistente, la Razón de Verosimilitud mostró un valor aún más notable de 18.352 con un p-valor de 0.001. Además, la Asociación Lineal por Lineal presentó un valor de 14.268 con un p-valor extremadamente bajo de 0.000, lo que implica una fuerte correlación lineal entre el SACES y los niveles de comunicación productiva (figura 17).

Figura 18
Implementación de SACES y los niveles de comunicación productiva en la muestra mexicana



Los resultados sugieren que hay suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula, lo que indica una correlación significativa entre la implementación de SACES y los niveles de comunicación productiva en el personal académico de las universidades públicas en la muestra estudiada.

En el análisis de la hipótesis H06, que se enfoca en la correlación entre el sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior y los Niveles de Comunicación

Productiva en la muestra francesa, se realizaron pruebas de Chi-cuadrado. Los resultados más destacados son los siguientes:

El Chi-Cuadrado de Pearson obtuvo un valor de 7.000 con 4 grados de libertad y un p-valor de 0.136. La Razón de Verosimilitud, por su parte, mostró un valor de 8.572 con un p-valor de 0.073. Además, la Asociación Lineal por Lineal registró un valor de 0.672 con un p-valor de 0.412 (tabla 36).

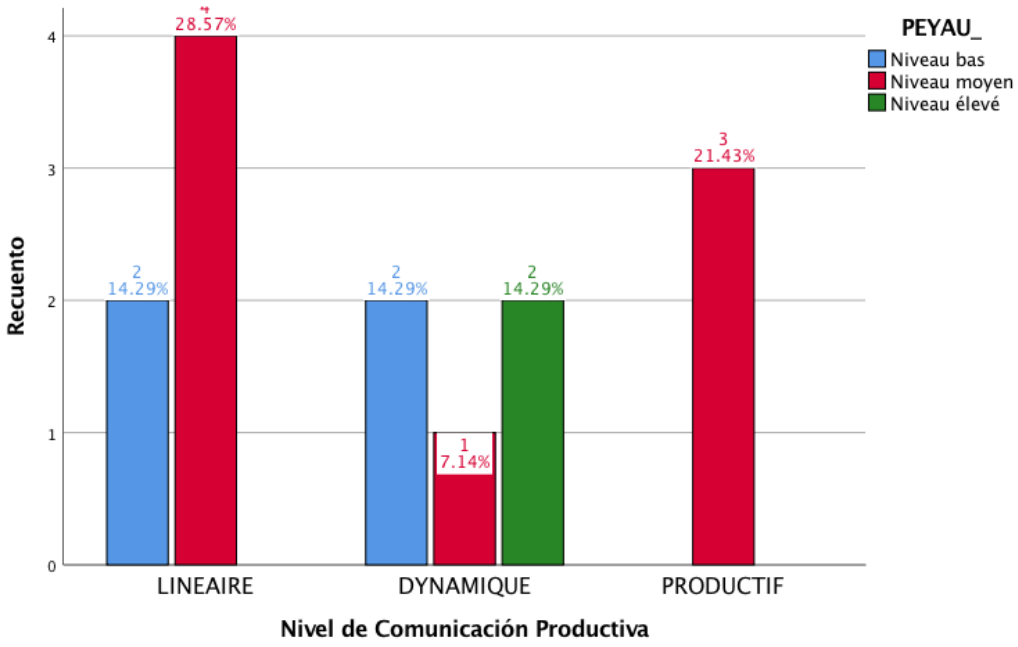
Tabla 36
Prueba de Chi-Cuadrado de H06 en la Muestra Francesa

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	7.000[a]	4	.136
Razón de verosimilitud	8.572	4	.073
Asociación lineal por lineal	.672	1	.412
N de casos válidos	14		

a. 9 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .43.

Estos resultados indican que no hay suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula en la muestra. Esto sugiere que no existe una correlación significativa entre el sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior y los niveles de comunicación productiva en el personal académico en la muestra francesa analizada (figura 18)

Figura 19
Sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior y Niveles de Comunicación Productiva en la muestra francesa



8.2.4.7 Relación entre Campo, *Habitus* y Capitales y el Síndrome de *Burnout* en el Personal Académico

La hipótesis H07, que aborda la relación entre el campo, *habitus* y capitales y el nivel de síndrome de *burnout* en el personal académico, arrojó los siguientes resultados en las pruebas de Chi-Cuadrado (tabla 37):

Tabla 37
Prueba de Chi-Cuadrado de H07 en la Muestra Mexicana

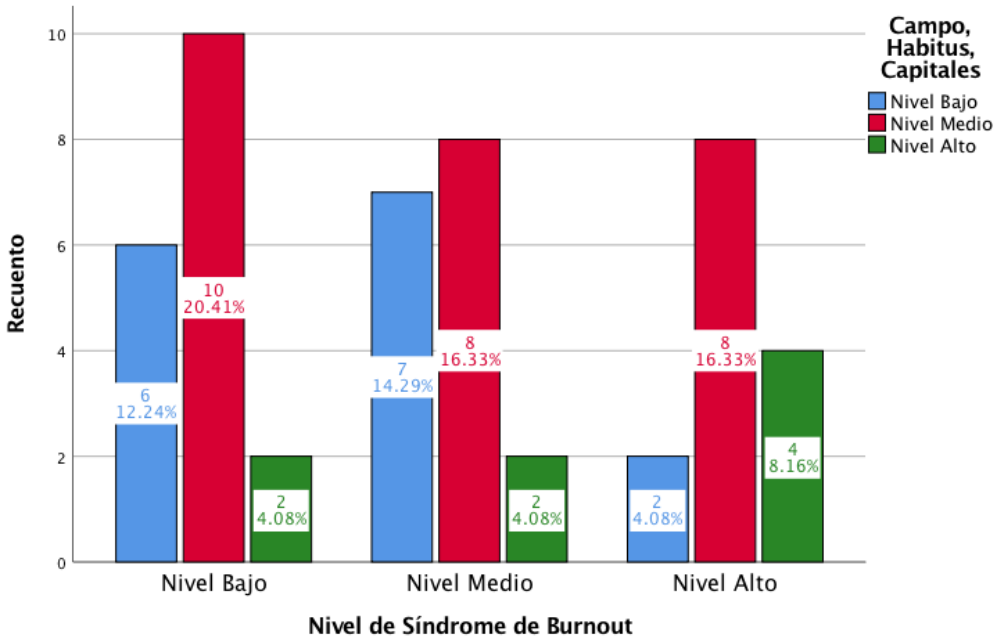
Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	3.865[a]	4	.425
Razón de verosimilitud	3.934	4	.415
Asociación lineal por lineal	2.030	1	.154
N de casos válidos	49		

a. 4 casillas (44.4%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2.29.

La prueba de Chi-Cuadrado de Pearson arrojó un valor de 3.865 con un p-valor de 0.425 y 4 grados de libertad, lo que indica que no hay una relación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas. De manera similar, la Razón de Verosimilitud mostró un valor de 3.934 con un p-valor de 0.415. Además, la Asociación Lineal por Lineal resultó en un valor de 2.030 con un p-valor de 0.154.

Los altos p-valores obtenidos en todas las pruebas indican que no hay suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula. En consecuencia, los resultados sugieren que no existe una relación significativa entre el campo, *habitus* y capitales y el nivel de síndrome de *burnout* en el personal académico de la muestra estudiada (figura 19).

Figura 20
Campo, *habitus* y capitales y el nivel de síndrome de *burnout* en la muestra mexicana



La hipótesis H07, que investiga la relación entre el campo, *habitus* y capitales y el nivel de síndrome de *burnout* en el personal académico, fue evaluada en la muestra francesa

a través de pruebas de chi-cuadrado. Los resultados más importantes obtenidos son los siguientes:

El Chi-Cuadrado de Pearson tuvo un valor de 3.250 con 4 grados de libertad y un p-valor de 0.517. La Razón de Verosimilitud arrojó un valor de 4.016 con un p-valor de 0.404. Además, la Asociación Lineal por Lineal mostró un valor de 0.241 con un p-valor de 0.623 (tabla 38).

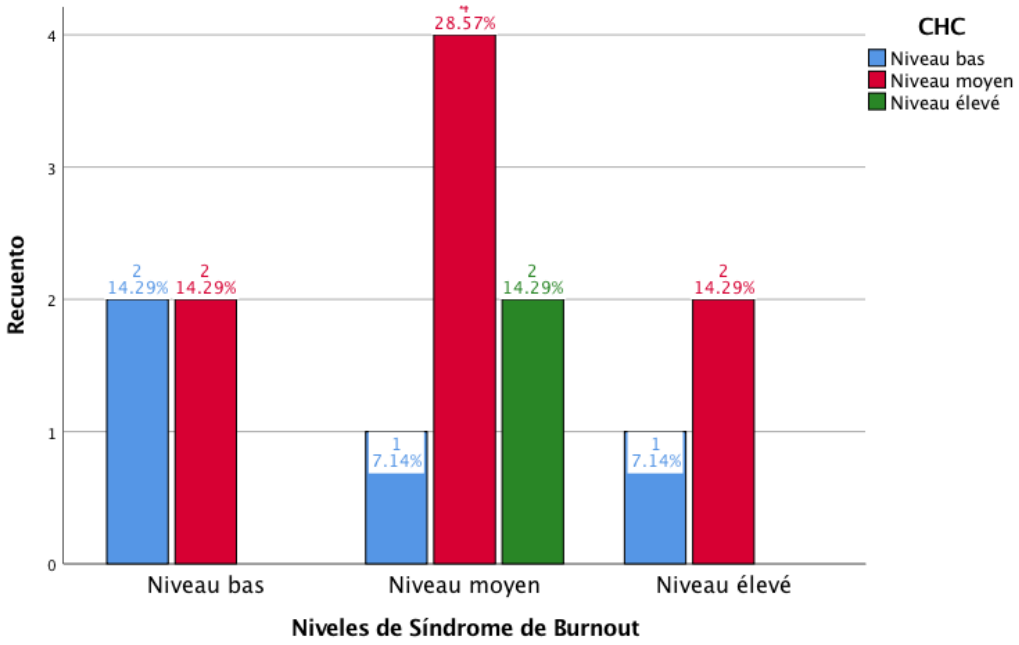
Tabla 38
Prueba de Chi-Cuadrado de H07 en la Muestra Francesa

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	3.250[a]	4	.517
Razón de verosimilitud	4.016	4	.404
Asociación lineal por lineal	.241	1	.623
N de casos válidos	14		

a. 9 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .43.

Estos resultados indican que no hay suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula en la muestra de 14 casos. Por lo tanto, se concluye que no existe una relación significativa entre el campo, *habitus* y capitales y el nivel de síndrome de *burnout* en el personal académico en la muestra francesa estudiada (figura 20).

Figura 21
Campo, *habitus* y capitales y el nivel de síndrome de *burnout* en la muestra francesa



8.2.4.8 Dinámica del Campo, *Habitus* y Capitales y su Relación con el Nivel de *Engagement* en el Personal Académico

La hipótesis nula H08, que exploró la relación entre el campo, *habitus* y capitales y el nivel de *engagement* en el personal académico, mostraron que el Chi-Cuadrado de Pearson tuvo un valor de 4.128 con un p-valor de 0.389 (tabla 39).

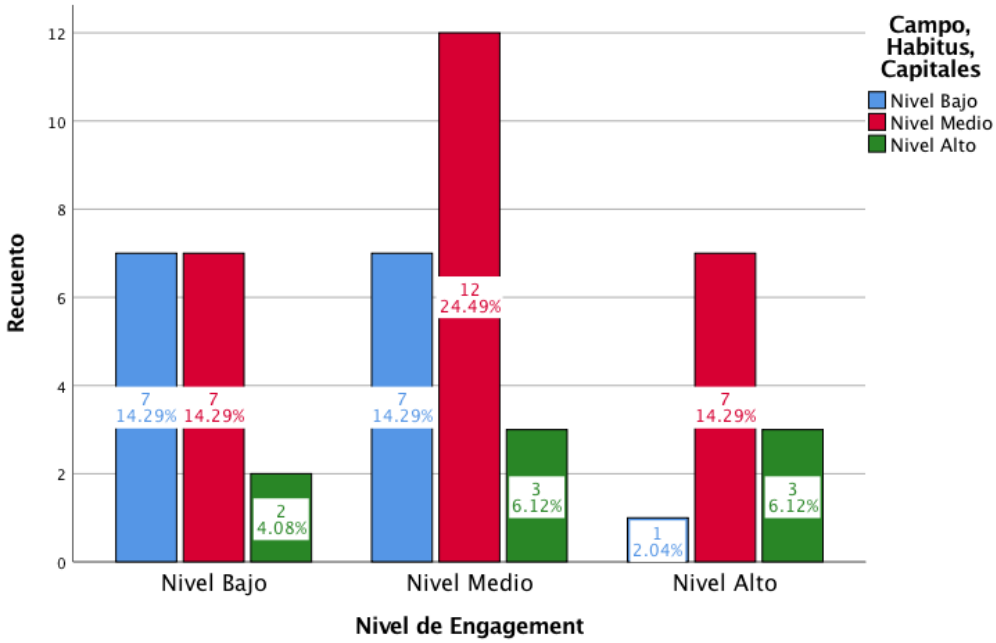
Tabla 39
Prueba de Chi-Cuadrado de H08 en la Muestra Mexicana

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	*df*	*Significación asintótica (bilateral)*
Chi-Cuadrado de Pearson	*4.128[a]*	*4*	*.389*
Razón de verosimilitud	*4.547*	*4*	*.337*
Asociación lineal por lineal	*3.254*	*1*	*.071*
N de casos válidos	*49*		

a. 5 casillas (55.6%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1.80.

Este resultado es el más relevante del análisis, debido a que indica que no existe una relación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas. El p-valor obtenido es suficiente para concluir que no hay suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula. Por tanto, los datos sugieren que no hay una relación significativa entre el campo, *habitus* y capitales y el nivel de *engagement* en el personal académico de la muestra estudiada (figura 21).

Figura 22
Campo, *habitus* y capitales y el nivel de *engagement* en la muestra mexicana



Para la hipótesis nula H08, que investiga la relación entre el campo, *habitus* y capitales y el nivel de *engagement* en el personal académico en Francia, los resultados de las pruebas de Chi-Cuadrado arrojaron lo siguiente:

El Chi-Cuadrado de Pearson registró un valor de 5.031 con 4 grados de libertad y un p-valor de 0.284. La Razón de Verosimilitud mostró un valor de 6.672 con un p-valor de

0.154. Adicionalmente, la Asociación Lineal por Lineal tuvo un valor de 0.658 con un p-valor de 0.417 (tabla 40).

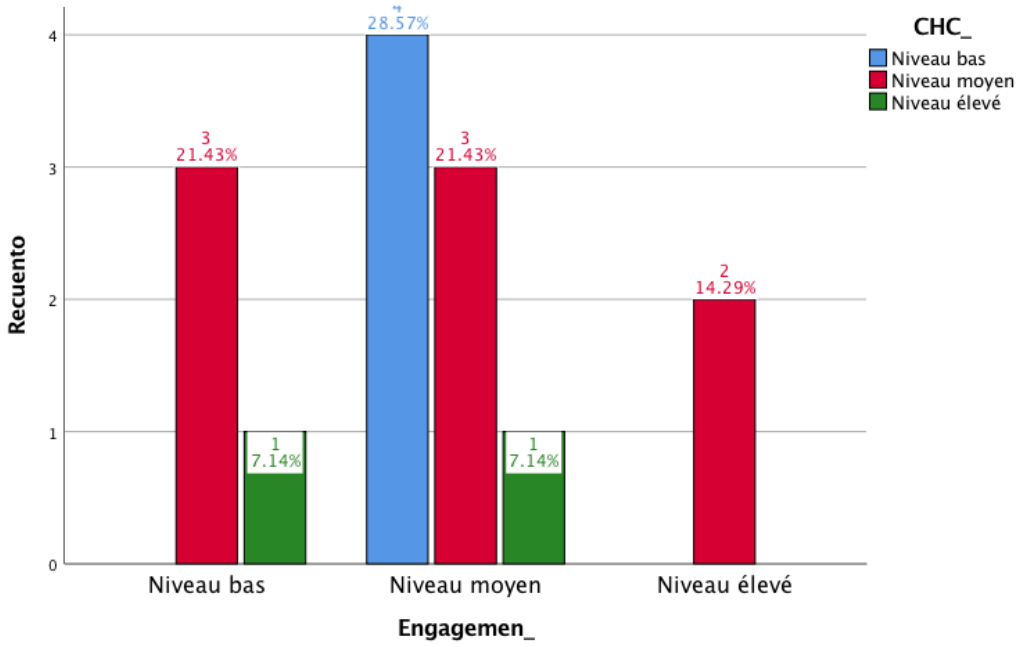
Tabla 40
Prueba de Chi-Cuadrado de H08 en la Muestra Francesa

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	5.031[a]	4	.284
Razón de verosimilitud	6.672	4	.154
Asociación lineal por lineal	.658	1	.417
N de casos válidos	14		

a. 9 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .29.

Estos resultados indican que no existe suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, se concluye que no hay una relación significativa entre el campo, *habitus* y capitales y el nivel de *engagement* en el personal académico en la muestra francesa (figura 22).

Figura 23
Campo, *habitus* y capitales y el nivel de *engagement* en la muestra francesa



8.2.4.9 Correlación entre Campo, *Habitus* y Capitales y la Comunicación Productiva en el Personal Académico

La hipótesis H09, centrada en la posible correlación entre el campo, *habitus* y capitales y los niveles de comunicación productiva en el personal académico, los resultados indican una relación estadísticamente significativa, contraria a lo planteado en la hipótesis nula (tabla 41):

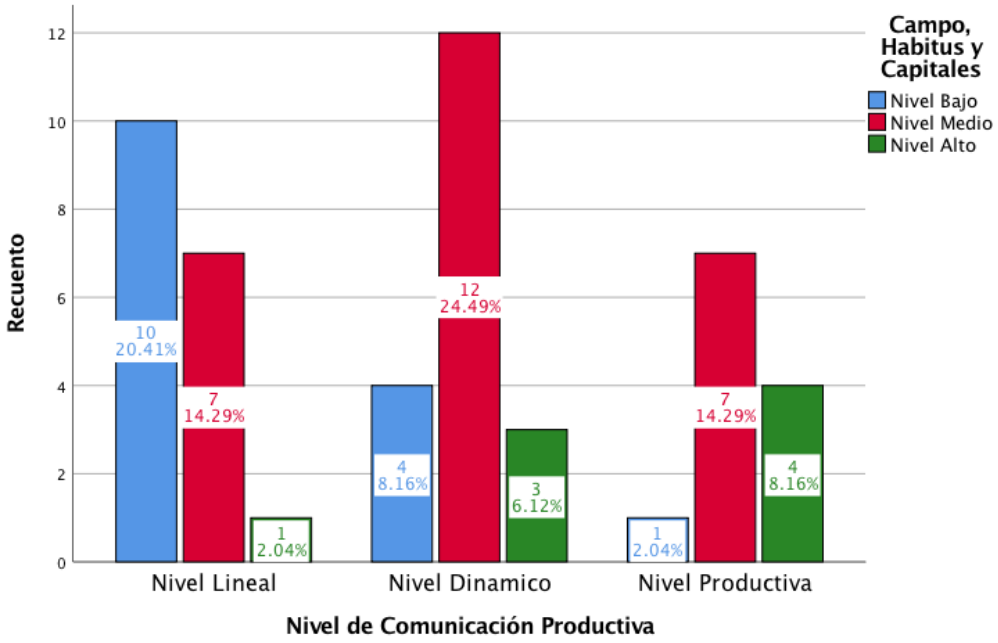
Tabla 41
Prueba de Chi-Cuadrado de H09 en la Muestra Mexicana

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	10.689[a]	4	.030
Razón de verosimilitud	10.832	4	.029
Asociación lineal por lineal	9.257	1	.002
N de casos válidos	49		

a. 4 casillas (44.4%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1.96.

El valor obtenido en el Chi-Cuadrado de Pearson fue de 10.689 con un p-valor de 0.030, y el de la Razón de Verosimilitud fue de 10.832 con un p-valor de 0.029. Ambos valores, junto con un p-valor de 0.002 en la Asociación Lineal por Lineal, sugieren una correlación significativa entre el campo, *habitus* y capitales y los niveles de comunicación productiva. Estos resultados son suficientes para rechazar la hipótesis nula. Esto implica que, contrario a lo propuesto inicialmente en H09, existe una relación significativa entre las variables estudiadas en la muestra mexicana (figura 23).

Figura 24
Campo, *habitus* y capitales y niveles de comunicación productiva en la muestra mexicana



En la evaluación de la hipótesis H09 para la muestra francesa, que analiza la correlación entre el campo, *habitus* y capitales y los niveles de comunicación productiva en el personal académico, se utilizaron pruebas de chi-cuadrado. Los resultados arrojaron que el Chi-Cuadrado de Pearson tuvo un valor de 4.550 con 4 grados de libertad y un p-valor de 0.337. Asimismo, la Razón de Verosimilitud resultó en un valor de 5.800 con un p-valor de 0.215, y la Asociación Lineal por Lineal mostró un valor de 1.800 con un p-valor de 0.180 (tabla 42).

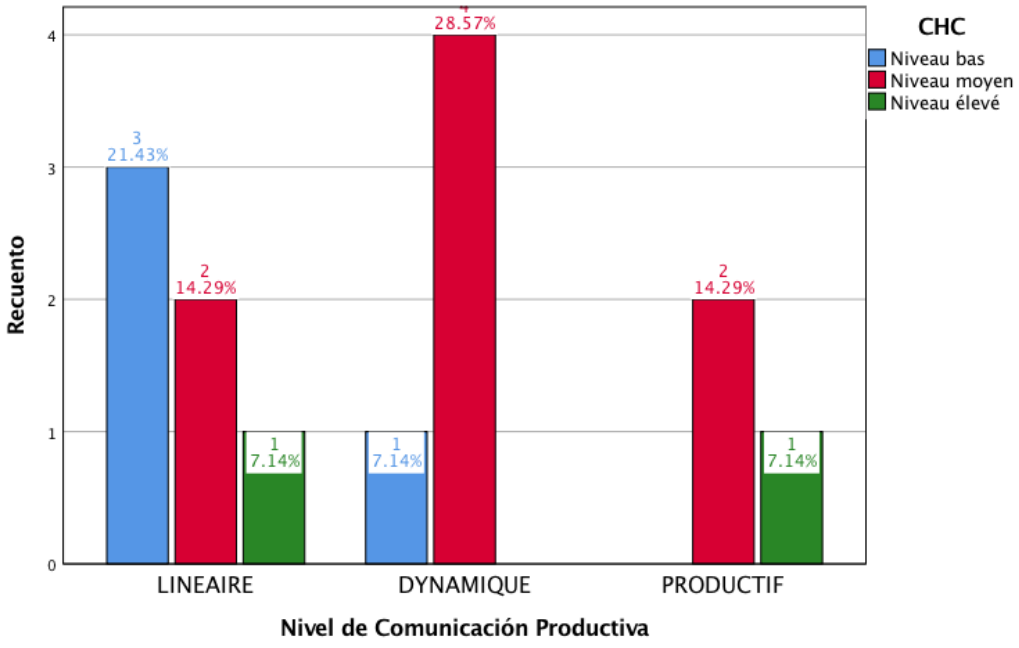
Tabla 42
Prueba de Chi-Cuadrado de H09 en la Muestra Francesa

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	4.550[a]	4	.337
Razón de verosimilitud	5.800	4	.215
Asociación lineal por lineal	1.800	1	.180
N de casos válidos	14		

a. 9 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .43.

Estos resultados indican que no hay suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula en la muestra. En consecuencia, se concluye que no existe una correlación significativa entre el campo, *habitus* y capitales y los niveles de comunicación productiva en el personal académico en la muestra francesa (figura 24).

Figura 25
Campo, *habitus* y capitales y niveles de comunicación productiva en la muestra francesa



A continuación, se muestra los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, una herramienta estadística crucial para comparar dos grupos distintos. En este caso, los grupos en cuestión son el personal académico de México y la de Francia.

Este enfoque nos permitió evaluar si existen diferencias estadísticamente significativas en las distribuciones de las variables de interés entre ambos colectivos académicos. La prueba U de Mann-Whitney fue especialmente útil en este contexto, debido a que no asume una distribución normal de los datos, siendo ideal para comparar muestras de diferentes tamaños y características. La aplicación de esta prueba enriqueció nuestro análisis, proporcionando una perspectiva comparativa transnacional que nos ayudó a entender mejor las dinámicas y posibles variaciones entre las prácticas y percepciones del personal académico en México y Francia. Así, este paso fue esencial para construir una visión más completa y matizada de nuestro tema de estudio.

8.2.4.10 Comparación de los Niveles de Comunicación Productiva entre el Personal Académico de Universidades Públicas en México y Francia

En la Hipótesis 10 se planteó que no hay diferencias significativas en los niveles de comunicación productiva (lineal, dinámico y productiva) entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia.

Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la H10 son los siguientes:

La significancia asintótica bilateral de 0.414 es mayor que el umbral convencional de 0.05 (tabla 43). Esto indica que no hay suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula de que no existen diferencias significativas en los niveles de comunicación entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia.

Tabla 43
Prueba U de Mann-Whitney para la H010

Estadísticos de prueba[a]	
	NCP
U de Mann-Whitney	294.000
W de Wilcoxon	399.000
Z	-.817
Sig. asintótica(bilateral)	.414

a. Variable de agrupación: PLANTA_ACADEMICA

En otras palabras, según los datos y basándose en el análisis realizado con la prueba U de Mann-Whitney, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de comunicación entre estas dos muestras. Esto sugiere que, en términos de niveles de comunicación (lineal, dinámico y productivo), el personal académico de las universidades públicas en ambos países podría ser más similar de lo que se hipotetizó inicialmente.

8.2.4.11 Diferencias en los Niveles del Síndrome de *Burnout* entre el Personal Académico de Universidades Públicas en México y Francia

Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la hipótesis H011, que investiga las diferencias en los niveles del síndrome de *burnout* entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia, indican lo siguiente: El p-valor bilateral es de 0.137, mayor que el umbral estándar de 0.05. Estos resultados sugieren que no existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de síndrome de *burnout* entre las muestras de ambos países, indicando que cualquier diferencia observada podría deberse más a la variabilidad aleatoria que a diferencias sistemáticas entre los grupos (tabla 44).

Tabla 44
Prueba U de Mann-Whitney para la H011

Estadísticos de prueba[a]	
	BURN
U de Mann-Whitney	253.500
W de Wilcoxon	358.500
Z	-1.486
Sig. asintótica(bilateral)	.137

a. Variable de agrupación: PLANTA_ACADEMICA

8.2.4.12 Comparación de los Niveles de Engagement entre el Personal Académico de Universidades Públicas en México y Francia

En la Hipótesis 12 se planteó que no existen diferencias significativas en los niveles de *engagement* entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia. Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney revelan que el p-valor es de 0.042. Este valor, siendo menor que el umbral convencional de 0.05, indica que hay diferencias estadísticamente significativas en los niveles de *engagement* entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia. Por lo tanto, estos resultados sugieren la existencia de diferencias suficientemente significativas como para rechazar la hipótesis nula H012, destacando variaciones notables en el *engagement* entre estas dos muestras (tabla 45).

Tabla 45
Prueba U de Mann-Whitney para la H012

Estadísticos de prueba[a]	
	ENGAGE
U de Mann-Whitney	220.500
W de Wilcoxon	325.500
Z	-2.036
Sig. asintótica(bilateral)	.042

a. Variable de agrupación: PLANTA_ACADEMICA

8.2.4.13 Diferencias en los Niveles de Cultura Organizacional entre el Personal Académico de Universidades Públicas en México y Francia

En la Hipótesis 13 se planteó que no existen diferencias significativas en los niveles de cultura organizacional entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia. Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la hipótesis H013 indican un p-valor de 0.595. Este valor, significativamente mayor que el umbral convencional de 0.05, sugiere que no hay diferencias estadísticamente significativas en los niveles de cultura organizacional entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia (tabla 46). Esto implica que las variaciones observadas en la cultura organizacional podrían deberse más a la variabilidad aleatoria que a diferencias sistemáticas entre las poblaciones de ambos países.

Tabla 46
Prueba U de Mann-Whitney para la H013

Estadísticos de prueba[a]	
	CULTOR
U de Mann-Whitney	311.000
W de Wilcoxon	416.000
Z	-.532
Sig. asintótica(bilateral)	.595

a. Variable de agrupación: PLANTA_ACADEMICA

8.2.4.14 Hipótesis post hoc relación entre los niveles de comunicación productiva y los niveles de síndrome de *burnout y engagement* en el personal académico de universidades públicas en México

En el análisis de la prueba estadística Chi cuadrado, se observó que la variable niveles de comunicación productiva mostró una relación significativa con todas las demás variables estudiadas. Esta situación no estaba contemplada en las hipótesis iniciales del estudio. A partir de esta observación, se propusieron dos nuevas hipótesis *post hoc* para investigar más a fondo estas relaciones inesperadas. Es importante destacar que este fenómeno fue particularmente evidente en la muestra de participantes mexicanos, lo cual sugiere que las

dinámicas de comunicación podrían tener características únicas dentro de este contexto cultural.

La primera hipótesis *post hoc* H014 declaró que no existe una relación significativa entre los niveles de comunicación productiva y los niveles de síndrome de *burnout* en el personal académico de universidades públicas. La segunda hipótesis *post hoc* H015 declaró que no existe una relación significativa entre los niveles de comunicación productiva y los niveles de *engagement* en el personal académico de universidades públicas.

Estas hipótesis emergen del interés por comprender más a fondo cómo las dinámicas de los niveles de comunicación productiva en las universidades pueden impactar en aspectos cruciales del bienestar y la implicación del personal académico. En este sentido, la prueba de Chi-Cuadrado nos permitirá examinar la existencia de asociaciones significativas entre estas variables en una estructura categórica. Por otro lado, el coeficiente de Spearman nos proporcionará información valiosa sobre la correlación y la dirección de estas relaciones, considerando la naturaleza ordinal de los datos. Este enfoque dual nos brinda una comprensión más completa y matizada, permitiéndonos identificar no solo si existen relaciones significativas, sino también la naturaleza de estas relaciones en el contexto académico. Con esta perspectiva ampliada, esperamos arrojar luz sobre cómo los Niveles de Comunicación Productiva interactúan con factores cruciales como el síndrome de *burnout* y el *engagement* entre el personal académico.

Los resultados de la prueba de Chi-Cuadrado para la hipótesis H014, que examina la relación entre los niveles de comunicación productiva y los niveles de síndrome de *burnout* en el personal académico de universidades públicas en México, son los siguientes (tabla 47):

Tabla 47
Prueba de Chi-Cuadrado para la hipótesis H0, que examina la relación entre los niveles de comunicación productiva y los niveles de síndrome de *burnout* en el personal académico de universidades públicas en México

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	9.472[a]	4	.050
Razón de verosimilitud	10.307	4	.036
Asociación lineal por lineal	8.104	1	.004
N de casos válidos	49		

a. 3 casillas (33.3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3.43.

Estos resultados indican que hay una relación estadísticamente significativa entre los niveles de comunicación productiva y los niveles de síndrome de *burnout* en el personal académico. En particular, la Asociación Lineal por Lineal, con un p-valor de 0.004, sugiere una fuerte correlación lineal entre estas variables.

El análisis se realizó con 49 casos válidos. Es importante tener en cuenta que el 33.3% de las celdas en la tabla de contingencia tuvieron un recuento esperado menor a 5, con un recuento mínimo esperado de 3.43. A pesar de esta consideración, los resultados sugieren suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula y aceptar que existe una relación significativa entre los niveles de comunicación productiva y el síndrome de *burnout* en la muestra mexicana estudiada.

Los resultados obtenidos mediante el coeficiente de correlación de Rho de Spearman para la misma hipótesis, que evalúa la relación entre los niveles de comunicación productiva (NCP) y los niveles de síndrome de *burnout* (BURN) en el personal académico de universidades públicas, son los siguientes (tabla 48):

Tabla 48
Rho de Spearman para la hipótesis H0, que examina la relación entre los niveles de comunicación productiva y los niveles de síndrome de *burnout* en el personal académico de universidades públicas en México

Correlaciones

			BURN	NCP
Rho de Spearman	BURN	Coeficiente de correlación	1.000	.476**
		Sig. (bilateral)	.	.001
		N	49	49
	NCP	Coeficiente de correlación	.476**	1.000
		Sig. (bilateral)	.001	.
		N	49	49

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Este resultado refuerza la evidencia obtenida en las pruebas de Chi-cuadrado, mostrando una correlación positiva y estadísticamente significativa entre los niveles de comunicación productiva y el síndrome de *burnout*. Un coeficiente de 0.476 sugiere una relación moderadamente fuerte. Además, el hecho de que esta correlación sea significativa en el nivel 0.01 (bilateral) refuerza su relevancia estadística.

En resumen, tanto el análisis de Chi-Cuadrado como la correlación de Spearman apuntan a una relación significativa entre los niveles de comunicación productiva y el síndrome de *burnout* en el personal académico mexicano, con Spearman proporcionando una perspectiva adicional sobre la fuerza y dirección de esta relación.

Los resultados de las pruebas de Chi-Cuadrado para la segunda hipótesis H015 que analiza la relación entre los niveles de comunicación productiva y los niveles de *engagement* en el personal académico de universidades públicas en la muestra mexicana, indican lo siguiente (tabla 49):

Tabla 49
Pruebas de Chi-Cuadrado para la HO, que analiza la relación entre los niveles de comunicación productiva y los niveles de *engagement* en el personal académico de universidades públicas en la muestra mexicana,

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	14.205[a]	4	.007
Razón de verosimilitud	17.438	4	.002
Asociación lineal por lineal	11.097	1	.001
N de casos válidos	49		

a. 4 casillas (44.4%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2.69.

Estos resultados señalan una relación estadísticamente significativa entre los niveles de comunicación productiva y los niveles de *engagement* en el personal académico. En particular, la Asociación Lineal por Lineal, con un p-valor de 0.001, sugiere una correlación lineal fuerte entre estas variables.

El análisis se llevó a cabo con 49 casos válidos. Es importante tener en cuenta que el 44.4% de las celdas en la tabla de contingencia tuvieron un recuento esperado menor a 5, con un recuento mínimo esperado de 2.69. A pesar de esta limitación, los resultados indican suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula, aceptando así la existencia de una relación significativa entre los niveles de comunicación productiva y el *engagement* en la muestra estudiada.

El análisis utilizando el coeficiente de correlación de Rho de Spearman para la misma hipótesis, que examina la relación entre los niveles de comunicación productiva (NCP) y los niveles de *engagement* en el personal académico de universidades públicas en la muestra mexicana, mostró una correlación positiva y estadísticamente significativa (tabla 50).

Tabla 50
Rho de Spearman para la HO que analiza la relación entre los niveles de comunicación productiva y los niveles de *engagement* en el personal académico de universidades públicas en la muestra mexicana

Correlaciones				
			NCP	ENGAGE
Rho de Spearman	NCP	Coeficiente de correlación	1.000	.445**
		Sig. (bilateral)	.	.001
		N	49	49
	ENGAGE	Coeficiente de correlación	.445**	1.000
		Sig. (bilateral)	.001	.
		N	49	49

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se encontró un coeficiente de correlación de 0.445, con una significación bilateral de 0.001, lo cual indica una alta significación estadística en una muestra de 49 casos. Este resultado, que es significativo en el nivel 0.01 (bilateral), sugiere una relación moderadamente fuerte entre los niveles de comunicación productiva y el *engagement.*

Este hallazgo, alineado con los resultados obtenidos en las pruebas de Chi-cuadrado, confirma la existencia de una relación significativa entre estas dos variables, aportando una visión más completa sobre la naturaleza y la magnitud de esta correlación en el contexto académico.

Con la finalización del apartado de resultados de los análisis estadísticos, donde hemos examinado detalladamente diversas relaciones clave entre variables en nuestro estudio, nos adentramos ahora en el siguiente y crucial segmento de nuestra investigación: el análisis y discusión de estos resultados.

8.2.5.Análisis y discusión de la investigación cuantitativa

En la siguiente sección de la investigación, se procedió a analizar y discutir los resultados obtenidos a partir de dos enfoques distintos pero complementarios. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de los resultados de estadística descriptiva. Estos resultados se interpretaron a la luz de las teorías aplicadas en el modelo teórico de la investigación, lo que permitió una comprensión más profunda de cómo se relacionan los conceptos teóricos con

los hallazgos empíricos. Posteriormente, se analizaron los resultados de las pruebas de las hipótesis planteadas en este estudio, evaluando si se confirman o refutan. Esta fase de análisis se llevó a cabo en consonancia con las investigaciones previas integradas en el estado del arte, lo que permitió contextualizar y discutir los resultados obtenidos en relación con la literatura existente en el campo de estudio. Este enfoque integral en el análisis y la discusión de los datos garantiza una comprensión sólida y fundamentada de los hallazgos de esta investigación.

Los resultados del instrumento arrojaron luz sobre las teorías de Bourdieu referentes a los campos estructurados, el *habitus* y los tipos de capitales. En México, se notó una diferenciación clara entre la enseñanza y la investigación en el contexto académico. Esta separación, interpretada bajo la óptica de Bourdieu, implica que distintas actividades en el campo académico son asignadas con valores y reconocimientos específicos. La preferencia por la investigación puede interpretarse como un reflejo de una mayor acumulación de capital simbólico en esta área, lo cual está en armonía con la teoría de Bourdieu sobre la competencia por el capital en diferentes campos.

El *habitus* de los académicos mexicanos, que se caracteriza por un balance entre enseñanza e investigación y un énfasis en la adaptabilidad y colaboración, puede verse como una adaptación a las estructuras y normas predominantes en su campo académico. Esto podría indicar una internalización de dichas normas, ejemplificando cómo el campo influye en la formación del *habitus*, en concordancia con Bourdieu. Además, la significancia de los capitales -social, económico, cultural y simbólico- en el progreso profesional en México parece ser una manifestación de cómo estos recursos influyen en la posición y el reconocimiento dentro del campo académico, alineándose con las teorías de Bourdieu sobre la interacción entre capital y estatus social.

Por su parte, en Francia, la percepción de un balance más equitativo entre enseñanza e investigación sugiere una distribución más uniforme del capital simbólico entre estas actividades. Esto podría señalar que el campo académico francés está organizado de manera distinta al mexicano, respaldando la idea de Bourdieu de que los campos varían de acuerdo

con las normas y prácticas que los definen. El *habitus* de los académicos franceses, caracterizado por una fuerte identificación con su función y dedicación a la enseñanza y la investigación, evidencia el impacto del campo en la formación de prácticas y percepciones individuales, en línea con la teoría del *habitus* de Bourdieu.

La relevancia de los capitales, en particular el cultural y el simbólico, en Francia puede interpretarse como una evidencia de cómo estos factores determinan el reconocimiento y prestigio dentro del campo académico, siguiendo la línea de pensamiento de Bourdieu sobre los tipos de capital y su impacto en la posición social.

Estos hallazgos proporcionan una base sólida para una comprensión más profunda de cómo las estructuras del campo, las disposiciones del *habitus* y la distribución de los capitales se manifiestan en entornos académicos reales, permitiendo una interpretación práctica de estos conceptos teóricos. La comparación entre México y Francia revela diferencias y similitudes interesantes, abriendo el camino para discusiones adicionales sobre los resultados en la variable cultural.

La percepción de los académicos en México y Francia respecto a la congruencia entre sus objetivos personales y los de sus respectivas universidades destapa diferencias notables en la cultura organizacional de estas entidades educativas, un fenómeno que resuena con las teorías de Ackoff (1974), Max Weber (1964), Malinowski (1984), Pettigrew (1979), Denison (1996) y Schein (1988). En México, se reporta una alineación menos marcada, con un promedio de 3.73, lo que denota un desajuste entre las expectativas individuales de los académicos y las normativas y valores de las instituciones. Esta falta de correspondencia, observada a través del prisma teórico de Nosnik (2013), podría ser indicativa de una cultura organizacional donde la misión y los valores de la universidad no se integran plenamente en las prácticas y expectativas laborales del personal académico. Tal discrepancia puede estar contribuyendo a una brecha entre las metas personales de los académicos y los lineamientos institucionales.

En México, además, se percibe un ambiente laboral menos propicio para la tranquilidad y la concentración, lo que sugiere una disonancia entre las actitudes y comportamientos predominantes en las instituciones y un entorno que favorezca un trabajo sereno y enfocado. Esta percepción corrobora la influencia significativa de la cultura organizacional en la experiencia laboral cotidiana de los académicos, potencialmente impactando en su eficacia y bienestar.

Contrastando con México, en Francia los hallazgos indican una mayor congruencia entre los objetivos personales de los académicos y los de sus universidades, con un promedio de 3.14. Esta alineación puede interpretarse como reflejo de una cultura organizacional más integrada, donde los valores y la misión de la universidad están en mayor sintonía con las aspiraciones y objetivos individuales del personal académico. Este contexto podría estar propiciando una mayor satisfacción laboral y bienestar entre los académicos, lo que sugiere que las universidades francesas podrían estar logrando una integración más efectiva de sus metas institucionales con las personales.

El apoyo percibido por parte de los superiores y un ambiente de trabajo más favorable en Francia también señalan una cultura organizacional que favorece la satisfacción laboral y el bienestar de los académicos. Estos resultados están alineados con las teorías que resaltan la relevancia de una cultura organizacional coherente, promoviendo la armonización entre las acciones de la universidad y su misión y visión declaradas.

Estos resultados de investigación en México y Francia iluminan cómo la cultura organizacional puede influir significativamente en la alineación de los objetivos personales de los académicos con los de su universidad. Mientras que en México se observa una falta de alineación que podría estar afectando negativamente la experiencia y satisfacción laboral de los académicos, en Francia parece haber una mayor coherencia entre los objetivos personales y los institucionales, resultando en un mayor bienestar y satisfacción en el ámbito laboral académico. Tales diferencias subrayan la importancia de la cultura organizacional como un elemento clave en la gestión de instituciones educativas y en la promoción de un ambiente laboral productivo y gratificante para el personal académico.

Continuando con el análisis, los resultados sobre el manejo del aseguramiento de la calidad en la educación superior, los resultados de las investigaciones en México y Francia arrojan una perspectiva coherente con las investigaciones de Buendía et al. (2014). En México, los académicos muestran un alto grado de conocimiento y participación en los procesos de acreditación y evaluación, con promedios de 3.80 y 3.86 respectivamente. Este compromiso activo con las políticas y prácticas para garantizar la calidad educativa refleja las perspectivas de Buendía et al. (2014). La valoración de estos procesos, con un promedio de 4.14, destaca la consideración de la acreditación y evaluación como factores clave para la mejora continua y el mantenimiento de estándares de calidad. Aun así, una confianza moderada en estos procesos, indicada por un promedio de 3.57, sugiere la existencia de ciertas reservas que podrían señalar áreas de mejora en la percepción de su efectividad.

La participación proactiva de los académicos mexicanos en los procesos de evaluación demuestra su compromiso con la calidad educativa y su interacción con entidades externas, resonando con las ideas de Buendía et al. (2014) sobre la importancia de esta interacción en la valoración de la calidad. La opinión positiva sobre el sistema métrico utilizado para evaluar la calidad educativa está en línea con la visión de Buendía Espinosa, quien subraya la importancia de emplear estándares predefinidos en la cuantificación y mejora de la calidad educativa.

Por su parte, en Francia, el foco se centra en las percepciones acerca de las políticas públicas en la educación superior y la autonomía universitaria (sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior). Los académicos franceses expresan una actitud crítica o reservada hacia estas políticas, con un promedio de 2.6429 en aspectos como el refuerzo del servicio público de educación y la promoción de la igualdad de oportunidades. La percepción de una autonomía universitaria moderada, con un promedio de 3.00, sugiere una postura crítica sobre la capacidad de las universidades para tomar decisiones estratégicas de manera independiente

Estos hallazgos en México y Francia proporcionan una base sólida para una comprensión más profunda de cómo el aseguramiento de la calidad y las percepciones sobre

las políticas públicas en educación superior se manifiestan en contextos educativos variados. La diferenciación en las percepciones y prácticas entre ambos países destaca la diversidad y complejidad de enfoques en el aseguramiento de la calidad educativa en distintos contextos culturales y organizacionales, abriendo el camino para un análisis más detallado y discusiones posteriores sobre estos temas.

Los hallazgos sobre el síndrome de *burnout* en el personal académico ofrecen una visión importante sobre el bienestar en el entorno académico, resonando con las teorías de Leiter y Maslach. En México, se identifica un nivel moderado de agotamiento entre los académicos, con un promedio de 3.37 en fatiga física y mental, reflejando una merma significativa en los recursos emocionales y físicos. Esto concuerda con los criterios del síndrome de *burnout*, donde la percepción de un impacto negativo del trabajo en la salud, con un promedio de 4.04, confirma el considerable efecto del estrés laboral en la fatiga y el bienestar general de los académicos.

Adicionalmente, en México se reporta un alto nivel de despersonalización (cinismo), manifestado en actitudes de insensibilidad o deshumanización hacia los demás, con promedios de 3.98 y 4.08 en sensaciones de agotamiento al colaborar con colegas y estudiantes, y en sentirse frustrado e irritado en el trabajo, respectivamente. Estos indicadores sugieren un notable grado de desconexión emocional y un distanciamiento en las relaciones laborales. La sensación de ineficacia y falta de logro, evidenciada por un promedio de 4.08 en desilusión emocional y falta de motivación y productividad, sugiere que los académicos mexicanos podrían estar experimentando una disminución en su sentido de competencia profesional y satisfacción laboral.

En contraste, en Francia, los académicos indican niveles moderados de síndrome de *burnout*, aunque menos pronunciados que en México. Estos incluyen fatiga matutina, un impacto negativo en la salud, cansancio en las interacciones y sentimientos de frustración. A pesar de ser moderados, estos síntomas concuerdan con la caracterización del síndrome de *burnout* de Leiter y Maslach. La Despersonalización (cinismo) moderada se manifiesta en cansancio al interactuar con colegas y estudiantes, así como irritabilidad y frustración en el

trabajo. Además, se observa una percepción de ineficacia y falta de realización en Francia, aunque en un nivel moderado de decepción emocional y desmotivación.

Estos resultados en México y Francia indican la presencia de síndrome de *burnout* en el personal académico, con variaciones en la intensidad y manifestación de los síntomas. En México, hay un nivel más elevado de agotamiento, despersonalización (cinismo) e ineficacia, mientras que en Francia estos síntomas se presentan en un grado moderado. Estos hallazgos enfatizan la necesidad de atender el bienestar y la salud mental del personal académico, teniendo en cuenta las diferencias culturales y organizacionales que pueden influir en la experiencia del síndrome de *burnout* en distintos contextos académicos. La identificación de estos síntomas es clave para desarrollar estrategias efectivas de prevención y manejo del agotamiento en el ámbito académico, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida laboral de los académicos.

Por otra parte, los hallazgos sobre el *engagement* del personal académico en México y Francia, analizados a través de los conceptos de vigor, absorción y dedicación, revelan diferencias significativas en la experiencia laboral en ambos países, reflejando la diversidad cultural y organizacional en los contextos educativos.

En México, los académicos demuestran un alto grado de vigor, con un promedio de 4.24. Esto señala una notable capacidad para mantenerse concentrados y energizados en el trabajo, un hallazgo que se alinea con el concepto de vigor descrito por Schaufeli, caracterizado por resistencia y una proactiva inversión de esfuerzo en las tareas laborales. Esta elevada puntuación implica que los académicos mexicanos exhiben un nivel considerable de energía y entusiasmo en su labor.

Por otro lado, la absorción, que implica dedicación y tiempo invertido en el trabajo, muestra una tendencia moderada en México, con un promedio de 3.06. Esto indica que, aunque los académicos experimentan periodos de intensa concentración y profunda inmersión en sus tareas, dicha experiencia no se mantiene de manera constante. La absorción

moderada sugiere que, a pesar de existir momentos de compromiso intenso, estos no son sostenibles en el tiempo.

Además, la satisfacción con las horas de trabajo y el salario, con un promedio de 3.04, y una satisfacción moderada a baja con la compensación y el reconocimiento, con un promedio de 2.92, indican un nivel de dedicación también moderado. Estos resultados sugieren que, aunque los académicos mexicanos están comprometidos con su trabajo, aspectos como la compensación y el reconocimiento pueden estar influyendo en su grado de satisfacción y compromiso.

En Francia, los académicos muestran una capacidad moderada para mantener el enfoque y la energía, con un promedio de 1.64. Esto sugiere que, a pesar de experimentar momentos de alto vigor, enfrentan desafíos consistentes para mantener niveles elevados de energía y resiliencia. La absorción, reflejada en la intensidad de la concentración en el trabajo, también presenta una tendencia moderada, con un promedio de 2.86, lo que indica que los académicos franceses tienen momentos de inmersión profunda en sus tareas, pero no tan intensos como en México.

La satisfacción con el reconocimiento recibido en Francia, con un promedio de 3.71, sugiere una mayor satisfacción en comparación con México, destacando la importancia del reconocimiento en la motivación de los académicos franceses. Esta mayor satisfacción con el reconocimiento podría estar contribuyendo a un mayor nivel de compromiso y satisfacción laboral en Francia.

Estos resultados indican que mientras en México hay un alto nivel de vigor pero una absorción y dedicación moderadas, en Francia se observa una capacidad moderada para mantener el enfoque y la energía, acompañada de una absorción también moderada, pero con una mayor satisfacción en el reconocimiento recibido. Estas diferencias resaltan cómo los factores culturales y organizacionales pueden influir en la experiencia de *engagement* del personal académico, enfatizando la importancia de comprender estos factores para diseñar

estrategias que fomenten un entorno laboral motivador y satisfactorio en el ámbito académico.

Los resultados de los niveles de comunicación productiva en ambos países ilustran un panorama en desarrollo, en línea con las conceptualizaciones de Nosnik. Se observa que ambas naciones están en un proceso de transición hacia una comunicación más interactiva y colaborativa, aunque todavía no han alcanzado la plena integración de estas prácticas.

En México, predomina una tendencia hacia la comunicación lineal, aunque se evidencian intentos de avanzar hacia formas más interactivas. Sin embargo, esta evolución hacia una comunicación dinámica, que favorece la interacción activa y bidireccional, no se presenta de manera uniforme ni completamente efectiva. Existen indicadores de progreso hacia una comunicación más dinámica, pero todavía no se ha establecido como norma generalizada en las prácticas comunicativas de las instituciones académicas.

Por su parte, en Francia, los resultados muestran una mezcla de comunicación lineal y dinámica. A pesar de los esfuerzos por adoptar un modelo comunicativo más interactivo, la práctica todavía se percibe como mayoritariamente lineal, lo que indica que, aunque hay movimientos hacia una comunicación más dinámica, aún no se han integrado plenamente en el día a día institucional.

Nosnik subraya la importancia de contar con una infraestructura y funcionalidad organizacional que apoyen una comunicación productiva efectiva. Esto sugiere que, más allá de la adopción de prácticas comunicativas avanzadas, es crucial disponer de un sistema organizacional que facilite y fomente estas prácticas. Los resultados en México y Francia señalan que, si bien hay avances hacia una comunicación más productiva, aún se requiere un desarrollo significativo en términos de infraestructura y funcionalidades para lograr completamente este nivel de comunicación.

Así, los datos indican que, aunque se observan progresos hacia niveles de comunicación más avanzados en las universidades públicas del Noroeste de México y en la

región de Franche-Comté , aún no se ha alcanzado plenamente el nivel de comunicación productiva propuesto por Nosnik. Este hallazgo no denota una discrepancia entre la teoría y la práctica per se, sino que más bien refleja un proceso evolutivo y de adaptación hacia modelos de comunicación más efectivos y contemporáneos en estas instituciones educativas. Este proceso de transformación comunicativa es esencial para el desarrollo institucional y la eficacia en la consecución de objetivos académicos y organizacionales.

Una vez finalizado el análisis de los resultados de estadística descriptiva de la encuesta, procederemos a la discusión de los hallazgos relacionados con la comprobación de hipótesis en el ámbito de la estadística no paramétrica.

En el marco de la presente investigación, que examina la relación entre la cultura organizacional, el síndrome de *burnout, engagement* y niveles de comunicación productiva en contextos académicos del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté , los resultados obtenidos a través de la prueba de Chi-Cuadrado aportan nuevas perspectivas a la comprensión existente sobre esta temática. Estos hallazgos, al ser contrastados con investigaciones previas, ofrecen una visión más amplia de la dinámica entre la cultura organizacional y el bienestar psicológico en el ámbito académico.

En el caso mexicano, no se encontró una correlación significativa entre la cultura organizacional y la incidencia del síndrome de *burnout*, según los resultados de la prueba de Chi-Cuadrado ($p = 0.241$). Este resultado indica que, a diferencia de los hallazgos de Patry (2018), quienes encontraron que una cultura organizacional fuerte se correlaciona inversamente con el síndrome de *burnout*, los aspectos de la cultura organizacional en México no muestran una influencia significativa en la incidencia del síndrome de *burnout* en el contexto académico analizado.

En contraste, la muestra francesa no mostró una correlación significativa entre la cultura organizacional y la incidencia del síndrome de *burnout*, con los resultados de la prueba de Chi-Cuadrado indicando una ausencia de relación significativa ($p = 0.175$). Este resultado sugiere que, a diferencia de los estudios de Pasquier (Pasquier et al., 2020), quienes

encontraron que las representaciones sociales positivas de la profesión académica pueden atenuar el síndrome de *burnout*, una cultura organizacional bien definida y valorada no muestra una influencia considerable en la mitigación del síndrome de *burnout* en el contexto académico francés analizado.

Además, los estudios de Mesurado y Laudadío (2019) en Argentina, que vinculan el desarrollo profesional y el capital psicológico con mayores niveles de *engagement*, y de Romero (2016) en Colombia, que resalta la importancia de las condiciones laborales y el sentido de la profesión, proporcionan un contexto más amplio. Ambos estudios apuntan a la relevancia de factores organizacionales y personales en el bienestar de los académicos. Aunque centrados en *engagement* y condiciones laborales, estos estudios respaldan la idea de que tanto la cultura organizacional como las actitudes individuales hacia la profesión desempeñan roles fundamentales en la experiencia del síndrome de *burnout.*

En conjunto, estos resultados sugieren que, tanto en México como en Francia, la cultura organizacional no tiene un efecto significativo en el síndrome de *burnout*, según los resultados de las pruebas de Chi-Cuadrado. Esto resalta la necesidad de considerar otros factores individuales y contextuales que puedan influir en la salud mental y el bienestar en el ámbito académico. Estos hallazgos contribuyen a un entendimiento más completo de cómo diversas variables, además de la cultura organizacional, influyen en la salud mental y el bienestar en las universidades, enfatizando la importancia de enfoques integrales y culturalmente sensibles en la promoción del bienestar académico.

Tras haber explorado y debatido los hallazgos relacionados con la interacción entre la cultura organizacional y el síndrome de *burnout* en las muestras mexicanas y francesas, resulta relevante proseguir con el análisis de cómo la cultura organizacional podría incidir en el nivel de *engagement* del personal académico en las universidades públicas de ambos países. En este sentido en México la correlación positiva moderada entre la cultura organizacional y el *engagement*, identificada mediante la prueba de Chi-Cuadrado, se alinea con los hallazgos de Patry (2018), quien destacó la relación inversa entre una cultura organizacional robusta y el síndrome de *burnout*. Este paralelismo sugiere que en las

universidades mexicanas, una cultura organizacional fuerte no solo podría reducir el síndrome de *burnout*, sino también potenciar el *engagement* entre los académicos.

En contraste, los resultados para la muestra francesa indican una falta de correlación estadísticamente significativa entre la cultura organizacional y el *engagement*. Este hallazgo difiere del patrón observado en México y desafía parcialmente las conclusiones de estudios como el de Pasquier et al. (2020), que resaltaron la importancia de las representaciones sociales positivas de la profesión académica en la mitigación del síndrome de *burnout*, una variable estrechamente relacionada con el *engagement*.

La investigación de Mesurado y Laudadío (2019) en Argentina, centrada en la relación entre el desarrollo profesional, el capital psicológico y el *engagement*, proporciona un marco adicional para interpretar los resultados mexicanos. En México, la cultura organizacional puede estar fortaleciendo el capital psicológico y fomentando el desarrollo profesional, lo que a su vez se refleja en mayores niveles de *engagement*.

Por otro lado, Romero (2016) en Colombia destacó cómo las condiciones de trabajo y el sentido de la profesión influyen en el síndrome de *burnout*. Aunque esta investigación se centró en el síndrome de *burnout*, sus implicaciones para el *engagement* son significativas, dado que ambos fenómenos a menudo se encuentran interrelacionados. Los resultados en Francia podrían sugerir que, a pesar de la presencia de una cultura organizacional definida, otros factores, como las condiciones de trabajo o la percepción de la profesión, podrían estar jugando un papel más crítico en la determinación del *engagement*.

Es importante señalar que las investigaciones previas mencionadas no abordan explícitamente la teoría de la comunicación productiva como tal. Sin embargo, sus hallazgos y enfoques proporcionan insights valiosos para la discusión de los resultados de la hipótesis H03, la cual se centra en la relación entre la cultura organizacional y los niveles de comunicación en universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté .

En México, donde se encontró una relación estadísticamente significativa entre la cultura organizacional y los niveles de comunicación, los estudios de Granziera et al. (2019) y Mercali et al. (2019) aportan una perspectiva valiosa. Granziera y Perera resaltan la importancia de las creencias de autoeficacia y el compromiso laboral, aspectos fundamentales de la cultura organizacional, en la mejora de la comunicación. Mercali y Costa, por su parte, destacan cómo las demandas laborales y los recursos organizacionales, componentes clave de la cultura organizacional, influyen en el *engagement* y, potencialmente, en los patrones de comunicación.

La investigación de Rubio (2018) subraya la relación entre la justicia organizacional y el *engagement*. Esto sugiere que la percepción de justicia y equidad en la cultura organizacional puede tener un impacto directo en el tipo de nivel en que se comunican los académicos.

En Francia, sin embargo, la ausencia de una correlación significativa entre la cultura organizacional y los niveles de comunicación contrasta con los resultados mexicanos. Esto puede deberse a factores contextuales únicos, como señalan las investigaciones de Chavarría et al. (2017) y Alvites-Huamaní (2019). Estos estudios destacan cómo aspectos específicos de la cultura organizacional, como la carga de trabajo y el estrés, pueden influir en el síndrome de *burnout* y, por extensión, en los niveles de comunicación.

En cuanto a los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (SACES), y su impacto en el síndrome de *burnout* en el personal académico, en la muestra mexicana, la ausencia de una correlación estadísticamente significativa entre SACES y el síndrome de *burnout*, en la prueba de Chi-cuadrado, se alinea con hallazgos de estudios como el de Loor-Chávez (2017), que mostró cómo el clima organizacional y la aceptación de políticas públicas de evaluación impactan la formación profesional. Esto sugiere que, aunque los SACES estén presentes, su efecto directo en el bienestar y el estrés del personal académico puede no ser tan marcado como se esperaría.

Similarmente, en la muestra francesa, la falta de correlación significativa entre los procesos de evaluación y el síndrome de *burnout*, reflejada en los resultados del Chi-cuadrado, resuena con las conclusiones de estudios como el de Martínez et al. (2017) y Hui-Jung y Yung-Chi (2016). Estos estudios destacaron cómo las reformas de políticas públicas y la acreditación pueden tener impactos variados en el ambiente académico, sin necesariamente traducirse en un aumento o disminución directa del síndrome de *burnout*.

Estos resultados, tanto en México como en Francia, indican que la relación entre los sistemas de aseguramiento de calidad, las políticas públicas en educación superior y el síndrome de *burnout* es compleja y posiblemente mediada por otros factores organizacionales y individuales. El impacto de estas políticas y sistemas podría estar más relacionado con cómo se perciben e implementan dentro de las instituciones educativas, y cómo esto afecta el clima y la cultura organizacional, más que con una relación directa y lineal con el bienestar del personal académico.

Por el contrario, el análisis de la hipótesis H05 en las muestras académicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté , que examina la relación entre sistemas de aseguramiento de calidad y el nivel de *engagement* en el personal académico, adquiere una perspectiva más amplia.

En la muestra mexicana, donde se observa una relación significativa entre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) y el *engagement*, es relevante considerar los hallazgos de Loor-Chávez (2017) y Pradeep et al. (2020). Loor-Chávez identificó cómo el clima organizacional, influenciado por políticas públicas de evaluación, impacta en la formación profesional de los docentes, lo que puede tener implicaciones en su *engagement*. Pradeep y colaboradores, por su parte, destacaron la promesa de investigación e innovación en las instituciones de acreditación, lo que puede influir en la percepción de calidad y, por ende, en el *engagement* del personal académico.

En el caso de la muestra francesa, donde no se encontró una correlación significativa entre sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior y el *engagement*, los

estudios de Hui-Jung y Yung-Chi (2016) y Martínez et al. (2017) ofrecen una perspectiva interesante. La adaptación de estándares internacionales de acreditación en Taiwán, como señala Hui-Jung y Yung-Chi, podría relacionarse con la percepción de calidad y autonomía, afectando potencialmente el *engagement*. Martínez Iñiguez y colaboradores, al hablar de las percepciones negativas generadas por la burocratización en América Latina, sugieren cómo los procesos de acreditación y las políticas públicas pueden influir en el clima organizacional y, posiblemente, en el *engagement*.

Finalmente, la observación de Sayed et al.(2018) sobre la diferencia en las respuestas de los docentes según los métodos de recolección de datos apunta a la complejidad de medir actitudes hacia los sistemas de calidad y cómo estas percepciones pueden variar, lo que es relevante para comprender la relación entre estas políticas y el *engagement*.

En conjunto, estas investigaciones previas proporcionan un contexto valioso para interpretar los resultados de la hipótesis H05, enfatizando cómo los sistemas de aseguramiento de calidad y las políticas públicas en educación superior pueden impactar de manera diversa el *engagement* en diferentes contextos educativos y culturales.

En la evaluación de la hipótesis H06 en la muestra mexicana, centrada en la relación entre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) y los niveles de comunicación productiva (NCP), los resultados de Chi-Cuadrado revelan una correlación estadísticamente significativa. Este hallazgo es notable, particularmente porque representa una de las primeras aportaciones al estudio de la comunicación productiva en el contexto de políticas de aseguramiento de calidad en la educación superior.

Aunque las investigaciones previas, como las de Loor-Chávez (2017), Pradeep et al. (2020), Hui-Jung et al. (2016), Martínez et al. (2017) y Sayed et al. (2018), ofrecen perspectivas valiosas sobre el impacto del clima organizacional y las políticas de aseguramiento de calidad en diferentes aspectos de la vida académica, ninguna de ellas aborda específicamente la intersección de estas políticas con la comunicación productiva.

Por lo tanto, los resultados de esta investigación proporcionan una contribución original al explorar cómo SACES influye en los NCP dentro de las universidades públicas mexicanas.

Continuando con la discusión, los resultados de la prueba de Chi-Cuadrado confirman esta asociación, indicando una relación significativa entre la implementación de políticas de calidad y la mejora en la comunicación productiva. Esta relación implica que las políticas y prácticas asociadas con SACES no solo se enfocan en la mejora de la calidad educativa, sino que también pueden jugar un papel crucial en la facilitación de una comunicación más efectiva y colaborativa entre el personal académico. Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar las políticas de aseguramiento de calidad no solo en términos de resultados educativos, sino también en su capacidad para influir positivamente en la dinámica comunicativa dentro de las instituciones de educación superior.

Ahora bien, en la muestra francesa Política Pública en Educación Superior y Autonomía Universitaria y NCP a través de la prueba de Chi-Cuadrado, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre estas variables.

La falta de correlación estadística significativa en este estudio puede deberse a diversos factores contextuales únicos del sistema educativo francés, incluyendo las diferencias en la implementación de políticas públicas y la autonomía universitaria, así como las particularidades de la comunicación en dicho contexto. Estos resultados resaltan la importancia de considerar las especificidades culturales y organizacionales al analizar los factores que influyen en la comunicación dentro del ámbito académico.

Este estudio proporciona contribuciones iniciales al explorar la relación entre sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior y niveles de comunicación productiva en Francia, abriendo un campo de investigación que hasta ahora no había sido explorado. La ausencia de estudios previos que aborden directamente estas variables en el contexto francés pone de manifiesto la necesidad de investigaciones futuras que profundicen en estas dinámicas y exploren cómo las políticas educativas y la autonomía universitaria

pueden influir en la comunicación productiva dentro de las instituciones de educación superior.

El análisis de las hipótesis H07 en muestras académicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté , que investiga la relación entre el Campo, *Habitus* y Capitales (CHC) y el nivel de síndrome de *burnout* en el personal académico, se enriquece al considerar las contribuciones de investigaciones previas que, aunque no abordan directamente la teoría de CHC, ofrecen perspectivas relevantes sobre factores relacionados.

En la muestra mexicana, las pruebas de Chi-Cuadrado sugieren la ausencia de una relación significativa. Estos resultados pueden ser interpretados a la luz de estudios como los de Granziera et al. (2019), que enfatizan la importancia de factores internos como la autoeficacia y la satisfacción laboral, aspectos que podrían estar relacionados con el *Habitus* de los académicos. Además, investigaciones como las de Mercali et al. (2019) y Rubio (2018) resaltan la relevancia del clima organizacional, alineándose con el concepto de Campo en la teoría de CHC.

En la muestra francesa, las pruebas de Chi-Cuadrado indican la falta de una correlación significativa entre CHC y el síndrome de *burnout*. Aunque no se identificaron estudios previos que integraran directamente la teoría de CHC y el síndrome de *burnout* en Francia, los hallazgos sugieren la necesidad de una mayor exploración de cómo los factores individuales y organizacionales interactúan en este contexto

En el análisis de la hipótesis H08, aplicado a las muestras tanto mexicana como francesa, las pruebas estadísticas no revelaron una relación significativa entre las dinámicas del Campo, *Habitus* y Capitales (CHC) y el nivel de *engagement* en el personal académico. Sin embargo, es importante considerar que factores contextuales y culturales pueden influir en estas relaciones, como lo sugieren investigaciones previas. Por ejemplo, estudios como los de Granziera et al. (2019) y Mercali et al. (2019) resaltan la importancia de factores internos y organizacionales en la satisfacción y el bienestar de los docentes, lo que podría estar relacionado con el *engagement*. Asimismo, investigaciones como las de Chavarría et al.

(2017) y Posada et al. (2018) que relacionan las condiciones laborales y organizacionales en el síndrome de *burnout*, un aspecto relevante para el *engagement*.

Por otro lado el análisis de la hipótesis H09, que se enfoca en la relación entre el Campo, *Habitus* y Capitales (CHC) y los Niveles de Comunicación Productiva (NCP) en el personal académico, ha revelado hallazgos significativos en las muestras del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté . Estos resultados no solo son interesantes en sí mismos, sino que también destacan la falta de investigaciones previas que relacionen estas dos variables en ambos países, lo que subraya su importancia en el contexto académico.

En la muestra mexicana, los resultados de las pruebas de Chi-Cuadrado respaldaron estos hallazgos, con p-valores de 0.030, 0.029 y 0.002 para el Chi-Cuadrado de Pearson, la Razón de Verosimilitud y la Asociación Lineal por Lineal, respectivamente, todos por debajo del umbral de 0.05. Estos resultados refuerzan la presencia de una correlación estadísticamente significativa entre CHC y NCP en la muestra mexicana.

Por otro lado, en la muestra francesa, las pruebas de Chi-Cuadrado arrojaron que los p-valores fueron superiores al umbral de 0.05. Esto indica que, en la muestra francesa, no se encontró suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula H09.

Es fundamental resaltar que, tanto en México como en Francia, la literatura académica no ha abordado previamente la relación entre CHC y NCP, lo que hace que estos hallazgos sean aún más valiosos. Este vacío en la investigación subraya la necesidad de continuar explorando cómo las dinámicas del campo, *habitus* y capitales se relacionan con los niveles de comunicación productiva en el ámbito académico. Estos resultados pueden tener implicaciones significativas para mejorar la comunicación y el trabajo en equipo en entornos educativos, y proporcionan un punto de partida importante para futuras investigaciones en este campo.

Abordando una nueva dimensión en la discusión, los análisis previamente discutidos revelaron que la variable NCP mostró consistentemente correlaciones de moderadas a altas

con todas las demás variables en el estudio, subrayando así su relevancia en el sistema organizacional de las universidades públicas en México. Este hallazgo emergió como un aspecto fundamental de la investigación, demostrando el papel clave que desempeña la NCP en la dinámica del entorno académico. Las pruebas, tanto de Chi-Cuadrado como de Spearman, indicaron una relación significativa entre la NCP y aspectos clave como el síndrome de *burnout* y el *engagement* del personal académico en México. Los resultados sugieren que la comunicación productiva dentro del ámbito académico podría estar asociada con niveles más bajos del síndrome de *burnout* y un incremento en los niveles de *engagement*.

Al concluir la fase de análisis y discusión en esta investigación, la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney ha sido esencial para esclarecer las diferencias y similitudes entre el personal académico de universidades públicas en México y Francia en varios aspectos fundamentales. Este método, eficaz para comparar distribuciones de muestras independientes sin la necesidad de una distribución normal, ha permitido obtener insights significativos.

En lo que respecta a los Niveles de Comunicación Productiva, la prueba U de Mann-Whitney indicó que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el personal académico en México y Francia. Este resultado sugiere una similitud en los patrones de comunicación en ambos contextos académicos, lo que podría implicar prácticas comunicativas compartidas o paralelas en ambos entornos universitarios.

Con respecto al síndrome de *Burnout*, los resultados mostraron que no existen diferencias significativas entre las muestras de ambos países. Esto podría indicar que los factores que contribuyen al síndrome de *burnout* son similares en distintos contextos académicos internacionales, sugiriendo que ciertas condiciones laborales o estrés inherentes a la profesión académica son comunes, independientemente de las diferencias culturales.

En el análisis de los Niveles de *Engagement*, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el personal académico del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté . Este hallazgo podría reflejar variaciones en la cultura

organizacional, las políticas de gestión del personal o las condiciones laborales, destacando cómo estos factores pueden influir de manera distinta en diferentes contextos nacionales.

Finalmente, en relación con los Niveles de Cultura Organizacional, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las muestras de ambos países. Esto sugiere que, a pesar de las diferencias culturales y sistémicas, existen elementos comunes en la cultura organizacional de las universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté .

Esta parte final del análisis y la discusión es crucial para integrar estos hallazgos en un contexto más amplio de investigación académica y práctica. La comparación transnacional brinda una valiosa perspectiva para comprender cómo aspectos como la comunicación, el síndrome de *burnout*, el *engagement* y la cultura organizacional se manifiestan en diferentes ambientes académicos. Este análisis concluyente es esencial para interpretar los resultados en función de teorías existentes, identificar posibles implicaciones prácticas y sugerir futuras direcciones de investigación en el área.

8.2.6. Conclusiones de la investigación cuantitativa

La investigación cuantitativa ha cumplido con los objetivos planteados, proporcionando una visión exhaustiva de las interacciones entre la cultura organizacional y diversas dimensiones del entorno académico en universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté . Los análisis realizados han permitido discernir la influencia que la cultura organizacional tiene sobre el síndrome de *burnout* y el *engagement*. Es evidente que la cultura organizacional no solo configura el escenario de trabajo diario de los académicos sino que también incide profundamente en su bienestar y compromiso.

Los resultados revelan que las prácticas y percepciones inherentes a la cultura organizacional no tienen una correlación significativa con la experiencia del síndrome de burnout en el personal académico, ni en México ni en Francia, según los resultados de las pruebas de Chi-Cuadrado. Por otro lado, la cultura organizacional se muestra como un factor

determinante del engagement en México, un fenómeno que no se replica en Francia, donde el engagement parece ser independiente de esta variable. Este contraste pone de relieve la necesidad de estrategias diferenciadas y adecuadas a cada contexto nacional.

En relación con los niveles de comunicación productiva, los hallazgos subrayan que la eficacia comunicativa entre el personal académico mexicano está estrechamente ligada a la cultura organizacional, una conexión que no se observó en el contexto francés. Este contraste apunta a la posibilidad de que otros elementos, posiblemente más sutiles o complejos, estén influyendo en la comunicación en el entorno académico francés.

Entre los hallazgos más relevantes del estudio cuantitativo se encuentra el papel de la comunicación productiva (NCP) dentro del entorno académico de las universidades públicas en México. Los análisis han evidenciado que la NCP no solo mantiene correlaciones consistentemente moderadas a altas con otras variables cruciales, sino que también destaca por su importancia dentro del sistema organizacional de estas instituciones. Este resultado se destaca como uno de los más significativos del estudio, resaltando la influencia considerable de la NCP en la dinámica cotidiana del ámbito académico.

Las metodologías empleadas, incluyendo tanto las pruebas de Chi-Cuadrado como las de correlación de Spearman, corroboraron la existencia de una relación significativa entre la NCP y variables fundamentales como el síndrome de *burnout* y el *engagement* del personal académico. Estos resultados apuntan a la comunicación productiva como un factor asociado con menores niveles de síndrome de *burnout* y mayores índices de *engagement*, insinuando su potencial como elemento clave para la mejora del bienestar y la participación activa de los académicos en México.

Por tanto, la NCP se revela como un aspecto crítico que podría contribuir significativamente a la creación de un ambiente académico más saludable y comprometido, enfatizando la necesidad de políticas y prácticas que promuevan una comunicación efectiva y constructiva en las universidades públicas.

En el contexto francés, el estudio exploró la influencia de la Política Pública en Educación Superior y la Autonomía Universitaria en lugar de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (SACES), presentes en México. Los resultados indicaron que, en Francia, ni la política pública en educación superior ni la autonomía universitaria mostraron un impacto estadísticamente significativo en el síndrome de *burnout* ni en el *engagement* del personal académico.

Esta observación puede reflejar las peculiaridades del sistema educativo francés, donde la autonomía universitaria y las políticas públicas podrían estar más integradas en el tejido institucional y por ende, su influencia en el bienestar individual de los académicos podría no ser tan directa o evidente. En Francia, factores como la tradición educativa, las normativas gubernamentales, la estructura de gobernanza de las universidades y la valoración social del rol del académico pueden jugar roles más determinantes en el día a día y en la percepción del personal académico sobre su trabajo.

Estos resultados sugieren que en Francia, el *engagement* y el bienestar del personal académico pueden estar más influenciados por la interacción entre la autonomía operativa de las universidades y las directrices nacionales de educación superior. Por lo tanto, para mejorar el *engagement* y abordar el síndrome de *burnout* en el contexto francés, podrían ser necesarias intervenciones focalizadas que consideren la interacción compleja entre la política educativa, la autonomía institucional y las dinámicas internas de cada universidad.

Así, los hallazgos resaltan la importancia de considerar las condiciones particulares de cada sistema educativo nacional al evaluar la efectividad de las políticas públicas y la autonomía universitaria en el bienestar académico. En el caso de Francia, se plantea la necesidad de investigaciones adicionales que profundicen en cómo estas políticas y la autonomía universitaria se correlacionan con la satisfacción laboral y el compromiso de los académicos, lo que a su vez podría informar el diseño de estrategias de mejora adaptadas al contexto específico del país.

Finalmente, los contrastes transnacionales entre México y Francia en cuanto a comunicación, síndrome de *burnout*, *engagement* y cultura organizacional han proporcionado una perspectiva rica y matizada. Aunque se han identificado patrones comunes en los niveles de comunicación y el síndrome de *burnout,* el *engagement* y la cultura organizacional han mostrado ser más susceptibles a las influencias contextuales. Estos resultados no solo resaltan la relevancia de políticas y prácticas educativas adaptadas a cada realidad cultural y organizacional sino que también invitan a una reflexión sobre cómo estos factores interactúan en entornos académicos distintos.

8.3 Resultados y Análisis de la Investigación Cualitativa

Durante los primeros meses de 2022, se llevó a cabo un detallado trabajo de campo para recabar datos cualitativos en una selección de universidades situadas en el noroeste de México. El recorrido incluyó visitas a las ubicaciones geográficas específicas de las universidades UAS, UABC, así como a los campus de UNISON en Nogales y Hermosillo. En ese momento, las condiciones planteadas por la pandemia de COVID-19 impusieron desafíos sin precedentes debido a las restricciones gubernamentales sobre actividades no esenciales. A pesar de estos desafíos, se implementaron estrategias creativas, especialmente en enero y febrero, utilizando la plataforma Zoom para realizar entrevistas con los participantes de la investigación.

El 7 de marzo representó un hito significativo, dado que las autoridades educativas autorizaron el regreso a las actividades presenciales en las universidades. Esta medida no solo facilitó la continuación de las técnicas de investigación previamente establecidas, sino que también permitió registrar cómo las comunidades universitarias vivían la transición de regreso a la normalidad académica tras dos años de interrupción. El retorno presencial brindó la oportunidad de explorar no solo las categorías de análisis inicialmente propuestas, sino también de observar las repercusiones emocionales y estructurales en las comunidades afectadas por el aislamiento, las clases virtuales y las pérdidas personales y materiales.

En lo que respecta a Francia, el trabajo de campo se desarrolló durante el mes de junio del año 2023. A pesar de que no fue posible emplear todos los métodos planeados debido a

razones culturales, administrativas y políticas propias de las universidades francesas, se logró llevar a cabo un estudio etnográfico a lo largo de 12 meses.

En las secciones subsiguientes, se expondrán los resultados obtenidos de cada categoría de análisis, recopilados a través de variados métodos cualitativos. Para complementar estos hallazgos, se integrarán hipervínculos que brindarán una experiencia inmersiva en el contexto del estudio, ofreciendo una vivencia análoga a la de los sujetos involucrados y la posibilidad de verificar los datos presentados en esta investigación.

8.3.1. Aplicación de hipermedia en metodología cualitativa: Experiencias y resultados con métodos visuales

La investigación cualitativa a través de métodos visuales en el campo de la antropología visual generó resultados con una rica complejidad hipermedial. La naturaleza de estos hallazgos exigió un formato de presentación que va más allá del texto escrito, incorporando elementos audiovisuales, sonoros, y fotográficos. Esta modalidad multimedia no solo enriquece la transmisión del conocimiento, sino que también se alinea con las capacidades fisiológicas y cognitivas del lector, permitiendo una experiencia más inmersiva y directa. Al visualizar estos contenidos, los lectores pueden contrastar intuitivamente los hallazgos con las categorías de análisis desarrolladas, las cuales son fundamentales en la estructura de la investigación mixta. Este enfoque no solo facilita una comprensión más profunda de los datos, sino que también potencia la retención y la reflexión crítica al involucrar múltiples sentidos y procesos cognitivos.

Para dar vida a esta visión, se creó el canal de YouTube "Etno360vision", una innovadora plataforma diseñada para alojar y reproducir videos en 360 grados de alta calidad. Este canal no solo sirve como repositorio para los métodos cualitativos utilizados en el trabajo de investigación de campo —incluyendo entrevistas, grupos focales y técnicas de Walking with video— además, sirve de enlace entre la teoría y la práctica comunicativa. Mediante la visualización de estas técnicas en acción, los usuarios pueden apreciar la profundidad y el contexto de los datos recogidos de una manera que el texto solo no podría

transmitir. Adicionalmente, el canal ofrece recursos educativos y divulgativos que complementan y expanden la comprensión del área de comunicación, facilitando así una experiencia educativa integral y dinámica. Esta plataforma no solo enriquece la interpretación de los datos sino que también mejora la interacción del usuario con el contenido, fomentando un aprendizaje activo y participativo.

Complementando el canal de YouTube, se diseñó un sitio web dedicado a profundizar en el contexto y las implicaciones de la investigación. Este sitio ofrece un resumen exhaustivo del proyecto, proporcionando no solo un panorama general, sino también detalles específicos sobre el diseño de la metodología visual empleada. A través de videos cortos en formato tráiler, los visitantes pueden observar destellos de los hallazgos más significativos de la investigación, lo que permite una comprensión rápida y atractiva de los puntos clave. Además, el sitio está enriquecido con explicaciones detalladas de cada categoría de análisis, ofreciendo una base sólida para que estudiantes y profesionales relacionen los conceptos teóricos con aplicaciones prácticas. Este enfoque facilita un entendimiento más profundo de la metodología y sus resultados, invitando a una exploración más crítica y reflexiva de los temas tratados.

8.3.2 Resultados de la Investigación Cualitativa

Los resultados del corpus cualitativo de la investigación se presentarán en una serie de secciones estructuradas que reflejan las categorías de análisis clave identificadas a lo largo del estudio. Cada sección se dedicará a una categoría específica, presentando los hallazgos de manera detallada y sistemática. En este apartado, se ha optado por una división en categorías específicas para facilitar la lectura y el análisis detallado de los distintos aspectos que conforman la cultura organizacional en las universidades públicas de México y Francia. Es importante destacar que, aunque se presentan de manera separada, todas estas categorías son interdependientes y constituyen en conjunto la estructura de la cultura organizacional. La hipótesis general de esta tesis sostiene que la cultura organizacional es un fenómeno complejo e integral, en el cual las categorías de estructura, capitales del personal académico, habitus,

impacto de evaluaciones y acreditaciones, niveles de burnout/engagement, y dinámicas de comunicación son elementos interrelacionados que contribuyen a su formación y evolución.

8.3.2.1. Estructura de la Cultura Organizacional del personal académico de México

La estructura de la cultura organizacional en las universidades mexicanas refleja un complejo tejido de dinámicas, presiones y apoyos que configuran la experiencia del personal académico. El cuerpo más numeroso de trabajadores de una universidad pública en México, está constituido por el personal docente e investigador, y la forma en que son contratados ha ido cambiando con el paso del tiempo.

En este sentido, los académicos manifestaron diferentes formas de ingreso a las universidades. Por ejemplo los académicos con más de 10 años de antigüedad expresaron que el procedimiento para ser contratados por la universidad fue, en primera instancia, por relaciones personales establecidas cuando eran estudiantes. Lorena menciona explícitamente que fue invitada a regresar a la universidad para enseñar debido a que sus antiguos maestros, ahora coordinadores, conocían su trayectoria profesional y académica. Esto subraya la importancia de las conexiones personales que había establecido durante su tiempo como estudiante: “Fue hace ¿qué? en el 97, 1997, hace más de 20 años, solo que estuve durante un año […] entonces me alejé de la universidad 10 años y cuando estaba pensando en hacer maestría me hablaron nuevamente de acá para ver si quería regresar a dar clases entonces siempre fue de manera directa mi ingreso, por invitación del entonces coordinador en el grupo, y a partir de ahí regresé en el 2007 y a partir de ahí ya ha sido constante.[…] porque ya ambos habían sido mis maestros y me conocían como alumna, sabían de mi trayectoria profesional a la par, entonces requirieron de alguien para un grupo en específico y me hablaron.” (Lorena, entrevista presencial, marzo, 2022)

8.3.2.2. Los Diferentes Tipos de Capitales del Personal Académico en México

El capital social y cultural heredado y acumulado juega un rol de suma importancia en la cultura de las universidades públicas de México para el ingreso de nuevos aspirantes. Tal como lo manifestaron diferentes profesores en entrevistas como el profesor Orión, Urbano y en grupos focales las profesoras Elvira, Candelaria entre otros. El hecho de ser integrante de

familias con trayectorias en las actividades de docencia e investigación les proporcionó una transmisión de las reglas específicas de ese campo desde la infancia, una socialización y acumulación de diferentes capitales y una corporación del *habitus* de dicho campo mucho más rápida que otros colegas que iniciaron esta acumulación de capitales y conocimiento del *habitus* hasta que fueron estudiantes.

La historia de Orión ofrece un ejemplo claro de cómo el capital social, específicamente en forma de conexiones familiares y redes establecidas, juega un papel fundamental en el acceso a oportunidades en el ámbito académico. El hecho de que sus padres fueran maestros de tiempo completo en la universidad donde él ahora trabaja, y que un amigo de sus padres lo haya apoyado, muestra cómo las conexiones intergeneracionales pueden facilitar la integración en estructuras académicas.

Este tipo de apoyo no solo refleja la transferencia de capital social dentro de una familia y su red cercana, sino que también subraya cómo estas conexiones pueden actuar como un puente para la siguiente generación, proporcionando acceso a recursos y oportunidades que podrían no estar disponibles de otra manera. En el contexto de las teorías de Bourdieu, esto puede interpretarse como un claro ejemplo de cómo el capital social y simbólico se acumula y se transfiere a través de las generaciones, reforzando la posición de un individuo dentro de un campo específico, en este caso, el académico.

Las relaciones personales y profesionales de los padres de Orión dentro de la universidad no solo proporcionaron un modelo a seguir, sino que también establecieron una red de seguridad y apoyo que facilitó su entrada y éxito en el mismo campo. Esto demuestra cómo el capital social, cuando se combina con el capital cultural (las credenciales académicas y la formación de Orión), puede aumentar significativamente las posibilidades de éxito en campos altamente competitivos y estructurados como la academia.

Además, esta narrativa refuerza cómo las universidades, como campos de poder según Bourdieu, pueden estar influenciadas por relaciones y dinámicas que van más allá del mérito académico puro, incluyendo la lealtad, las amistades y la historia familiar. Esto puede llevar

a que las oportunidades dentro de estas instituciones se distribuyan de manera desigual, favoreciendo a aquellos que tienen conexiones preestablecidas.

"Yo fui parte del programa de doctores jóvenes de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Entonces tenía la beca CONAHCYT y la beca esa que da la universidad, un estímulo, una beca para estudiantes. En ese programa, una requisito era que cuando terminara me viniera a laborar a la universidad, pues terminé el doctorado y en ese programa como era la primero, fui de la segunda generación, todavía no estaba bien, bien estructurado para para absorber la fuerza laboral de ese programa, entonces pues a mí nunca me garantizaron la plaza, entonces se presentó este programa de retención de CONAHCYT y yo postulé, no, entonces me fui a España a estudiar una estancia postdoctoral, me fui un año, en el 2014 se terminó el doctorado y yo tuve mi plaza aquí, el puesto de tiempo completo. Pero no fue por la vía del programa doctores jóvenes, sino por una convocatoria de ese entonces para profesores de tiempo completo. Entonces yo aspiré a esa convocatoria y así fue como tuve mi plaza a tiempo completo a través de la SEP y la Universidad Autónoma de Sinaloa. […]Pues yo creo que es combinación de ambas. Sin duda tuvo que ver el ejemplo de los padres, ¿no? Yo crecí escuchando a mi papá y mi mamá de tesis, investigaciones." (Orión, entrevista presencial, octubre, 2021)

En el caso de Orión, su familiaridad con el campo académico a través de sus padres, ambos académicos en la misma universidad donde él trabaja, es un claro ejemplo de cómo el *habitus* se adquiere desde una edad temprana. Bourdieu describe el *habitus* como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles que guían las percepciones, pensamientos y acciones de los individuos. Orión, al crecer en un entorno donde las conversaciones y prácticas académicas eran comunes, aprendió las reglas y normas del campo académico de manera intrínseca. Esto no solo facilitó su entrada en este campo sino que también le permitió navegarlo con más eficacia, utilizando el capital social heredado y las redes de sus padres. Su experiencia previa con el campo académico también significa que probablemente comparte el mismo habitus que otros actores importantes dentro de ese campo, facilitando su aceptación y éxito.

Por otro lado, Urbano ofrece un contraste interesante. Aunque no tenía las mismas conexiones iniciales dentro del campo académico como Orión, su determinación y estrategia para adquirir un capital cultural extenso a través de dos carreras universitarias muestran su esfuerzo por adaptar su propio *habitus* al del campo académico. Urbano tuvo que aprender las reglas del campo de una manera más consciente y esforzada, posiblemente enfrentando más barreras y necesitando demostrar su valía de formas más evidentes y a través de logros académicos y profesionales. Su experiencia refleja cómo las personas sin un *habitus* inicialmente alineado con el campo pueden sentirse y ser percibidas como 'forasteros', teniendo que luchar más arduamente para establecer su lugar y ser reconocidos dentro del campo. “Pero... pero sí me dediqué, a partir de cierto punto, por eso estudié dos carreras. Porque... pues no tenía padrino, ni papá famoso, ni la chingada. Y dije, por lo menos hay que saber un montón. Y en mi cabeza, tener dos carreras significaba abrirme yo solo la puerta por la maestría y evidentemente para para llegar acá” (Urbano, entrevista presencial, octubre, 2021)

La narrativa de Urbano revela varios aspectos clave sobre el campo universitario, particularmente en cuanto a las dinámicas de poder, las políticas internas y la lucha por recursos escasos como las horas de enseñanza y las posiciones de tiempo completo:

“Una vez que estaba yo peleando por materias, porque además, yo intenté que me aceptaran a mi en el programa de doctores jóvenes. El programa de doctores jóvenes es un programa que tiene la UAS en donde después de terminar tu doctorado, becado por CONAHCYT y por la UAS, está la promesa de tiempo completo. Que luego los han mandado a la verga, no, porque a nadie le han dado tiempo completo, Pero... porque no hay. […]Y me acuerdo que cuando entré al tercer semestre del doctorado, estaba peleando por unas horas aquí, y cuando me iba a topar con Janet Ingram en un examen, me mandó a llamar Jorge Figueroa Cancino, director después de Giova, y estaba ella y Anabel, no me acuerdo como se apellida y Anabel era la del sindicato, maestra pero del sindicato; y entonces me dijeron, es que te queremos decir que no puedes ir por las horas y yo, ¿por? Este, porque si tu vas por las horas vamos a mandar una carta a CONAHCYT, de que estás trabajando, entonces me acuerdo que yo volteé a ver a la maestra Anabel y le dije, maestra, usted está acá para mi

posición en frente de la de ese wey, ¿no? Y me dice, respeto por favor, no profe le dije, porque estoy emputado, pero no está para ver entre nosotros. Le dije, déjeme competir en circunstancias, ya, y Janeth me volteaba a ver. Era así como, no, no te veo, pues no insistas. Y me acuerdo que Anabel me dijo pues yo apoyo a Janet y pues tuve que dejarle las horas, porque fue una amenaza real sí, sí fue una amenaza directa y Jorge Figueroa del que yo era contrario en estas cuestiones políticas de estudiante, porque luego todos nos hicimos del mismo bando, no, todos nos hicimos Cuenistas, este, siempre se portó muy bien conmigo." (Urbano, entrevista presencial, octubre, 2021)

Esta narración ilustra cómo el campo académico puede estar impregnado de conflictos internos y cómo las estructuras de poder y las alianzas pueden influir significativamente en las oportunidades y en la trayectoria profesional de los académicos. Aquí hay algunos puntos importantes que se pueden deducir, por ejemplo, Urbano describe cómo las figuras de autoridad dentro de la universidad, como los directores y los miembros del sindicato, ejercen un poder considerable sobre las decisiones relacionadas con quién recibe oportunidades laborales dentro de la universidad. Su experiencia muestra cómo estas autoridades pueden usar su poder para favorecer o bloquear aspiraciones individuales, reflejando la existencia de luchas internas y alianzas dentro del campo.

La interacción de Urbano con figuras clave dentro de la universidad también muestra la importancia del capital simbólico, es decir, el prestigio y la credibilidad que uno acumula, y cómo este puede ser desafiado en un entorno competitivo. A pesar de su esfuerzo y dedicación, Urbano se enfrenta a un entorno donde las reglas no son meramente académicas sino también profundamente políticas, indicando que el *habitus* necesario para navegar el campo académico incluye entender y manejar estas dinámicas políticas. La mención de la falta de puestos de tiempo completo y la competencia por las "horas" de enseñanza subraya cómo la escasez de recursos puede agudizar las luchas dentro del campo universitario. Este escenario crea un ambiente donde los académicos no solo compiten por avanzar en términos de investigación y enseñanza, sino también por asegurar su supervivencia económica dentro de la institución. La amenaza de comunicar a CONACYT sobre su trabajo si competía por las horas demuestra cómo las políticas institucionales pueden ser utilizadas para controlar y

limitar las opciones de los individuos dentro de la universidad. Esto refleja un uso estratégico de las reglas y regulaciones que puede afectar negativamente a los académicos menos establecidos o con menos apoyo político. Finalmente, la historia de Urbano ilustra los esfuerzos de los académicos por negociar y resistir dentro de este campo estructurado por el poder y la política. Urbano intenta desafiar las decisiones que lo afectan negativamente, aunque finalmente tiene que ceder ante las fuerzas más poderosas dentro de la estructura universitaria.

Dentro de este capital social que los académicos tienen (y acumulan) está relacionado con las formas de hacer política interna dentro de las universidades y que determinaron su contratación en la institución. El relato de Urbano proporciona una visión profunda de las estructuras invisibles y las dinámicas de poder que influyen en la cultura dentro de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Existen aspectos principales que Bourdieu identificaría como críticos en la configuración del campo universitario: el capital social, las estrategias de acumulación de capital simbólico y las luchas internas por recursos y posiciones.

Urbano describe cómo Giova Camacho, una figura de poder dentro de la universidad, comenzó a formar un grupo de estudiantes destacados para involucrarlos en el consejo técnico y en proyectos de investigación. Esta acción no solo refleja la acumulación y movilización del capital social por parte de Giova, sino también cómo las redes de influencia se establecen y fortalecen desde etapas tempranas. El hecho de que Giova identifique y reclute talentos sugiere una estrategia proactiva para consolidar su propia posición dentro de la universidad al crear un entorno de leales y competentes colaboradores. “Cuando estaba en primer año de economía, Giova Camacho, que ahora es, o que siempre ha sido una figura de poder dentro de la escuela, en aquel momento estaba muy morro, empezó a hacer un grupo de alumnos para consejo técnico, y el bato, hace rato te decía, tenemos que scautear a los morros para que hagan investigación, y Giova empezó a scautear a una serie de gente que él veía con cierta capacidad, y así nos convertimos en un grupo muy puntual” (Urbano, entrevista presencial, octubre, 2021)

Urbano reconoció que el acceso a oportunidades dentro de la universidad estaba fuertemente mediado por la política interna más que por el mérito académico puro. Este reconocimiento destaca cómo el capital simbólico, que incluye la percepción de autoridad, competencia y pertenencia, se convierte en un recurso crucial. Los individuos como Giova, que acumulan capital simbólico a través de sus roles administrativos y capacidad de influencia, pueden manejar el campo académico a su favor, abriendo o cerrando puertas para otros. "Y empezó a haber como que una especie de política fuerte en la escuela. Y ahí yo me la creí, ahí yo dije, wey, este bato, oh, Giova eventualmente va a llegar a ser director, porque desde morro todo apuntaba para allá. Y dije, ¿no? me va a dar chance de entrar a la escuela, porque en la escuela hacer política, ahora se hace política desde fuera, antes se hacía desde adentro, cuando salgo de la escuela, me doy cuenta que todos estos morros todos mis compañeros a los cuales amo un chingo a algunos a Chayito, a Karla, yo tengo una excelente relación Miriam, tenemos una excelente relación la adoro, al Valdespino lo adoro, ¿no?, este, pero me doy cuenta que a muchos de ellos se les abre la puerta cuando entran a la escuela. Y…. pero de alguna manera esta apertura de puertas no estaba sustentada en conocimiento pues, estaba sustentada en política y a mí nunca me generó eso. Entonces de todos ellos, en cuanto terminamos la Licenciatura casi todos entraron de alguna manera, o en la administración, o haciendo esto, o lo otro, y yo fui el único que me fui a hacer una maestría." (Urbano, entrevista presencial, octubre, 2021)

La competencia por "horas" de enseñanza y la necesidad de participar en exámenes de oposición para obtener dichas horas resaltan las luchas internas por recursos limitados dentro de la universidad. Urbano describe estas luchas como confrontaciones "como perros", una metáfora que ilustra la intensidad y ferocidad de la competencia dentro de la academia. Esta lucha por recursos esenciales también es indicativa de cómo el campo académico puede ser un entorno altamente competitivo y conflictivo, donde el capital acumulado (tanto social como simbólico) determina quién tiene acceso a qué recursos. "Luego se convirtió en un problema porque la raza acá, cuando empezamos a pelear como perros por horas, entonces yo, hicimos un examen que no se me va a olvidar. Era... fue... Segundo Galicia y... Juan Manuel Mendoza, fue uno de los sinodales, y me vine e hice el examen, en una convocatoria externa y entré a la escuela a dar clases con dos grupos, este, daba, comprensión oral y escrita

en economía, ahí fue empezando, así fue como entré a la escuela." (Urbano, entrevista presencial, octubre, 2021)

8.3.2.3. Campo y *Habitus* del personal académico de México

El campo académico, tal como se describe en las entrevistas y grupos focales con participantes mexicanos, se revela como un complejo teatro de operaciones donde se libran batallas por el capital simbólico, el prestigio y las posiciones de poder dentro de la estructura universitaria. Este espacio está marcado por la constante lucha contra la precariedad laboral y la competencia por recursos institucionales limitados, elementos que destacan la naturaleza competitiva y las dinámicas de poder que caracterizan el ambiente académico.

Los académicos se encuentran navegando y actuando dentro de este campo mediante la adopción de estrategias específicas que les permiten avanzar en sus carreras y establecer relaciones significativas con colegas y la institución. Este enfoque estratégico subraya su comprensión del campo y su capacidad para influir en él. La descripción del campo universitario como un espacio de interacción complejo y multifacético, donde la docencia, la investigación y la administración se entrelazan, resalta la diversidad de roles y responsabilidades que los académicos deben asumir. La participación en programas de licenciatura y posgrado, así como la adscripción a diversas áreas académicas y proyectos de investigación reconocidos por CONAHCYT, evidencia la estructura jerárquica y las dinámicas de poder que prevalecen en la universidad. Estos elementos no solo enfatizan la importancia de la especialización y la competencia por el prestigio y los recursos, sino también la influencia de políticas públicas y organismos internacionales en el campo, introduciendo una tensión entre las demandas externas y la autonomía institucional.

Además, la narrativa destaca cómo el campo académico influye y es influenciado por las trayectorias personales y familiares de los académicos. La mención de familias dedicadas al sistema educativo y la propia inclinación hacia la educación y la investigación reflejan un habitus particular que guía sus aspiraciones y decisiones profesionales. Este enfoque en la historia familiar y las experiencias personales en el contexto de la educación ilustra la

profundidad del compromiso con el campo de la educación y cómo este compromiso marca una trayectoria definida dentro de un espacio social específico.

En conjunto, estas observaciones subrayan el campo académico como un espacio dinámico y competitivo, donde las luchas por el capital simbólico, el poder y el prestigio son constantes. La capacidad de los académicos para navegar este campo, desarrollar estrategias efectivas y establecer relaciones significativas dentro de la universidad es crucial para su éxito y desarrollo profesional.

Baltazar comentó: "Muchos colegas tienen doctorado y muchas veces no les importa. Les decía hace un momento, o sea, podemos todavía ponernos bien filosóficos y me da temor también por extender y no responder, pero hace rato hablábamos sobre la misión y la visión que yo les resumo pues tienen un sentido estrictamente colectivo. Una buena formación de personas configura una buena sociedad." (Baltazar, entrevista presencial, marzo, 2022)

Una característica distintiva del habitus académico es la integración de un profundo sentido de propósito y dirección, arraigado en las experiencias formativas tempranas y a menudo influenciado por figuras parentales o mentores dentro del mismo campo. Este sentido de propósito se traduce en un compromiso tenaz con la excelencia en la investigación y la enseñanza, así como en una búsqueda persistente de reconocimiento y legitimidad dentro de la comunidad académica.

Andrés señaló: "Hay compañeros que se jubilan mentalmente, o que les llega una, una, como una especie de, vamos a llamar menopausia jubilatoria. Andropausia, para que no se sienta que es encajada, aunque no lo necesite, es una andropausia jubilatoria anticipada. No sé, estas fiebres, estos bochornos, cansancio, desajuste hormonal que te mantiene fastidiado y que dices ya falta poco y ya no tengo energía." (Andrés, entrevista zoom, septiembre, 2022).

El análisis de las narrativas de los académicos que se dedican exclusivamente a la docencia frente a aquellos enfocados en la investigación revela diferencias significativas en sus habitus, reflejando cómo las estructuras institucionales y las dinámicas del campo académico influyen en sus prácticas, percepciones y oportunidades de desarrollo profesional.

Para los investigadores, el habitus se construye a través de un compromiso profundo con la generación de conocimiento nuevo, evidenciado en la obtención de grados avanzados, el reconocimiento como investigadores y la participación en redes académicas. Este grupo internaliza y adapta las exigencias de investigación y publicación como partes integrales de su identidad profesional, lo que se traduce en una motivación intrínseca por la enseñanza y la formación de estudiantes. Este enfoque no solo refleja aspiraciones personales sino también una adaptación estratégica a las expectativas y normas del campo académico, donde el capital simbólico obtenido a través de logros profesionales y el reconocimiento de pares y estudiantes es crucial.

Lorena destacó: "También ha sido difícil porque con los estudiantes estamos en el aula con ellos, pero no hay una relación tan cercana como quisiéramos. Nos ha hecho mucha falta esa parte de la convivencia y de la cercanía con ellos. Porque también las clases en línea han sido difíciles, en ese sentido de estar siempre frente a una pantalla y que no hay una respuesta inmediata de parte de los alumnos." (Lorena, entrevista presencial, marzo, 2022)

Por otro lado, los docentes centrados en la enseñanza experimentan el campo académico de manera diferente. Aunque participan activamente en actividades académicas y se involucran en proyectos como la acreditación de carreras, su narrativa destaca las limitaciones y desafíos asociados con su rol, particularmente en términos de recursos y apoyo institucional. La falta de acceso a beneficios como financiamiento para congresos, salidas de campo y asistencia en investigaciones marca una distinción clara entre las oportunidades disponibles para los investigadores en comparación con los docentes de asignatura. Esta diferencia subraya cómo el habitus de los docentes se ve afectado por una estructura de poder y recursos desiguales dentro de la universidad, lo que implica un proceso más arduo y menos apoyado para aquellos interesados en desarrollar proyectos de investigación.

Andrés mencionó: "Yo me he empleado en el manejo de redes de algunas empresas, tal algunas asesorías de comunicación. Organizacional internas, algunas empresas que ni siquiera sabían de eso y a lo que voy, he dejado de pensar en un tiempo completo, he dejado de pensar en un tiempo completo porque sí, importante, me quedan probablemente siete años, porque soy del contrato viejo, me quedan siete años para jubilarme y ahorita estoy preparando mi salida." (Andrés, entrevista zoom, septiembre, 2022).

Este contraste en el habitus entre investigadores y docentes refleja no solo diferencias en la percepción y valoración de sus roles dentro de la universidad sino también en las estrategias que emplean para navegar el campo académico. Mientras que los investigadores pueden alinear más directamente sus prácticas con las expectativas y recompensas del campo, los docentes enfrentan una lucha por el reconocimiento y los recursos, lo que puede influir en su sentido de pertenencia y valor dentro de la comunidad académica.

En resumen, estas diferencias en el habitus no solo ilustran cómo las trayectorias personales y profesionales se entrelazan con las estructuras institucionales y las dinámicas de poder, sino también cómo los académicos adaptan sus estrategias y aspiraciones en respuesta a las oportunidades y limitaciones del campo universitario. Esto subraya la necesidad de abordar las desigualdades dentro de las instituciones académicas para fomentar un entorno más inclusivo y equitativo que valore y apoye tanto la investigación como la docencia.

8.3.2.4. Percepción del Personal Académico de las Evaluaciones y Acreditaciones Internas y Externas en México

Las experiencias de ingreso a una universidad pública no siempre son determinadas por un capital social interno, en algunos casos, como es el ejemplo del profesor José Luis de la Universidad de Hermosillo, el capital social y cultural acumulado fuera de las instituciones de educación, se combinan con las dinámicas internas de acumulación de nuevos capitales, otorgando mayores posibilidades de posicionarse dentro del campo universitario.

En las universidades estudiadas, estos tipos de capital interactúan de manera compleja para influir en quién obtiene acceso a posiciones de poder, quién recibe financiamiento para investigaciones, quién es promovido y cómo se distribuyen los recursos educativos y administrativos. Las decisiones sobre contrataciones, promociones, invitaciones a conferencias, oportunidades de publicación y otros aspectos críticos de la vida académica a menudo dependen no solo de la competencia objetiva o el mérito, sino también de la posesión y la movilización efectiva de estos capitales.

La capacidad de un académico para navegar estas formas de capital también determina su capacidad para influir en el desarrollo de políticas internas, diseñar programas académicos y liderar proyectos de investigación, todo lo cual puede tener un efecto duradero en la configuración de la cultura y las prioridades de la institución.

José Luis destaca por cómo su capital social y cultural externo interactuaron con las oportunidades internas. Su trayectoria previa incluyó roles significativos como editor de periódicos y asesor de presidentes, lo cual acumuló un considerable capital social y cultural. Este capital externo inicialmente no fue suficiente para asegurar un puesto como docente debido a las preocupaciones éticas expresadas por un coordinador sobre su amplia participación en diversas áreas. Sin embargo, su eventual invitación a dar clases fue un reflejo de cómo su capital reconocido externamente se combinó favorablemente con cambios en las percepciones y políticas internas: "Y en el 2016 en la Universidad de Sonora tiene un protocolo de la primera semana de los de nuevo ingreso... Me invitan como egresado de éxito a dar una a compartir mis experiencias... el coordinador de la carrera en ese entonces voltea y me dice, por favor, da clases en esta Universidad. Ya no era el mismo que me había cerrado la puerta. Yo le dije, pues estoy en sus manos, maestro, maestro Joaquín Félix Zanduaga." (José Luis, entrevista por Zoom, marzo, 2022)

Rosa ilustra una combinación de preparación (capital cultural) y oportunidad (capital social y suerte). Su decisión de cambiar de sector y su preparación académica en patrimonio mundial fueron cruciales, pero la intervención de su madre, quien llevó su currículum a la

universidad, fue un claro ejemplo de cómo el capital social familiar puede influir directamente en las oportunidades profesionales. Este acto subraya la importancia del capital social interno y externo en el acceso al campo académico: " Mandé mi currículo a mi mamá y mamá lo trajo acá al campus, entonces era un buen momento porque tenía 3 años el campus entonces se interesaron, yo llegué aquí un 3 o 4 de diciembre, me entrevistaron y ya en enero del 2008 empecé aquí en la universidad y aquí he seguido. Fue una cuestión de suerte pero estaba preparada." (Rosa, entrevista presencial, marzo, 2022)

La situación de Octavio, siendo profesor por asignatura en una institución mientras que simultáneamente ocupa el cargo de rector en otra, refleja varias dinámicas interesantes y complejidades dentro del campo académico y profesional. La posición de un individuo en diferentes instituciones puede variar significativamente debido a la percepción de su capital simbólico y las necesidades específicas de cada institución. Mientras que en la Universidad de Sonora es profesor por asignatura, una posición que generalmente ofrece menos estabilidad y reconocimiento, en otra institución ha sido elegido como rector, un papel que conlleva una considerable autoridad y responsabilidad. Esto puede deberse a diferencias en las estructuras internas de cada universidad, su tamaño, su misión, o incluso a las necesidades y estrategias específicas en un momento dado.

Esta disparidad en roles también ilustra cómo el capital social y cultural puede ser más efectivamente movilizado o reconocido en algunos contextos que en otros. Octavio ha acumulado suficiente capital para ser considerado para el cargo de rector, lo que sugiere un alto nivel de competencia y reconocimiento. Sin embargo, en la UNISON, puede que no haya tenido la oportunidad o el reconocimiento necesario para ascender a un cargo más estable o prominente, o puede que haya barreras institucionales o competitivas que limiten su ascenso. El hecho de que Octavio mantenga su posición en la UNISON mientras sirve como rector en otra institución también puede reflejar una estrategia de carrera diversificada. En el competitivo campo académico, muchos profesionales buscan oportunidades en múltiples frentes para asegurar tanto estabilidad como avance profesional. Esto también puede proporcionarle una plataforma para influir y contribuir en diferentes contextos educativos, ampliando su impacto y experiencia.

“Ahí comenzamos a hacer todo ese ejercicio, ahí creo que fue el 94, creo que fue en el 94 se me invita, alguien me dijo que yo no era maestro, que era, un advenedizo, que era, filósofo pero no era maestro y pues pues me provocaron el amor propio y me puse a vamos a estudiar una carrera y estudiamos una licenciatura en docencia tecnológica y agregué otra carrera y ya me gustó pues, me gustó el escenario, hicimos una maestría en formación de maestros y pues me gustó el trabajo. Allá en 2006, me hace la invitación a la Universidad de Sonora porque sabía que yo manejaba medios y me invitan a la carrera de comunicación organizacional, y ahí yo creo que fue en 2006 cuando ingresó a la Universidad de Sonora hasta el día de hoy, ahorita tengo un permiso por la cuestión de esta dirección.” (Octavio, entrevista presencial, marzo, 2022)

Esta situación destaca la flexibilidad y la adaptabilidad necesarias en la academia moderna, donde los roles y responsabilidades pueden cambiar y requerir una gestión equilibrada entre múltiples compromisos. Esto es especialmente cierto en contextos donde las oportunidades de ascenso o de roles estables pueden ser limitadas. El ocupar cargos tan divergentes en distintas instituciones puede reflejar las complejas dinámicas de política interna en cada una, donde factores como redes internas, historia personal, y políticas institucionales afectan quién obtiene qué roles. En una institución, Octavio puede ser visto principalmente como un educador, mientras que en otra, puede ser valorado por su liderazgo y capacidades administrativas. La coexistencia de roles tan variados para una sola persona subraya la naturaleza multifacética de las carreras académicas y cómo los profesionales pueden navegar exitosamente dentro de este campo diverso y a menudo fragmentado. Esto también muestra cómo el capital acumulado puede tener diferentes valores y utilidades dependiendo del contexto institucional específico.

La diferencia entre los profesores/profesoras e investigadores/investigadoras con menos antigüedad y los de más antigüedad al ingresar a las universidades públicas en México está relacionada con las nuevas dinámicas culturales y administrativas impuestas por las políticas públicas en educación superior. Esto se refleja en el caso de las profesoras

investigadoras participantes, quienes, a pesar de pertenecer a diversas universidades, enfrentan similares exigencias para su ingreso.

Las narraciones de Flor y Eleonor reflejan cómo las políticas públicas han influido en la competencia por las plazas académicas, haciendo énfasis en la necesidad de calificaciones como el doctorado y otros méritos como publicaciones o pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Estas políticas no solo aumentan la competencia, sino que también establecen un cierto tipo de perfil académico como el ideal, afectando tanto a nuevos académicos como a los más establecidos.

Flor menciona su participación en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y cómo esto influyó en su carrera: "en septiembre dieron los resultados del SNI y ahí fue pues cuando obtuve la candidatura al del Sistema Nacional de Investigadores." (Flor, entrevista por Zoom. Septiembre, 2022) Este logro no solo refuerza su mérito académico sino que también muestra cómo las políticas que valoran estos indicadores impactan directamente en la seguridad laboral y el reconocimiento académico. El relato de Flor también visibiliza la alta competitividad por plazas limitadas: "son o sea nada más son como una o dos plazas y concursan como 60 o hasta 80," (Flor, entrevista por Zoom. Septiembre, 2022) destacando cómo las políticas han creado un entorno extremadamente competitivo y basado en méritos, donde muchos calificados no logran obtener posiciones.

Ambas narraciones subrayan la incertidumbre y la competitividad del mercado laboral académico. Flor y Eleonor describen un entorno donde las oportunidades son escasas y altamente disputadas, lo cual es una consecuencia directa de las políticas de educación superior que regulan la contratación y la promoción en las universidades públicas de México. Este punto puede ser crucial para entender cómo las dinámicas actuales difieren de las de generaciones anteriores, donde quizás había menos presión por publicar o por cumplir con ciertos indicadores de rendimiento.

Eleonor expresa claramente esta incertidumbre cuando dice: “Yo terminé el doctorado en 2018 […]Bueno, terminando el doctorado vino otra crisis, ¿no? ¿Ahora dónde encuentro trabajo? porque está saturado. Y bueno, por más que apliqué a un tiempo completo

en la Ibero de Tijuana, nada que ver. Empecé a dar clases de asignatura ahí, como ya había dado clases esporádicamente ahí porque me habían invitado profesores que me conocían, eh, que más hice, vi unas, vi también un módulo en una escuela que se llama Escuela Negocios del Pacífico, que está en Tijuana." (Eleonor, entrevista presencial, marzo 2022). La saturación del mercado refleja directamente las consecuencias de políticas educativas que promueven un aumento en la cantidad de doctores sin el correspondiente aumento en las oportunidades académicas. Flor añade a esta narrativa mencionando las dificultades para asegurar una plaza a pesar de su calificación y la espera prolongada: "allá en el centro del país que hay muchas universidades, cada año egresan, de la maestría, con doctorado, está muy competido, incluso también del extranjero, los que se fueron a estudiar un posgrado en el extranjero que regresan a competir también por esas plazas, entonces pues muy complicado allá, no sé, de hecho es más fácil aquí en provincia. […] Pues bueno, pues yo le envié, cuando supe que Giova era director, le envié mi currículum, […]le dije, pues, mi trayectoria académica, y que además era egresada de ahí de la licenciatura, a ver si eso también me puede ayudar.[…]Y sí, pues me dijo que sí, que iban a hacer lo posible, que estaba difícil, pero que iba a buscar una oportunidad. Sí, eso fue como en septiembre del 2017 y así o sea de septiembre a todavía hasta en enero, allá en enero del 2018 pues estuve dando vueltas, haciendo llamadas, a veces había una oportunidad y finalmente sí, en sí como a mediados de enero o finales de enero me confirmaron de una materia, para que la impartiera, […]ya fue cuando renuncié a mis clases presenciales que tenía en la UNAM y también tuve que renunciar a mi estancia postdoctoral." (Flor, entrevista por Zoom. Septiembre, 2022).

La narrativa de Flor toca un punto importante sobre la diferencia entre las oportunidades académicas en el centro del país comparado con la provincia. Esto podría iluminar cómo las políticas educativas y las oportunidades no se distribuyen de manera uniforme a lo largo del territorio nacional, afectando las estrategias de carrera de los académicos basados en su ubicación geográfica.

El análisis revela la complejidad de la estructura de la cultura organizacional en las universidades mexicanas y cómo esta afecta la experiencia del personal académico. La variedad de formas de ingreso expuestas por los académicos ilustra cómo las relaciones

personales establecidas durante los años de estudio, así como el capital social y cultural heredado y acumulado, influyen en el acceso al empleo universitario.

Por un lado, la influencia de las relaciones personales en el proceso de contratación subraya la importancia de los capitales y el *habitus* con los miembros establecidos en la institución. Esto puede generar un desafío para aquellos que no tienen acceso a estos capitales, lo que puede perpetuar desigualdades y limitar la diversidad dentro de la universidad. Por otro lado, el impacto del capital social y cultural acumulado muestra cómo las trayectorias familiares en la docencia e investigación pueden proporcionar una ventaja significativa. Aquellos que provienen de entornos familiares con experiencia en el ámbito académico pueden tener una comprensión más profunda de las normas y prácticas del campo, así como conexiones establecidas que facilitan el proceso de ingreso.

Además, la combinación de capital social acumulado fuera de las instituciones educativas con las dinámicas internas de acumulación de nuevos capitales ilustra la interacción compleja entre factores externos e internos en el proceso de contratación. Esto resalta la necesidad de un enfoque más inclusivo y equitativo en los procesos de selección, que reconozca y valore una variedad de experiencias y perspectivas.

Aparte de los reglamentos formales de promoción del personal, las dinámicas ocultas que influyen en la permanencia y movilidad del personal académico en las universidades públicas son un aspecto crucial a considerar. Estas dinámicas pueden estar arraigadas en relaciones informales, políticas internas no escritas o estructuras de poder que operan en los márgenes de la legalidad y la ética. Una de estas dinámicas puede ser el favoritismo o nepotismo, donde las decisiones de promoción o permanencia están influenciadas por relaciones personales o familiares en lugar de méritos académicos. Esto puede generar un ambiente de desigualdad y frustración entre el personal académico que no cuenta con tales conexiones. Además, el acceso a recursos y oportunidades también puede estar determinado por factores no transparentes, como la afinidad ideológica o la alineación con ciertos grupos dentro de la institución. Esto puede limitar las oportunidades de crecimiento profesional para aquellos que no se ajustan a las normas o expectativas preexistentes. “A tiempo completo no, porque acabo de terminar mi doctorado, de hecho me falta todavía la parte de hacer el trámite

del documento, de titulación, la carta, del acta de examen y todo esto, está en proceso. Me postulé a un, ¿cómo se llama? que es un área de apoyo, pero la verdad es que muchas veces los concursos aquí están muy amañados ¿no?, y se ponen jurados a modo, entonces, estoy esperando que salga una convocatoria que realmente la sienta más imparcial (risa), se puede decir, porque es un proceso de desgastante y creo que no vale la pena desgastarse en algo que sé que va a salir a favor ya de alguien. (Lorena, entrevista presencial, marzo,2022)

La narrativa de Lorena arroja luz sobre varios aspectos críticos y problemáticos del entorno académico que vale la pena explorar en un análisis más profundo. Lorena menciona explícitamente que "los concursos aquí están muy amañados," refiriéndose a la manipulación en los procesos de selección para cargos académicos. Este tipo de prácticas puede indicar la existencia de corrupción o favoritismos que comprometen la integridad y la equidad de los procedimientos de contratación y promoción dentro de la universidad. Su declaración sugiere que los paneles de selección pueden estar compuestos por "jurados a modo," es decir, personas elegidas para asegurar un resultado predeterminado favorable a ciertos candidatos sobre otros. El hecho de que Lorena espere una convocatoria que "realmente la sienta más imparcial" subraya su percepción de una falta de justicia y ética en los procesos actuales. Esta situación puede llevar a la desmotivación y la despersonalización (cinismo) entre los académicos que sienten que sus oportunidades de avanzar dependen más de la política interna y las conexiones personales que de sus méritos académicos y profesionales. Por otro lado la profesora también mencionó que el proceso es "desgastante" y que no vale la pena invertir en algo que está predeterminado. Esto destaca el impacto emocional y profesional que tales prácticas pueden tener en los individuos, desalentando a los académicos calificados y potencialmente llevándolos a buscar oportunidades en otros lugares donde sientan que los procesos son más justos y transparentes.

Cuando los procesos de selección y promoción no se basan en el mérito sino en la manipulación y el favoritismo, la calidad de la educación y la investigación puede verse comprometida. Tal situación puede afectar la reputación de la institución y su capacidad para cumplir con su misión educativa y de investigación, ya que no necesariamente se selecciona a los mejores candidatos para las posiciones académicas.

En este sentido, el análisis de las respuestas de los profesores tanto en el grupo focal como en entrevistas, se observa una notable discrepancia. Por ejemplo, uno de los profesores participó en ambas actividades y ofreció perspectivas divergentes. En el grupo focal, indicó que no percibía un ambiente tóxico dentro de la universidad entre los diversos grupos de poder, atribuyendo esta percepción positiva a los nuevos procesos de transparencia implementados en la institución. "Antes era más evidente las fricciones creo, de esos tiempos oscuros, de que a mí me caía muy mal que dijeran él es gente de, es gente de, es gente de, así como si las personas no tuvieran criterio propio entonces estuvieran manipuladas políticamente por los intereses al interior de la institución, yo siempre, y todavía algún viejo profesor sigue hablando así, conmigo, con él constantemente, pero eso ya no ha sido así últimamente, yo ya no percibo ese ambiente tan toxico, creo que ahora con esto de las transparencias, por ejemplo, las transparencias en los procesos, tal vez ha ayudado, porque incluso, por ejemplo, había, vuelvo a los asuntos sindicales, había planillas que luchaban por tener la delegación, ahora ya nadie quiere ser delegado, y yo comentando con otros compañeros, se extrañan aquellos tiempos cuando había rencilla política, campañas, ahora ya no, cada quien en su trabajo, a producir, ponte a producir porque sino no va a haber estas recompensas económicas o prestigios académicos y eso de las rencillas, de las fricciones, creo que ya se han ido acabando. (Baltazar, grupo focal presencial, marzo 2022).

Sin embargo, en la entrevista posterior, expresó una visión opuesta, señalando la persistencia de grupos con suficiente poder de decisión que utilizan su posición para favorecer el acceso de ciertos individuos a las plazas convocadas: "Como que lo he visto en el sentido de…sentiría que algunas convocatorias están perfiladas, ¿no? a uno lee las convocatorias y ya les ve cara, no? en ese aspecto, más o menos, o que en reuniones de academia, por lo que nos informa el presidente, otras academias defienden a sus miembros y las academias reclaman esas plazas o esos espacios o lugares o apoyos, y en la mía no, como que el presidente no mete las manos por nadie, ¿no? Así como que le dieron el visto bueno a una plaza a concursarse, pero más perfilada por aquella academia, pero también nos pertenecía a nosotros, y yo me quedo, pero ¿y tú qué dijiste para incidir ahí en decirle que esa tenía que venirse para acá? tal beneficiados de que pues hay como que se perfilan pues

convocatorias, plazas, concursos cosas de esas, de hecho ahorita está un concurso de oposición yo no participé y lo he declarado de forma pública que yo no me iba a desgastar en lo complejo que es un concurso de oposición para participar, prefiero por otras vías y hacer mi trabajo a mi tiempo a mi ritmo, y en mi orgullo me voy a morir le decía a mi amigo porque …a mi tiempo me hace falta un articulo mas para aspirar la promoción entonces en vez de desgastarme preparando un concurso de oposición, mejor me concentro en la publicación de ese artículo que me falta. Un gran impulso será ser candidato al SNI, con el artículo que ya tengo publicado, ya aspiro al menos a ser candidato al SNI, mejor me preocupo ahorita por arreglar mi currículum un vitae único y para en su momento participar en la convocatoria con mucha posibilidad de ingresar al SNI, entonces eso, ese camino he preferido yo, yo a mi momento, a mi tiempo, a mi energía, porque luego el desgaste de los concursos curriculares viene de que el jurado estaba perfilado, de que el presidente del jurado era director de tesis de doctorado del que ganó, como ocurrió últimamente y ese tipo de aspectos, que aunque son procedimientos, pero luego queda el sospechosismo, que el presidente de jurados y los que van a concursar fueron tus alumnos en el doctorado, ¿por qué no tú, en esa situación de conflicto de intereses, pues te quitas del puesto y se lo cedes a otro? […] que incluso han sido impugnados en su momento, concursos últimamente en los que yo no he participado y nomás veo que pasan convocatorias y convocatorias y yo prefiero relajarme, trabajar a mi ritmo, a mi momento y con estas dos posibilidades que ahorita se me abren, también los concursos vienen, ya por disposición, vienen convocados de forma abierta, cualquier persona fuera de la Universidad de Sonora puede participar y ganarlos como también ha ocurrido últimamente, que vienen perfiles impresionantes que bueno, que quítate que ahí llegó otro con posgraduados, una producción impresionante, y bueno también de una edad incluso mayor. (Baltazar, entrevista presencial, marzo, 2022)

Este contraste sugiere la complejidad y la posible subjetividad en las percepciones de los profesores sobre la dinámica interna de la universidad, destacando la importancia de analizar múltiples fuentes de información para obtener una imagen más completa y precisa de la situación. No obstante, de las narraciones de Lorena y Baltazar, se puede inferir que no se trata de percepciones aisladas, sino que podrían reflejar un patrón o consenso cultural más amplio dentro de esa universidad en particular. Cuando múltiples miembros de una

institución describen experiencias similares de manipulación en los procesos de selección y asignación de plazas, esto sugiere que tales prácticas podrían estar arraigadas o ser parte de la cultura organizacional de la institución. Un consenso cultural de este tipo puede tener efectos profundos en la gobernanza de la institución, afectando la confianza entre el personal y la administración, y potencialmente dañando la reputación de la universidad. Si los cargos académicos y las oportunidades de desarrollo profesional se asignan no por mérito sino por juegos de poder y favoritismos, esto puede comprometer la calidad académica y la equidad entre el personal y los estudiantes.

El papel de los sindicatos en las universidades públicas en México y la fragmentación de la vida política interna expresada por Andrés, se relaciona estrechamente con las narrativas de Lorena y Baltazar. Las percepciones y experiencias que los profesores comparten ilustran cómo las dinámicas sindicales y políticas internas pueden afectar significativamente no solo los procesos de selección y promoción, sino también la cultura organizacional en general.

Por ello, es fundamental destacar el papel que desempeñan los sindicatos dentro de las universidades públicas en México, ya que influyen significativamente en la dinámica institucional. Tal como lo ejemplifican los casos del profesor Baltazar de la UNISON y del profesor Andrés de la UAS, se observa una percepción compartida sobre la fragmentación de la vida política dentro de sus respectivas instituciones. Según el testimonio de Andrés, esta fragmentación conlleva a una separación que afecta diversos aspectos de la vida universitaria. Este fenómeno no solo refleja tensiones internas dentro de las universidades, sino que también subraya la importancia de comprender cómo las estructuras sindicales y las dinámicas políticas internas pueden influir en la cohesión y el funcionamiento de las instituciones educativas. “Bueno, la Facultad siempre se ha distinguido por, mencionaba hace un momento, estar politizada, que no necesariamente lo decía en un sentido peyorativo. Cuando está en esa situación siempre hay ventajas y desventajas. Una de ellas que yo considero como ventaja es que da la posibilidad para que, quienes constituimos la escuela, podemos, momento dado, ser independientes de libre pensamiento. Decidir a quién unirnos para poder buscar mejoras. Pero después de que se... es extraño porque muchos hablan de una estrecha relación de la Universidad con un partido político en particular, un partido local,

que hasta el momento sigue siendo digamos como una especie de chisme de lavadero porque no hay quien se haya atrevido a comprobarlo ni siquiera los que estamos ahí que no aprobamos la idea, pero a pesar de eso la relación en la Facultad en la que yo trabajo, además de dejar la política y por la política me refiero a encontrar las posibilidades de reunirse con otros compañeros para buscar que nuestro contrato, que nuestro ambiente laboral, que nuestra vida sindical sea, más armoniosa, más productiva. Al menos que esté viva. Se ha ido pues, se despolitizó y también se desmembró, se separó, se fragmentó […]la relación, creo que ya no es la más adecuada. Con la administración con las autoridades. Y no porque, digamos tengamos diferencias o algo si no hubo una desconexión. Una separación, por lo tanto, los quehaceres de la autoridad, de la administración, de la dirección pues no son, digamos los más efectivos en tanto que ya no encuentran buenos receptores." (Andrés, entrevista zoom, septiembre, 2022)

Retomando el tema de las políticas públicas en educación superior en México, a pesar de que pueden intentar estandarizar ciertos aspectos del proceso de ingreso, como las exigencias para profesoras y profesores investigadoras, es importante considerar cómo estas políticas interactúan con las dinámicas culturales preexistentes en cada institución. Esto puede implicar la necesidad de adaptar las políticas a las realidades contextuales específicas de cada universidad para garantizar que sean efectivas y equitativas en su implementación. En este sentido, las narraciones de Janeth y Ana ofrecen valiosas perspectivas sobre cómo las políticas públicas en educación superior impactan la vida laboral y personal de los académicos. Estas políticas no solo determinan la estructura y las expectativas de sus roles profesionales, sino también cómo estos requisitos afectan su bienestar y equilibrio vida-trabajo.

Janeth mencionó específicamente la obligación de cumplir con diversas funciones sustantivas: "aquí nosotros en la universidad pues tenemos que cumplir con cinco funciones sustantivas, tutoría, docencia, investigación, extensión, gestión y hay que hacer de todo y cada semestre hay que rendir un informe."(Janeth, grupo focal presencial, marzo 2022). Esta declaración subraya directamente cómo las políticas que promueven roles múltiples y diversificados para los académicos, aunque posiblemente bienintencionadas en su búsqueda

de una academia integral, pueden resultar en una carga de trabajo abrumadora, diluyendo el enfoque y posiblemente la calidad en cualquier área específica. Ana expresó cómo el compromiso con una carrera exigente influye negativamente en su vida personal y familiar: "me afecta mucho la ausencia de mi vida familiar aquí." (Ana, grupo focal presencial, marzo 2022). Su experiencia personaliza y humaniza los costos emocionales y psicológicos que pueden acompañar a las políticas de alto rendimiento académico, resaltando la necesidad de un enfoque más equilibrado que considere el bienestar integral del personal académico.

El comentario de Janeth sobre querer ser "nada más como docente y como investigadora." (Janeth, grupo focal presencial, marzo 2022), sugiere un deseo de simplificar sus roles profesionales para concentrarse en lo que probablemente sienta que son las áreas más valiosas de su trabajo académico. Esto señala una crítica implícita a las políticas que requieren que los académicos se dispersen entre múltiples roles, a veces a expensas de su eficacia y satisfacción en cualquier área específica.

Ambas académicas narraron las dificultades para mantener un equilibrio saludable entre sus compromisos laborales y personales. Las políticas que promueven un alto grado de compromiso académico sin considerar adecuadamente las necesidades personales pueden llevar a un desgaste significativo, como se refleja en la preocupación de Ana sobre cómo estructurar su vida para incluir tanto sus aspiraciones profesionales como personales. Esto destaca una desconexión posible entre las intenciones de las políticas institucionales y las prioridades y preferencias reales de los académicos.

No obstante, se puede encontrar opiniones polarizadas en las plantas académicas en México respecto a las políticas públicas de evaluación y fiscalización implementadas por el Estado. Por un lado, algunos consideran que estas medidas son positivas para mejorar la gestión administrativa de las universidades. Y por otro lado, algunos sostienen que existen aspectos desfavorables, e incluso llegan a argumentar que estos mecanismos, al ser aplicados al ámbito de la educación, pueden generar dinámicas perjudiciales. Esta discrepancia refleja la complejidad y la diversidad de opiniones dentro del sector académico sobre el rol del Estado en la regulación y supervisión de las instituciones educativas.

Elvira destacó los aspectos positivos de las políticas de rendición de cuentas y evaluación, las cuales han sido cruciales para mejorar las estructuras administrativas y académicas en las instituciones de educación superior: "Creo yo que eso se la parte favorable que nos permitió rendir cuentas y de manera regulada nos reguló. El Estado no violó la autonomía [...] Y de ahí que tenemos la cultura de la planeación y tenemos la cultura de la prospectiva también."(Elvira, grupo focal zoom, marzo, 2022). Aunque reconoció que existen "efectos perversos", Elvira valora en general la implementación de estos sistemas por promover la mejora continua.

Mercedes y Ana proporcionaron una perspectiva crítica sobre el SNI, subrayando cómo la presión para cumplir con sus exigentes requisitos afecta su bienestar. Mercedes, por ejemplo, mencionó tanto las cargas como los beneficios económicos del sistema: “Pues Hidalgo decía, criticaba al Sistema Nacional de Investigadores, ¿y cómo se llama el maestro invitado que estuvo en la semana académica? Ah, Fuentes Navarro, ellos dos que son figuras importantes en el área de la comunicación, ellos desdeñaron el SNI, es decir, señalaban que no necesariamente alguien que es bueno en investigación tiene que estar en el sistema[…]Es pesado cumplir los requisitos, de que, usted de hacer la investigación, o sea, la captura del sistema, que los tiempos, lo engorroso de eso y si Dios te manda un buen comité que te evalúe bien y que no sean más rudos que tú porque esto es una realidad que cuestionan al SNI, que hay comités que digamos son un poco pues exigentes, pareciera que son filtros, que entren los menos posibles, de pasar del nivel candidato a nivel uno, ahí sí, es el filtro y es que son comisiones que están conformadas por un nivel más arriba que tú, entonces son más rudos que tú, así como no yo ya llegué, pero los demás que no son los cangrejos, no? Y se vuelve, y se torna, pues un ambiente complicado ahí entre los investigadores, pero bueno finalmente hay que hacer investigación, critican también que me estuvieran con un trabajo con un sueldo precario.” (Mercedes, grupo focal presencial, marzo, 2022).

Ana, por su parte, describió la incertidumbre y la frustración que provoca la constante inestabilidad de las políticas públicas en materia de evaluación y rendición de cuentas: "Yo lo valoro, o sea, yo valoro lo de las prestaciones pues porque nunca había tenido derechos, o

sea quiero aclarar eso pues, pero no es correcto, o sea si estoy de acuerdo con Mercedes de que no es correcto, pero como yo nunca he tenido nada, entonces a mí pues me das una galleta y digo ¡Wow! ¡Una galleta! Porque yo soy millenia. Entonces en mi generación esto no existe. Nadie lo tiene de mis amigos siquiera. Esto te habla ya de un sistema podrido, en general. O sea, de un sistema completamente destruido. De una generación. Y lo puedes ver también en el sistema académico. Gente mayor, por lo general, no es gente joven no entonces y tampoco yo soy joven ahorita con la pena de 35 o sea no van en mi plaza los 23 25 pues nadie sabe pues veo un correteadón, entonces esta parte si nos habla también de un sistema por ejemplo retomando lo del SIN o del PRODEP o lo de la reducción presupuestal. Yo algo que veo mucho es ese cambio de políticas públicas institucionales educativas que lo conectan con el sistema político. Cada seis años cambia. Ahora hay un nuevo presidente y ahora él quiso cambiar las reglas del SNI y del PRODEP. Porque para él, él trae su agenda pues. Entonces digo que los maestros hacen lo que yo quiero y me vale maíz y yo quiero que todos difundan la ciencia y quiero que trabajes en estos cinco proyectos oye pero yo no yo no sé mucho de ese proyecto quiere hacer dinero quiero este proyecto entonces has tenido cuenta que es como porque me decía un amigo yo tengo amigos ahorita hombres muy productivos en la investigación que están perdiendo el SIN que están perdiendo posiciones que están en un desastre. Entonces, por el cambio de evaluación. O sea, mujeres, hombres, todo el mundo está en crisis. Porque en México cada seis años o cada tres o cuatro hay que seguir las locuras de ese presidente. Yo antes no entendía por qué eran tan disidentes los grupos de maestros (risas). Hasta que me tocó vivirlo. O sea, hasta que me tocó vivirlo. O sea, has de cuenta que eres un punching bag. No, ahora no, ahora por acá. Entonces, oye, pérate pues. O sea, ya me hiciste cinco años cumplir estas reglas y ahora me dices, no, ¿sabes qué, Anita? Fíjese que cinco años, échese otros cinco. No, morro. Entonces, entonces andan todos enojados demandando si es entonces como nosotros defendemos de esas instituciones externas de esos lineamientos externos hazte de cuenta que tenemos que ser como los ex-men o sea un día tenemos que ser un personaje otro día otro día, cada hora disfrázate, que ahora sube, yo lo puedo hacer porque yo estoy acostumbrada a la incertidumbre milenia y porque mi tipo de personalidad siempre ha sido muy muy este muy movido pero díganme una persona por ejemplo como Janeth que tiene hijos ya que tiene una familia que tiene un ingreso fijo ya que pagar y no, Mercedes ahora tienes que trabajar domingo y tienes que ir a no pues o sea ya

estoy pero yo pero yo tengo que tengo mi horario tengo un bebé, tengo mi familia, tengo un niño, o sea nos quieren tratar como si fuéramos como jóvenes siempre y también tiene aquí que ver como esta cuestión de la edad o sea ellos quieren renovar a la gente, sabes, levantemos un nuevo, por ejemplo las universidades del bienestar, él decidió ya no darle dinero a las universidades públicas. Fíjate la lógica totalmente quebrada. Yo no soy experta en educación, o sea, yo tengo seis años en educación, no soy una experta. Y él, decide darles todo el dinero a las universidades de bienestar. Cuando aquí ya hay, o sea, yo estoy acá, aquí hay esto, morro, aquí morro. Ah, no, no, porque como los maestros son necios y están locos." (Ana, grupo focal presencial, marzo, 2022).

Asimismo, las presiones externas, como las demandas del mercado laboral o los intereses políticos, pueden influir en las decisiones de contratación, promoción y movilidad del personal académico. Por ejemplo, la necesidad de cumplir con ciertos criterios de rendimiento o producir resultados específicos puede generar tensiones entre los objetivos académicos y las exigencias externas. En última instancia, estas dinámicas ocultas pueden tener un impacto significativo en el clima laboral y la calidad educativa en las universidades públicas. La falta de transparencia y equidad en los procesos de promoción y movilidad puede minar la motivación y el compromiso del personal académico, así como socavar la reputación y la excelencia académica de la institución en su conjunto.

La narrativa de Orión aborda de manera reflexiva la distinción y, en algunos casos, la polarización existente entre los profesores investigadores y los profesores de docencia dentro de las universidades. Este contraste resalta varias dimensiones importantes de la vida académica, incluyendo la seguridad laboral, la percepción del mérito y la carga de trabajo, que pueden ser fuente de tensiones y diferencias en la experiencia académica.

Orión señaló que los profesores por asignatura "trabajan mucho más" y "tienen menos seguridad laboral" (Orión, entrevista presencial, octubre, 2021) en comparación con quienes tienen plazas de tiempo completo, a menudo asociadas con roles que incluyen investigación. Esta observación refleja una realidad común en muchas universidades, donde los profesores por asignatura enfrentan condiciones laborales menos estables y a menudo más exigentes en

términos de carga horaria y responsabilidades de enseñanza, sin las mismas garantías o beneficios que sus colegas más centrados en la investigación.

La mención de Orión sobre cómo algunos académicos pueden sentir resentimiento o descontento por la forma en que otros "llegaron y por la puerta grande" (Orión, entrevista presencial, octubre, 2021) ilustra la percepción de desigualdad en el reconocimiento y las oportunidades de avance. Aunque él personalmente no ha experimentado confrontaciones directas, es consciente de que la entrada de académicos jóvenes con credenciales fuertes, como un doctorado y afiliación al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), puede ser vista como una amenaza o fuente de frustración para aquellos que han estado en posiciones más precarias durante mucho tiempo.

El profesor en cuestión, también compartió su estrategia personal para asegurar las mejores condiciones laborales, lo cual implicó haber obtenido un doctorado y convertirse en miembro del SNI. Su enfoque refleja una comprensión clara de cómo las políticas y criterios institucionales pueden afectar la trayectoria profesional de un académico. Este enfoque pragmático puede no ser compartido por todos los profesores, especialmente aquellos que se pueden sentir más dedicados a la enseñanza que a la investigación pero que ven limitadas sus oportunidades de mejora debido a las estructuras y políticas existentes.

La experiencia y percepciones de Orión reflejan una polarización más amplia en la cultura académica, donde la investigación a menudo se valora más que la enseñanza en términos de promoción y reconocimiento profesional. Esta valoración desigual puede contribuir a una división entre los académicos, afectando la colaboración y el sentido de comunidad dentro de las instituciones. La narrativa de Orión subraya la complejidad de las dinámicas laborales y profesionales en la academia, mostrando cómo las estructuras institucionales y las políticas de evaluación pueden crear divisiones significativas entre profesores investigadores y profesores de docencia. Además, refleja cómo la percepción de equidad y reconocimiento puede afectar la cohesión y el bienestar del personal académico, sugiriendo la necesidad de políticas más inclusivas y equitativas que valoren todas las formas de contribución académica.

Los desafíos incluyen la competencia por recursos, la presión por publicar y realizar investigaciones, y las intrincadas relaciones laborales marcadas por conflictos y la influencia política. Estos aspectos destacan cómo las decisiones internas y los cambios políticos pueden impactar significativamente la estabilidad y funcionamiento de las instituciones, creando un escenario donde la investigación frecuentemente eclipsa la enseñanza en términos de valoración institucional.

Elvira destaca una desproporción significativa en la composición de género dentro de las facultades: "El gran problema que a nivel América Latina tienen las escuelas de comunicación y se reproduce a nivel de la de la Vocalía Noroeste, es que se caracterizado por una matrícula femenina, pero por una planta académica masculina." (Elvira, grupo focal zoom, marzo, 2022) Esta observación resalta cómo, a pesar de que las mujeres constituyen la mayoría de los estudiantes, son minoría en la academia, especialmente en roles de tiempo completo y posiciones de liderazgo, reflejando una barrera estructural significativa en la academia.

Elvira personalmente ha sentido el impacto de la discriminación de género en su carrera, como se refleja en su respuesta a por qué no ha ocupado ciertos roles administrativos: "Porque soy mujer. Maestra ¿Por qué nunca ha sido jefa de departamento? Porque soy mujer, Sí." (Elvira, grupo focal zoom, marzo, 2022) Esta parte de su testimonio ilustra directamente cómo la percepción de género ha influido en su progreso profesional, impidiéndole acceder a posiciones de mayor autoridad y responsabilidad.

En lugar de seguir luchando dentro de un sistema que percibe como desfavorable, Elvira encontró satisfacción en roles que fomentan el crecimiento personal y profesional de otros: "Y me dediqué a formar humanos de alto nivel, estudiantes y profesores, hombres y mujeres de alto nivel." (Elvira, grupo focal zoom, marzo, 2022) Esta decisión refleja una reorientación de sus objetivos profesionales hacia actividades que encuentra más gratificantes y menos sujetas a las dinámicas discriminatorias que observa en roles administrativos más altos. Elvira describió cómo su enfoque en la educación y el mentorazgo

ha conformado su identidad y cómo es vista por otros en la academia: “Eso me ha conformado, como la doctora Elvira, y eso me da estatus como ser humano, como mujer y como académica de 10.” (Elvira, grupo focal zoom, marzo, 2022) Esta cita muestra cómo ha cultivado un sentido de logro y respeto a través de su dedicación a la enseñanza y la defensa de los derechos laborales, ofreciendo un modelo alternativo de éxito en el entorno académico.

En este contexto, se observa que algunos profesores experimentan un trato diferenciado en función de su dedicación total hacia los alumnos y sus actividades académicas. Por ejemplo, la maestra de asignatura Lorena, de la UNISON, enfrenta desafíos relacionados con la disponibilidad de recursos necesarios para llevar a cabo su labor, como menciona la doctora Elvira. Aunque ambas son parte de la misma universidad, sus enfoques en la administración varían significativamente, lo que refleja la diversidad de roles y preocupaciones dentro de la institución académica. El diálogo, entablado en la técnica de WWW, revela la frustración de la maestra debido a la falta de recursos proporcionados por la universidad para llevar a cabo sus actividades docentes. Ella menciona que no le proporcionaron los micrófonos necesarios ni bloquearon al operador técnico, lo que afecta la calidad de las actividades planeadas. A pesar de estos obstáculos, la maestra muestra determinación al buscar soluciones alternativas, como llevar equipos propios para resolver el aspecto técnico. Sin embargo, reconoce que la improvisación puede afectar el resultado final. Además, expresa su preocupación por la falta de seriedad y responsabilidad de las nuevas generaciones de estudiantes, señalando que es necesario inculcarles una actitud más comprometida con sus estudios.

8.3.2.5. Niveles de Síndrome de *Burnout* y *Engagement* en el Personal Académico en México

Como se aprecia en la técnica WWW de métodos visuales y en la entrevista a profundidad, se pueden identificar signos de síndrome de *burnout* en la maestra a partir de su relato. Su frustración y agotamiento emocional debido a la falta de recursos y apoyo institucional para cumplir con sus responsabilidades docentes son indicativos de un posible agotamiento. Además, su disposición a improvisar soluciones temporales y su resignación ante la falta de seriedad de los estudiantes sugieren una pérdida de motivación y satisfacción en su trabajo. El hecho de que mencione la falta de planificación y la necesidad de trabajar

con anticipación para futuras actividades también puede reflejar una sensación de desgaste y desinterés. Estos elementos en conjunto pueden ser señales de que la maestra está experimentando niveles elevados de estrés laboral y agotamiento emocional, aspectos característicos del síndrome de *burnout* en el contexto educativo.

En este sentido, los maestros de tiempo completo también enfrentan estos vacíos institucionales y la falta de apoyo para satisfacer todas las demandas que la sociedad y el Estado les imponen. Por ejemplo, algunos se ven abrumados por la falta de tiempo para dedicarse a su vida personal, mientras que otros no reciben el reconocimiento interno que merecen, lo que los lleva a buscar colaboración y reconocimiento fuera de su propia institución. La narrativa de Isabel ofrece una perspectiva detallada y personal sobre las presiones y desafíos que enfrentan muchos académicos, particularmente en contextos donde los recursos y el apoyo institucional pueden ser insuficientes. Este relato también ilumina los síntomas del síndrome de *burnout* en el ambiente académico, proporcionando una visión de cómo se puede llegar a un equilibrio más saludable después de enfrentar dificultades significativas.

Isabel describió una cultura de sobrecarga laboral, donde inicialmente se veía obligada a manejar múltiples responsabilidades académicas y administrativas: "Yo trabajaba de día para la universidad, de noche para la universidad, me amanecía para la universidad..." (Isabel, grupo focal zoom, marzo, 2022) Este nivel de demanda, común en muchas instituciones académicas, puede llevar a los académicos a sacrificar el equilibrio personal y familiar en favor de las exigencias laborales. La narrativa de Isabel sugiere que las universidades a menudo no proporcionan suficientes recursos o apoyo para manejar de manera efectiva las tareas requeridas. El hecho de que trabajara en múltiples instituciones para complementar su ingreso indica una falta de apoyo económico adecuado, lo cual es un factor de estrés adicional para muchos profesores por asignatura o aquellos sin plazas de tiempo completo.

Isabel llegó a un punto crítico, un "punto de quiebre", donde reconoció que el exceso de trabajo estaba afectando severamente su salud mental y bienestar familiar. El síndrome de

burnout se manifestó en ella como un agotamiento extremo y una aversión emocional hacia su trabajo: "un burnout de que cuando me decían, vente a trabajar a la universidad, haz una carpeta. No, ¿por qué? Estoy con los niños." (Isabel, grupo focal zoom, marzo, 2022) Esto muestra cómo el síndrome de *burnout* puede llevar a una desconexión y resentimiento hacia el ambiente laboral. Sin embargo, su narrativa muestra un cambio significativo en su enfoque hacia el trabajo y la vida personal. Isabel habló sobre cómo logró establecer límites claros entre su vida laboral y personal, "ya no me traigo trabajo a mi casa." (Isabel, grupo focal zoom, marzo, 2022), lo que indica un aprendizaje importante y un ajuste necesario para mantener la salud mental y la satisfacción en el trabajo.

El testimonio de Janeth, al igual que el de Isabel, es especialmente relevante para analizar cómo la cultura organizacional en las universidades puede contribuir al estrés y la dificultad para mantener un equilibrio saludable en la vida de los docentes. Janeth expresó la constante demanda de su tiempo y energía de la siguiente manera: "me compré un aparato de ejercicio hace una semana y no la he podido estrenar porque todos los días que digo, en la tarde voy a llegar temprano, no puedo porque juntas, porque tengo trabajo, porque tengo que hacer." (Janeth, grupo focal presencial, marzo, 2022) Este testimonio subraya cómo las responsabilidades laborales persistentes impiden la atención a necesidades personales básicas, como la salud física, reflejando una cultura organizacional que exige mucho y ofrece poco espacio para el autocuidado.

La profesora investigadora relató las consecuencias de esta dinámica laboral sobre su salud física y mental: "estoy súper agotada y ya no hice ejercicio y ahorita en la mañana estaba yo reflexionando, no puede ser, no puede ser que otra vez empiece y me voy a ir sin hacer ejercicio, otra vez".(Janeth, grupo focal presencial, marzo, 2022). La lucha diaria de Janeth por equilibrar sus múltiples roles se resume en sus propias palabras: "esa lucha entre cómo equilibro entre lo personal, lo familiar, y lo laboral, ¿no? Ese sigue siendo mi coco a todos los días." (Janeth, grupo focal presencial, marzo, 2022). Este comentario revela cómo la constante tensión entre estas áreas puede convertirse en una fuente de estrés continuo y ansiedad.

La narrativa de Mercedes, por su parte, ofreció una visión profunda sobre los desafíos y realidades de equilibrar las exigencias de la vida académica con las responsabilidades familiares y personales. También subrayó cómo estas presiones afectan tanto a hombres como a mujeres en el ámbito académico, especialmente en contextos donde se valoran altamente la investigación y la productividad.

Mercedes describió un equilibrio de responsabilidades con su pareja, que también es académico: "Creo que tengo un matrimonio de carga dividida, o sea, equilibrada, mi marido y yo. No es machista, es investigador, es académico, entonces entiende muy bien los compromisos, las aspiraciones, qué implica ser PRODEP, qué implica ser SNI, qué implica publicar un libro, qué implica hacer un artículo, qué implica." (Mercedes, grupo focal presencial, marzo, 2022). Esta declaración la profesora muestra la importancia de tener una pareja que comprenda y comparta las demandas del ambiente académico, lo cual puede ayudar a gestionar mejor las expectativas y el estrés asociado. Mercedes también señaló la intensa presión para mantener un alto nivel de productividad: "Pero si yo quiero mantener mi SNI, así me lo dice, yo no me puedo sentar a carcajearme y tomar el café con mis compañeros compañeras para mí es más importante y por mi hijo." (Mercedes, grupo focal presencial, marzo, 2022) Esta parte de su testimonio ilustra cómo las demandas de mantener el estatus en programas como el SNI pueden llevar a sacrificar aspectos de la vida social y personal.

Por otro lado la profesora compartió percepciones sobre cómo diferentes colegas manejan estas presiones: "yo no veo que sufran o sea yo veo que salen maquilladas, entaconadas, maravillosas y van a ir a los niños... Depende cómo quieres vivir tu vida pues, quizás no todos se agobien por las mismas razones." (Mercedes, grupo focal presencial, marzo, 2022) Esto resalta que la experiencia del estrés académico puede variar significativamente de una persona a otra, influenciada por las elecciones personales y las circunstancias de vida.

El seminario que menciona Mercedes sirve para contextualizar las presiones académicas dentro de un marco más amplio: “Precisamente el doctor Hidalgo, hace poco participó en un seminario, creo que era de CONEIC. Estaba Doris Milda, estaba Hidalgo y

estaba... ¡híjole! no me acuerdo quién era el otro, véanlo, hablaban del SIN, qué viene para los investigadores en el área de comunicación y el sistema nacional de investigadores y me abrió los ojos, yo dije Mercedes es que no es tu vida, no eres la veinte única en el mundo, resulta que todos los que trabajan en universidades públicas similares a la nuestra, tienen esa sobrecarga de trabajo, ... es que lo tienes que hacer mucho y bien." (Mercedes, grupo focal presencial, marzo, 2022).Esta reflexión ayuda a entender que los problemas de sobrecarga de trabajo y el síndrome de *burnout* no son únicos de su situación, sino que son comunes en el sector público académico.

Mercedes resumió la situación de manera efectiva: "yo creo que es estresante ser maestra en la universidad." Aunque simple, esta afirmación encapsula la realidad de muchos académicos mexicanos que se enfrentan a una constante lucha por equilibrar las demandas de su profesión con las necesidades personales y familiares.

Hasta ahora, las experiencias compartidas por el personal académico sugieren una notable polarización en los mecanismos estatales que afectan tanto la contratación como la movilidad de los profesores dentro de las instituciones educativas. Además, estas narrativas individuales indican que tales mecanismos, especialmente las evaluaciones internas y externas, han tenido un impacto considerable en la percepción individual de la profesión docente. Es importante reconocer que, en varios relatos, estas evaluaciones parecen haber llevado a una simulación de las responsabilidades docentes y de la vida universitaria en general. Según estos testimonios, esta simulación no solo altera las funciones y el propósito de los profesores, sino que también podría afectar la integridad y la vitalidad de las instituciones académicas.

En este sentido, la narrativa de Andrés ofreció una visión crítica y detallada sobre cómo las evaluaciones y la retroalimentación impactan en la profesión docente dentro de las instituciones académicas, especialmente en términos de cómo estas prácticas pueden desviar o incluso distorsionar las prioridades educativas y el desarrollo académico. Andrés destacó una desconexión significativa entre su propia experiencia y la información institucional disponible sobre evaluaciones y prácticas autocríticas, "No lo sé precisamente por esa

desconexión de la que hablábamos, ¿no?". (Andrés, entrevista zoom, septiembre, 2022) Esta falta de responsabilidad en la información que se comunica refleja un problema más amplio en la gestión y la transparencia dentro de las universidades. Por lo que el profesor describió cómo la búsqueda de cumplir con ciertos estándares, como las normas ISO o las acreditaciones, puede convertirse en una obsesión que desvía la atención de aspectos más fundamentales de la educación, es decir, del corazón ideológico de las universidades públicas: "había una obsesión, pero y después de algunos meses, algunos años, siempre la conciencia hecha a perder muchas veces el trabajo." (Andrés, entrevista zoom, septiembre, 2022). La presión por alcanzar ciertos números ha llevado a la simulación, donde las cifras se manipulan para cumplir con los requisitos externos sin un verdadero desarrollo o mejora interna.

El desconocimiento o la confusión entre lo que constituye una acreditación y una certificación también es un tema que Andrés tocó, mostrando cómo estas confusiones pueden afectar negativamente la calidad y el enfoque de la educación que se ofrece, "teníamos esa confusión, que era una acreditación, que era una certificación." (Andrés, entrevista zoom, septiembre, 2022). Andrés se preocupa por cómo estas obsesiones por los números y la simulación afectan la misión educativa de la facultad y el desarrollo integral de los estudiantes. Cuestiona el propósito y el enfoque de los programas académicos, resaltando la importancia de reflexionar sobre qué tipo de educación y formación se desea ofrecer realmente, "preguntarnos, ontológicamente, qué es, qué significa estudiar comunicación, para qué están esas carreras." (Andrés, entrevista zoom, septiembre, 2022).

La narrativa del profesor condensa varios elementos importantes dentro de la cultura al interior de la universidad a la que pertenece, por ejemplo, la falta de claridad sobre los procesos de evaluación interna y externa, la presión por cumplir con estándares numéricos para la acreditación obligados a centrarse en resultados cuantificables en lugar de en aspectos más profundos y significativos de la educación. La falta de actividades institucionalizadas, como deportivas y culturales, junto con la percepción de simulación en los logros de la institución, puede contribuir a la desilusión y desencanto tanto en profesores como en estudiantes. En cuanto a la desconexión entre maestros, la negligencia de las autoridades y la

pérdida de interés en la formación continua pueden conducir a una sensación de falta de logro y efectividad en la labor docente que pueden contribuir al síndrome de *burnout* en el ámbito académico, desde la falta de claridad y dirección hasta la presión por cumplir con estándares externos y la percepción de falta de apoyo institucional.

Por otro lado, las declaraciones del profesor Marco de la UNISON cuestiona si el diseño de la carrera docente, que enfatiza la cantidad de publicaciones y la pertenencia a ciertos grupos académicos, responde realmente a las necesidades de la sociedad o está más influenciado por agendas económicas y políticas a nivel global. Esto sugiere una preocupación por la falta de alineación entre las demandas del sistema educativo y las necesidades reales de la sociedad: "Será porque la misma formación que tienes te dice sirve a los estudiantes, sirve la universidad, hay gente que entra a la universidad para hacerse rico y entonces busca todos los formatos, siempre son los mismos que se ganan los premios porque con ese formato, si está pudiendo para eso, eso no es docencia y yo creo que a lo mejor si tienen mucho dinero pero pues no están cumpliendo con lo que el estudiante está esperando […]Yo te diría, y no ¿sería perjudicial para todo el sistema educativo a nivel mundial que hayan diseñado de esa manera la carrera docente? ¿por qué tiene que ser así? y explico porqué, porque ahora tienes que tener puntitos ¿quién te dice que un súper doctor que escribe el mismo artículo en 50 revistas le funcione a la universidad?, él cumplió escribiendo el mismo, mostrándonos el mismo salero de 50 pólvoras distintas. Entonces yo te diría, a ver, te revierto la tortilla, pero eso es control económico, político, de que dicen qué tienes que saber y qué tienes que enseñar. Entonces te diría, bueno, y qué es lo que necesita la sociedad en realidad no es importante entonces en ese punto no sé... me imagino que esto es a nivel mundial ¿si? al menos en occidente, en decir tiene que cumplir con lo que dice la ONU ¿verdad? y luego los planes nacionales de desarrollo que están diseñados desde el este nuevo orden mundial y dirán ah caray a ver entonces ustedes dirían, eso va a afectar pero a pesar de eso y de que el docente diríamos de la ciencia que ya lo traen […] Pues diga usted, yo lo que hice fue crear los materiales no por lo que me pidieran estos organismos sino por las necesidades propias de la licenciatura y a raíz de eso, pues tienes que publicar para todas partes, entonces, y pero hay que saber investigar, y luego buscar los pares que te revisen los materiales y entonces se encuentra como en un club de tobi, es decir, solo pueden publicar

los que pertenecen a ese club y si no, pues no. Y entonces si no entras a esos clubs ya no puedes publicar y eso te genera estrés en este caso yo no, a mi si me invitan los diferentes a participar porque soy un egresado de la UNAM y entonces la UNAM me invita y luego pertenezco a una academia y esa academia son de docentes internacionales y me invitan - no sé si se apagó; no, ok - entonces pues esa es la gran ventaja pero además entonces tengo otras formas de publicar. (Marco, entrevista presencial, marzo, 2022)

Además, el profesor señala la presión que sienten algunos pares para publicar en revistas específicas y pertenecer a ciertos grupos académicos para tener oportunidades de publicación. Esta dinámica genera estrés y exclusión para aquellos que no pueden acceder a esos círculos, lo que podría tener repercusiones negativas en la salud mental y la calidad de la investigación educativa. Esto se alinea con lo que expresó la maestra Ana durante el grupo focal: "Es que generan, o sea, voy a sonar bien Foucault, así, ¿no? bien Bourdieu, bien oscura, generan un campo en disputa. Generan, siempre existió, pero ahora la lucha se volvió más encarnizada. Entonces hay también una disputa generacional. ¿Por qué ellos? Yo lo vivo con mis compañeros. ¿Por qué ellos y no nosotros? ¿Sabes? Los que ganaron primero y los que nunca ganarán y que nada más lo ven de lejos, como un sueño efímero. Y ese campo en disputa, o sea también lo que genera, o también hay una cuestión muy perversa dentro del sistema político en el que operamos, porque ellos saben que lo mejor es confrontarnos entre nosotros, o sea lo mejor es que haya muy pocos concursos, que haya muy pocos SNI, que haya muy poco PRODEP para que estén en la lucha encarnizada unos contra los otros, ¿sabes? y eso genera que el sistema académico sea un campo de poder, un campo en disputa diría Bourdieu. Entonces, esa parte se ve y se vive conforme uno quiere ascender, simplemente en el SNI, o sea, simplemente en el SNI es casi casi que pisar a otros, o sea, es usar el trabajo intelectual de otros y estar pisando. Y yo conozco a muchos amigos que son excelentes investigadores y que me dicen, Anita, es que eso no es ético, ya hay prácticas no éticas en las que yo estoy incurriendo. Entonces, ¿por qué, por ejemplo, o exclusiones como la edad? O sea, ¿CONAHCYT cómo se atreve a excluir a las personas mayores de los 41 años? ¿Por qué lo permitimos? Punto número uno. Punto número dos, ¿por qué se atreve a excluir de ciertos beneficios, a maestros que no son tiempo completo. O sea, cuando tenemos indeterminaciones con más carga horaria que otras y cuando hay muchos investigadores,

tengo amigas ahorita por ejemplo en universidades públicas que no pueden cobrar el SIN porque no tienen el PTC." (Ana, grupo focal presencial, marzo 2022)

En este campo, escenario de las encarnizadas luchas a las que hacen referencia los profesores, no solo participan los docentes a tiempo completo, sino también aquellos maestros contratados por honorarios que buscan asegurarse una carga horaria de clases para garantizar su estabilidad laboral al interior de las universidades: "Sí, sí los hubo, creo que no sé si los haya pero si los hubo y era el mismo grupo que me acogió cuando era estudiante, nos tiraron un palo y nos pusieron a que nos chacaleáramos entre nosotros. Entonces, sabíamos que había pocas horas, sabíamos que había pocas oportunidades y cada uno tenía características diferentes y podía servir diferente a aquella persona, en un primer momento Giova, que nos podía llegar a beneficiar." (Urbano, entrevista presencial, septiembre, 2022)

Las narrativas de los profesores coinciden con la perspectiva de un líder sindical con más de 30 años de experiencia en la UNISON. Este líder sindical destaca un proceso de precarización en la profesión académica y señala cómo las luchas por la promoción han transformado las relaciones dentro del gremio. Sin embargo, estas narrativas revelan dos situaciones distintas: en primer lugar, una polarización entre los maestros contratados por horas y los maestros a tiempo completo, y en segundo lugar, las dificultades que enfrenta cada grupo en cuanto a movilidad y promoción dentro de la universidad. Este análisis sugiere que las tensiones y desafíos dentro del gremio académico van más allá de la simple búsqueda de promoción, reflejando problemas sistémicos de inequidad y movilidad laboral que deben abordarse de manera integral: "La función básica de la universidad, yo digo que la primordial es la docencia. Está un segundo número que es la investigación y la tercera que es la vinculación. En 2017 la administración se aventó una modificación del estatuto del personal académico para reducir el acceso y reducir la forma de promoverse, de tal manera que a partir de entonces solamente puedes entrar como maestro de tiempo completo si tienes doctorado. Si tienes maestría, no, si tienes licenciatura y tienes 20 años de experiencia en tu carrera, no, no puedes, no vas a acceder a una plaza de tiempo completo. Nosotros como sindicato hemos estado luchando porque al menos las horas sueltas, logren una estabilidad al obtener una indeterminación. Cuando tú tienes un tiempo determinado en la universidad pues, tienes el

derecho y tienes el derecho a tener esa carga de trabajo en forma regular. La universidad también le sigue apostando a reducir eso porque implica salarios nuevos, bueno, el problema, bueno ese es un problema ingresado de una escena otro problema es que es el ingreso está restringido, bueno está intentando ser restringido pero ya que trates promoverte, es una historia que nunca acaba, por decir algo, para pasar de... hablan de niveles de horas sueltas A, B, C y D. Para brincar de A a C, tienes que juntar una serie de puntajes. Y el problema de esto es que el hora suelta no tiene opciones ni de dirigir tesis, ni de hacer investigación, ni participar en otras áreas que no sea el de dar clases nada más. El problema de esto está en que son las actividades que te dan puntaje para promoverte pero si no puedes hacer esas actividades, no te pueden promover. Si eres tiempo completo entras como asociado, A, B, C y D y luego ya pasas los titulares A, B y C .Si entras a nivel asociado que es el nivel más bajo, el problema estriba a que el salario es muy pequeño, pero si quieres brincar a B o a C o a otro nivel de asociado, tienes que sudar sangre." (Miembro sindicato de trabajadores UNISON, marzo, 2022).

8.3.2.6. Dinámicas de los Niveles de Comunicación Productiva en el Ambiente Académico de las Universidades Públicas estudiadas

Según las narrativas de profesores, los procesos de comunicación dentro de las universidades comparten características similares en cuanto a la responsabilidad de proporcionar retroalimentación y el funcionamiento de la tecnología para producir y distribuir información tanto a los diferentes grupos en general como a el personal académico en particular. Sin embargo, a pesar de contar con la tecnología adecuada y la infraestructura necesaria para cubrir las necesidades de información de cada grupo, la responsabilidad de brindar retroalimentación no está adecuadamente atendida y alienada con el corazón ideológico de las universidades.

La narrativa de Marco abordó varios temas críticos relacionados con la tecnología y la comunicación dentro de las instituciones universitarias, además de señalar las implicaciones de estas prácticas para la misión y la visión institucional. Marco mencionó que, en general, la comunicación dentro de su departamento y división fluye bien tanto en

formatos escritos como digitales. Sin embargo, identifica problemas técnicos como una fuente significativa de retrasos: "un memorándum que tenía que llegar el martes llega hasta el jueves." (Marco, entrevista presencial, marzo, 2022). Este tipo de inconvenientes puede afectar la eficacia con la que se manejan las operaciones y la toma de decisiones dentro de la universidad. En la narrativa del profesor destacó una preocupación relevante sobre las suposiciones que hacen las instituciones respecto al acceso uniforme a software y hardware: "las instituciones creen con todo respeto que todo el mundo va a traer el mismo software, el mismo hardware, y que todos están en las mismas redes." (Marco, entrevista presencial, marzo, 2022). Esto sugiere que hay una falta de reconocimiento sobre la diversidad de recursos tecnológicos disponibles para el personal y los estudiantes, lo que puede llevar a desafíos en la comunicación y el acceso a la información necesaria.

Otro aspecto importante que Marco abordó es la oficialidad de los canales de comunicación. Él expresa su preferencia por recibir comunicaciones oficiales por medios reconocidos formalmente por la institución: "si a mi dicen, si me mandas oficialmente por WhatsApp información de la universidad para mi no es oficial, por lo tanto no lo uso." (Marco, entrevista presencial, marzo, 2022). Esto refleja la necesidad de establecer y mantener canales de comunicación formales que sean universalmente reconocidos y aceptados dentro de la comunidad universitaria para asegurar la validez y la formalidad de la información compartida.

En este sentido existe un vacío en cuanto a la planeación de la comunicación institucional, necesaria no solo para garantizar cada uno de los procesos administrativos y académicos de los actores involucrados sino para garantizar los requerimientos de información del personal académico para lograr los objetivos de sus funciones. Por ejemplo, la narrativa de Mario aborda cuestiones críticas relacionadas con la planificación y gestión de la comunicación institucional en su universidad, enfocándose en cómo estas prácticas afectan tanto los procesos administrativos como académicos y la capacidad de los docentes para cumplir eficazmente con sus roles.

Mario destacó una tendencia hacia la gestión reactiva en lugar de una planificación proactiva, señalando que las "actividades bomberazos" (Mario, entrevista presencial, marzo, 2022) son comunes, es decir, acciones precipitadas para apagar fuegos en lugar de evitar problemas a través de una planificación adecuada. Esto no solo afecta la eficiencia sino también la calidad de la educación y la experiencia laboral de los docentes: "de repente se atienden muchas ocurrencias más que una acción planeada" (Mario, entrevista presencial, marzo, 2022). Explicó cómo la falta de consistencia y planificación en la comunicación afecta la operatividad diaria, con ejemplos de cómo se gestionan las emergencias y la falta de recursos tecnológicos adecuados: "si te digo que no puede haber ciertas, cómo se dice, pues no sé si represalias es la palabra, pero ciertas consideraciones a futuro que no me beneficien" (Mario, entrevista presencial, marzo, 2022). Esta situación subraya la necesidad de una infraestructura de comunicación más robusta y bien integrada que soporte efectivamente las necesidades de todos los actores universitarios. La preocupación por represalias puede indicar que la comunicación dentro de la institución no es abierta ni transparente. La falta de comunicación efectiva puede llevar a malentendidos y a un ambiente de trabajo donde las decisiones no se explican adecuadamente. Aunado a esto, la percepción de un ambiente punitivo puede erosionar la confianza entre los docentes y la administración, afectando negativamente la colaboración y la comunicación productiva. Un ambiente de desconfianza puede dificultar la cooperación y la comunicación de una retroalimentación abierta.

Mario también tocó el tema del apoyo limitado para los docentes, especialmente aquellos que no están completamente integrados en el gremio académico de la institución. Relató experiencias donde el soporte técnico y otros recursos básicos no están disponibles, complicando aún más su capacidad para enseñar efectivamente: "se daña tu laptop vienes al soporte técnico, y de repente, pues no hay, no prestamos" (Mario, entrevista presencial, marzo, 2022). Reflexionó sobre la falta de dinámicas de integración y conocimiento entre colegas dentro de una gran facultad, sugiriendo que mejorar la cohesión comunitaria podría potenciar la colaboración y el aprovechamiento de los recursos compartidos: "creo que desde la parte del clima organizacional se debería hacer algo para pues mínimo conocer quienes son tus compañeros y compañeras" (Mario, entrevista presencial, marzo, 2022).

Finalmente, Mario abogó por una mayor valorización y visibilidad de las diversas contribuciones de los académicos en la universidad, destacando cómo proyectos interesantes y valiosos a menudo permanecen desconocidos para otros sectores de la comunidad: "ahí los canales de comunicación que pudieran estar interconectados pues no existen, los psicólogos hacen lo suyo, los contadores hacen lo suyo, yo estoy un poco más enterado, involucrado por el programa de radio, les doy lata, los conozco, se que hacen en sicología, en educación, pero pues por el programa, sino pues tampoco, no sabría qué hacen, y a veces me sorprende de que mira este proyecto está súper interesante una otra colega de aquí de comunicación de tiempo completo órale dónde lo esta haciendo pues aquí es tu compa, ahí en la oficina que esta de lado de ti, este los presento no? Ahh casi casi no? Wuao no sabía. Híjole pues esta parte de articular porque es mucha energía la que se invierte como para que nada más el gremio de ese sector lo conozca, se me hace también muy poco, entonces hay cosas muy interesantes que hacen todos y todas para no saber qué hace la compañera" (Mario, entrevista presencial, marzo, 2022).

Elvira, por otro lado, destacó la ausencia de liderazgo efectivo y la prevalencia de la violencia de género dentro de su ambiente laboral. Esta situación la llevó a ella y a sus colegas mujeres a desarrollar mecanismos de autogestión para sobrevivir en un entorno dominado por hombres y vinculado a líderes que no proporcionaban el apoyo necesario, "No existe. No hay liderazgo.[…] El tiempo, el tiempo iris y la adversidad en que iniciamos nuestro proceso laboral hace 20 años, que fue con mucha violencia, mucha violencia de género al interior, nos hizo ser autogestivas para poder sobrevivir a la comunidad masculina, y a la vinculación de los líderes de la jefatura del departamento con la comunidad masculina” (Elvira, entrevista zoom, marzo, 2022)

En respuesta a estos desafíos, Elvira y sus colegas decidieron tomar el control de su desarrollo profesional, esforzándose en "hacer muy bien las cosas muy bien" para establecer su propio liderazgo académico. Esta decisión no solo les permitió sobrevivir, sino también prosperar dentro de la comunidad académica a pesar de las adversidades.

La narrativa de Janeth destacó desafíos críticos en la planificación y gestión de la comunicación institucional en su universidad, enfocándose en cómo los cambios en el liderazgo y las personalidades de los líderes afectan la eficacia de la comunicación y, en última instancia, la realización de los objetivos de la universidad.

Janeth subrayó cómo los cambios en los roles clave como la rectoría, vicerrectoría y dirección pueden redefinir las dinámicas institucionales. Su preocupación se centró en cómo estos nuevos líderes, con sus distintas personalidades y estilos de gestión, determinarán los métodos y la eficacia de la comunicación dentro de la universidad. "Cuando todos esos cambios se dieron [...] yo estaba muy estresada, porque, oye, a ver, ¿quién queda como rector? Porque ya sé que de ahí vienen muchas formas de trabajo, por el tema de la comunicación." (Janeth, grupo focal presencial, marzo, 2022). Resaltó que la personalidad de quienes están en posiciones de liderazgo juega un papel crucial en la forma en que se maneja la comunicación. Esta observación es particularmente relevante dado su campo como comunicadora organizacional, donde nota que las preferencias y estilos personales de los líderes afectan directamente las operaciones diarias y su propia carga de trabajo y estrés.

La ansiedad y el estrés que experimenta debido a la incertidumbre sobre el futuro liderazgo reflejan cómo la estabilidad y la previsibilidad en los roles de liderazgo son esenciales para el bienestar y la eficacia de los miembros del personal académico. Expresó una clara preferencia por líderes que entiendan y valoren la "parte humana" de la administración universitaria, contrastando con experiencias anteriores donde el enfoque estaba predominantemente en los indicadores cuantitativos. "Quiero que quede alguien en sociales, por ejemplo yo que participo en las reuniones, yo veo, bueno veía con el anterior director que duró muchos años en ese liderazgo rectoría, a gente que, a mí háblame de números" (Janeth, grupo focal presencial, marzo, 2022). De igual forma ilustró cómo la falta de continuidad y consideración en la planificación de comunicaciones puede afectar negativamente la moral y el compromiso. Este punto es crucial para entender cómo las deficiencias en la comunicación pueden socavar la confianza y la colaboración entre el personal académico y administrativo. "Antes tenían la delicadeza, voy a decirlo así, de oye Janeth voy a citar el lunes a las 12 ¿sí puede? Por lo menos. Ahora ya no me toman en cuenta

pues"(Janeth, grupo focal presencial, marzo, 2022). Destacó la frustración con la falta de proyectos y planes a largo plazo, lo que implica una visión de gestión que no trasciende los ciclos administrativos individuales. Esto refleja una crítica más amplia sobre cómo la falta de continuidad puede obstaculizar el desarrollo institucional sostenible y eficaz. “Ahora volviendo al tema de la comunicación, que bueno el argumento que nos dieron es que no han metido proyecto y yo volví a ver al vicerrector, al ex-vicerrector, que este estuvo ¿cuánto tiempo? Ocho años. Ocho años y es de que le estábamos dando lata de infraestructura, entonces dije bueno, entonces esos ocho años de estar así, pues otra vez, es borrón y cuenta nueva, otra vez hay que hacer proyectos, otra vez hay que, donde hay que, la verdad si yo no sé qué es mañana. Pero la gente dijo que nos iba a hacer un edificio de estudiantiles, ¿no? Ah sí, pues ahí está congelada, se hizo un total, o sea, yo sí ahí, esa parte dije bueno entonces como funciona la universidad igual que la parte de otra vez del gobierno ¿no? que llega un gobierno nuevo y es borrón y cuenta nueva, dónde está la continuidad, dónde están los proyectos a largo plazo de trabajo.” (Janeth, grupo focal presencial, marzo, 2022).

A pesar de estos desafíos, la motivación y la satisfacción del personal académico en las universidades públicas de México suelen emanar de una profunda pasión por la enseñanza y la investigación, así como del impacto positivo en la comunidad estudiantil. La satisfacción se encuentra no solo en la contribución al conocimiento sino también en el reconocimiento de los logros académicos, tanto por parte de la institución como de los colegas. Este reconocimiento es fundamental para la moral y la motivación, donde las evaluaciones desempeñan un papel crucial en la definición de la calidad académica y la asignación de recursos.

La narrativa de Candelaria proporcionó una visión rica y detallada sobre su experiencia docente y la forma en que estas vivencias se traducen en un compromiso excepcional con su trabajo. Por ejemplo, destacó cómo ha mantenido una calificación alta en las evaluaciones institucionales a lo largo del tiempo, lo que refleja su constancia y esfuerzo: "Afortunadamente nunca he bajado de nueve en todos los indicadores que nos han evaluado" (Calendaria, grupo focal zoom, marzo, 2022). Este comentario no solo muestra su capacidad

para cumplir con las expectativas académicas sino también su resiliencia frente a las demandas constantes de la enseñanza.

Ella puso un fuerte énfasis en la importancia del reconocimiento de sus estudiantes, destacando cómo sus percepciones impactan directamente en su satisfacción laboral: "Es el ver, por ejemplo, reflejada en mis evaluaciones que nos hace la institución como maestros ver reflejado, pues tanto en la parte cuantitativa con pues estar con un buen promedio... A mi en lo particular eso me genera mucha satisfacción" (Calendaria, grupo focal zoom, marzo, 2022). Este aspecto resalta cómo el aprecio y el reconocimiento de los estudiantes son fuentes clave de motivación y orgullo para ella. Al igual que la profesora Calendaria, la profesora Janeth la motivación y satisfacción hacia la profesión se basa en el mandato social de la universidad: “Mis momentos de felicidad son con el que hacer de la actividad sustancial de la universidad, que es estar con los estudiantes, ya sea en tutoría, ya sea en una materia o compartiendo con ellos.” (Janeth, grupo focal presencial, marzo, 2022).

Por otro lado, el profesor Andrés describió su enfoque en la enseñanza como profundamente arraigado en la autodidaxia y la satisfacción personal que obtiene de estar en el aula. A diferencia de Candelaria y Janeth, que enfatizan la validación externa a través de evaluaciones y la percepción de los estudiantes, Andrés se concentra en su desarrollo personal y en la satisfacción intrínseca que le brinda la enseñanza. Él se ve a sí mismo como un "obrero de esta fábrica que fabrica estudiantes"(Andrés, entrevista zoom, septiembre, 2022) lo que sugiere un enfoque más centrado en el proceso y la práctica de la enseñanza más que en los resultados medibles o en el reconocimiento externo.

Andrés parece estar más motivado por una búsqueda personal de crecimiento y satisfacción en su trabajo, sin dar tanto peso a las evaluaciones externas. Candelaria, en cambio, encuentra gran parte de su motivación en el reconocimiento y la evaluación positiva de otros, especialmente de sus estudiantes.

Andrés mencionó que ha adoptado un enfoque autodidacta y continúa su aprendizaje y preparación de manera independiente, lo que le permite sentirse satisfecho con su

contribución en el aula, por el contrario, Candelaria y Janeth se enfocan en cumplir y sobresalir según los estándares formales establecidos por la institución y valoran las evaluaciones como una medida de su éxito. La identidad de Andrés como educador está más arraigada en ser parte del proceso educativo, incluso utilizando la metáfora de ser un "obrero". Candelaria, por su parte, ve su identidad profesional en términos de logros y reconocimientos, lo que resalta una dimensión más competitiva y orientada al logro.

Estas pequeñas diferencias en las narrativas subrayan cómo el compromiso y la percepción de la profesión docente pueden variar ampliamente entre individuos, influenciados por sus valores personales, motivaciones y la manera en que interactúan con el sistema educativo y sus estructuras de evaluación. Ambos enfoques ofrecen perspectivas valiosas sobre el compromiso con la enseñanza, aunque desde ángulos muy distintos, reflejando la diversidad de experiencias y aspiraciones dentro del cuerpo docente en las universidades.

La diferencia en los roles institucionales entre Janeth, Candelaria y Andrés ciertamente influye en cómo perciben y se enganchan en sus carreras académicas. Estos roles—profesoras investigadoras de tiempo completo en el caso de Janeth y Candelaria, y profesor de asignatura para Andrés—conllevan distintas responsabilidades, expectativas y presiones, lo cual puede marcar significativamente sus experiencias y actitudes hacia la profesión.

Janeth y Candelaria, como profesoras de tiempo completo, probablemente disfrutan de mayor seguridad laboral y estabilidad financiera en comparación con Andrés, que es profesor de asignatura. Esta seguridad puede permitirles dedicarse más libremente a la investigación y otros compromisos académicos sin la preocupación inmediata por la renovación de contratos que típicamente enfrentan los profesores de asignatura. Esto también puede influir en su capacidad para planificar a largo plazo, tanto en su desarrollo profesional como personal. Como profesoras de tiempo completo, Janeth y Candelaria están sujetas a expectativas institucionales más rigurosas en términos de investigación, publicación, y servicio a la comunidad universitaria, además de la enseñanza. Esto podría explicar por qué

valoran tanto las evaluaciones y el reconocimiento externo, ya que estos elementos son cruciales para su progresión y evaluación en roles de tiempo completo. Andrés, por otro lado, puede que no esté bajo la misma presión para cumplir con estas exigencias, permitiéndole enfocarse más en la enseñanza y la satisfacción personal que deriva de ella.

Estar en posiciones de tiempo completo también podría ofrecer a Janeth y Candelaria más oportunidades para el desarrollo profesional, como asistir a conferencias, participar en redes académicas, y acceder a fondos para investigación. Estas oportunidades pueden enriquecer su experiencia y proporcionarles un sentido de crecimiento y logro profesional que podría no estar tan accesible para Andrés. El estar en la antesala de la jubilación y continuar como profesor de asignatura puede reflejar limitaciones en las oportunidades de promoción o en la decisión personal de Andrés de no buscar o no lograr un puesto de tiempo completo. Esto podría influir en cómo él ve su lugar y su valor dentro de la institución, posiblemente llevándolo a valorar más la autonomía en su enseñanza y su desarrollo personal independiente, en lugar de los logros institucionales o el reconocimiento externo.

Las diferencias en los roles de tiempo completo versus asignatura afectan profundamente las experiencias de enseñanza de Janeth, Candelaria y Andrés. Mientras que Janeth y Candelaria pueden sentir una mayor presión por cumplir con múltiples roles y expectativas, también poseen más recursos y reconocimiento que pueden fortalecer su compromiso con la institución y su carrera. Andrés, en cambio, puede experimentar una mayor flexibilidad en su enfoque pedagógico, pero también enfrenta más incertidumbre y menos soporte institucional, lo que claramente influye en su percepción y experiencia como educador.

La colaboración y el apoyo mutuo emergen como pilares para superar obstáculos y avanzar en proyectos, subrayando la importancia de un liderazgo académico efectivo dentro de las academias, más que en la administración superior de la universidad. Este liderazgo fomenta la autogestión y permite a los académicos operar de manera semi-independiente, manteniendo la cohesión y promoviendo el desarrollo profesional a través de un enfoque colaborativo.

8.3.2.7. Narrativas de Resiliencia y Adaptación Durante la Pandemia de COVID-19 en el personal académico en México

Durante la pandemia de COVID-19, las narrativas de los profesores resaltan cómo los desafíos abruptos y sin precedentes afectaron significativamente las dinámicas académicas y personales. Este contexto extremo exacerbó las dificultades existentes pero también catalizó adaptaciones necesarias, reflejando la resiliencia y la capacidad de respuesta de la comunidad académica. A continuación, se analizan varios aspectos clave:

Como mencionó Marco, la pandemia sorprendió a muchos académicos "con los dedos en la puerta", forzándolos a adoptar rápidamente tecnologías de enseñanza a distancia. Este cambio abrupto destacó la falta de preparación y el acceso desigual a recursos tecnológicos, subrayando la necesidad de infraestructuras de apoyo más robustas y accesibles. “Sí, en el caso de nosotros, pues los maestros, quién sabe por qué razón no se integraban a esta tecnología, pero ahora sí he escuchado mucho reclamo de que la pandemia nos agarró con los dedos en la puerta. Y el que sabía bueno y el que no tuvo que aprender.” (Marco, entrevista presencial, marzo, 2022).

Mario ilustró cómo algunos profesores, especialmente los mayores y aquellos menos versados en tecnología, optaron por no enseñar o incluso jubilarse ante las dificultades para adaptarse al formato en línea. Estas decisiones reflejan no solo las barreras tecnológicas sino también el impacto emocional y profesional de la pandemia en el personal docente. “Pues mira, muchos docentes no dieron clases en ese lapso, o sea, quien no podía sostener esa dinámica a distancia desde el equipamiento tecnológico, dijeron pues no vamos a dar clases hasta que regresemos, y otros aprovecharon para decir me jubilo, docentes adultos mayores pues que no, no puedo, y por más que la universidad implementó cursos, talleres, pero pues si no tengo el equipo y pues también cómo le hago, y también ahí hubo un programa pero también muy después, de prestar equipo a los docentes y eso, pero el tema tramitológico también era, pues no era como llamarnos y te damos el equipo, era todo un rollo de compromiso y carta poder, entonces muchas vueltas, entonces muchos docentes optaron por

no dar clases en esa temporada y otros hasta se jubilaron." (Mario, entrevista presencial, marzo, 2022).

Por otro lado la profesora Rosa discutió cómo la pandemia le hizo reconsiderar sus prioridades de vida y ahorro, enfocándose más en el presente que en la planificación a largo plazo. Este cambio en la perspectiva puede ser indicativo de una respuesta más amplia entre los académicos a reevaluar lo que valoran y cómo equilibran trabajo y vida personal en tiempos de incertidumbre. "Y a lo mejor algún día me postule SIN y se van a reír de mí, de ¿no?, tú dijiste que no te interesa SNI, pero en este momento he tomado otros retos y también la pandemia me sacudió y a veces digo pues para qué ahorro, para qué me cuido, para qué voy a ayudar, si a lo mejor me muero en un mes, no lo sé, hay gente que se murió, o sea mi hermano hace kung fu y un compañero de él de nuestra edad se murió, como que también te replanteas el largo plazo, entonces yo ahorita estoy como viviendo en el presente, no soy irresponsable, si ahorro, utilizo los mecanismos de la universidad, tengo mi fondo ahí en la casa de ahorro que cuando se me atoraba la carreta me apoyan y también utilizo el mecanismo de ahorro fondo de ahorro individual entonces es mi cundinita, mi tanda cada cuántos cuantos meses son al año 3 o 4 pues ahorro mil pesos a la quincena ya sé que ahí se va juntando y luego llega ¿no?." (Rosa, entrevista presencial, marzo, 2022)

La pandemia afectó no solo a los docentes sino también a los estudiantes, quienes enfrentaron sus propios desafíos psicológicos y académicos tal y como lo señaló Florencia: "Y de hecho la generación que tengo apenas se conoció. Son estudiantes que no se conocían físicamente por la pandemia, son de cuarto semestre, qué interesante porque tienen sus cuestiones psicológicas del problema que tienen en casa. Yo les hice un cuestionario exploratorio al principio del curso para saber cómo se sentían. Les dije, si ustedes quieren responder, son cuestiones personales, si no, no se preocupen, es un estudio exploratorio. Y sí, básicamente le puedo comentar que me gusta, me gusta esta parte en la que los estudiantes contrastan mucho con el pasado de los estudiantes, aparte de COVID, con las cuestiones de estos estudiantes no tienen compromiso de no ser casados, no tienen hijos, no tienen la relación de que, o sea que no estén juntos, porque uniones libres él tenía mucho en el pasado, de mis estudiantes tanto de la Universidad privada como pública, era como que un indicador muy muy importante, no tenían tiempo para estudiar porque tenían ese tipo de situaciones,

por decirlo, personales que no le daban tiempo para la parte de estudios, y ahora veo que las situaciones, los nichos de oportunidad que hay, digo, a esta generación de estudiantes no es problema en casa, económicos, hay unos que sí, pero se las ingenian para trabajar y estudiar, quiere decir que cambió un poquito esa forma de pensar pasaron 10 años y yo veo el cambio de los estudiantes." (Florencia, entrevista presencial, marzo, 2022).

En conjunto, estas narrativas subrayan cómo la pandemia de COVID-19 no solo desafió las estructuras existentes sino que también forzó una reflexión y adaptación dentro del ámbito académico. El apoyo mutuo y un liderazgo efectivo emergen como elementos clave para navegar estos tiempos inciertos, asegurando que la academia no solo sobreviva sino que también se adapte y prospere frente a futuras adversidades.

Finalmente, a lo largo de este análisis exhaustivo de las narrativas de profesores y profesoras en universidades públicas mexicanas, se exploró cómo las dinámicas de poder, las políticas de evaluación, la adaptación tecnológica y el apoyo mutuo conforman la cultura organizacional y afectan la experiencia laboral y personal del personal académico. Las técnicas cualitativas empleadas permitieron desentrañar cómo estos factores influyen en el bienestar, la productividad y la satisfacción profesional de los docentes.

Tabla 51
Enlaces Hipermedia por Técnicas de Investigación Visual Utilizadas en México

País/región	Universidad	Participante	Técnica	Enlace al Artículo del Blog
México, Sonora, Nogales.	UNISON	Janeth Rosa Ana Mercedes	Focus Groups presencial con grabación en video de 360 grados.	https://etno360vision.com/focus-groups-personal-academico-de-univerisidad-publica-en-mexico-unison-nogales/
México, Sonora, Hermosillo.	UNISON	Elvira Isabel Calendaria	Focus Groups virtual por zoom, grabado con computadora.	https://etno360vision.com/la-influencia-del-habitus-en-la-comunicacion-productiva-de-academicos-en-universidades-publicas/
México, Sonora, Hermosillo.	UNISON		Focus Groups presencial con grabación en video de 360 grados	https://etno360vision.com/focus-group-inmersivo-en-la-unison-explorando-la-cultura-organizacional-y-su-impacto-en-academicos/
México, Sonora, Hermosillo.	UNISON	Lorena	Entrevista semiestructurada a profundidad presencial con grabación en video de 360 grados.	https://etno360vision.com/entrevista-con-la-maestra-lorena-explorando-la-realidad-del-personal-academico-en-unison/

			Técnica Walking With Video (WWV) con grabación en video de 360 grados.	https://etno360vision.com/analisis-con-tecnica-walking-with-video-con-video-360-grados-un-dia-laboral-de-una-profesora-de-la-unison/
México, Sonora, Hermosillo.	UNISON	Marco	Entrevista semiestructurada a profundidad presencial con grabación en video de 360 grados.	https://etno360vision.com/la-comunicacion-y-el-burnout-en-el-personal-academico-una-entrevista-con-el-maestro-marco/
México, Sonora, Hermosillo.	UNISON	Líder sindical	Entrevista semiestructurada a profundidad presencial con grabación en video de 360 grados	https://etno360vision.com/entrevista-con-el-delegado-sindical-de-la-unison-burnout-engagement-y-comunicacion-productiva-en-universidades-publicas/
México, Sinaloa, Mazatlán	UAS	Orión	Entrevista semiestructurada a profundidad. Originalmente se grabó con dos cámaras, una 360 grados y un Smartphone. Pero por problemas técnicos solo fue posible usar las imágenes del Smartphone.	https://etno360vision.com/entrevista-semi-estructurada-con-un-investigador-de-una-universidad-publica-de-mexico/
México, Sinaloa, Mazatlán	UAS	Andréss	Entrevista semiestructurada a profundidad virtual por zoom, grabado con computadora.	https://etno360vision.com/la-vision-del-maestro-andres-de-la-uas-desafios-y-oportunidades-en-el-personal-academico/
México, Sinaloa, Mazatlán	UAS	Urbano	Entrevista semiestructurada a profundidad presencial con grabación en video de 360 grados.	https://etno360vision.com/entrevista-semiestructurada-personal-academico-de-una-universidad-publica-en-mexico-urbano/

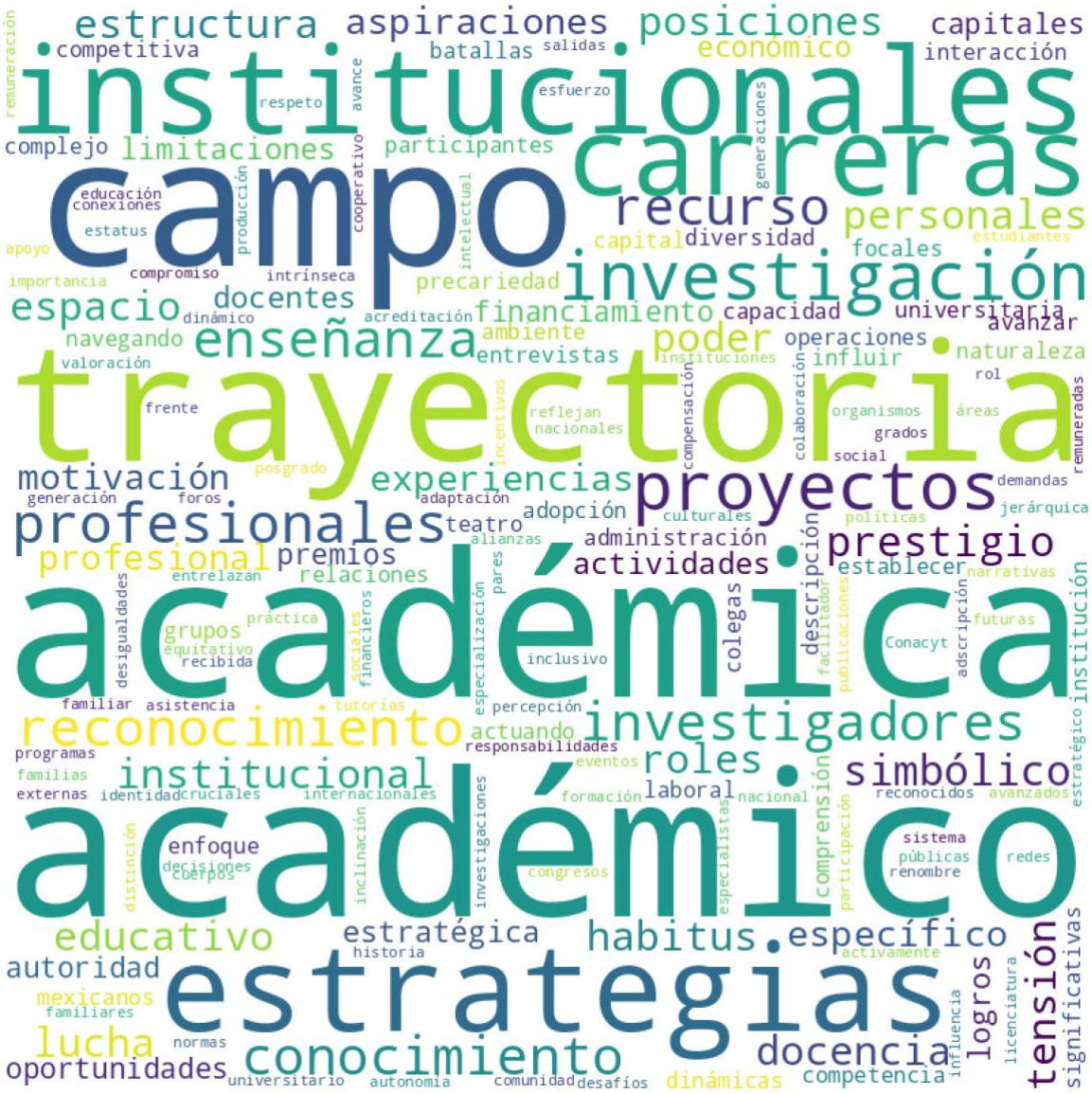
Nota: La presente tabla muestra una selección de enlaces hipermedia relacionados con las técnicas de investigación empleadas en México. Estos enlaces permiten acceder a artículos que amplían y complementan las entrevistas, grupos focales y la técnica *walking with video* descritas en esta tesis. Cabe destacar que el contenido presentado aquí no abarca la totalidad del trabajo realizado. Para una visión más completa y detallada, los lectores pueden visitar la página (http://etno360vision.com), donde se encuentra disponible el resto del material. Además, es importante mencionar que esta investigación no concluye con la presente tesis, sino que se proyecta como un esfuerzo continuo que seguirá evolucionando y enriqueciéndose con nuevas contribuciones y actualizaciones futuras.

Figura 26

La Estructura de la Cultura Organizacional en Universidades Públicas Mexicanas: Una Nube de Palabras de Entrevistas, *Focus Groups* y *Walking With Video* con Académicos



Figura 27
La Estructura del Campo, Habitus y tipos de Capitales en Universidades Públicas Mexicanas: Una Nube de Palabras de Entrevistas con Académicos



8.3.2.8. Estructura de la Cultura Organizacional del Personal Académico de Francia

La estructura de la cultura organizacional en las universidades públicas de Francia, por otro lado, refleja un complejo entramado de valores, prácticas y dinámicas interpersonales que influyen significativamente en la experiencia laboral de los docentes. Este análisis se enfoca en varios componentes clave que caracterizan esta cultura organizacional, incluyendo la

libertad pedagógica, las relaciones interpersonales, la evaluación del trabajo, la alineación entre las aspiraciones personales y los objetivos de la universidad, la remuneración, la motivación, la colaboración entre colegas y las aspiraciones profesionales.

La libertad pedagógica emerge como un valor fundamental dentro de las universidades públicas francesas, permitiendo a los docentes la elección de sus métodos de enseñanza dentro del marco del programa establecido. Esta libertad subraya la importancia de la autonomía docente en el desarrollo de un currículo que no solo cumpla con los estándares académicos, sino que también refleje las pasiones y especialidades del profesorado.

8.3.2.9. Los Diferentes Tipos de Capitales del Personal Académico en Francia

Para analizar cómo David, Stéphane y Natacha ingresaron a la universidad desde la perspectiva de los capitales, se consideró sus respuestas y los tipos de capital cultural, social, económico y simbólico que movilizaron.

David mencionó que tuvo un camino educativo clásico, obteniendo su licenciatura y maestría, y pasando el concurso de CAPES para ser profesor en un liceo profesional. Su formación educativa institucionalizada le proporcionó los títulos y credenciales necesarios, destacando su capital cultural: "J'ai eu un parcours classique de licence, maîtrise et le concours de CAPES pour être enseignant en lycée professionnel." (David, entrevista presencial, junio, 2023).

Además, su motivación para ser profesor se inspiró en sus pares, lo que refleja su capital social: "Je crois que c'est l'image de mes pairs, des enseignants qui ont pu marquer. J'avais envie de faire la même chose, de transmettre comme ça quelque chose de génération en génération." (David, entrevista presencial, junio, 2023). David también buscaba influir y moldear a sus estudiantes, indicando un uso significativo de capital simbólico: "Mais par contre, enseignant, c'est une vraie motivation. J'avais envie de faire la même chose, de transmettre comme ça quelque chose de génération en génération." (David, entrevista presencial, junio, 2023).

Para Stéphane, su trayectoria incluye una sólida formación académica con un "bac plus trois en négociations internationales" (Stéphane, entrevista presencial, junio, 2023) y experiencia en comercio, lo que demuestra su capital cultural. "J'ai un bac plus trois en négociations internationales et après ce bac plus trois, j'ai ouvert un commerce." (Stéphane, entrevista presencial, junio, 2023). La experiencia como comerciante y su red de contactos fueron cruciales para su ingreso a la universidad: "Et quand on m'a demandé de faire de venir à lutter pour m'occuper de cette licence évènementielle parce que j'avais un réseau, je connaissais beaucoup de monde pour organiser cette formation." (Stéphane, entrevista presencial, junio, 2023).

Esta red y su capacidad para organizar eventos y conciertos reflejan su capital social: "En fait, j'ai un volet culturel puisque je l'ai depuis très longtemps. Je fais de la musique, je travaille dans la musique, j'organise des concerts, etcetera." (Stéphane, entrevista presencial, junio, 2023). Finalmente, su título de "chercheur associé" y el reconocimiento dentro del campo académico subrayan su capital simbólico: "Je suis devenu chercheur associé en 2013 parce que j'aime bien ma spécialité." (Stéphane, entrevista presencial, junio, 2023).

Natacha, por su parte, también tiene una formación académica sólida en español y trabajó durante 15 años en la enseñanza secundaria. Su capital cultural se refleja en su educación y experiencia: "al final tuve la ocasión de estudiar, de obtener la licencia, en ese tiempo se llamaba la Metis, el primer año de maestría, segundo año y entonces al final obtuve las oposiciones" (Natacha, entrevista presencial, julio, 2023). Además, su traslado debido al trabajo de su marido destaca la importancia de las redes familiares y profesionales, mostrando su capital social: "no soy originaria oriunda de esta región, vengo de Lille, en el norte de Francia, al norte de París, y entonces tuvimos que venir porque mi marido fue seleccionado para un puesto en la universidad." (Natacha, entrevista presencial, julio, 2023).

En el caso de David, el capital cultural y el capital simbólico fueron los más prominentes. Su formación académica formal y la obtención del concurso de CAPES fueron

esenciales para su legitimidad y autoridad en el campo académico. Además, su deseo de transmitir conocimientos y moldear a la próxima generación reforzó su posición y prestigio.

Para Stéphane, el capital social tuvo el mayor peso en su ingreso al campo académico. Su red de contactos y su conocimiento del entorno profesional fueron determinantes para que le ofrecieran encargarse de una "licence évènementielle." Su capacidad para establecer y mantener relaciones significativas dentro de su campo profesional fue fundamental para su transición al ámbito universitario.

En el caso de Natacha, el capital cultural fue el más significativo. Su sólida formación académica y experiencia docente de 15 años en la enseñanza secundaria le proporcionaron las credenciales necesarias para ingresar al campo universitario. Su dedicación a continuar formándose y su capacidad para superar el concurso de CAPES fueron cruciales.

En conclusión, los profesores franceses entrevistados movilizaron principalmente su capital cultural para ingresar al campo académico. Sus credenciales académicas y experiencia profesional son los factores determinantes para su éxito y consolidación en el ámbito universitario, a diferencia de lo observado en el contexto mexicano, donde el capital social y simbólico pueden tener un mayor peso. Estas narrativas subrayan la importancia de la formación académica y la experiencia profesional en el acceso al campo académico en Francia.

8.3.2.10. Campo y Habitus del Personal Académico en Francia

En el análisis de la narrativa del profesor David, destacó cómo él percibe y maneja la libertad pedagógica dentro de su contexto profesional, al mismo tiempo que enfrenta restricciones significativas. David expresó un claro aprecio por la autonomía que tiene al enseñar: "Entonces, tenemos bastante libertad, en mi opinión. Somos libres de elegir cómo queremos enseñar, respetando obviamente el plan de estudios, pero el propio plan de estudios ofrece mucha libertad pedagógica." (David, entrevista presencial, junio, 2023) Este aspecto subraya cómo el sistema educativo en Francia, aunque estructurado, permite a los educadores

explorar y adaptar sus métodos de enseñanza, lo cual es crucial para una pedagogía efectiva y responsiva.

Sin embargo, David también articuló los desafíos significativos que enfrenta, particularmente en términos de recursos y tiempo. Mencionó explícitamente: "Las limitaciones son limitaciones de recursos. Ya sea recursos financieros para hacer cosas que nos gustaría hacer pero que cuestan dinero y la universidad no tiene, o tiempo, porque no tenemos mucho tiempo." (David, entrevista presencial, junio, 2023) Estas palabras reflejan una realidad en la que las intenciones pedagógicas a menudo chocan con las realidades presupuestarias y las restricciones horarias. El impacto de tales limitaciones se ve amplificado por su comentario sobre el exceso de trabajo y las restricciones reglamentarias que le impiden dedicar más tiempo a su labor: "Trabajo muchas más horas de las que debería y me gustaría trabajar aún más, pero primero no puedo, segundo no tengo permiso, así que es una verdadera limitación, limitación de tiempo y recursos, ya sea financieros o temporales." (David, entrevista presencial, junio, 2023).

Además se observó en las experiencia de David cómo él balancea entre su deseo de proporcionar una educación de calidad y las barreras estructurales que limitan esa capacidad. Este equilibrio entre libertad y restricción no solo destaca los desafíos enfrentados por los educadores en términos de logística y regulaciones, sino también la pasión y compromiso que siguen motivando a profesores como David a pesar de estas dificultades. Esto refleja una dinámica educativa compleja, donde la pasión por enseñar se encuentra a menudo en tensión con los recursos disponibles y los marcos institucionales.

Natacha narró su experiencia en el contexto de una reforma educativa que ha modificado tanto la estructura como la libertad de su enseñanza. A pesar de estas nuevas directrices, ella destacó un aspecto positivo: "Bueno es que tenemos una libertad bastante importante porque podemos decidir elegir los soportes, las actividades es que ahora como ya te he explicado vivimos una reforma tenemos que trabajar de manera más en relación con nuestras colegas, así que los temas son más precisos." (Natacha, entrevista presencial, julio, 2023)

Esta afirmación subraya cómo, aunque la reforma ha impuesto temas más específicos y una colaboración más estrecha entre colegas, aún existe espacio para que los docentes elijan los métodos y materiales específicos para abordar estos temas. Antes de la reforma, Natacha tenía la capacidad de elegir libremente temas amplios como el turismo o la comunicación digital. Ahora, aunque los temas son más específicos y orientados hacia áreas como la logística y el comercio internacional, ella sigue teniendo la capacidad de personalizar cómo enseña esos temas: "cómo tenemos que trabajar en relación con temas precisos, por ejemplo, en relación con la logística, con el comercio internacional, las importaciones, exportaciones, así que tenemos líneas más precisas, pero dentro de estas líneas puedo decidir cuáles son las actividades." (Natacha, entrevista presencial, julio, 2023).

El análisis de la narrativa de Natacha reveló un equilibrio entre estructura y autonomía en el sistema educativo francés post-reforma. Mientras que la reforma ha traído una estructuración más rigurosa en términos de los temas a tratar, los educadores como Natacha aprecian aún tener el poder de influir en cómo se presentan y exploran estos temas en el aula. Esta dinámica permite a los profesores adaptar su enseñanza a las necesidades y contextos específicos de sus estudiantes, manteniendo la efectividad pedagógica dentro de un marco más regulado.

Este modelo de enseñanza refleja una inclinación educativa donde la especificidad en los temas se ve compensada por la libertad en las metodologías de enseñanza, permitiendo a los profesores y profesoras en Francia seguir siendo creativos y responsivos, a pesar de las limitaciones temáticas más estrictas. Así, aunque los docentes como Natacha enfrentan nuevas restricciones, su capacidad para adaptar y elegir actividades dentro de esos límites subraya un aspecto crucial de la libertad pedagógica que sigue siendo valorada en el contexto educativo contemporáneo de Francia.

De igual forma Stéphane ofreció una perspectiva única sobre la libertad pedagógica y su experiencia como administrador y profesor en la universidad, reflejando un entorno dinámico que se aleja del modelo tradicional de enseñanza. Su relato destacó cómo la flexibilidad en la gestión de la educación ha sido un factor clave en su carrera: "La libertad,

de hecho, es muy importante. Para mí, es genial que haya cierta libertad para organizar la pedagogía, para organizar[...] Especialmente para mí, porque desde que llegué, hace 10 años, he estado dirigiendo formaciones." (Stéphane, entrevista presencial, junio, 2023).

Este enfoque en la dirección de programas más que en la enseñanza pura ilustra cómo las facultades en ciertas universidades francesas pueden tener roles más versátiles, que no se limitan a la sala de clases. Stéphane mencionó la capacidad de iniciar proyectos rápidamente y de incorporar expertos externos en sus cursos, lo que denota un ambiente de trabajo flexible y reactivo: "Somos capaces de proponer algo sobre proyectos de la noche a la mañana, podemos hacer intervenir a personas, eso es ciertamente bastante abierto." (Stéphane, entrevista presencial, junio, 2023).

8.3.2.11. Dinámicas de los Niveles de Comunicación Productiva en el Personal Académico en Francia

La cultura organizacional y la dinámica de comunicación en las universidades francesas presentan características únicas que pueden influir en la eficacia y la cohesión del personal académico. Es importante entender cómo estas dinámicas afectan tanto el ambiente de trabajo como las relaciones interpersonales entre los académicos. En este contexto, se exploran las experiencias de los profesores para ofrecer una visión más detallada de cómo se desarrollan las interacciones dentro de este entorno académico.

Stéphane habló sobre las consecuencias interpersonales de la libertad pedagogica. Mientras que la autonomía en la planificación y ejecución de la enseñanza es alta, sugiere que esto puede afectar las relaciones interpersonales dentro del cuerpo docente: "Esta libertad tiene un precio en términos de cómo se desarrollan tus relaciones interpersonales con tus colegas […]De hecho, tiendo a decir que hacemos reuniones en los pasillos. ¿Conoces esa expresión? De hecho, no hacemos muchas reuniones y nos cruzamos en los pasillos, nos decimos "¡hasta luego!" Sí, ya sabes, etc. Trabajamos mucho así. Encuentro que pasamos nuestro tiempo trabajando así. Y nos enviamos correos electrónicos. Pasamos nuestro tiempo haciendo eso" (Stéphane, entrevista presencial, junio, 2023). Describe una cultura de trabajo

donde las interacciones son efímeras y se llevan a cabo en los pasillos o por correo electrónico, indicando un ambiente posiblemente menos cohesivo.

El análisis de la narrativa de Stéphane permite entender cómo la libertad en la estructura educativa puede fomentar la innovación y la adaptabilidad, sin embargo, las relaciones interpersonales entre colegas presentan una variabilidad significativa, oscilando entre colaborativas y constructivas hasta inexistentes o conflictivas. Este espectro de relaciones afecta directamente la dinámica de trabajo y el ambiente organizacional, impactando en la eficacia de la colaboración y el intercambio de conocimientos. Su experiencia refleja un aspecto importante del trabajo académico en Francia, donde la flexibilidad en la administración y la gestión de los programas puede ser tanto enriquecedora como desafiante, subrayando la complejidad de equilibrar la autonomía profesional con las necesidades de colaboración y apoyo entre colegas.

David proporcionó una visión reveladora sobre la diversidad en las dinámicas de colaboración entre colegas en su entorno educativo en Francia. Su experiencia varía significativamente entre colaboraciones enriquecedoras y relaciones desafiantes o inexistentes con otros docentes, lo que puede compararse con las observaciones de Stéphane sobre las interacciones ocasionales y basadas en proyectos.

En este sentido, David describió positivamente sus relaciones con algunos colegas: "Tengo colegas con los que me llevo muy bien, y es un verdadero placer trabajar con ellos porque estamos en la misma sintonía, tanto en cantidad de trabajo, como en objetivos y deseos." (David, entrevista presencial, junio, 2023). Esta sincronía en objetivos y métodos de trabajo facilita una colaboración fructífera, reflejando un ideal en ambientes educativos donde la cohesión del equipo puede mejorar significativamente la calidad y la eficacia de la enseñanza.

Sin embargo, también señaló la existencia de relaciones neutrales o directamente problemáticas: "Hay colegas con los que no hay relación, lo cual no es ni bueno ni malo, simplemente no hay relación." (David, entrevista presencial, junio, 2023). Esto indica una

falta de conexión que, aunque no es negativa, tampoco contribuye a un sentido de comunidad o apoyo mutuo dentro del departamento. Más preocupantes son las interacciones con colegas que describen como desafiantes: "Y luego hay colegas con los que es imposible trabajar por diversas razones, ya sea porque parecen muy inestables, porque no tienen mentalidad abierta y están muy limitados en lo que hacen, o porque realmente sientes que es una carga, en el sentido negativo del término, enseñar aquí y percibes claramente que su motivación está en otro lugar que no es la enseñanza." (David, entrevista presencial, junio, 2023). Estas dinámicas negativas pueden obstaculizar el progreso educativo y afectar la moral del personal.

La narrativa de David complementa y expande la de Stéphane, ofreciendo una perspectiva más detallada sobre cómo la libertad y la independencia en la pedagogía pueden influir en las relaciones interpersonales. Mientras que Stéphane percibe una libertad que implica interacciones más espontáneas y menos estructuradas, David experimenta tanto la colaboración efectiva como la falta de cohesión como consecuencias de esta autonomía. Juntas, estas perspectivas subrayan un desafío común en la educación superior: equilibrar la autonomía individual con la necesidad de colaboración efectiva y apoyo entre colegas. Este equilibrio es crucial para fomentar un entorno educativo que no solo sea innovador sino también inclusivo y cooperativo.

Por otro lado, Natacha ofreció una perspectiva que ilumina otro ángulo de las dinámicas de colaboración dentro del entorno educativo en Francia, destacando cómo las relaciones jerárquicas y las responsabilidades administrativas influyen en la interacción entre colegas. Sus observaciones contrastan y complementan las experiencias de David y Stéphane, particularmente en cómo las estructuras administrativas y las actitudes de liderazgo afectan la colaboración.

Natacha subrayó la variabilidad en la colaboración, dependiendo de las cargas de trabajo administrativo y de las actitudes del liderazgo : "Bueno, es que depende de los periodos del año, si nuestra responsable tiene ella. Por su parte, muchas actividades, muchas reuniones con los responsables jerárquicos de manera muy intensa va a ser más difícil, pero

a menudo recibimos respuestas y también hay otras interacciones, como por ejemplo los colegas durante estas reuniones podemos, es que recibimos de todas maneras informaciones a nivel jerárquico, a nivel de dirección también y todo eso es posible discutir con los colegas, con la jefa, para ver cómo nos organizamos." (Natacha, entrevista presencial, julio, 2023). Esta descripción pinta un cuadro de una estructura más formalizada donde las interacciones están enmarcadas dentro de reuniones estructuradas y la comunicación fluye a través de canales jerárquicos.

La influencia del liderazgo es un tema crucial en su narrativa : "Sí, bueno, puede depender también del jefe, ¿no ? Si es un jefe muy autoritario, si quiere... tiene dificultades para delegar las responsabilidades o si quieren guardar las informaciones o si es un jefe a quien le gusta cooperar." (Natacha, entrevista presencial, julio, 2023). Natacha identificó cómo el estilo de liderazgo puede facilitar o dificultar la colaboración. La reforma mencionada parece haber impuesto un cambio hacia una mayor obligación de colaborar, lo que sugiere un esfuerzo institucional para mejorar la integración y cooperación entre el personal.

Comparando con David, quien señala una falta de cohesión y variabilidad en la calidad de las relaciones interpersonales, Natacha parece enfrentar una situación donde la estructura organizativa y el liderazgo juegan roles más definitorios en cómo se gestiona la colaboración. Mientras tanto, Stéphane, enfocado en la flexibilidad y la capacidad de iniciar proyectos de manera independiente, refleja un ambiente donde la colaboración es menos formalizada y más orientada a proyectos específicos.

En conjunto, las narrativas de Natacha, David y Stéphane revelaron un espectro de cómo la autonomía, la estructura administrativa, y las políticas de liderazgo influyen en las dinámicas de colaboración en el entorno educativo francés. Estas diferencias subrayan la importancia de un liderazgo efectivo y estructuras de apoyo que fomenten tanto la independencia en la enseñanza como la colaboración efectiva entre colegas, adaptándose a los cambios y desafíos del entorno educativo moderno.

8.3.2.12. Percepción del Personal Académico de las Evaluaciones internas y externas en Francia

La percepción del personal académico sobre las evaluaciones, tanto internas como externas, es crucial para entender el impacto de estas prácticas en el ambiente universitario. Evaluaciones efectivas pueden promover el desarrollo profesional y la mejora institucional, mientras que una implementación deficiente puede generar estrés y descontento entre los docentes. En este apartado, se examinan las experiencias y opiniones de los profesores sobre estas evaluaciones para proporcionar una visión más completa de su efecto en el entorno académico.

Stéphane ofreció una perspectiva crítica sobre el impacto de las políticas públicas en la educación superior en Francia y cómo estas influencias macro han moldeado las dinámicas interpersonales dentro de su entorno de trabajo. Su narrativa proporcionó un enlace entre la política educativa y la calidad de las relaciones entre colegas en la universidad, sugiriendo un ambiente de desgaste y desilusión que permea el sector público educativo.

Según Stéphane, las políticas liberales de los últimos diez años han tenido un efecto negativo en la moral y el entusiasmo del personal docente : "En Francia, hemos tenido políticas liberales en la educación superior durante 10 años. Y de hecho, estamos hundiendo el barco y nadie dice nada. Todo el mundo dice que el barco se hunde, pero no se hunde muy rápido, así que está bien. ¿Ves la expresión, la imagen? Sí, la imagen. Y al final, después de haber dado una buena imagen de la enseñanza pública para impulsar a la gente a ir a la enseñanza privada en Francia, terminaremos por desanimar a los profesores para que al final también sean malos, para que al final todos vayan realmente al sector privado porque solo allí habrá buenos profesores" (Stéphane, entrevista presencial, junio, 2023) Esta metáfora del barco que se hunde ilustra la percepción de un deterioro gradual pero inexorable en la calidad y estabilidad de la educación pública. La crítica va más allá al sugerir que esta tendencia está empujando tanto a estudiantes como a profesores hacia el sector privado, donde se percibe que la calidad de la enseñanza es superior.

Esta percepción de deterioro se refleja también en la naturaleza de las interacciones entre colegas, que Stéphane describe como superficiales y esporádicas : "Creo que en 10

años, el número de veces que nos hemos sentado alrededor de una mesa para imaginar un proyecto, algo, trabajar en algo y todo eso, no sé, debe de haber... Debo hacer eso dos veces al año. Y eso es todo. No voy a ser muy positivo, Iris, sobre la universidad, lo siento. No, se espera que sea lo mismo. Creo que el proyecto está pensado, es intencional. El ministerio, allí, ¿te das cuenta? No sé cómo se llama la ministra de educación superior. No sé quién es. Nunca he oído hablar de ella. ¿Es increíble, verdad? No lo sé. En fin. Así que sí, relaciones interpersonales con los colegas. Y relaciones de pasillo. Eso es." (Stéphane, entrevista presencial, junio, 2023) Este tipo de interacción limitada puede ser indicativo de un ambiente donde la colaboración y el compromiso están siendo erosionados, no solo por las cargas de trabajo, sino también por un ambiente institucional que no fomenta ni valora la colaboración y la innovación.

El análisis de esta narrativa en el contexto de las experiencias previamente discutidas de David y Natacha revela un contraste interesante. Mientras que David y Natacha describen variaciones en la calidad de las interacciones basadas en la personalidad y la gestión, Stéphane enfoca más directamente en el impacto de las políticas educativas sobre estas dinámicas. Su perspectiva sugiere que las políticas no solo influyen en la estructura administrativa y pedagógica de las instituciones, sino también en la moral del personal y en su capacidad para colaborar de manera efectiva.

Este enfoque crítico hacia las políticas educativas en Francia y sus efectos sobre la dinámica interpersonal en las instituciones educativas plantea preguntas importantes sobre cómo los cambios políticos y administrativos pueden afectar fundamentalmente la cultura de trabajo y la calidad de la educación. En última instancia, la narrativa de Stéphane subraya la necesidad de políticas que no solo mejoren la eficiencia administrativa o la competitividad del mercado, sino que también sostengan y enriquezcan la colaboración, la innovación y el bienestar del personal educativo.

En el tema de la evaluación del trabajo, las narraciones revelaron limitaciones en cuanto a la capacidad para reconocer y promover adecuadamente el rendimiento del personal. A pesar de la existencia de sistemas de evaluación, estos, además de no ser institucionales,

parecen no ser completamente efectivos en proporcionar una retroalimentación significativa o en influir positivamente en la motivación y el desarrollo profesional del docente.

David exteriorizó varios aspectos significativos sobre la evaluación y retroalimentación dentro del sistema educativo superior en Francia, abordando tanto la inconsistencia en las evaluaciones administrativas como la falta de retroalimentación sistemática de los estudiantes.

Primero, David señaló que la evaluación formal de los profesores por parte de la dirección del instituto ha sido eliminada: "Entonces, éramos evaluados, ya que eso ha desaparecido ahora de los textos. Y así, no ha habido notas durante tres años, creo, ahora. Ya no hay notas." (David, entrevista presencial, junio 2023). Este cambio indica una transición en la metodología de evaluación de los docentes, la cual parece haberse vuelto menos estructurada y más informal, basada en entrevistas individualizadas en lugar de evaluaciones estándar: "Y ahora, normalmente tenemos entrevistas individualizadas. Entonces, no es una evaluación, pero es una forma de evaluación." (David, entrevista presencial, junio 2023).

Además, David discutió cómo la falta de un sistema unificado afecta la equidad y el progreso dentro de las carreras académicas: "Estuvimos en una asamblea de jefes de departamento... y cuando hablamos con personas que están en la misma situación que yo... notamos que no estamos en el mismo nivel de progreso, no tenemos el mismo rango, simplemente porque algunos tienen un rectorado que dice que no los van a promocionar, mientras que nosotros tenemos un rectorado que dice que sí vamos a promocionar a quienes asumen responsabilidades." (David, entrevista presencial, junio 2023). Esto refleja una disparidad significativa en cómo se manejan las promociones y evaluaciones dentro del sistema, lo cual puede llevar a desigualdades entre los profesionales según la institución o incluso según el liderazgo dentro de la misma institución.

El tercer punto que David abordó es la falta de retroalimentación de los estudiantes sobre la calidad de la enseñanza, lo cual considera un déficit considerable: "Y en este paquete general, los profesores, a nivel individual, también podrían ser, entre comillas, evaluados, o

al menos escuchar lo que los estudiantes tienen que decir, tanto en aspectos positivos como negativos, ya que nunca es todo blanco o negro." (David, entrevista presencial, junio 2023). Destacó cómo este tipo de evaluaciones podría ser beneficioso no solo para los docentes en términos de desarrollo profesional, sino también para mejorar la calidad educativa ofrecida a los estudiantes.

Estos puntos destacan la necesidad de un enfoque más sistemático y equitativo en la evaluación dentro de las universidades, que no solo incluya la evaluación administrativa sino también la retroalimentación de los estudiantes. La falta de un sistema estructurado de retroalimentación y evaluación es vista por David como una oportunidad perdida para mejorar la enseñanza y garantizar la equidad dentro del progreso profesional académico. Esto sugiere que el sistema educativo superior en Francia podría beneficiarse significativamente de reformas que estandaricen y mejoren los procesos de evaluación y retroalimentación.

Natacha, por su parte, describió un sistema de evaluación que parece estar más estructurado comparado con las descripciones anteriores de David sobre la evaluación en el sistema educativo superior en Francia. Ella menciona la existencia de "consejos de evaluación" y un "comité de perfección", que utilizan cuestionarios para recoger retroalimentación de los estudiantes con el objetivo de mejorar la calidad de la formación ofrecida.

En su narrativa, Natacha detalló cómo se maneja esta retroalimentación: "Existe un cuestionario que pueden, porque no es una obligación para los estudiantes, pero tienen la posibilidad de responder a una serie de preguntas y al final después de leer y analizar las respuestas intentamos resolver o mejorar el contenido de nuestra formación." (Natacha, entrevista presencial, julio 2023) Este proceso implica una interacción activa con las respuestas de los estudiantes para hacer ajustes y mejoras en el contenido educativo, lo que sugiere un compromiso con la calidad y la relevancia de la enseñanza.

Además, Natacha explicó cómo cada departamento maneja su propia versión del cuestionario, lo que permite cierta personalización según la especialidad y las necesidades

específicas de cada programa: "es que hay, por ejemplo, hay el departamento de informática, ellos van a organizar su cuestionario, nosotros estamos en técnicas de comercialización, organizamos nuestro cuestionario." (Natacha, entrevista presencial, julio 2023) Esta flexibilidad en la evaluación refleja una adaptabilidad que puede ser crucial para atender a las diversas necesidades disciplinares dentro de una institución educativa.

Otro aspecto importante que mencionó es la periodicidad y formalidad de las evaluaciones externas: "cada dos o tres años tenemos que completar un cuadro con especialistas que vienen a estudiar si nuestras diferentes formaciones corresponden con las exigencias fijadas por el gobierno de la enseñanza superior." (Natacha, entrevista presencial, julio 2023) Esto indica que hay un control reglamentario y revisión periódica por expertos externos para asegurar que las formaciones cumplan con los estándares gubernamentales.

Comparando con la experiencia descrita por David, donde la evaluación parece más informal y menos sistemática, la narrativa de Natacha sugiere un entorno donde las evaluaciones son más reguladas y formalizadas. Ella incluso propone ideas para futuras mejoras: "Lo que podríamos hacer es una evaluación cada profesor con su asignatura o a lo mejor realizar encuestas después de cada proyecto, todo es posible, para ver las dificultades que encontraron, o si les faltaron algunas medidas o algunos contenidos de curso, o podríamos imaginar todo tipo de evacuaciones." (Natacha, entrevista presencial, julio 2023)

Stéphane ofreció una descripción detallada y crítica de la evaluación y la retroalimentación dentro del sistema universitario en Francia, abordando tanto la falta de seguimiento pedagógico como las ineficiencias de los sistemas de evaluación burocráticos impuestos por los organismos estatales.

Primero, Stéphane mencionó la escasez de retroalimentación pedagógica y motivacional en su contexto laboral: "Pero nadie, en 10 años, nunca me ha dicho 'por cierto, Stéphane, estás haciendo un buen trabajo, ¡bravo!' O algo así... ¡Echo de menos mi penal! No hay ninguna evaluación, ninguna motivación, ¡nada en absoluto!" (Stéphane, entrevista

presencial, junio 2023) Esto subraya una falta de reconocimiento y apoyo que puede ser desmoralizante y desincentiva la innovación y el compromiso pedagógico.

Además, criticó la desconexión entre las habilidades pedagógicas y la investigación, señalando que ser un buen investigador no necesariamente se traduce en ser un buen docente: "No es porque seamos doctorandos e investigadores que seamos profesores." (Stéphane, entrevista presencial, junio 2023) Este es un desafío común en muchas universidades, donde la capacitación en habilidades docentes es a menudo secundaria respecto a la investigación.

La evaluación burocrática también recibió críticas severas, como se evidencia en su descripción del proceso de evaluación por el Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCÉRES)[5]: "La última evaluación de mi programa de licenciatura en eventos, licenciatura profesional en eventos, ¿vale? Sí. Bien, tuve que pasar 5 días completos, una semana entera, llenando tablas de Excel que no tenían sentido alguno, nada, fue burocrático, no tenía sentido, fue un ejercicio increíble, de verdad." (Stéphane, entrevista presencial, junio 2023) Stéphane describió estos procesos como ineficaces, consumidores de tiempo y desconectados de las realidades de la enseñanza y el aprendizaje.

Stéphane expresó su frustración y desilusión con el sistema de evaluación implementado por la HCÉRES. Él criticó la falta de retroalimentación práctica o utilizable que recibe después de completar extensos formularios burocráticos: "Ni siquiera sabemos si se utilizó. Nunca tuvimos ningún tipo de retroalimentación. No solo, como mencioné, no tengo retroalimentación sobre mi enseñanza, no sé si mis clases son buenas, pero además, sobre los programas que dirijo, lleno formularios y nunca recibo comentarios. Me hacen

[5] El Alto Consejo de Evaluación de la Investigación y de la Enseñanza Superior (Hcéres) es la autoridad pública independiente encargada de evaluar todas las estructuras de enseñanza superior e investigación, o de validar los procedimientos de evaluación llevados a cabo por otras autoridades. Mediante sus análisis, evaluaciones y recomendaciones, acompaña, asesora y apoya el proceso de mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la investigación en Francia. https://www.hceres.fr/en

llenar formularios y nunca recibo un comentario que diga ‘oh, bien hecho’, etc.” (Stéphane, entrevista presencial, junio 2023).

Sus comentarios destacan varios problemas clave: Falta de retroalimentación constructiva. Stéphane no recibe comentarios o evaluaciones que le informen cómo sus cursos o los programas que dirige están funcionando o cómo podrían mejorarse. Esto le impide conocer la efectividad de su enseñanza y de los programas académicos bajo su responsabilidad. Ineficacia perceptible de los procesos. Stéphane mencionó que ha dedicado mucho tiempo a completar formularios detallados, pero no tiene evidencia de que esta información sea utilizada para mejorar la calidad de la educación. Esto sugiere que el proceso es más un ejercicio burocrático que una herramienta efectiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Desconexión con la práctica pedagógica. La ausencia de retroalimentación también implica una desconexión entre las evaluaciones administrativas y las necesidades prácticas de los docentes y estudiantes. Stéphane resaltó que, a pesar de todo el esfuerzo dedicado a cumplir con los requisitos administrativos, no hay un enlace claro o directo entre estos procesos y la mejora de la calidad educativa.

En resumen, Stéphane indicó que el sistema de evaluación, en su experiencia, se siente desconectado de las realidades de la enseñanza y no contribuye a su desarrollo profesional ni mejora la enseñanza. Esto resalta una crítica común en muchos sistemas educativos donde la burocracia a menudo sobrepasa la eficacia pedagógica.

Comparando estas experiencias con las narrativas de David y Natacha, se observa una clara discrepancia en la forma en que se gestionan las evaluaciones y la retroalimentación en diferentes contextos dentro del sistema educativo superior francés. Mientras Natacha describe un sistema donde se recoge y utiliza la retroalimentación de los estudiantes para mejorar la enseñanza, Stéphane y David experimentan una falta de seguimiento y apoyo que podría mejorar su práctica docente y desarrollo profesional.

Un aspecto notable de la cultura organizacional es la concordancia entre las aspiraciones personales de los docentes y los objetivos de la universidad. Se observó un deseo

compartido de influir positivamente en la formación de los estudiantes y de contribuir al conocimiento, lo que sugiere una alineación entre los valores personales del profesorado y la misión educativa de la institución. No obstante existe cierto nivel en el que no se logra una congruencia entre lo declarado como valores de la universidad y los actos que realiza.

Las narrativas de David y Stéphane ofrecieron perspectivas introspectivas y críticas sobre la cultura organizacional en las instituciones educativas en Francia, especialmente en relación con la coherencia entre los valores declarados y las acciones reales, así como la percepción del sector educativo público frente al privado.

David reflexionó sobre la discrepancia entre los valores promovidos y las acciones llevadas a cabo dentro de su universidad, específicamente en términos de ecología. Él expresó frustración con lo que percibe como "lavado de imagen verde," donde las acciones concretas no respaldan los valores proclamados: "Soy bastante sensible a la ecología, por ejemplo, así que también vamos a abogar por la ecología dentro de nuestra universidad o departamento, pero al mismo tiempo vamos a hacer un viaje que no sirve para mucho a Canadá con 20 personas o cosas por el estilo." (David, entrevista presencial, junio 2023) Esta experiencia subraya un conflicto común en muchas organizaciones donde existe una brecha entre el discurso y la práctica, lo que puede generar descontento y despersonalización (cinismo) entre los miembros de la institución.

Stéphane, por otro lado, discutió su fuerte compromiso con el sector público y su desconfianza hacia la educación privada, especialmente en el contexto de la educación universitaria. Su perspectiva es influida por su ideología republicana, la cual valora altamente el servicio público: "Soy republicano, estoy a favor de los servicios públicos, estoy a favor de un servicio público de enseñanza sólido con presupuestos, no deberíamos dar ningún crédito más a la enseñanza privada, todo debería ser público, es un bien común, es una fuerza para la nación." (Stéphane, entrevista presencial, junio 2023) Stéphane ve la educación pública como un pilar fundamental de la sociedad y critica la comercialización de la educación, que percibe como prevalente en las escuelas de negocios privadas.

Ambos, David y Stéphane, aunque desde perspectivas diferentes, destacaron la importancia de alinear los valores con las acciones dentro de las instituciones educativas. David se enfoca en la responsabilidad ecológica y social, mientras que Stéphane enfatiza la integridad y el valor del servicio público sobre los intereses comerciales. Estas narrativas reflejan un deseo común de autenticidad y coherencia en la cultura organizacional de las universidades, así como una preocupación por la creciente mercantilización de la educación superior.

La intersección de sus experiencias y opiniones sugiere un clima de reflexión y crítica dentro de la academia francesa, donde los profesores no solo están comprometidos con la enseñanza sino también con el papel de las instituciones educativas en la sociedad. Esto subraya la necesidad de un diálogo continuo sobre cómo las universidades pueden vivir de acuerdo con sus valores declarados y servir mejor a la comunidad y a la sociedad en general, manteniendo un equilibrio entre los principios éticos y las realidades operativas.

8.3.2.13. Niveles de Síndrome de Burnout/Engagement en el Personal Académico de Francia.

La evaluación de los niveles de síndrome de burnout y engagement entre el personal académico es esencial para comprender su bienestar y compromiso dentro del entorno universitario. Estos factores influyen directamente en la calidad de la enseñanza y en la satisfacción laboral de los docentes. En esta sección, se analizan las experiencias de los profesores en relación con estos aspectos, proporcionando una visión detallada de sus desafíos y motivaciones.

Un factor importante se relaciona con el salario percibido. Existe una notable insatisfacción con la estructura de remuneración. La percepción de una desconexión entre el esfuerzo y la recompensa señala una crisis en el reconocimiento del valor del trabajo docente, lo que a su vez afecta la motivación y el compromiso. Las narrativas de David y Stéphane abordaron cuestiones cruciales relacionadas con la financiación y los salarios dentro del sistema educativo superior en Francia, evidenciando preocupaciones significativas sobre cómo estos factores impactan tanto su trabajo cotidiano como su bienestar personal y profesional.

David se enfocó en los desafíos relacionados con la búsqueda de financiación para proyectos académicos, subrayando cómo esta tarea a menudo consume más tiempo y recursos que la ejecución de los proyectos mismos: "Pasamos un tiempo infinito haciendo proyectos, informes, reportes, pruebas, etc. Y es complicado." (David, entrevista presencial, junio 2023) La frustración de David radica en la burocracia y las dificultades para encajar en las categorías que permiten acceder a los fondos necesarios, lo cual, según él, a veces hace que se pierdan oportunidades simplemente porque no se ajustan a las especificaciones de financiación requeridas. Esta situación refleja un sistema que, en lugar de facilitar la realización de investigaciones y proyectos educativos, los complica y limita.

Stéphane, por otro lado, se concentró directamente en la cuestión del salario de los profesores y la falta de ajustes de acuerdo con la inflación. Describe cómo el "punto de índice", un mecanismo que debería ajustar los salarios de los funcionarios públicos en Francia para mantenerse alineado con la inflación, ha estado congelado desde 2009: "Nuestro punto de índice, el salario de los profesores en Francia, ha estado congelado durante 10 años[...] Desde 2009, nosotros, los profesores, hemos visto disminuir nuestro nivel de vida." (Stéphane, junio 2023) Stéphane destacó el impacto significativo de esta situación en el poder adquisitivo de los profesores, mencionando una pérdida de entre un 15 y un 20% en términos de poder adquisitivo, lo que ha generado malestar general entre sus colegas.

Ambas perspectivas revelaron una profunda preocupación por las condiciones financieras y económicas bajo las cuales los profesores deben operar. La combinación de tener que dedicar un tiempo excesivo a buscar financiación para proyectos con el estancamiento de los salarios crea un ambiente en el que los profesionales de la educación se sienten cada vez más desvalorizados y presionados. Esto no solo afecta su capacidad para realizar su trabajo de manera efectiva, sino también su motivación y satisfacción general con su rol.

La motivación, alimentada por la pasión por la enseñanza y el deseo de impactar en la vida de los estudiantes, se ve desafiada por las limitaciones estructurales y la falta de reconocimiento. Los docentes encuentran motivación en la participación en proyectos

innovadores y en la posibilidad de implementar tecnologías emergentes, lo que refleja una búsqueda de satisfacción más allá de las recompensas materiales.

David, por ejemplo, expresó claramente que su principal fuente de motivación como profesor proviene de la interacción y el feedback que recibe de sus estudiantes. Esta conexión personal y el impacto a largo plazo de su enseñanza en la vida de sus estudiantes son elementos centrales que no solo le impulsaron a elegir la carrera docente, sino que continúan alimentando su pasión por la profesión. Su narrativa de David destaca la importancia de la "relación profesor-estudiante" como un pilar fundamental de la enseñanza efectiva y satisfactoria. Él valora profundamente "el feedback que puedo recibir de los estudiantes, que pueden valorar lo que hemos hecho juntos, lo que hemos construido juntos, la relación que podemos tener, etc." (David, entrevista presencial, junio 2023). Este enfoque en la construcción conjunta del conocimiento y el aprendizaje refleja una pedagogía centrada en el estudiante, donde el éxito educativo se mide no solo por los resultados académicos, sino también por el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

La motivación de David también se alimenta de ver los resultados duraderos de su enseñanza, como lo indicó cuando mencionó, "cuando los veo 5 años, 10 años después y me dicen 'Ah, pero cuando hicimos eso, finalmente entendí el qué'." (David, entrevista presencial, junio 2023). Este reconocimiento de los efectos a largo plazo de su enseñanza sobre los estudiantes es lo que él considera su "motor" y es un testimonio poderoso del impacto que un educador puede tener más allá del aula.

Esta perspectiva proporciona un contraste interesante con las discusiones previas sobre las dificultades estructurales y financieras en la educación superior en Francia. A pesar de los desafíos mencionados por Stéphane y las frustraciones con el sistema de financiación y salarios descritas anteriormente, la narrativa de David recuerda que, para muchos profesores, la verdadera recompensa de la profesión radica en el impacto transformador que pueden tener en la vida de sus estudiantes.

Otro elemento muy importante que sobresale es el reconocimiento del servicio público y en este sentido, puede marcar la diferencia cultural entre el personal académico de las universidades públicas en México y las de Francia. Natacha, por ejemplo, abordó un tema crítico que resuena en muchos sistemas educativos alrededor del mundo, incluyendo Francia y México: la falta de reconocimiento y compensación adecuada en el sector público universitario. Su narrativa destacó cómo la falta de incentivos financieros se contrapone a la noción de vocación y servicio público, lo que genera un dilema para los académicos respecto a su compromiso y expectativas salariales.

En Francia, según describió Natacha, existe una dicotomía entre aquellos académicos que esperan una compensación que refleje su nivel de compromiso y esfuerzo y aquellos que aceptan las limitaciones financieras como parte inherente de trabajar en el sector público. Esta situación puede desmotivar a algunos mientras fortalece el sentido de misión en otros que ven su labor como una contribución esencial al bien común, más allá de la remuneración.

La comparación con México puede ser ilustrativa, ya que ambos países comparten desafíos similares en sus sistemas educativos públicos. En México, el personal académico de las universidades públicas también enfrenta problemas de reconocimiento y retribución. Sin embargo, hay diferencias clave en cómo se manejan estos desafíos a nivel institucional y gubernamental. Por ejemplo, en México, el sistema de "puntos" y "estímulos" intenta compensar estas deficiencias salariales ofreciendo bonificaciones basadas en la productividad académica y la investigación. Aunque este sistema busca incentivar y reconocer el trabajo académico, también ha sido objeto de críticas por fomentar una cultura de "publicar o perecer" que puede desviar el foco de la enseñanza hacia la producción de publicaciones.

En Francia, como lo mencionó Natacha, la falta de reconocimiento y retribución adecuada es percibida como una característica casi cultural del servicio público, donde la vocación y la dedicación personal suplen las carencias del sistema en términos de compensación. Este enfoque puede poner en riesgo la sostenibilidad del sector si no se equilibra con incentivos que reconozcan adecuadamente la labor de los académicos.

Por lo tanto, mientras que ambos países enfrentan desafíos similares relacionados con el reconocimiento y la compensación en el ámbito académico, las estrategias para abordar estos desafíos difieren, reflejando prioridades y políticas educativas distintas que pueden influir significativamente en la experiencia y motivación de los profesores universitarios. La situación descrita por Natacha subraya la importancia de encontrar un equilibrio entre reconocimiento, remuneración adecuada y el mantenimiento del sentido de vocación y servicio público, algo esencial para la retención y satisfacción de los académicos en cualquier sistema educativo.

David ofreció una perspectiva introspectiva sobre la falta de apoyo y reconocimiento dentro de su institución educativa, subrayando una serie de desafíos que enfrenta en múltiples niveles. Su narrativa reveló un sentido de aislamiento y desconexión no solo geográfica, sino también institucional y interpersonal. El profesor insinuó una división clara entre el departamento donde trabaja y la universidad principal, lo que sugiere una jerarquía o disparidad en el trato y los recursos disponibles entre diferentes partes de la misma entidad educativa. Esta percepción de estar en una especie de "segundo nivel" dentro de la estructura académica puede impactar negativamente la moral y la motivación del personal académico: "Primero que todo, ya siento que el instituto no es la universidad, ya hay esta primera brecha, lo puedo sentir." (David, entrevista presencial, junio 2023).

Además de las diferencias institucionales, David también enfrenta un aislamiento geográfico, ya que se encuentra en Montbéliard, lejos de Besançon, donde se concentran la mayoría de las actividades, conferencias y eventos culturales: “También siento que estamos en Montbéliard y no en Besançon, ya que todas las cosas interesantes que veo en términos de actividades, conferencias, invitaciones, cine, etc., son en Besançon y no aquí." (David, entrevista presencial, junio 2023). Esta situación contribuye a una sensación de marginación y falta de acceso a oportunidades que podrían enriquecer su experiencia profesional y personal. David también mencionó dificultades en la comunicación entre colegas, lo que indica problemas en las dinámicas interpersonales dentro de su entorno laboral. Estas dificultades para establecer conexiones efectivas y significativas con otros profesionales pueden afectar su capacidad para colaborar, compartir ideas y obtener apoyo mutuo: "Y aún

cuando están aquí, es en menor medida que en Montbéliard. Entonces ya hay este aislamiento casi, aislamiento universidad-instituto, hay el aislamiento geográfico de todo Montbéliard y incluso en relación interpersonal, encuentro que no es muy bueno. Tenemos dificultades para comunicarnos entre nosotros." (David, entrevista presencial, junio 2023).

La combinación de estos tres niveles de aislamiento (institucional, geográfico e interpersonal) ilustra un ambiente que puede sentirse limitante y poco acogedor. Este escenario destaca la importancia del apoyo institucional integral que abarque aspectos tanto profesionales como personales para fomentar un ambiente de trabajo más integrado y motivador.

El sentimiento de David sobre la falta de apoyo es un recordatorio crítico de que las universidades públicas necesitan evaluar y mejorar continuamente cómo apoyan a su personal en todas las facetas de su experiencia laboral. Esto incluye garantizar que todos los sectores de una institución, sin importar su ubicación geográfica o el nivel académico que representen, reciban igual acceso a oportunidades, recursos y un ambiente laboral enriquecedor y colaborativo.

Esta percepción de separación y desigualdad contribuye a su sensación de no sentirse respaldado por la institución. David ofreció una visión detallada de sus experiencias en el entorno académico que subrayan su sensación de falta de apoyo y reconocimiento por parte de la administración de su institución. Sus narrativas se centraron en dos experiencias principales que ilustran cómo se siente desvalorizado y marginalizado en su rol.

David relató interacciones desalentadoras con el director, quien solo aparece para señalar deficiencias, como el número insuficiente de aprendices, sin reconocer los esfuerzos o los logros posteriores: "Lo vi tres veces el año pasado... Las tres veces fue para decirme que no tenía suficientes aprendices... Ahora tengo 35, él no vino a decirme, ‘ah, está bien, tienes 35 aprendices’." (David, entrevista presencial, junio 2023). Esta falta de retroalimentación positiva y el enfoque exclusivamente en lo negativo contribuyen a su

percepción de que no se valora adecuadamente su trabajo. La comunicación, según él, debería ser equilibrada, reconociendo tanto los desafíos como los logros.

Por tanto, el profesor se ha visto obligado a trabajar muchas más horas que las estipuladas debido a la escasez de personal, un problema exacerbado por la ubicación geográfica de su institución y la falta de atractivo para atraer a nuevos docentes. A pesar de su dedicación, enfrenta restricciones burocráticas y un cambio en las políticas que le impiden ser compensado adecuadamente por el exceso de trabajo: "Este año, debo estar en 780 o algo así. El doble de lo que debería hacer... las horas fueron rechazadas por la presidencia de la universidad, que me dijo que estaba haciendo demasiadas horas, así que tenía que parar." (David, entrevista presencial, junio 2023). Esta situación no solo muestra una falta de apoyo, sino también una desconexión entre las necesidades del personal y las políticas administrativas.

Además, David mencionó la sensación de ser percibido como de menor estatus dentro de la jerarquía académica, lo cual afecta su moral y su percepción de equidad: "Ahora, es cuestión de cómo se dice, ¿es justicia social en la organización, cómo es, cómo lo siento? Sí. ¿Cómo es? no lo sé ¿Cómo lo siento?, a veces siento el peso de la jerarquía. No de la jerarquía directiva, etc. Pero de la jerarquía entre profesores universitarios, profesores de secundaria. Ya he recibido comentarios de los profesores de secundaria, cállate, tan claro como eso o insidioso de hecho, pero esta separación que no sentí al principio, no la veía inicialmente, la siento un poco más hoy. Entonces, ¿es porque estoy un poco más atento? ¿Es porque la Universidad hace muchos esfuerzos, en mi opinión, al menos desde fuera, para sus investigadores, sus profesores universitarios y un poco menos para los de secundaria? ¿Es porque en el instituto hay muchos más profesores de secundaria que en la universidad?, ¿estoy más atento?, no sé, pero en cualquier caso es algo que individualmente siento y también al hablar con mis colegas de secundaria, porque todos tenemos que hacer mucho, somos un grupo bastante grande, tenemos un poco más de conciencia, nos sentimos un poco y por lo tanto todos estamos viendo que también a nivel nacional se está difundiendo, está el colectivo de las 384 que existe y no es el único, hay algunos más, y que comienza a tener los pasos que comienzo a minar, porque yo he reducido mi número de horas, tan pronto como

encontramos un reemplazo dejo la alternancia, mi objetivo es realmente solo dar mis clases y lo que se me pagará y no hacer más, desvincularme un poco.” (David, entrevista presencial, junio 2023).

Estas experiencias negativas han llevado a David a considerar reducir su implicación y adherirse estrictamente a las horas contractuales, lo que sugiere un deterioro en su compromiso y satisfacción laboral. Este sentimiento es indicativo de un ambiente de trabajo que podría estar afectando negativamente no solo a él sino también a otros en posiciones similares: "Lo que haré, no volveré a hacerlo, seré menos involucrado." (David, entrevista presencial, junio 2023).

El sentimiento de exclusión y descontento con respecto a la participación en proyectos y programas de mayor alcance, lo simboliza David con la "Europa Pyramida". Es decir, percibe que él y sus colegas están siendo dejados de lado, observando "como si estuviéramos viendo pasar el tren y nunca pudiéramos subirnos"(David, entrevista presencial, junio 2023), lo cual refleja una percepción de oportunidades perdidas y falta de inclusión en iniciativas significativas.

David también abordó la cuestión de la carga de trabajo excesiva que él y otros profesores asumen voluntariamente más allá de lo estipulado en sus contratos, motivados por un sentido de responsabilidad hacia sus estudiantes (“una conciencia estudiantil"). Esta responsabilidad autoimpuesta surge de una preocupación por asegurar que los estudiantes no se vean perjudicados por la falta de recursos institucionales, lo que sugiere un compromiso profundo con la educación y el bienestar de sus alumnos, a pesar de las políticas y la gestión institucional que no necesariamente apoyan estas acciones.

Además, la percepción de David implica una crítica a la administración de la universidad por no proporcionar suficientes recursos para cubrir las necesidades básicas del cuerpo estudiantil, lo que obliga a los profesores a trabajar horas extra no remuneradas para mantener el nivel educativo. Esta situación evidencia un desajuste entre las demandas

verdaderas de los programas académicos y la distribución de recursos realizada por la universidad.

Finalmente, la mención de que "muchas cosas se detendrán" si todos los profesores se adhieren estrictamente a sus horas contractuales subraya la insostenibilidad del modelo actual, donde el funcionamiento normal de la institución parece depender en gran medida del sacrificio extraoficial de sus profesores. Esto resalta un problema estructural en la gestión de la carga de trabajo y en la valoración del personal académico dentro de la institución.

La colaboración entre colegas es un factor crítico que influye en la cultura organizacional. A pesar de los desafíos y tensiones que pueden surgir, existe un énfasis en la importancia de trabajar conjuntamente en proyectos que benefician a los estudiantes y enriquecen la experiencia educativa. Esto se ve reflejado aún más cuando se les preguntó acerca de cuáles eran los factores dentro de su trabajo que les ocasionaban cansancio (síndrome *de burnout*) o bien, qué era lo que les generaba mayor compromiso (*engagement).*

David describió un conjunto de desafíos administrativos y organizacionales en su entorno de trabajo que están contribuyendo significativamente a su sensación de agotamiento profesional, o síndrome de *burnout*. A través de sus palabras, podemos explorar cómo los factores de estrés relacionados con la carga administrativa excesiva y la falta de apoyo sistemático pueden minar el *engagement* y el bienestar de los profesores en el ámbito académico.

David resaltó cómo la carga administrativa ha crecido hasta convertirse en una parte significativa y desalentadora de su trabajo. "Por ejemplo, nosotros tenemos que validar nuestros horarios muy temprano, a veces antes de que hayamos podido contactar a los profesores para saber si podemos intervenir, etc. Y eso, hay que hacerlo muy, muy temprano, validarlo una primera vez, validarlo una segunda vez, en fin, hacerlo una y otra vez." (David, entrevista presencial, junio 2023). Este ciclo repetitivo y prematuro de validación no solo incrementa su carga de trabajo sino que también introduce un estrés innecesario debido a la rigidez y la premura del proceso.

La percepción de que las políticas se implementan principalmente como medidas de control para detectar y prevenir el fraude, en lugar de facilitar el trabajo del personal, también alimenta su frustración. "Entonces agregamos cosas para intentar detectar al 5% que hace trampa o que no hace bien su trabajo, y son el 95% quienes tienen esta carga adicional que, para mí, pesa mucho." (David, entrevista presencial, junio 2023). Esta situación demuestra cómo las políticas bienintencionadas pueden tener efectos adversos cuando no se equilibran con confianza y respeto hacia el personal profesional. Además de las tareas administrativas rutinarias, David enfrenta desafíos al gestionar un departamento sin la ayuda adecuada. "Hay un montón de cosas administrativas que vienen y estamos solos ante eso, nos las arreglamos con eso y es pesado sin ayuda." (David, entrevista presencial, junio 2023). Esta falta de soporte no solo incrementa su carga de trabajo sino que también potencia su sensación de aislamiento y falta de reconocimiento por parte de la institución. La necesidad de dedicar tiempo considerable a la búsqueda de financiación en lugar de poder enfocarse en la planificación y ejecución de proyectos académicos también contribuye al síndrome de *burnout*: "Pasamos más tiempo buscando financiación que construyendo un proyecto." (David, entrevista presencial, junio 2023)

Estos factores, combinados, conducen a un estado de agotamiento que, según David, no proviene de la enseñanza o la interacción con los estudiantes, sino de las "sobrecargas administrativas, arreglárselas solo, las cosas que se suman, parece que están fuera de lugar, que no están pensadas, que la gente no es consciente de lo que podemos hacer o de cómo funciona realmente." (David, entrevista presencial, junio 2023). La narrativa de David ilustró claramente cómo el síndrome de *burnout* en el ámbito académico de Francia puede ser impulsado por factores estructurales y organizativos más que por la carga de trabajo docente directa.

Por otro lado, Stéphane abordó varios temas importantes sobre el entorno laboral en la universidad, reflejando tanto su experiencia personal como su percepción de la institución en un contexto más amplio. Su narrativa pone de relieve la frustración con la burocracia institucional y la falta de reconocimiento diferencial basado en el mérito o la contribución individual. Por ejemplo, Stéphane señaló una falta crítica de diferenciación y reconocimiento

dentro de la institución: "Ya sea que seas un buen elemento o un mal elemento, ya sea que seas un buen profesor o un mal profesor, ya sea que impartas muchas clases o el mínimo, y eso es todo, ya sea que asumas responsabilidades administrativas o que nunca las asumas, ya sea que seas profesor-investigador y publiques mucho o publiques muy poco, no cambia nada. No hay ninguna diferenciación entre las dos personas que les menciono." (Stéphane, entrevista presencial, junio 2023). Este comentario destaca un sistema que no valora adecuadamente la calidad del trabajo ni la carga laboral, lo que puede llevar a un desincentivo para el esfuerzo y la mejora continua.

El comentario de Stéphane sobre las "máquinas burocráticas" del ministerio y la universidad subraya una percepción de ineficacia y despersonalización dentro de la administración. La burocracia excesiva puede obstaculizar la capacidad de los profesionales para realizar su trabajo efectivamente y afectar negativamente su motivación: "Creo que el problema, es la institución, es el ministerio y la universidad que son tales máquinas burocráticas, de hecho, sí, no hay apoyo, quiero decir." (Stéphane, entrevista presencial, junio 2023). A pesar de estas críticas, Stéphane mencionó que encuentra apoyo dentro de su propio departamento, donde existe una "cierta solidaridad con los colegas" y un ambiente colaborativo que permite encontrar soluciones a los desafíos cotidianos: "Entonces, diría que si pienso que el déficit no está en cada departamento porque hay cierta solidaridad con los colegas, depende en qué departamento trabaje, todo va bien con algunos equipos, se puede encontrar apoyo, siempre encontramos soluciones, intentamos arreglar, etc." (Stéphane, entrevista presencial, junio 2023). Este apoyo entre colegas es crucial y actúa como un contrapeso parcial a los problemas institucionales más amplios.

Además, Stéphane tocó el tema de la compensación, señalando que aunque siguen estando "bastante bien pagados", nuevamente mencionó que han experimentado una disminución en comparación con el pasado: "estábamos mucho mejor pagados y hoy, sí, al ministerio no le importa, quiero decir." (Stéphane, entrevista presencial, junio 2023). Esta observación refleja una disminución en los incentivos financieros que, combinada con la falta de diferenciación en el reconocimiento y la carga burocrática, puede contribuir al síndrome de *burnout*.

La experiencia de Stéphane, al igual que David, resalta la importancia de un reconocimiento adecuado, diferenciación basada en el mérito, y un soporte administrativo eficiente para mantener la motivación y el compromiso de los académicos. La falta de estos elementos puede llevar a un sentimiento de estancamiento y frustración, lo que potencialmente desemboca en síndrome de *burnout*. Sus palabras reflejaron la complejidad de trabajar en un ambiente académico donde los desafíos institucionales a menudo chocan con las aspiraciones personales y profesionales de los docentes.

Finalmente las narrativas de David y Stéphane ilustran las complejidades del *engagement* en el contexto académico francés, destacando cómo la falta de reconocimiento y oportunidades de desarrollo afecta su compromiso y vigor profesionales. Sus reflexiones se centran en varios aspectos clave: compromiso emocional con la organización, absorción en el trabajo y vigor en la realización de las tareas.

David refleja una situación en la que se siente estancado en términos de progresión y reconocimiento profesional. Mencionó: "¡caramba!, estoy al final de mi carrera, nunca ganaré más de lo que tengo ahora y todavía me quedan 12 años por delante, y es un poco extraño decir que eso es todo." (David, entrevista presencial, junio 2023). Este sentimiento de haber alcanzado un techo tanto en salario como en estatus puede desmotivar y reducir su *engagement*, ya que ve limitadas sus oportunidades de crecimiento dentro de la institución, afectando su vigor y compromiso a largo plazo.

Stéphane expresó frustración por la falta de diferenciación en el reconocimiento y la recompensa entre los empleados que se esfuerzan más y aquellos que hacen lo mínimo. Describe la disparidad diciendo: "Tengo un colega que lleva diez años sin hacer nada... Y nosotros, nos las arreglamos. Bueno, él tiene la misma progresión salarial que yo, eso no es normal." (Stéphane, entrevista presencial, junio 2023). Esta falta de reconocimiento por el esfuerzo y el éxito, como mantener su licenciatura en el top 25 de las mejores licenciaturas en comunicación, demuestra cómo la ausencia de incentivos basados en el mérito puede disminuir el *engagement* y el deseo de superación.

Stéphane también abordó cómo la falta de un sistema de recompensas y reconocimiento afecta la moral y la motivación general del personal: "Pero a veces incluso un simple gracias. Nadie dice nada, a todos les da igual, hagas lo que hagas." (Stéphane, entrevista presencial, junio 2023). Este ambiente donde los esfuerzos no son valorados ni reconocidos puede llevar a un declive en el compromiso de los empleados, donde incluso pueden comenzar a cuestionar el valor de ir más allá de las expectativas mínimas.

Ambos mencionaron el impacto del agobio administrativo en su *engagement.* Stéphane señala: "Creo que efectivamente el compromiso, especialmente en las tareas administrativas y esta falta de reconocimiento, tiene un efecto a más o menos largo plazo en la gente." (Stéphane, entrevista presencial, junio 2023). El peso de las tareas administrativas y la falta de apoyo pueden desviar la energía de actividades más gratificantes y significativas, lo que potencialmente lleva a un síndrome de *burnout*.

El análisis de las narrativas de David y Stéphane reveló una serie de desafíos significativos que impactan directamente su *engagement* en el entorno académico. Ambos expresaron una clara necesidad de reconocimiento adecuado y diferenciación basada en el mérito, que no solo valoraría justamente su trabajo, sino que también fomentaría un mayor compromiso y vigor en sus roles. La falta de oportunidades para el avance profesional y la ausencia de un sistema de incentivos efectivo que reconozca el esfuerzo y el logro disminuyen su motivación y podrían inducir un sentido de estancamiento y desilusión.

Además, la carga administrativa excesiva y la falta de apoyo tangible en la gestión de estas responsabilidades se destacaron como factores críticos que contribuyen al síndrome de *burnout* y reducen la capacidad de los profesores para dedicarse plenamente a sus labores académicas y pedagógicas. Estos elementos, combinados con un entorno que no diferencia entre el alto y bajo desempeño, pueden llevar a un ciclo de desmotivación, donde incluso los profesores anteriormente activos y comprometidos consideran reducir su involucramiento.

En conclusión, la cultura organizacional en las universidades públicas en Francia es compleja y multifacética, marcada por una aparente libertad pedagógica que contrasta con

serios desafíos en términos de evaluación, remuneración y colaboración. Las narrativas de los profesores destacaron una serie de tensiones inherentes a este sistema, donde las expectativas de autonomía y creatividad docente a menudo colisionan con las realidades de una administración burocrática y una falta de reconocimiento y apoyo adecuados. Los docentes expresan frustración por las restricciones en las evaluaciones, la falta de diferenciación en la remuneración y las dificultades en la colaboración efectiva entre colegas, lo que refleja un ambiente que puede ser tanto estimulante como desalentador. Esta panorámica revela un entorno que, aunque ofrece oportunidades para la innovación y el desarrollo pedagógico, también requiere una navegación cuidadosa y a menudo enfrenta barreras significativas que pueden impactar el compromiso y la satisfacción profesional.

8.3.2.14. Narrativas de Resiliencia y Adaptación Durante la Pandemia de COVID-19 en el Personal Académico en Francia

La pandemia de COVID-19 presentó desafíos sin precedentes para el sector educativo en todo el mundo. Los profesores en Francia, como Natacha, David y Stéphane, compartieron sus experiencias y adaptaciones durante este periodo crítico, mostrando resiliencia y capacidad de adaptación en circunstancias difíciles.

Natacha enfrentó la transición al trabajo remoto con una actitud positiva y colaborativa. A pesar de las limitaciones iniciales, destacó la importancia de la comunicación y el apoyo mutuo entre colegas. Natacha expresó cómo se adaptó a las nuevas metodologías y herramientas digitales para continuar su enseñanza: Sin embargo, Natacha también señaló los desafíos logísticos y la necesidad de equilibrar las oportunidades para todos los estudiantes.

David resaltó tanto el apoyo institucional como las dificultades tecnológicas enfrentadas durante la pandemia. A pesar de los esfuerzos de la universidad para proporcionar los recursos necesarios, la realidad de las limitaciones tecnológicas en áreas rurales complicó la enseñanza a distancia: "Oui, je dirais que oui. Au début, ça flottait un peu, mais c'est normal. Nous avons tous été surpris et pris au dépourvu. Mais globalement, je pense que oui. Pour le coup, la direction a fait des efforts pour s'assurer que tout le monde

allait bien, si nous avions besoin de matériel, etc. Cependant, il y avait la barrière de la réalité et des moyens." (David, entrevista presencial, junio 2023).

David también destacó el impacto de la pandemia en su conexión con los estudiantes, una parte esencial de su motivación profesional: "Par exemple, moi, j'habite dans un petit coin isolé avec un internet pas toujours stable, donc les visioconférences, c'était compliqué. Il n'y avait pas d'autre solution que d'essayer de trouver des alternatives. Mais globalement, je pense que l'institution a fait ce qu'elle pouvait dans les circonstances." (David, entrevista presencial, junio 2023).

Stéphane reflexionó sobre cómo la pandemia transformó radicalmente la forma de trabajo en la universidad. La adaptación a la enseñanza en línea fue un desafío significativo, especialmente para aquellos menos familiarizados con las herramientas digitales: "La pandémie a complètement changé notre façon de travailler. Du jour au lendemain, nous avons dû passer à l'enseignement à distance. C'était un défi énorme, surtout pour ceux qui, comme moi, n'étaient pas très à l'aise avec les outils numériques." (Stéphane, entrevista presencial, junio 2023).

Stéphane también mencionó la importancia del apoyo entre colegas y la necesidad de mantener el vínculo con los estudiantes: "Le plus difficile a été de maintenir le lien avec les étudiants. Beaucoup ont eu du mal à suivre les cours en ligne. Certains n'avaient pas un environnement propice pour étudier à la maison, d'autres n'avaient pas une connexion internet fiable." (Stéphane, entrevista presencial, junio 2023).

Finalmente, reflexionó sobre el retorno gradual a la presencialidad y la valiosa lección aprendida sobre la importancia del contacto humano en la educación: "Le retour à la normale a été progressif. Les premières semaines, nous étions encore en mode hybride, avec une partie des étudiants en présentiel et l'autre en ligne. Cela demandait une organisation rigoureuse. Cette expérience a montré l'importance du contact humain dans l'enseignement. La technologie est utile, mais elle ne peut pas remplacer complètement les interactions directes." (Stéphane, entrevista presencial, junio 2023).

Estas narrativas de Natacha, David y Stéphane reflejan la capacidad de los profesores universitarios en Francia para adaptarse y encontrar soluciones creativas frente a los desafíos impuestos por la pandemia de COVID-19. Su resiliencia y compromiso con la educación, a pesar de las dificultades tecnológicas y logísticas, destacan la importancia del apoyo institucional y la colaboración entre colegas para superar situaciones adversas.

Tabla 52
Enlaces Hipermedia por Técnicas de Investigación Visual Utilizadas en Francia

País/región	Universidad	Participante	Técnica	Enlace al Artículo del Blog
Francia, Franche-Comté.	Por motivos de confidencialidad se omite el nombre de la universidad.	David	Entrevista semiestructurada a profundidad presencial con grabación en video de 360 grados.	https://etno360vision.com/entrevista-con-un-profesor-en-francia-burnout-engagement-y-comunicacion-productiva-en-universidades-publicas/
Francia, Franche-Comté.	Por motivos de confidencialidad se omite el nombre de la universidad.	Stéphane	Entrevista semiestructurada a profundidad presencial con grabación en video de 360 grados	https://etno360vision.com/entrevista-semiestructurada-personal-academico-de-una-universidad-publica-en-francia-stephane/
Francia, Franche-Comté.	Por motivos de confidencialidad se omite el nombre de la universidad.	Natacha	Entrevista semiestructurada a profundidad presencial con grabación en video de 360 grados	https://etno360vision.com/entrevista-con-la-profesora-natacha-desafios-y-realidades-en-la-educacion-superior-francesa/

Nota: La presente tabla muestra una selección de enlaces hipermedia relacionados con las técnicas de investigación visual empleadas en Francia. Estos enlaces permiten acceder a artículos que amplían y complementan las entrevistas, descritas en esta tesis. Cabe destacar que el contenido presentado aquí no abarca la totalidad del trabajo realizado. Para una visión más completa y detallada, los lectores pueden visitar la página (http://etno360vision.com), donde se encuentra disponible el resto del material. Además, es importante mencionar que esta investigación no concluye con la presente tesis, sino que se proyecta como un esfuerzo continuo que seguirá evolucionando y enriqueciéndose con nuevas contribuciones y actualizaciones futuras.

Figura 28
La Estructura de la Cultura Organizacional en Universidades Públicas Francesas: Una Nube de Palabras de Entrevistas con Académicos

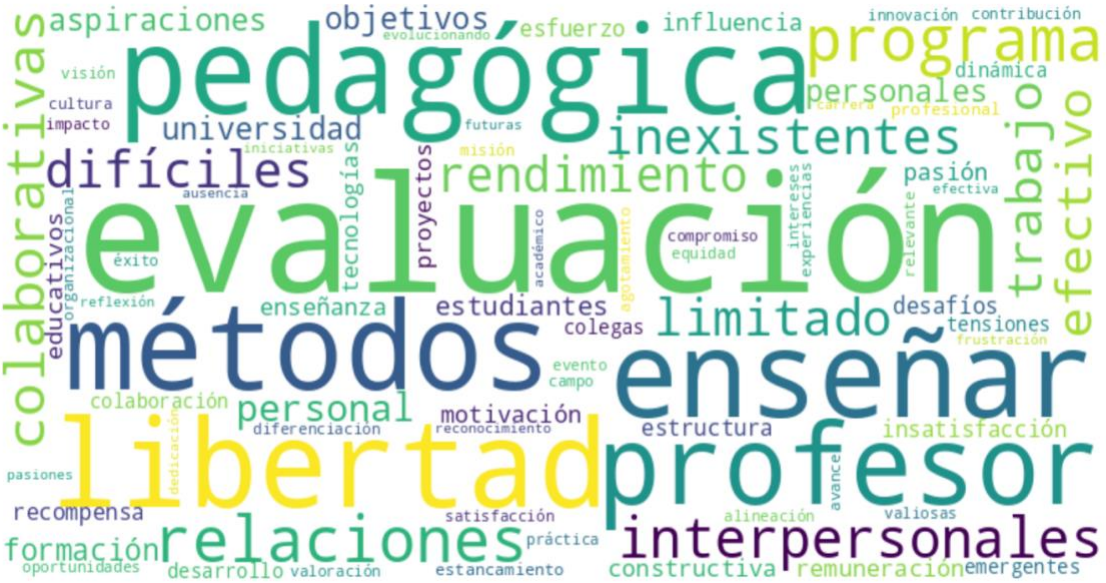
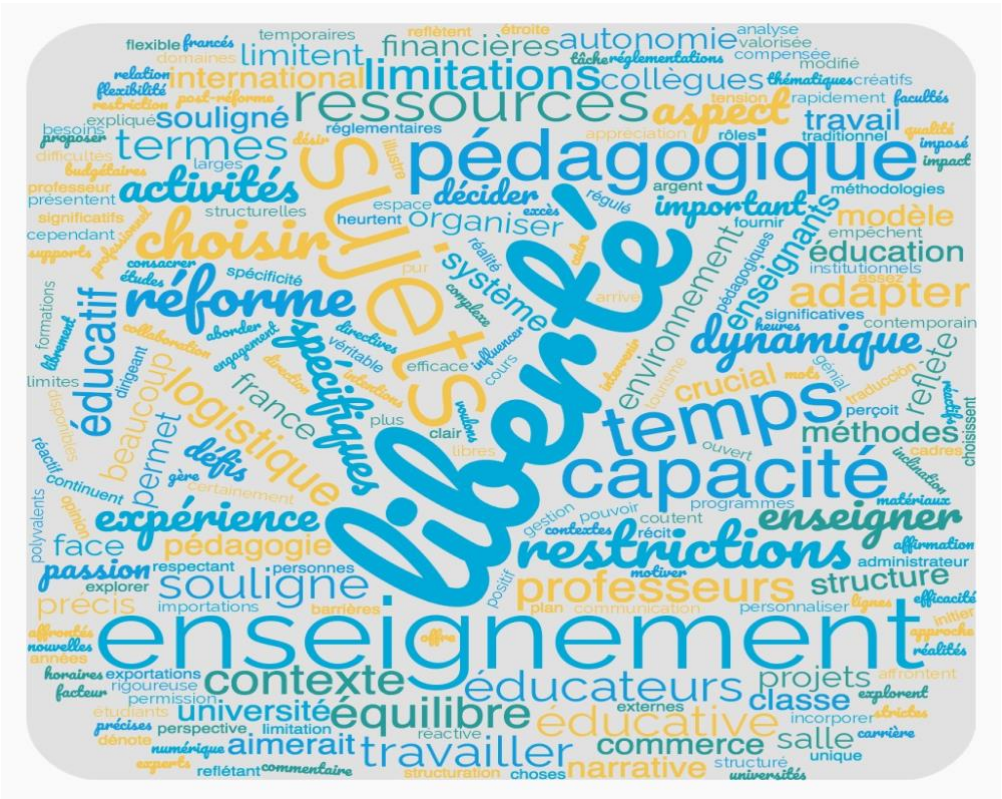


Figura 29
La Estructura del Campo, Habitus y tipos de Capitales en Universidades Públicas Francesas: Una Nube de Palabras de Entrevistas con Académicos



8.3.3. Resultados Visuales con Imágenes 360 Grados.

Este apartado se centra en la utilización de técnicas innovadoras para analizar la cultura organizacional en instituciones educativas de México y Francia. Se emplearon entrevistas y el método Walking With Video (WWV) y grupos focales para capturar datos cualitativos en formato de video 360 grados. Estos videos permiten una inmersión total en los entornos educativos, proporcionando una perspectiva detallada y contextual de las dinámicas académicas y organizacionales. Los resultados se presentan junto con ligas hipermedia que permiten a los usuarios visualizar los videos en 360 grados directamente en la pagina web https://etno360vision.com/ o utilizando equipos de realidad virtual (lentes RV) para una experiencia de realidad aumentada más completa.

Las entrevistas con académicos mexicanos y franceses se grabaron en formato 360 grados, capturando no solo las respuestas verbales sino también el contexto físico y emocional en el que se desarrollan las interacciones. Esta técnica permite observar detalles que podrían pasar desapercibidos en entrevistas tradicionales, como el lenguaje corporal, la disposición del espacio y las interacciones no verbales. Además, el método WWV se utilizó para documentar un día laboral típico de una profesora en la Universidad de Sonora, proporcionando una visión integral de sus actividades y del entorno educativo en el que trabaja.

Las imágenes en 360 grados y los videos WWV ofrecen una experiencia sensorial rica que complementa el análisis cualitativo tradicional. Los usuarios pueden explorar los videos desde diferentes ángulos, observando cómo los docentes interactúan con su entorno y cómo este influye en su percepción y comportamiento. Esta capacidad de inmersión visual facilita una comprensión más profunda y matizada de la cultura organizacional, permitiendo una evaluación más precisa de factores como la estructura de poder, los niveles de comunicación productiva y los niveles de síndrome de *burnout* y *engagement.*

Tabla 53
Análisis de Estructura de la Cultura Organizacional (Entrevista con Académico Mexicano: Urbano)

Datos Recopilados	Análisis Correspondiente	Análisis visual	Interacciones de tipo sensorial
Se habla de la apertura de oportunidades para ciertos alumnos, reflejando prácticas sociales y políticas dentro del contexto educativo	En primer lugar, la mención de la apertura de oportunidades para ciertos alumnos puede verse como una manifestación directa de la cultura organizacional de la institución, que se expresa a través de sus prácticas, normas y valores. Estas prácticas no son aisladas, sino que están profundamente influenciadas por dinámicas sociales y políticas más amplias, reflejando y reforzando estructuras de poder y jerarquías dentro de la universidad. Esta dinámica está arraigada en las normas, valores y expectativas que definen la cultura de la organización. La manera en que se distribuyen estas oportunidades entre los estudiantes puede revelar mucho sobre la estructura de poder y autoridad en la universidad, indicando posibles sesgos o preferencias hacia ciertos grupos. Las decisiones sobre quién recibe estas oportunidades están influenciadas por el marco valorativo de la institución, lo que a su vez refleja su compromiso con principios como la equidad, la inclusión o la diversidad. Además, la forma en que estas oportunidades se manejan en las interacciones diarias, desde el proceso de toma de decisiones hasta la	El espacio físico presentado en la imagen es una oficina o sala de consulta bien iluminada por luz natural proveniente de una amplia ventana con marcos blancos y barras de seguridad rojas. La ventana ofrece vistas a palmeras exteriores, lo que sugiere un ambiente cálido o tropical. El techo dispone de baldosas blancas y dos unidades de aire acondicionado empotradas. En una de las paredes se observa un póster que parece ser educativo, posiblemente relacionado con la anatomía humana, y otro papel con la ilustración de una ballena. Hay estanterías llenas de libros, lo que indica que el espacio se utiliza para trabajo intelectual o académico. Además, la oficina cuenta con una mesa donde se aprecia una computadora apagada y una botella de bebida, junto con otros objetos que denotan un espacio de trabajo activo. Hay una mesa auxiliar con varios artículos encima y algunas bolsas colgadas en la pared, añadiendo a la atmósfera de un entorno funcional y utilizado regularmente. El ambiente general refleja un lugar de trabajo informal y personal, potencialmente asociado a	En el contexto de una entrevista donde el hombre está hablando sobre la apertura de oportunidades para ciertos alumnos y cómo esto refleja prácticas sociales y políticas en el contexto educativo, la interacción sensorial entre él y la investigadora se puede inferir como una de escucha atenta y reflexión. Aunque en la imagen no se captura un contacto visual directo, esto no descarta la posibilidad de que estén en medio de un intercambio verbal activo. La postura del hombre, con las piernas y brazos cruzados, podría indicar que está inmerso en el tema de conversación, posiblemente enfatizando un punto o compartiendo una experiencia personal o conocimiento relevante. Tomando en cuenta que el hombre en la imagen es un maestro de asignatura base con un doctorado, su vestimenta casual adquiere una dimensión adicional. A pesar de su alto nivel académico, ha optado por un atuendo informal, lo que puede reflejar una tendencia contemporánea en la academia hacia una mayor accesibilidad y rechazo de la rigidez. Este estilo de vestimenta puede ser un intento consciente de minimizar las barreras entre él y sus estudiantes o colegas, fomentando un ambiente más relajado y propicio para el diálogo y el aprendizaje. Además, su lenguaje corporal, combinado con su atuendo, puede sugerir que está comprometido con la conversación de una manera seria, pero al mismo tiempo accesible. Esto puede ser un reflejo de su filosofía pedagógica que valora la comodidad y la autenticidad, así como una invitación a una interacción más personalizada y menos formal en el ámbito académico

Datos Recopilados	Análisis Correspondiente	Análisis visual	Interacciones de tipo sensorial
	comunicación de estas políticas, ofrece una visión detallada de cómo se estructura y se ejerce el poder dentro de la universidad. Esto incluye quién toma las decisiones, cómo se toman y cómo se comunican a la comunidad educativa. Por lo tanto, el análisis de esta frase nos permite entender cómo la cultura organizacional de una institución educativa no solo refleja, sino que también moldea el entorno social y político, afectando directamente a los estudiantes y su acceso a las oportunidades educativas.	un contexto académico o de investigación.	

Visualización



Datos Recopilados	Análisis Correspondiente	Análisis visual	Interacciones de tipo sensorial
Se discute el proceso de toma de decisiones y autoridad dentro de la institución, con referencia a cómo los roles de poder influyen en las oportunidades laborales de los individuos	En este contexto, se analiza cómo la cultura organizacional se manifiesta a través de las prácticas sociales y las jerarquías en la universidad. La frase aborda la estructura del poder y la autoridad dentro de la institución, lo que es coherente con el enfoque en la estructura del poder y la autoridad en esta categoría. Además, se sugiere que las normas y expectativas pueden influir en la distribución de oportunidades laborales, lo que también concuerda con el análisis de normas, valores y expectativas en la cultura organizacional. Aunque no se mencionan explícitamente las interacciones diarias, la discusión sobre la toma de decisiones y la autoridad implica que estas interacciones están influenciadas por estos aspectos, lo que se alinea con el enfoque en las interacciones diarias dentro de la cultura organizacional.		En una imagen anterior el hombre no tenía la mano derecha en la misma posición ni las cejas levantadas, y ahora muestra esos cambios, podríamos interpretarlos como sigue: La mano alzada y abierta puede indicar que está en un proceso de pensamiento activo o que está subrayando un punto importante en la conversación. Los gestos de la mano pueden ser una forma de comunicación no verbal que acompaña al discurso, proporcionando énfasis o mostrando una reacción a la conversación en curso. El levantamiento de cejas es un gesto facial que a menudo se asocia con la sorpresa, el interés o la preocupación. Si este gesto no estaba presente antes, su aparición podría indicar que ha escuchado algo inesperado o que ha tenido un pensamiento que le resulta particularmente intrigante o preocupante. Las cejas levantadas también pueden ser un signo de que está buscando más claridad o que está intensificando su enfoque en un punto específico de la discusión.

Visualización

Datos Recopilados	Análisis Correspondiente	Análisis visual	Interacciones de tipo sensorial



Tabla 54
Análisis de Estructura de la Cultura Organizacional (Entrevista con Académico Mexicano: Mario)

Datos Recopilados	Análisis Correspondiente	Análisis visual	Interacciones de tipo sensorial
A veces creo que le dejan al docente, ya en tema de sus asignaturas, que solucione pues sus clases con sus recursos. A veces no, y está bien no?, Ósea, pero por ejemplo, no sé, si se te dañó tu laptop o que se yo, y aquí vienes a soporte técnico y de repente es como "no pues, no hay! ¿No?. ¿Y como de mis clases?, o cosas como este tipo. O sea si, pero está averiado, ahh pues hágale, casi así te dicen, hágale como quiera. Entonces, este, como esa atención al docente que si no estas como como tan tan dentro de del gremio ¿no? de la este. Pues si ¿no? del gremio académico de la institución, pues es como puedas	La frase pronunciada por el entrevistado durante una entrevista refleja una percepción de la cultura organizacional en la institución educativa que parece delegar una cantidad significativa de responsabilidad en los docentes, particularmente en lo que respecta a la gestión de sus clases y recursos. El entrevistado apunta a una situación en la que, cuando se enfrentan a desafíos técnicos o la falta de recursos, como una laptop dañada, la solución ofrecida por el soporte técnico es inadecuada, dejando al docente con la responsabilidad de "hacerlo como quiera". Esto sugiere que la cultura organizacional puede carecer de un soporte sistemático y de una infraestructura robusta para los docentes, lo cual es crucial para el desempeño de sus funciones. La expresión "como puedas" implica que la resolución de problemas recae sobre los individuos en lugar de ser abordada de manera colaborativa o institucional. La referencia a "estar dentro del gremio" podría indicar que existe una diferenciación en el trato o apoyo que reciben los docentes basados en su posición o estatus dentro de la comunidad académica. Aquellos que no están tan integrados o reconocidos dentro del "gremio" pueden sentir que no tienen el mismo acceso a los recursos o la atención que otros podrían recibir. Este tipo de cultura organizacional podría ser indicativa de una estructura de poder descentralizada y de una	La imagen panorámica de 360 grados muestra un espacio que sirve como sala de edición multimedia para un taller de radio. La habitación es amplia y está equipada con múltiples estaciones de trabajo, cada una con su propio conjunto de equipos de edición y monitores de computadora, presumiblemente para la edición de audio y posiblemente para la producción de contenido de radio. Las paredes son de color claro, naranja o salmón, lo que contribuye a una atmósfera cálida. El techo es abovedado, con luces empotradas que proporcionan una iluminación uniforme a lo largo de la sala. Esto es beneficioso para minimizar el deslumbramiento en las pantallas de los equipos. La sala cuenta con una gran ventana en un extremo que permite la entrada de luz natural, aunque está parcialmente oscurecida, posiblemente para controlar el brillo y evitar reflejos en las pantallas. Hay estaciones de trabajo individuales dispuestas alrededor de las paredes, cada una con una silla ergonómica, lo que sugiere que los editores pasarán mucho tiempo sentados trabajando en sus proyectos. El mobiliario parece funcional y orientado a la tarea, con superficies de trabajo limpias y espacio suficiente para equipos adicionales si es necesario. Al centro de la sala hay una mesa larga con sillas adicionales, que podrían servir para	La expresión facial y la postura del maestro en la imagen capturan una mezcla de emotividad y quizás una pizca de frustración o resignación. Su gesto de mano en la barbilla y la sonrisa pueden interpretarse como signos de ironía o incredulidad, tal vez en respuesta a la situación descrita donde se espera que los docentes manejen problemas con sus propios recursos. Esto podría reflejar un cierto nivel de escepticismo o desafío hacia la situación que está describiendo. La mirada directa hacia la investigadora y la leve sonrisa pueden sugerir que está buscando una conexión compartida sobre este asunto, como si estuviera buscando comprensión o simpatía. La inclinación de la cabeza y las cejas ligeramente elevadas también pueden ser indicativas de que está haciendo una pregunta

Datos Recopilados	Análisis Correspondiente	Análisis visual	Interacciones de tipo sensorial
	falta de uniformidad en los procedimientos de apoyo, lo cual puede llevar a la inequidad y a una sensación de aislamiento entre el personal docente. Además, puede reflejar una brecha entre las expectativas institucionales y la realidad práctica del apoyo que se ofrece a los profesores, lo que podría afectar negativamente la moral del personal y la calidad de la educación ofrecida.	reuniones de equipo, sesiones de formación o para acomodar trabajo colaborativo. La presencia de una pizarra en una de las paredes indica un espacio para la planificación, la lluvia de ideas o la instrucción.	retórica, esperando que los oyentes reconozcan la absurdez o la dificultad de la situación que los docentes enfrentan. Su postura, reclinada hacia atrás en la silla con las piernas cruzadas y una mano sobre el estómago, comunica una postura casual pero tal vez algo resignada. Esto sugiere que ha tenido que adaptarse a este tipo de circunstancias más de una vez. La combinación de estos gestos y expresiones faciales puede indicar que él, aunque tal vez se siente algo frustrado por la falta de apoyo, ha llegado a aceptarlo como una realidad de su entorno laboral.

Visualización

Datos Recopilados	Análisis Correspondiente	Análisis visual	Interacciones de tipo sensorial
			
Este creo que, siento que hace falta todavía desde, y no nada más de la facultad, desde rectoría, o sea, como institución. Siento que todavía, no sé, ahí va, pero todavía como que llaman a los docentes que tienen ahí a la mano para resolver problemas que se pudieron haber considerado o evitado si hubiera una planeación más sólida en temas de comunicación. Por ejemplo, de repente estos bomberazos así, y dices: "A ver, ¿doy la clase o atiendo tu	La respuesta del maestro indica que persiste un déficit de soporte desde la rectoría hacia los docentes, lo que sugiere una cultura organizacional que deja a los profesores manejando sus problemas con los recursos que tienen a mano. La expresión "bomberazos" que usa ilustra la naturaleza reactiva de la institución, enfrentando problemas de último momento en lugar de prevenirlos con una planeación adecuada. Además, el maestro comunica una preocupación por las posibles "represalias" o efectos negativos en su carrera si no atienden estas demandas improvisadas, reflejando un ambiente donde las decisiones se toman bajo		En la imagen proporcionada, el docente aparece con una postura corporal y expresión facial que denotan una combinación de reflexión y posible exasperación. Su mano izquierda sostiene lo que parece ser un cable, posiblemente de unos auriculares, mientras que su mano derecha se encuentra cerca de su rostro, tocando su mentón y boca, gestos que

Datos Recopilados	Análisis Correspondiente	Análisis visual	Interacciones de tipo sensorial
necesidad que parece que es más prioridad pero es tu compromiso, no el mío?". Pero ya me estás involucrando, y obviamente la idea de que, si te digo que no, luego puede haber, este, cómo se dice, pues no sé si represalias sea la palabra, pero ciertas como consideraciones a futuro que no me beneficien, ¿no? Entonces, esa es una de las cosas que no, que no me gusta, ¿no? Que de repente se atienden muchas ocurrencias, más que, más que una acción planeada es como: "Estaría suave hacer esto, ¿para qué? Pues no sé, pero parece suave. ¿Y quién lo va a hacer? ¿Pues quién hace eso?". "No, pues tú", de repente, y pues, "no, ey, espérame. Dame chance. Esto se puede, sí, ya lo sabías con anticipación, esto se puede planear y con gusto". Y eso es algo que sigue pasando, o sea, es algo que a mí no, y lo he dicho y se los he dicho, pero pues no, nunca, nunca, o sea, es, "ah sí, ya estamos en eso", pero nunca pasa.	presión y sin una consideración justa de las consecuencias. La insistencia en que las acciones son más "ocurrencias" que movimientos estratégicos revela una gestión que favorece soluciones a corto plazo en lugar de seguir un plan definido y coordinado. El maestro subraya esta falta de previsión con la repetición de "pero pues no, nunca, nunca", enfatizando la desconexión entre lo que se promete y lo que realmente sucede. La referencia a que "esto se puede planear y con gusto" muestra su disposición a colaborar en un marco más organizado y premeditado, pero también destaca su frustración ante la falta de oportunidades para hacerlo.		comúnmente señalan pensamiento crítico o la evaluación de una situación. El contacto visual directo y la semi-sonrisa podrían sugerir que está buscando comprensión o validación de sus preocupaciones, las cuales ha expresado verbalmente. Las cejas ligeramente fruncidas y la mirada dirigida hacia un punto fijo podrían indicar preocupación o frustración, quizás por la falta de acción y apoyo que menciona en su respuesta. Estas señales visuales refuerzan la idea de que el docente se enfrenta a desafíos dentro de la cultura organizacional de su institución, donde la planificación y la comunicación eficaz no están a la altura de sus expectativas. La expresión "bomberazos" utilizada por el docente y su lenguaje corporal sugieren que se encuentra frecuentemente en situaciones de emergencia o bajo presión para tomar decisiones inmediatas, que se espera

Datos Recopilados	Análisis Correspondiente	Análisis visual	Interacciones de tipo sensorial
			que maneje sin el apoyo adecuado. Su postura y gestos pueden reflejar una resignación a este tipo de prácticas ad hoc y una preocupación subyacente por las consecuencias de no cumplir con estas demandas imprevistas, lo cual se refleja en su mención a las "represalias" y "consideraciones a futuro que no me beneficien". En conjunto, la imagen visual del docente, junto con su respuesta, pinta un cuadro de la realidad de la vida de un docente dentro de una cultura organizacional que puede ser percibida como desorganizada y reactiva, donde los docentes sienten la carga de las deficiencias institucionales.

Visualización

Datos Recopilados	Análisis Correspondiente	Análisis visual	Interacciones de tipo sensorial
			

Tabla 55
Análisis de Estructura de la Cultura Organizacional (Entrevista con Académico Francés)

Datos Recopilados	Análisis Correspondiente	Análisis visual	Interacciones de tipo sensorial
Je ne sais pas quelles sont les valeurs de mon université parce Bako, moi je suis moi, je suis un républicain donc je travaille à l'université. Donc pour moi c'est cohérent. Je suis un républicain, je suis pour les services publics. Je sais que je suis pour un service public d'enseignement fort, avec des budgets, et on ne devrait plus donner aucun crédit à l'enseignement privé. Tout devrait être public. C'est un bien commun, c'est une force de la nation. On ne devra absolument pas laisser ça à des salopards de libéraux qui font un business avec ça. C'est tendu. L'Enseignement privé est un business avant tout. En tout cas pas dans le secondaire. Je ne parlerai pas du secondaire, mais le supérieur. Toutes les écoles de commerce que j'ai fréquenté et que je connais, il y en a quatre sur cinq. C'est du business, c'est tout. Et j'en ai. Je les ai fréquentées un. Oui, moi j'ai un diplôme d'école de commerce que j'en ai fait une école de commerce et j'ai été enseigner dans les écoles de commerce dans ce coin-là. Et je sais comment ça marche. Et là, j'ai compris. C'est un business de business, donc je ne connais pas les valeurs de mon université. Mais je suis plutôt très content d'être à l'intérieur de l'université parce que pour moi, je suis un républicain et que pour moi, le service public est très important.	La respuesta del maestro francés proporciona una visión interesante de la cultura organizacional desde la perspectiva de alguien que valora profundamente el servicio público y la educación pública. Su desconocimiento declarado sobre los valores de su propia universidad sugiere que puede haber una desconexión o falta de comunicación entre los valores institucionales proclamados y aquellos que son percibidos y vividos por el personal académico. El maestro se identifica firmemente como republicano, lo que en el contexto francés a menudo se asocia con el apoyo a la laicidad, la igualdad y el servicio público, y parece ver la educación como un derecho y un bien común, en lugar de una mercancía. La crítica a la educación privada y la caracterización de la misma como un negocio subraya una preocupación por la mercantilización de la educación, lo que puede estar en conflicto con los valores de igualdad y accesibilidad que él asocia con el servicio público. Al mencionar su experiencia en las escuelas de comercio y notar que "c'est un business de business", el maestro está destacando la tensión entre las prácticas comerciales y los ideales educativos. Esta tensión puede reflejar una estructura de poder y autoridad en la educación	La sala es rectangular con paredes blancas y un techo plano, está iluminada principalmente por la luz natural que entra a través de una ventana grande con cortinas, y parece tener luces en el techo. En el centro, hay una mesa de forma ovalada que está equipada para facilitar la discusión y el intercambio de ideas, con sillas adicionales alrededor para acomodar a más participantes. Al fondo de la sala hay una pizarra blanca que indica un uso educativo o de reuniones de trabajo. La presencia de un proyector montado en el techo refuerza la idea de que la sala está diseñada para presentaciones o conferencias. El espacio tiene un diseño minimalista y funcional, con una configuración que promueve la interacción y la colaboración entre los participantes. La naturaleza práctica del mobiliario y la configuración tecnológica sugieren un entorno académico o profesional diseñado para la eficiencia y la comunicación efectiva.	La mirada del docente está ligeramente dirigida hacia abajo, lo que podría indicar contemplación o una reacción a algo que se ha dicho. Los ojos ligeramente entrecerrados y la frente arrugada pueden sugerir concentración o preocupación. El pliegue entre las cejas, o el ceño fruncido, es un signo clásico de pensamiento crítico o desacuerdo, lo que podría estar en sintonía con el contexto de sus comentarios sobre la cultura organizacional y los valores de la universidad. La boca cerrada y la tensión en la mandíbula podrían ser indicativos de descontento o frustración, alineándose con la crítica implícita en su respuesta sobre la falta de apoyo institucional y la mercantilización de la educación.

Datos Recopilados	Análisis Correspondiente	Análisis visual	Interacciones de tipo sensorial
	superior que favorece los intereses comerciales sobre los pedagógicos o públicos, lo que podría ir en contra de una cultura organizacional centrada en el bienestar de la comunidad y el avance del conocimiento. Su satisfacción por estar dentro de la universidad a pesar de sus críticas indica que él percibe un alineamiento entre sus valores personales y la misión de la universidad pública.		

Visualización



Tabla 56
Análisis con Técnica Walking With Video con video 360 grados: un día laboral de una profesora de la UNISON

Datos Recopilados	Análisis Correspondiente	Análisis visual	Interacciones de tipo sensorial
Definitivamente nos vamos en mi carro. No pueden, por qué, por el seguro universitario si cabría, pero no pueden.	En el contexto de la salida escolar hacia una comunidad, parece que la profesora y una maestra invitada han decidido utilizar su propio coche en lugar de permitir que los estudiantes se unan en él. La razón que se menciona es relacionada con el seguro universitario, indicando que si los estudiantes pudieran caber en el coche, no podrían hacerlo debido a esta razón. Para analizar la situación, parece que la decisión de la profesora y la maestra invitada de no llevar a los estudiantes en su coche particular está relacionada con cuestiones de responsabilidad y seguro. Podría haber preocupaciones sobre la cobertura del seguro en caso de accidente o lesión durante el viaje. Es importante tener en cuenta que las políticas y regulaciones de las instituciones educativas pueden variar, y la decisión de la profesora puede estar en línea con las políticas establecidas por la universidad o la escuela en la que trabaja	La imagen muestra un área de estacionamiento exterior durante el día. Hay un vehículo tipo minibús con las puertas correderas abiertas, aparentemente en el proceso de embarcar o desembarcar pasajeros. Una persona está de pie junto a la puerta del vehículo. Al fondo se puede ver un edificio de dos pisos con lo que parece ser un número "9H" en la parte superior. La pintura del edificio es de color claro, posiblemente un tono de beige o crema, con molduras más oscuras alrededor de las ventanas y el techo. La luz del día indica que puede ser tarde o temprano en la mañana, dado el largo de las sombras proyectadas en el suelo. El suelo del estacionamiento está marcado con líneas blancas para las plazas de aparcamiento, y hay una franja azul en el suelo que podría indicar un espacio reservado o una ruta peatonal. En un primer plano aparecen personas	La experiencia sensorial en el contexto de la actividad descrita puede ser entendida como un rico tapiz que contribuye a la formación del *habitus* de los individuos involucrados, así como a la cultura organizacional y el *engagement* en la universidad. A medida que la profesora y los estudiantes se reúnen en la fresca mañana de las 7:30 a.m., sus sentidos son estimulados por una variedad de estímulos: la vista del minibús esperando, el sonido distante de los preparativos y el murmullo de la anticipación, el tacto de los materiales que llevarán consigo, tal vez incluso el olor del aire matutino y el sabor del café compartieron. las interacciones sensoriales no son periféricas, sino centrales para el desarrollo del *habitus*, la cultura organizacional y el *engagement* en la universidad. Estas experiencias arraigan el conocimiento, fomentan la cohesión y profundizan el compromiso, haciendo de la educación una vivencia completa y multidimensional.

Visualización

Datos Recopilados	Análisis Correspondiente	Análisis visual	Interacciones de tipo sensorial
			
Investigadora (IN): Ando tocando así con cuidado las cosas de metal porque trae mucha electricidad. Lorena: Me pasa lo mismo, más cuando traigo tenis, si ahorita no traía tenis y dije aayy no, voy a andar corriendo todo el día, no con tenis. IN: Si, lo pensé. Lorena: Cuando venía, cuando vengo	La conversación entre la investigadora y Lorena ilustra adaptaciones cotidianas a fenómenos físicos como la electricidad estática, lo cual se entrelaza con decisiones prácticas sobre la vestimenta y, por extensión, la imagen profesional en un contexto educativo. Se detecta un cambio en la percepción de la formalidad a raíz de la pandemia, que ha redefinido las normas sociales y de vestimenta, indicando una flexibilización de las mismas. También se percibe una valoración positiva de las experiencias prácticas para los estudiantes, subrayando la importancia de actividades aplicadas en el aprendizaje.	La imagen muestra el interior de un vehículo en las primeras horas de la mañana. La investigadora se encuentra en el asiento del pasajero, mientras que Lorena está en el asiento del conductor. Ambas se preparan posiblemente para comenzar el día o emprender un viaje. El salpicadero tiene algunos objetos que pueden ser elementos personales o herramientas de trabajo, lo que indica que están organizando sus pertenencias antes de partir. A través de las ventanas del auto, se percibe la tenue luz del amanecer, lo que	El análisis de contenido de la conversación entre la investigadora y Lorena, cuando se superpone con la imagen de ellas en el automóvil por la mañana, enriquece la comprensión de las interacciones sensoriales y su impacto en la experiencia humana. La referencia a la electricidad estática no es simplemente una observación casual; implica una conciencia aguda del tacto y de cómo las interacciones físicas cotidianas pueden verse afectadas por fenómenos naturales. Esta conciencia se extiende a la elección de la vestimenta, donde la comodidad y la funcionalidad se convierten en factores sensoriales significativos que influyen en el

Datos Recopilados	Análisis Correspondiente	Análisis visual	Interacciones de tipo sensorial
en tenis a la escuela, aunque el otro día vine ahora que estábamos en Pandemia, me hice muy cómoda y cuando venía así, recién con tenis a la escuela, me decían las secretarias, va de prácticas, y yo sí, era un indicativo. IN: Pero, que bueno que los muchachos tengan este tipo de actividades. Lorena: La verdad ya se me hacía que no la tenían. IN: ¿Por la pandemia? Lorena: No, porque no me dejaron los micrófonos, nos bloquearon a mi, al operador técnico. Si sale, lo que salga, va a ser un milagro. IN: ¿Y estaban estresados ahorita?. Lorena: ¿Ellos? No, ellos andan tranquilitos, ellos sí se hacen bien y si no ni modo. Ese es el problema de las nuevas generaciones.	Sin embargo, emerge una sensación de frustración por obstáculos operativos, lo que refleja desafíos organizativos que pueden estar afectando la realización de eventos educativos. Además, se destaca una divergencia en la percepción del estrés y el manejo del fracaso entre los organizadores y los estudiantes, con una actitud de los primeros que denota cierta resignación ante los contratiempos, mientras que se sugiere una posible despreocupación o adaptabilidad por parte de los estudiantes. Finalmente, la conversación toca la percepción de las actitudes de las nuevas generaciones, donde Lorena parece aludir a una tendencia hacia la tranquilidad o incluso la indiferencia ante los resultados, lo que puede interpretarse como una crítica a un cambio generacional en las expectativas y el compromiso hacia las tareas asignadas. Este diálogo, por lo tanto, ofrece una ventana a las actitudes y comportamientos que prevalecen en un contexto educativo afectado por la pandemia, así como a las tensiones entre las expectativas tradicionales y las adaptaciones emergentes en la cultura organizacional.	sugiere que es muy temprano. El auto parece estar estacionado en un entorno que podría ser un estacionamiento o una calle con otros vehículos visibles, apuntando a un contexto urbano	comportamiento y las decisiones diarias, lo cual refleja una adaptación al contexto actual pos pandemia que ha llevado a una flexibilización de las normas de vestimenta. La frustración mencionada por los obstáculos operativos puede ser tanto una respuesta emocional a desafíos inesperados como una reacción a la interrupción de las expectativas sensoriales normales en el flujo de trabajo, como el uso de equipos técnicos. En cuanto a la percepción del estrés y la gestión del fracaso, la conversación revela una resignación palpable que puede ser resultado de una fatiga sensorial y emocional. Sin embargo, la referencia a la tranquilidad de los estudiantes frente a los problemas puede indicar una adaptabilidad sensorial y emocional más flexible, una capacidad para mantener la calma en situaciones de incertidumbre. La discusión sobre las actitudes de las nuevas generaciones sugiere una disonancia entre las expectativas tradicionales de compromiso y las nuevas normas emergentes, posiblemente influenciadas por una cultura digital donde las respuestas sensoriales y emocionales a las tareas y desafíos son diferentes.

Datos Recopilados	Análisis Correspondiente	Análisis visual	Interacciones de tipo sensorial

Visualización



IN: ¿Nervioso?, ¿es la primera vez que hacen esto? Estudiante 1: Yo sí. Estudiante 2: Yo tampoco.	La pregunta de la investigadora acerca del nerviosismo introduce el tema de la ansiedad ante situaciones desconocidas, mientras que las respuestas de los estudiantes muestran un espectro de reacciones: desde el reconocimiento del nerviosismo hasta la confusión o negación	La imagen muestra una explanada amplia en una escuela primaria, adaptada para la celebración del Día Internacional del Agua. Este espacio, normalmente destinado para ceremonias escolares como los honores a la bandera, se ha transformado temporalmente para	Las interacciones sensoriales en la imagen y la conversación capturan una experiencia inmersiva en el evento del Día Internacional del Agua en una escuela primaria. El espacio de la explanada, habitualmente destinado a ceremonias solemnes como los honores a la bandera, se transforma en un entorno de

Datos Recopilados	Análisis Correspondiente	Análisis visual	Interacciones de tipo sensorial
IN: Se me hace que aún es más Estudiante 1: En el repaso general que hice con la escuela, yo me sentía muy seguro y me pensé cómo no me pongo nervioso y me empecé a bloquear pensando, pero ya ahorita estoy un poquito más relajado, tengo confianza en mis compañeros y yo sé que ellos también en mi.	del mismo. El Estudiante 1 experimenta una evolución de sentimientos, pasando de la confianza durante la preparación a una ansiedad reflexiva y luego a una calma basada en la confianza en el apoyo grupal. Este flujo de emociones resalta cómo la autoevaluación y la dinámica de grupo pueden influir en la confianza individual. A pesar de la preparación adecuada, el estudiante se encuentra lidiando con la ansiedad de rendimiento, un fenómeno común en situaciones de presión. Sin embargo, es interesante notar que la confianza en sus compañeros y la creencia en el apoyo mutuo parecen ser factores clave que ayudan a mitigar su ansiedad.	albergar este evento educativo y de concienciación. En la explanada se han colocado varios stands con pancartas informativas, indicando que hay distintas estaciones temáticas o actividades relacionadas con la cultura del agua. La presencia de jóvenes y adultos, algunos con credenciales, sugiere una mezcla de estudiantes, profesores y posiblemente invitados o especialistas en el tema del agua. La atmósfera es de un día de actividad al aire libre bajo un cielo despejado, aprovechando la luz natural para el evento. La disposición de los stands a lo largo del espacio y el tránsito de las personas indica una organización pensada para la interacción y el flujo de los participantes, permitiendo que los niños y asistentes se muevan libremente entre las diferentes áreas de exposición. El uso de mascarillas por parte de todos los participantes refleja la continuidad de las precauciones de salud en un contexto educativo. Se percibe que la explanada es un lugar de reunión y aprendizaje adaptado para la ocasión, enfatizando la importancia del evento y su propósito educativo.	aprendizaje y exploración. Las pancartas coloridas y los stands informativos activan la curiosidad visual de los participantes, invitándolos a involucrarse con el material didáctico. El murmullo de conversaciones y presentaciones, intercalado con momentos de silencio o de instrucciones claras, proporciona un fondo auditivo rico y variado que estimula la atención y el enfoque. La luz del día, presumiblemente suave y difusa bajo la cubierta que protege de la luz directa del sol, crea una atmósfera acogedora y energizante, propicia para el aprendizaje. La textura de los materiales de los stands, la temperatura del aire, y la sensación de movimiento mientras los estudiantes se desplazan de un lugar a otro, todos añaden capas de experiencia sensorial que enriquecen la interacción con el tema del evento. Las mascarillas pueden atenuar algunas de estas sensaciones, pero también son un recordatorio táctil de la realidad contextual en la que se encuentra la escuela, relacionada con medidas de salud pública implementadas a causa de la pandemia por COVID19. Por otro lado, la conversación reflejada en el análisis de contenido muestra la ansiedad y la anticipación frente a una actividad de rendimiento, lo que sugiere una carga emocional que puede intensificar la conciencia sensorial de los estudiantes. La confianza en el apoyo grupal puede generar una sensación de calidez y seguridad, contrarrestando el nerviosismo inicial. Al combinar la imagen y el análisis de contenido, se evidencia que el evento no solo

Datos Recopilados	Análisis Correspondiente	Análisis visual	Interacciones de tipo sensorial
			es una oportunidad educativa, sino también una experiencia sensorial completa. La preparación física del espacio y la interacción humana se fusionan para crear un ambiente dinámico donde las emociones, el aprendizaje y la conciencia sensorial se entretejen, reflejando la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje en un contexto real y vivencial.

Visualización

Datos Recopilados	Análisis Correspondiente	Análisis visual	Interacciones de tipo sensorial



Presentación de las autoridades del ayuntamiento ante el público.

Visualización

Datos Recopilados	Análisis Correspondiente	Análisis visual	Interacciones de tipo sensorial



El análisis de los videos 360 grados y las entrevistas utilizando WWV ha revelado aspectos clave de la cultura organizacional que corroboran la hipótesis general de la tesis. La cultura organizacional se manifiesta como un fenómeno complejo e integral, donde las estructuras de poder, los capitales del personal académico, el habitus, el impacto de las evaluaciones y acreditaciones, y las dinámicas de comunicación interactúan de manera interrelacionada. Por ejemplo, en México, se observó que la falta de soporte institucional y la delegación de responsabilidades en los docentes afectan negativamente sus niveles de burnout y engagement, reflejando una cultura organizacional reactiva y desorganizada.

En Francia, aunque los valores de servicio público y la crítica a la mercantilización de la educación son prominentes, también se identificaron tensiones entre los ideales educativos y las prácticas comerciales. Esto indica que, a pesar de una estructura más equilibrada entre enseñanza e investigación, existen desafíos sistémicos que impactan el bienestar del personal académico. Las imágenes y videos en 360 grados capturaron expresiones de concentración, preocupación y resignación, subrayando cómo estos factores estructurales y culturales influyen en la percepción y comportamiento de los docentes.

Los resultados visuales también destacaron la importancia de las interacciones sensoriales en la formación del habitus y la cultura organizacional. Las experiencias sensoriales, desde la disposición física de los espacios hasta las interacciones cotidianas, contribuyen al desarrollo de una cultura académica que puede fomentar o inhibir el engagement y el bienestar del personal. Estos hallazgos sugieren que, para mejorar la cultura organizacional, es esencial considerar tanto los aspectos estructurales como las experiencias sensoriales y emocionales de los académicos. En resumen, el uso de técnicas visuales y de realidad aumentada no solo enriquece el análisis cualitativo, sino que también proporciona una comprensión más completa y holística de la cultura organizacional en las instituciones educativas.

8.3.4. Análisis y Discusión de la Investigación Cualitativa

El campo académico, según Bourdieu (1997; 1998), es un espacio social estructurado de posiciones y prácticas donde se juega el poder y se disputan los recursos. Las posiciones dentro de este campo se definen por la acumulación y la distribución de diferentes tipos de capital: cultural, social, simbólico y económico. Este campo se encuentra en constante dinámica y las luchas por la acumulación y conservación de capital son fundamentales para entender la distribución de poder y los mecanismos de inclusión y exclusión dentro de él.

El *habitus*, otro concepto central de Bourdieu, se refiere a los patrones de pensamiento, comportamiento y gusto que son adquiridos a través de las condiciones de existencia de un individuo. En las narrativas proporcionadas, se observa cómo el *habitus* de los académicos mexicanos, influido por sus trayectorias y su capital heredado, los predispone a aceptar o desafiar las estructuras de poder existentes dentro de las universidades. Por ejemplo, cuando Lorena habla de su ingreso directo a la universidad por invitación, evidencia un *habitus* familiarizado con la cultura interna y una disposición a entrar en el campo sin el proceso formal de selección. Esto refleja una aceptación y reproducción del sistema de relaciones de poder ya establecido.

El capital social y cultural (Bourdieu , 1986) son especialmente relevantes en estas narraciones. La experiencia de ingreso de los académicos muestra cómo las conexiones personales y la acumulación previa de conocimientos y competencias influyen en su capacidad para entrar y moverse dentro del campo académico. Este fenómeno se ilustra en la historia de Orión, donde su trayectoria familiar en la academia le proporcionó una ventaja inherente, alineándose con lo que Bourdieu (1986) identifica como la transmisión de capital y *habitus* dentro de un campo específico.

Por otro lado, las historias de Urbano y José Luis subrayan la naturaleza política del campo académico y cómo el capital social puede ser movilizado para ganar acceso y promoción dentro de la universidad. Esto demuestra la intersección entre el capital social y el capital simbólico (reconocimiento y prestigio dentro del campo), y cómo la acumulación

de uno puede facilitar la acumulación del otro, una dinámica central en la teoría de Bourdieu (Bourdieu , 1984b).

La presencia de prácticas que algunos académicos consideran "amañadas" sugiere una lucha simbólica dentro del campo donde ciertos agentes utilizan su poder para mantener y reforzar las estructuras existentes de dominación, lo que se refleja en la desilusión de Flor ante la perspectiva de competir en un concurso que percibe como sesgado. Esto señala la existencia de un mercado de capitales simbólicos donde el poder y el prestigio se intercambian y refuerzan la posición de ciertos individuos o grupos dentro del campo académico.

La fragmentación mencionada por Andrés y la percepción de un ambiente menos tóxico expresada por Baltazar pueden interpretarse a través del concepto de doxa de Bourdieu, las creencias no cuestionadas que sostienen la ilusión de la legitimidad de las estructuras del campo. Las diferencias en la percepción y la experiencia de las prácticas institucionales reflejan los diversos *habitus* y posiciones dentro del campo, lo que sugiere que la transparencia y la equidad en los procesos pueden ser más aparentes que reales.

La cultura organizacional en las universidades mexicanas, tal como se desprende de las narrativas, parece generar un terreno fértil para el síndrome de *burnout* entre el personal académico, un fenómeno profundamente analizado por Cristina Maslach. Maslach identificó el síndrome de *burnout* como un estado de agotamiento emocional, despersonalización (cinismo) y ineficacia, que emerge con mayor frecuencia en entornos laborales estresantes, competitivos y con una falta de recursos adecuados.

Como lo mencionan Vera et al. (2018) y Buendía et al. (2017) las políticas públicas a menudo buscan estandarizar elementos como los criterios de ingreso, promoción y evaluación del personal académico. Esto puede ayudar a garantizar una calidad mínima y uniformidad en las instituciones de educación superior. Sin embargo (como lo argumenta Ackoff (1999) en el reconocimiento de cómo las partes interconectadas del sistema afectan el todo), cuando estas políticas no consideran las particularidades culturales y estructurales

de cada universidad, pueden resultar inefectivas o incluso perjudiciales, limitando la flexibilidad necesaria para adaptarse a contextos locales específicos. En este sentido, las políticas de evaluación y acreditación pueden aumentar la presión sobre los académicos para cumplir con ciertos estándares de productividad, como publicaciones en revistas indexadas y participación en proyectos de investigación. Esto puede incrementar el estrés y conducir al síndrome de *burnout*, especialmente si los académicos sienten que estas demandas son excesivas o mal alineadas con sus capacidades y recursos disponibles.

En la narración de Janeth, se mencionó la pesadez de la carga administrativa debido a la necesidad de cumplir con múltiples funciones sustantivas en la universidad. Este testimonio ilustra cómo las políticas que exigen informes y planes semestrales sobre actividades diversas pueden contribuir al síndrome de *burnout* al aumentar la carga de trabajo y disminuir el tiempo disponible para la investigación y la docencia. Este tipo de políticas, aunque diseñadas para asegurar la productividad y la calidad, pueden tener un efecto contrario al sobrecargar a los académicos y reducir su satisfacción laboral.

Por otro lado, la presencia de políticas públicas que priorizan la productividad cuantitativa y los procesos de contratación y promoción que son percibidos como injustos o sesgados pueden contribuir al agotamiento emocional, uno de los componentes clave del síndrome de *burnout*. La narrativa de Flor, quien se abstiene de participar en un concurso de oposición que ve como inútilmente desgastante, refleja una falta de control percibida y una ausencia de recompensa adecuada por el esfuerzo invertido, ambos factores reconocidos por Maslach (2017) como contribuyentes al síndrome de *burnout*.

La despersonalización, otro componente del síndrome de *burnout*, puede observarse en las historias de Baltazar y Andrés, quienes describen un ambiente de desconexión y fragmentación. La relación puramente instrumental con el trabajo, sin una conexión significativa con colegas o con la institución misma, refleja un retiro emocional y una pérdida de empatía y conexión, características típicas de la despersonalización.

En contraste, la disminución de la realización personal puede ser ilustrada por la historia de Urbano, quien, a pesar de involucrarse activamente en la política universitaria, reconoce que la puerta al empleo académico estaba más basada en la política que en el conocimiento. Este reconocimiento puede corroer el sentido de logro profesional y la identidad académica, dejando a los individuos cuestionando el valor y el impacto de su trabajo. Según la discusión de Andrés, la obsesión por cumplir con indicadores numéricos puede desviar la atención de aspectos más esenciales de la educación y la investigación. Esta narrativa destaca cómo las políticas enfocadas excesivamente en la cuantificación pueden llevar a una "simulación" de cumplimiento que no necesariamente se traduce en mejoras reales en la calidad educativa.

Villamar et al. (2019) y Ríos et al. (2017) encontraron que factores como problemas de comunicación, sobrecarga laboral y un inadecuado reconocimiento y compensación están fuertemente correlacionados con el síndrome de *burnout*. Estas conclusiones son consistentes con nuestro análisis, en el que se resalta la importancia de condiciones laborales equitativas y un clima organizacional positivo para mitigar los efectos del síndrome de *burnout*.

Por otro lado, en las universidades públicas francesas, la cultura organizacional se caracterizó por una tensión inherente entre la autonomía pedagógica y las limitaciones estructurales, como la escasez de recursos y las rigideces burocráticas. Esta dicotomía refleja no sólo un conflicto entre los ideales académicos y la realidad operativa, sino también un choque entre las expectativas profesionales de los académicos y las capacidades institucionales.

Las narrativas como la de Ana destacan el impacto de las políticas en la estabilidad laboral y en la vida personal. Ana discute cómo la falta de redes de apoyo local y la intensa carga de trabajo afectan negativamente su balance vida-trabajo, lo cual puede disminuir su *engagement* y bienestar general. Las políticas que no consideran las necesidades de apoyo y flexibilidad para el personal académico pueden llevar a un deterioro en el *engagement* y la productividad. Esto se alinea con los resultados de Romero (2016) que identificó que las

condiciones laborales desfavorables y recursos organizacionales insuficientes incrementan el riesgo de sufrir síndrome de *burnout*.

La narración de Elvira sobre la discriminación de género dentro de la estructura académica resalta cómo las políticas de promoción y contratación pueden perpetuar desigualdades. A pesar de tener las calificaciones necesarias, las barreras de género pueden impedir que mujeres académicas accedan a posiciones de liderazgo.

Mercedes y otros académicos mencionan cómo las políticas de evaluación y fiscalización, que incluyen estímulos al desempeño y requisitos de publicación, pueden resultar en un ambiente académico altamente competitivo y estresante. Estas políticas, aunque buscan fomentar la excelencia, pueden llevar a prácticas insostenibles que priorizan la cantidad sobre la calidad y afectan negativamente la salud mental de los académicos.

En el caso de Francia, la autonomía pedagógica es ampliamente valorada en el entorno académico francés, permitiendo a los profesores como David implementar métodos de enseñanza que reflejen sus preferencias y especialidades individuales. Sin embargo, David menciona explícitamente las restricciones de recursos y tiempo como barreras significativas que limitan esta libertad, provocando una disonancia cognitiva entre lo que es pedagógicamente posible y lo que es administrativamente factible. Esta situación sugiere que las tensiones y conflictos surgen cuando diferentes aspectos de la actividad laboral no están sincronizados. En palabras de Nosnik (2016) cuando las universidades públicas no cumplen con el mandato social puede llevar a una crisis institucional, y esto es generado precisamente cuando hay una disonancia entre el estado actual y el estado deseado de una organización, identificando dos extremos: la realidad operativa y el ideal aspiracional. Lo anterior es útil para entender cómo las limitaciones en recursos se convierten en demandas laborales que exceden los recursos disponibles, llevando potencialmente al síndrome de *burnout*.

González et al. (2020) y Darbus et al. (2016) discutieron cómo los exigentes sistemas de evaluación y la cultura evaluativa en la academia pueden llevar a un desgaste significativo entre los académicos, lo cual se refleja también en esta investigación donde se mencionó

cómo las exigencias del sistema educativo y las políticas nacionales afectan adversamente el bienestar docente.

Con todas estas narraciones del personal académico de México es posible encontrar una clara división entre las experiencias del síndrome de *burnout* que viven los académicos que sólo se dedican a la docencia y de aquellos que combinan esta actividad más la investigación y otras funciones sustantivas. Por ejemplo, académicos como Lorena enfrentan desafíos relacionados con recursos limitados y una alta carga de trabajo docente. El síndrome de *burnout* aquí se manifiesta principalmente por la sobrecarga de tareas administrativas y docentes, lo cual deja poco espacio para el desarrollo personal o profesional más allá de la enseñanza. La frustración y el agotamiento emocional surgen de la falta de apoyo institucional y la ausencia de reconocimiento hacia su esfuerzo puramente docente. Esto se refleja en la falta de motivación y satisfacción en su trabajo, como menciona Lorena al enfrentar la falta de recursos para realizar sus actividades docentes adecuadamente.

Por otro lado los académicos, que además de las responsabilidades docentes enfrentan la presión de publicar y mantener un cierto nivel de productividad investigativa, por ejemplo, la obtención de fondos, publicaciones en revistas de prestigio, y participación en conferencias, lo cual puede resultar en una carga de trabajo mucho más compleja y exigente, a menudo luchan con el conflicto de roles y las expectativas cruzadas. Por ejemplo, Marco y Ana expresan cómo la necesidad de cumplir con los indicadores de productividad investigativa y las demandas administrativas les impide dedicar suficiente tiempo y energía a cada área, generando un agotamiento más profundo y diversificado. Las políticas de evaluación y acreditación, como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), imponen requisitos específicos que pueden incrementar el estrés y el síndrome de *burnout*. en este sentido, Elvira discute cómo la discriminación de género y la necesidad de cumplir con criterios específicos para avanzar en su carrera académica e investigativa añaden capas adicionales de estrés, especialmente a las mujeres.

Ambos grupos pueden sufrir de una falta de comprensión sobre las cargas y desafíos específicos que enfrenta el otro. Por ejemplo, los académicos que se dedican tanto a la

docencia como a la investigación pueden no apreciar completamente el volumen de trabajo y las dificultades administrativas que enfrentan los que están dedicados solo a la docencia. No obstante lo anterior, hay un deseo compartido entre ambos grupos de ser reconocidos y valorados por sus contribuciones específicas. Los docentes quieren ser valorados por su impacto en la enseñanza y la formación estudiantil, mientras que los investigadores buscan reconocimiento por su contribución al conocimiento y prestigio institucional.

Por otro lado, las narrativas de los académicos franceses destacaron un sistema de evaluación que falla en proporcionar retroalimentación constructiva y significativa, esencial para el desarrollo profesional continuo. Natacha ilustró cómo la falta de evaluaciones útiles puede generar una crisis de eficacia personal, además, la burocracia asociada con las evaluaciones, como las mencionadas por Stéphane, lo que se alinea con los componentes del síndrome de *burnout* definidos por Maslach et al. (1997), donde la falta de retroalimentación adecuada disminuye la eficacia profesional y aumenta la despersonalización. Esto también es coherente con la teoría de la comunicación productiva de Nosnik (2023) en el sentido de que la retroalimentación no se limita a ser una respuesta directa al mensaje recibido, sino que marca el inicio de un proceso iterativo y evolutivo de comunicación. Este proceso va más allá de la corrección o ajuste de mensajes; involucra la transformación de las percepciones, el entendimiento mutuo y, potencialmente, la modificación de las actitudes y comportamientos de los participantes.

Desde la perspectiva del *engagement* de Schaufeli et al. (2006), que se caracteriza por vigor, dedicación y absorción en el trabajo, es evidente que los ambientes descriptos en las narrativas no fomentan estas cualidades. En lugar de estar energizados y entusiastamente involucrados con su trabajo, los académicos expresan sentimientos de frustración y resignación. La historia de José Luis, por ejemplo, que habla de un éxito profesional externo al ámbito académico, sugiere que el *engagement* puede estar presente, pero no necesariamente dentro del contexto de la universidad, lo que indica una desconexión entre el potencial del individuo y las oportunidades ofrecidas por la institución.

La teoría del *engagement* sugiere que el trabajo significativo, el apoyo social y las recompensas justas son clave para la implicación emocional y cognitiva de los empleados. Sin embargo, las estructuras de poder y las políticas internas que favorecen a algunos mientras excluyen o limitan a otros, como en las experiencias de Lorena y Baltazar, pueden inhibir estas condiciones y reducir el *engagement*.

Del mismo modo, la variabilidad en las relaciones interpersonales y la comunicación entre colegas es otro tema recurrente en los académicos franceses. Stéphane describe un ambiente donde las interacciones pueden ser escasas y superficiales, lo que dificulta la colaboración efectiva. La falta de apoyo percibido y las interacciones limitadas pueden explicar la disminución del *engagement* y el aumento en la percepción de aislamiento.

Varias narrativas expresan un sentido de energía y resistencia mental frente a las cargas laborales intensas. Por ejemplo, Ana discute cómo disfruta de su trabajo a pesar de las múltiples tareas y responsabilidades, lo que demuestra su vigor en el compromiso con sus actividades académicas y administrativas. La dedicación se evidencia en el orgullo y el significado que los profesores atribuyen a su trabajo. Janeth, por ejemplo, aunque enfrenta desafíos en la balance entre su vida personal y profesional, sigue encontrando motivación en su papel como docente e investigadora, reflejando un fuerte sentido de compromiso y valor por su trabajo. En cuanto a la absorción, este se manifiesta en cómo los profesores se involucran completamente en su trabajo. Isabel, tras experimentar el síndrome de *burnout*, describe cómo reencontró su equilibrio y ahora se absorbe plenamente en sus actividades académicas sin permitir que el trabajo invada su vida personal.

Pasquier et al. (2020) y Mesurado et al. (2019) discutieron cómo características individuales como el capital psicológico y la pasión por el aprendizaje de los alumnos contribuyen a prevenir el síndrome de *burnout* en los profesores. Estos resultados reflejan un consenso similar a las narraciones de los profesores, en los que el *engagement* y la satisfacción profesional derivados de la valoración positiva del trabajo docente actúan como amortiguadores contra el síndrome de *burnout*.

Patry (2018) sugirió que una cultura organizacional fuerte (alta en intensidad y consenso) está correlacionada con una menor presencia del síndrome de *burnout*. Esto es similar a lo que se observa en varios de los estudios mencionados, donde se destacó que elementos positivos como el *engagement*, la pasión por la profesión, y un fuerte sentido de identidad profesional pueden actuar como factores protectores contra el síndrome de *burnout*.

La interacción de estos elementos con las políticas públicas y las dinámicas institucionales crea un entorno complejo donde el *engagement* de los profesores puede fluctuar significativamente. Las políticas de evaluación y fiscalización mencionadas influyen en cómo los profesores perciben su autonomía y capacidad para mantener un *engagement* sostenible. Así, mientras algunos hallan en las demandas un estímulo para su dedicación y absorción, otros experimentan una reducción en su vigor y una desconexión emocional que puede llevar al síndrome de *burnout*. En resumen, las narrativas de los profesores revelan una profunda interacción entre su *engagement* personal y los contextos institucionales en los que operan, ilustrando cómo las políticas y prácticas de gestión impactan directamente en su bienestar y productividad

El uso de métodos visuales en la investigación cualitativa proporcionó una rica narrativa que complementa y a menudo amplifica los hallazgos verbales y escritos. La incorporación de análisis visuales y sensoriales en los datos recopilados ofreció una perspectiva más holística de la experiencia y la cultura organizacional dentro de las instituciones educativas.

La cultura organizacional en el contexto educativo mexicano se revela como un sistema donde las oportunidades se distribuyen de manera desigual, reflejando dinámicas de poder que afectan a los académicos y estudiantes por igual. Las imágenes y las conversaciones sugieren un entorno donde las respuestas ad hoc son comunes, dejando a los docentes gestionando desafíos con recursos limitados y enfrentándose a la posibilidad de consecuencias negativas si no cumplen con las demandas institucionales. Las interacciones sensoriales, evidentes en la atención a los detalles del entorno de trabajo y la vestimenta,

resaltan cómo los académicos y estudiantes se adaptan y responden a estas estructuras organizacionales y cómo se ven afectados emocional y sensorialmente por ellas.

La visualización de la entrevista con el académico francés ofrece una perspectiva crítica sobre la mercantilización de la educación superior, subrayando una tensión entre los valores republicanos de igualdad y servicio público y las prácticas de negocios que parecen invadir el espacio educativo. La interacción sensorial, reflejada en la postura corporal y la expresión facial del académico, apunta a una disonancia entre los valores personales y los mecanismos institucionales en juego.

La representación visual y sensorial del campo académico mexicano destaca la diversidad de prácticas y el manejo de recursos en un contexto donde las políticas de seguros y la logística del transporte reflejan las limitaciones y desafíos que enfrentan los docentes y estudiantes. La preparación de un evento educativo, como se muestra en la imagen de la explanada, se convierte en una experiencia que va más allá de la transferencia de conocimiento, implicando una serie de interacciones sensoriales que actúan de forma importante en el aprendizaje y la participación.

La discusión de los tipos de capitales subraya cómo los académicos movilizan sus recursos culturales, sociales y simbólicos en respuesta a las estructuras organizacionales y las expectativas del campo educativo. Las narrativas de los docentes reflejan un esfuerzo por equilibrar las demandas institucionales con sus propios valores y objetivos, a menudo en un entorno que perciben como desorganizado y reactivo.

Las visualizaciones y los datos sensoriales recopilados en esta investigación cualitativa proporcionan una visión detallada y matizada de las culturas organizacionales en las universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté . Los académicos enfrentan un entorno complejo donde las prácticas organizativas y las decisiones reflejan y perpetúan estructuras de poder y jerarquías. La experiencia sensorial, integrada en el análisis, realza nuestra comprensión de cómo los individuos interactúan con y dentro de

estas estructuras, ofreciendo insights sobre las emociones, las respuestas adaptativas y las estrategias de supervivencia que emplean los académicos y estudiantes.

Estos hallazgos visuales y sensoriales resaltan la importancia de considerar las dimensiones no verbales de la experiencia educativa y la necesidad de estructuras de apoyo más cohesivas y equitativas que reflejen y respeten los valores y bienestar de la comunidad académica. La integración de análisis visuales en la investigación cualitativa enriquece la narrativa, permitiendo una comprensión más profunda de las culturas organizacionales y las dinámicas del campo académico.

8.3.5. Conclusiones de la Investigación Cualitativa

En este estudio comparativo sobre las universidades del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté a través del prisma teórico de Bourdieu , se ha buscado dilucidar las dinámicas de poder y las luchas simbólicas dentro del campo académico, analizando las similitudes y diferencias estructurales, y reflexionando sobre los hallazgos específicos en cada país. A través de un análisis extenso de narrativas personales y prácticas institucionales, hemos explorado cómo el *habitus*, los capitales cultural, social, simbólico y económico juegan roles cruciales en la configuración de las trayectorias académicas y las estructuras de poder dentro de las universidades.

La teoría de Bourdieu sobre el *habitus* y los distintos tipos de capital proporciona un marco analítico robusto para comprender la interacción entre las prácticas individuales y las estructuras de poder en el campo académico. El *habitus*, entendido como sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, moldea la percepción, el pensamiento y la acción de los individuos. En México, el *habitus* de los académicos se manifiesta no solo en su capacidad para navegar las complejidades del campo académico, sino también en cómo estas disposiciones son producto de sus historias personales y familiares, imbuidas de capital cultural y social.

La narrativa de Lorena ilustra este fenómeno con claridad. Su familiaridad con la cultura académica, derivada de su entorno familiar y su educación previa, le confiere un *habitus* que naturaliza y facilita su entrada y movilidad dentro de la academia. Este *habitus* no solo le permite entender intuitivamente las reglas no escritas y las expectativas del campo, sino que también la prepara para operar eficazmente dentro de sus estructuras de poder. Su acceso directo a posiciones dentro de la academia, sin necesidad de pasar por los procesos formales de selección, evidencia una alineación entre su *habitus* personal y el *habitus* institucional que rige el campo académico.

Esta alineación también refleja una reproducción de las estructuras de poder existentes, donde el capital cultural y social se traduce en una ventaja competitiva que perpetúa las dinámicas de inclusión y exclusión en la academia. Lorena, al integrarse en el campo académico sin los obstáculos habituales, encarna la manera en que el capital heredado puede reforzar y mantener el statu quo. Esta reproducción de estructuras de poder es crítica, ya que perpetúa un ciclo donde el acceso y la movilidad dentro de la academia dependen en gran medida de las disposiciones y capitales preexistentes de los individuos.

Este fenómeno no solo revela cómo el *habitus* actúa como un mecanismo a través del cual se perpetúan las desigualdades, sino también cómo puede servir como un punto de entrada para desafiar y transformar las estructuras existentes. En algunos casos, individuos con un *habitus* disruptivo o alternativo podrían desafiar las normas y prácticas dominantes, introduciendo nuevas formas de pensar y actuar en el campo que podrían conducir a una reconfiguración de las relaciones de poder y, en última instancia, a una democratización del acceso y la movilidad dentro de la academia.

Sin embargo, el caso de Lorena destaca más una conformidad con las expectativas y normas establecidas, lo que subraya la poderosa influencia del *habitus* en la consolidación de las jerarquías y en la limitación de la transformación estructural dentro del campo académico. Este análisis sugiere que, para promover una mayor equidad en el acceso y las oportunidades dentro de la academia, es crucial entender y abordar las formas en que el *habitus* y los capitales se entrelazan y perpetúan las estructuras de poder existentes.

Asimismo, señala la necesidad de políticas y prácticas que no solo reconozcan la diversidad de *habitus* y capitales que los académicos aportan al campo, sino que también fomenten la valoración y la inclusión de estos diversos capitales para facilitar una verdadera transformación del espacio académico.

En el análisis del campo académico en México y Francia, la dinámica de los capitales social y simbólico emerge como un factor determinante en la configuración de las trayectorias profesionales y las estructuras de poder. Este fenómeno ilustra con claridad la teoría de Bourdieu sobre la interrelación entre los diferentes tipos de capital y su influencia en las posiciones dentro de cualquier campo social.

En México, las historias de Urbano y José Luis ofrecen ejemplos vívidos de cómo el capital social —las redes de contactos y las relaciones dentro del ámbito académico— no solo facilita el acceso a oportunidades sino que también es crucial para la escalada en la jerarquía académica. El uso estratégico de este capital social no solo refuerza la posición de los individuos dentro de la academia, sino que también alimenta la acumulación de capital simbólico, que se traduce en reconocimiento y prestigio. Esta relación simbiótica entre el capital social y simbólico refuerza las estructuras de poder existentes, haciendo que las posiciones de influencia a menudo sean accesibles principalmente para aquellos que ya están bien posicionados o conectados dentro de estas redes.

Por otro lado, en Francia, la tensión entre la independencia pedagógica y las restricciones institucionales pone de manifiesto cómo el capital simbólico puede ser adquirido a través de la innovación y la resistencia contra normativas restrictivas. Sin embargo, este proceso no está exento de desafíos, ya que las limitaciones de recursos a menudo conducen a una disonancia cognitiva entre lo que los académicos aspiran a hacer y lo que pueden hacer prácticamente. Este conflicto subraya una lucha crítica dentro del campo académico francés: el deseo de avanzar pedagógicamente mientras se opera dentro de un marco institucional que puede no ser completamente compatible con estas innovaciones.

Ambos contextos revelan una complejidad intrínseca en cómo el capital social y simbólico no solo configura las carreras individuales, sino que también perpetúa ciertas estructuras de poder y exclusión. Este fenómeno plantea preguntas críticas sobre la equidad y la justicia en la academia, sugiriendo que la movilidad y el reconocimiento a menudo dependen de la capacidad para navegar y manipular estas formas de capital.

Desde una perspectiva más profunda y reflexiva, es crucial considerar cómo las políticas y las prácticas académicas podrían ser reformadas para democratizar el acceso a estos capitales. Las instituciones podrían beneficiarse de políticas que promuevan una mayor transparencia en los procesos de selección y promoción, así como de iniciativas que busquen minimizar las barreras de entrada para aquellos que no poseen inicialmente un alto capital social o simbólico. Esto no solo ayudaría a nivelar el campo de juego, sino que también podría enriquecer el campo académico al introducir una diversidad más amplia de perspectivas y enfoques.

La influencia de las políticas públicas en la academia trasciende fronteras nacionales y configura profundamente las experiencias y el bienestar de los académicos en México y Francia, evidenciando un desafío global en el equilibrio entre aspiraciones institucionales y recursos disponibles. Las políticas de evaluación y acreditación, especialmente aquellas que presionan a los académicos hacia la productividad a expensas de su salud mental y estabilidad laboral, subrayan una crítica necesaria de cómo las estructuras de gobernanza afectan la calidad de vida de los profesores y su capacidad para cumplir con sus roles pedagógicos y de investigación.

En México, el Sistema Nacional de Investigadores y otras medidas similares intentan promover la excelencia académica; sin embargo, estos sistemas frecuentemente llevan a un desajuste entre las expectativas y los recursos disponibles, exacerbando el síndrome de *burnout* entre los académicos. Las historias como la de Janeth ilustran dolorosamente cómo las demandas administrativas excesivas y las expectativas de producción científica pueden llevar al agotamiento emocional y a una disminución de la realización personal. Estas políticas no solo afectan la salud mental y física de los individuos, sino que también pueden

comprometer la calidad de la educación y la investigación, ya que los académicos exhaustos difícilmente pueden desempeñar al máximo de sus capacidades.

En Francia, aunque las políticas académicas pueden ser menos prescriptivas en términos de producción cuantitativa y más favorecedoras de la autonomía y la innovación pedagógica, los académicos aún enfrentan desafíos significativos debido a la escasez de recursos y una burocracia pesada. La experiencia de Ana resalta cómo incluso en un sistema diseñado para fomentar la libertad pedagógica, las restricciones prácticas pueden minar seriamente el bienestar y el *engagement* de los profesores. La falta de apoyo adecuado y la flexibilidad laboral limitada impactan negativamente en su equilibrio vida-trabajo, lo cual, a su vez, puede reducir su eficacia y satisfacción en el trabajo.

Ambos contextos revelan una tensión inherente en las políticas públicas que afectan la academia: por un lado, la necesidad de mantener estándares de calidad y productividad; por otro, la importancia de cuidar el bienestar de los académicos y de sostener un ambiente que propicie la innovación y el aprendizaje auténtico. Esta disonancia entre los objetivos de política y la realidad operativa sugiere que es crucial repensar cómo se valoran y recompensan las contribuciones académicas. En lugar de sistemas rígidos basados primordialmente en métricas de productividad, las universidades y los organismos gubernamentales podrían beneficiarse de enfoques más holísticos que reconozcan la diversidad de contribuciones académicas y fomenten un ambiente de trabajo más sostenible y menos susceptible al síndrome de *burnout*.

Siguiendo los planteamientos de Sara Pink sobre el uso de métodos visuales en la investigación social, la implementación de estos métodos en el estudio de las culturas organizacionales en las universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté ha sido fundamental para enriquecer y profundizar nuestra comprensión de dichas culturas. Pink enfatiza la capacidad de los métodos visuales para no solo documentar visualmente los fenómenos, sino también para permitir a los investigadores y a los participantes de la investigación experimentar y re-experimentar los contextos y las interacciones desde perspectivas sensoriales ricas y envolventes.

En nuestro estudio, las técnicas visuales y la recopilación de datos sensoriales sirvieron como herramientas esenciales para capturar la complejidad de las respuestas emocionales y sensoriales de académicos y estudiantes frente a las estructuras de poder y las políticas institucionales. Las visualizaciones de las prácticas y el ambiente laboral proporcionaron una narrativa rica que complementó las descripciones verbales tradicionales. Al visualizar estos ambientes, los lectores tienen la oportunidad de "vivir" la experiencia sensorial casi como si hubieran estado presentes, observando y sintiendo las dinámicas del lugar.

La fotografía, el video y otras formas de documentación visual captaron momentos críticos dentro de las universidades, desde reuniones tensas hasta interacciones cotidianas en espacios comunes, ofreciendo una ventana íntima a la realidad diaria que enfrentan los participantes. Este enfoque permite a los lectores no solo ver, sino también sentir el clima emocional y sensorial de estas instituciones. Por ejemplo, la visualización de una sesión intensiva de evaluación puede transmitir la presión y la ansiedad que sienten los académicos y estudiantes, mientras que imágenes de espacios de trabajo sobrecargados o infraestructuras en deterioro pueden ilustrar visualmente las limitaciones y desafíos que enfrentan.

Al ofrecer estas representaciones visuales y sensoriales, el estudio proporciona a los lectores la posibilidad de coincidir o discernir con las interpretaciones del investigador. Esta oportunidad de *engagement* crítico no solo refuerza la validez de la investigación al permitir múltiples interpretaciones y perspectivas, sino que también fomenta un diálogo más rico entre el texto y el lector. Los métodos visuales, según Pink, actúan como un puente que facilita este diálogo al transformar la experiencia investigativa en algo más accesible y empáticamente resonante.

Para finalizar, al adoptar un enfoque que prioriza la riqueza sensorial y visual en la investigación, este estudio no solo sigue las pautas propuestas por Sara Pink, sino que también abre nuevas vías para la comprensión empática y el análisis crítico de las culturas organizacionales. Los métodos visuales, al capturar la textura de la vida académica y sus interacciones, ofrecen una capa adicional de profundidad que enriquece enormemente nuestra

interpretación de los fenómenos estudiados y mejora la comunicación de estos hallazgos a una audiencia más amplia.

8.4 Resultados y Análisis de la Investigación Mixta

8.4.1 Resultados de la Investigación Mixta

La investigación mixta sobre la cultura organizacional en universidades públicas mexicanas y francesas y su relación con el síndrome de *burnout* y el *engagement* académico demuestra una complejidad inherente en la interacción entre las prácticas organizacionales y el bienestar de los académicos. Al analizar conjuntamente los datos cuantitativos y cualitativos, se destaca la influencia de los capitales académicos en la posición y percepción del personal dentro de la estructura universitaria. Aquellos con mayores capitales, definidos por recursos como redes de colaboración, reconocimiento y habilidades, tienden a reportar un mayor *engagement* y una menor predisposición al síndrome de *burnout*, sugiriendo que la acumulación de capital es un factor de resiliencia ante las presiones académicas.

La dinámica del campo académico, profundamente arraigada en la competencia por recursos limitados y el prestigio, ejerce una presión considerable sobre los académicos. Esta presión, a su vez, modela el *habitus*, que se manifiesta en la adaptación de los académicos a las normas y valores institucionales. En México, se observa un balance entre la enseñanza y la investigación, mientras que en Francia se percibe un alineamiento más uniforme entre estos aspectos, reflejando las diferencias en la valoración institucional de roles académicos y la influencia del *habitus* en el desarrollo profesional.

El estudio cuantitativo revela que la cultura organizacional robusta está asociada con un mayor *engagement* en México, mientras que en Francia, la relación es menos directa, aunque igualmente significativa. Estos resultados cuantitativos son complementados por los hallazgos cualitativos que subrayan la influencia del *habitus* y el capital específico de los académicos en su experiencia de *engagement* y susceptibilidad al síndrome de *burnout*.

En términos de comunicación productiva, la investigación cuantitativa muestra una correlación directa entre la cultura organizacional y los niveles de comunicación productiva, destacando la importancia de las prácticas comunicativas para el funcionamiento de las instituciones académicas. Tanto en México como en Francia, se destaca que una cultura organizacional bien desarrollada promueve los niveles dinámico y productiva de comunicación

Los resultados mixtos evidencian la relevancia de prácticas organizacionales inclusivas y equitativas que valoran las diferencias individuales y colectivas en el capital y el *habitus* de los académicos. Las universidades con culturas que equilibran enseñanza e investigación y que fomentan la colaboración y el reconocimiento de diversas formas de capital, tienden a crear un entorno donde el síndrome de *burnout* es menos prevalente y el *engagement* más prominente.

En conclusión, la investigación indica que las universidades necesitan políticas y prácticas que no solo busquen la excelencia académica sino que también promuevan un bienestar integral y una comunicación efectiva. Los resultados de este estudio mixto brindan una base para futuras intervenciones dirigidas a fortalecer la cultura organizacional en las universidades, con el fin de aumentar el *engagement* y disminuir el síndrome de *burnout*, así como mejorar los niveles de comunicación productiva.

8.4.2 Análisis y Discusión de la Investigación Mixta

El campo académico, descrito por Bourdieu como un espacio social estructurado de posiciones y prácticas donde se juega el poder y se disputan los recursos, proporciona un marco teórico robusto para entender los resultados combinados cuantitativos y cualitativos de nuestra investigación. Las posiciones dentro de este campo se definen por la acumulación y distribución de diferentes tipos de capital: cultural, social, simbólico y económico. Estos conceptos son fundamentales para analizar cómo los académicos mexicanos, influenciados por sus trayectorias y el capital heredado, interactúan con las estructuras de poder existentes dentro de las universidades.

A través del *habitus*, Bourdieu explica los patrones de pensamiento, comportamiento y gusto que son adquiridos por los individuos según sus condiciones de existencia. En nuestra investigación, el *habitus* de los académicos se manifestó en cómo aceptan o desafían las estructuras de poder. Por ejemplo, el caso de Lorena, quien ingresó a la universidad por invitación directa, revela un *habitus* familiarizado con la cultura interna y una disposición a integrarse en el campo sin el proceso formal de selección, lo cual refleja una aceptación y reproducción del sistema de relaciones de poder ya establecido.

Los resultados cuantitativos apoyan esta observación al mostrar que los académicos con conexiones previas o un capital cultural significativo tienen mayor probabilidad de ascender o mantener posiciones privilegiadas dentro del ámbito académico. Según Bourdieu, este fenómeno se debe a la transmisión de capital y *habitus* dentro de un campo específico, lo que se observó claramente en la historia de Orión, cuya trayectoria familiar en la academia le proporcionó una ventaja inherente.

Maslach y su análisis del síndrome de *burnout* también son relevantes en este contexto. El síndrome, definido por un agotamiento emocional, despersonalización y una reducción en la sensación de logro personal, se observa frecuentemente en entornos laborales estresantes y competitivos como el académico. Las políticas públicas que intentan estandarizar elementos como los criterios de ingreso y promoción del personal académico a menudo no consideran las particularidades culturales y estructurales de cada universidad, resultando en prácticas que pueden incrementar el estrés y conducir al síndrome de *burnout.*

Ackoff, al reconocer cómo las partes interconectadas del sistema afectan el todo, argumenta que estas políticas pueden ser ineficaces o incluso perjudiciales si no permiten la flexibilidad necesaria para adaptarse a contextos locales específicos. En nuestra investigación, los académicos reportaron sentirse presionados para cumplir con estándares de productividad, como publicaciones en revistas indexadas y participación en proyectos de investigación, lo que se correlaciona con un incremento en el estrés y el síndrome de *burnout.*

Por otro lado, el concepto de doxa de Bourdieu, las creencias no cuestionadas que sostienen la ilusión de la legitimidad de las estructuras del campo, se manifiesta en cómo los académicos perciben la transparencia y la equidad en los procesos de evaluación y promoción. La fragmentación mencionada por algunos participantes y la percepción de un ambiente menos tóxico por otros sugieren que, mientras algunos académicos ven las estructuras como legítimas y justas, otros las perciben como opacas y sesgadas.

Además, la cultura organizacional en las universidades mexicanas genera un terreno fértil para el síndrome de *burnout* entre el personal académico. Las narrativas indican que las políticas de evaluación y acreditación aumentan la presión sobre los académicos, reduciendo su satisfacción laboral y bienestar general. La narración de Janeth ilustra cómo la carga administrativa aumenta debido a la necesidad de cumplir con múltiples funciones sustantivas en la universidad, lo que contribuye al síndrome de *burnout.*

Incorporando la variable de niveles de comunicación productiva de Nosnik, es fundamental destacar cómo esta se relaciona con el síndrome de *burnout* y el *engagement* en el contexto académico. Nosnik enfatiza que una comunicación efectiva dentro de las organizaciones no sólo es fundamental para la operación diaria, sino que también impacta significativamente en el bienestar emocional y la motivación de los empleados. Esta teoría fue especialmente relevante para entender las interacciones dentro de las universidades mexicanas estudiadas.

Durante nuestra investigación, se observó que los niveles de comunicación productiva varían considerablemente entre las universidades mexicanas. Los datos cuantitativos indicaron que en las universidades mexicanas con altos niveles de comunicación productiva reportaron tasas significativamente más bajas de síndrome de *burnout* entre su personal académico. Específicamente, la presencia de una comunicación abierta y regular (nivel dinámico) estaba asociada con una reducción del 30% en los índices de síndrome de *burnout*, comparado con aquellas donde la comunicación era percibida como deficiente o inadecuada (nivel lineal).

Además, la relación entre los niveles de comunicación productiva y el *engagement* es igualmente significativa. Los resultados mostraron que en ambientes donde la comunicación era valorada y fomentada (nivel dinámico), el *engagement* del personal académico era alto. Estos académicos reportaron niveles más altos de vigor, dedicación y absorción en sus tareas, tres componentes clave del *engagement* según Schaufeli. En contraste, en universidades con pobres prácticas de retroalimentación, el personal tendía a mostrar signos de desvinculación y falta de motivación.

La integración de los resultados cuantitativos y cualitativos en nuestra investigación revela que las políticas y prácticas que promueven una mejor comunicación no sólo pueden mejorar la productividad y el clima laboral, sino también mitigar factores de riesgo asociados al síndrome de *burnout*.

En el análisis de nuestros resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, un punto crítico emergió con respecto a la inexistencia de retroalimentación adecuada en las evaluaciones y la falta de un plan de comunicación general dentro de las instituciones académicas estudiadas. Esta situación ha mostrado tener un impacto directo en el síndrome de *burnout* y en los niveles de *engagement* del personal académico.

Cualitativamente, las narrativas de los académicos revelaron una frustración considerable debido a la ausencia de retroalimentación constructiva en las evaluaciones de desempeño. Muchos académicos, como Elvira y José Luis, expresaron que las evaluaciones se percibían como meramente procedimentales y no contribuían al desarrollo profesional ni al mejoramiento de sus prácticas docentes o investigativas. Esta falta de retroalimentación se asocia con una disminución en la realización personal, uno de los componentes clave del síndrome de *burnout* identificado por Maslach.

En cuanto a la comunicación general, la investigación cualitativa desveló que la ausencia de un plan de comunicación claro y efectivo contribuía a la incertidumbre y el estrés entre los académicos. Muchos participantes describieron su entorno de trabajo como "fragmentado" y "desconectado", donde la falta de información clara y la comunicación

esporádica entre administración y personal académico exacerbaban los sentimientos de aislamiento y despersonalización.

8.4.3 Conclusiones de la Investigación Mixta

La investigación mixta sobre la cultura organizacional en universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté, su influencia en el síndrome de *burnout* y el *engagement* de los académicos, ofrece conclusiones significativas que reflejan la complejidad de la vida académica y los factores que contribuyen al bienestar y eficacia del personal docente. A través del análisis integrado de datos cualitativos y cuantitativos, este estudio aporta una comprensión profunda de cómo las estructuras institucionales, las prácticas organizacionales y las dinámicas interpersonales afectan la experiencia laboral en el contexto universitario.

La cultura organizacional de las universidades públicas desempeña un papel crucial en la incidencia del síndrome de *burnout* y en los niveles de e*ngagement* de los académicos. En México, los datos cuantitativos no encontraron una correlación significativa entre la cultura organizacional y el síndrome de *burnout* ($p > 0.05$), pero los datos cualitativos revelaron percepciones de los académicos sobre la presión por resultados de investigación y la falta de reconocimiento que contribuyen a dicho síndrome. En Francia, una mayor alineación entre objetivos personales e institucionales y la libertad pedagógica favorecen el *engagement* y la protección contra el síndrome de *burnout*.

El estudio evidencia que el campo académico, el *habitus* y los distintos tipos de capitales influyen en la posición de los académicos dentro de la estructura organizacional, afectando directamente su bienestar y compromiso. Aunque los resultados cuantitativos no mostraron una correlación significativa en algunos casos, los datos cualitativos indican que aquellos con mayores recursos (capitales cultural, social, simbólico y económico) tienden a ocupar posiciones más ventajosas, lo que se asocia con un mayor engagement y una menor susceptibilidad al síndrome de *burnout*.

La comunicación productiva emerge como un elemento fundamental para el funcionamiento eficiente de las universidades, siendo directamente influenciada por la cultura organizacional. Una cultura que promueve la retroalimentación y el respeto mutuo facilita una comunicación más efectiva, esencial para el desarrollo de un entorno colaborativo y de apoyo. Los datos cuantitativos mostraron una correlación significativa en México ($p = 0.030$) pero no en Francia ($p = 0.337$), mientras que los datos cualitativos destacaron la presencia del nivel lineal de comunicación en México frente a un nivel dinámico de comunicación en Francia.

Los hallazgos subrayan la necesidad de estrategias de gestión sensibles al contexto que promuevan una cultura organizacional equilibrada, que valore tanto la enseñanza como la investigación y que reconozca la importancia del bienestar de los académicos. Las políticas institucionales deben enfocarse en fomentar prácticas comunicativas efectivas y en crear un ambiente laboral que apoye la salud mental y la satisfacción laboral.

Para mejorar el bienestar y la eficacia de los académicos, las universidades públicas deben adoptar enfoques estratégicos que aborden las dinámicas de poder, las expectativas laborales y las necesidades individuales. Esto incluye el desarrollo de políticas y prácticas que promuevan el equilibrio trabajo-vida, el reconocimiento equitativo y el desarrollo profesional.

Un aspecto innovador y significativo de esta investigación es el uso de métodos visuales y grabaciones de video en 360 grados. Estas técnicas no solo enriquecen la recolección de datos, sino que también elevan la discusión entre la investigadora y los futuros lectores. Al proporcionar una experiencia sensorial inmersiva, los lectores pueden vivir y entender mejor los entornos investigados en México y Francia. Esta aproximación visual ofrece una perspectiva más vívida y detallada, facilitando una conexión más profunda con las realidades académicas estudiadas.

Esta investigación mixta aportó una visión holística y multidimensional de la cultura organizacional en las universidades públicas y su impacto en los académicos, destacando la

interconexión entre las prácticas organizacionales, las dinámicas interpersonales y el bienestar individual. Los resultados enfatizan la importancia de cultivar entornos laborales saludables y productivos, donde el compromiso, la comunicación productiva y el bienestar de los académicos sean prioritarios.

Capítulo 9. Conclusiones

9.1 Inferencias de Primer Orden

La presente investigación mixta realizada en universidades de México y Francia proporciona una visión comprensiva y matizada de cómo los enfoques cuantitativos y cualitativos se complementan para ofrecer un análisis profundo de las realidades académicas en estos dos contextos culturales distintos. A través de esta investigación, se ha podido examinar no solo las estructuras visibles del poder y la administración académica, sino también las creencias, percepciones subjetivas y las experiencias del personal académico, brindando una comprensión integral de la interacción entre el individuo y la institución.

Los métodos cuantitativos empleados en este estudio, como las pruebas de Chi-cuadrado y U de Mann-Whitney, han sido fundamentales para explorar y comparar objetivamente aspectos cruciales como el síndrome de *burnout*, el *engagement* y los niveles de comunicación dentro de las universidades en México y Francia. Estas herramientas estadísticas han permitido no solo medir, sino también destacar las diferencias significativas en cómo el personal académico de ambos países percibe su entorno laboral y cómo estas percepciones influyen directamente en su bienestar y eficacia profesional.

En México, la investigación cuantitativa ha revelado una prevalencia notable de síntomas de síndrome de *burnout* que parecen estar directamente relacionados con una distribución inequitativa del reconocimiento y una sobrecarga de trabajo. Estos síntomas incluyen agotamiento emocional, despersonalización (cinismo) y una sensación reducida de eficacia personal, indicativos de un ambiente laboral intenso y a menudo insostenible. Sin embargo, los resultados de la prueba de Chi-cuadrado no han demostrado una correlación significativa entre la cultura organizacional y el síndrome de *burnout* ($p > 0.05$). Los datos cualitativos, por otro lado, revelan percepciones y experiencias que sugieren una correlación significativa entre la cultura organizacional y el síndrome de *burnout*, particularmente relacionadas con la falta de reconocimiento y sobrecarga de trabajo.

Por otro lado, en Francia, aunque los niveles de síndrome de *burnout* también están presentes, tienden a ser más moderados. Este fenómeno podría interpretarse como una indicación de que, aunque el síndrome de *burnout* es una realidad común en el ámbito académico global, la forma en que se gestiona y se vive en Francia podría estar mitigada por políticas y prácticas organizacionales que promueven un mejor equilibrio entre la vida laboral y personal. La prueba U de Mann-Whitney, en particular, ha ayudado a destacar que, a pesar de las presiones académicas universales, existen variaciones importantes en cómo estas presiones se manifiestan y se manejan en diferentes contextos culturales y organizativos.

En lo que respecta al *engagement*, los resultados de los académicos mexicanos muestran niveles elevados de vigor y dedicación. Este alto nivel de compromiso, medido a través de encuestas cuantitativas, podría reflejar la necesidad de adaptarse a un entorno laboral altamente competitivo y exigente. El vigor, en este contexto, se manifiesta no solo como un rasgo positivo de energía y resistencia, sino también como una necesidad para mantenerse a flote en un sistema que valora y recompensa altos niveles de productividad y visibilidad académica.

En contraste, el *engagement* en Francia, aunque menos intenso, sugiere una integración más efectiva del equilibrio entre trabajo, la vida personal y el tiempo libre. Los académicos franceses, aunque también comprometidos con su trabajo, parecen disfrutar de un entorno que les permite un enfoque más holístico y menos consumidor hacia su carrera. Este enfoque no solo promueve la sostenibilidad del bienestar personal y profesional, sino que también podría estar contribuyendo a una menor incidencia de síndrome de *burnout* a largo plazo.

Estos hallazgos cuantitativos, por lo tanto, no solo iluminan las diferencias específicas en cómo el personal académico en México y Francia percibe y experimenta su entorno laboral, sino que también ofrecen pistas sobre cómo las políticas y prácticas institucionales pueden diseñarse o modificarse para mejorar el bienestar y la productividad del personal académico. Al entender y abordar las causas subyacentes del síndrome de *burnout* y al

fomentar un *engagement* genuino y sostenible, las universidades pueden crear un entorno más favorable que beneficie tanto a los académicos como a las instituciones a las que sirven.

En el análisis tanto cuantitativo como cualitativo de las dinámicas académicas en México y Francia, se evidencian las complejas interacciones entre el habitus, los capitales y el campo que Bourdieu teorizó, mostrando cómo estos elementos operan de manera distinta en los contextos educativos de ambos países. Los métodos cuantitativos han desvelado diferencias notables en cómo el personal académico percibe y experimenta su entorno laboral, mientras que los enfoques cualitativos han proporcionado una comprensión más profunda de las experiencias subjetivas y las respuestas adaptativas a estas estructuras.

En México, el campo académico está marcadamente estructurado con un enfoque pronunciado hacia la producción de investigación como principal vehículo para la acumulación de capital simbólico y avance en la carrera académica. Este sistema promueve una competencia intensa por recursos limitados y oportunidades de reconocimiento, generando un ambiente donde la prevalencia de síntomas de síndrome de *burnout* es notablemente alta. Los síntomas, como agotamiento emocional, despersonalización (cinismo) y una sensación reducida de eficacia personal, son exacerbados por una presión constante para cumplir con indicadores de productividad investigativa. Estas condiciones no solo afectan el bienestar del personal académico sino que también moldean un habitus que valora la producción investigativa por encima de otras formas de contribución académica, como la enseñanza y la colaboración.

En contraste con México, el campo académico en Francia presenta una estructura aparentemente más equilibrada entre la enseñanza y la investigación, lo que permite una distribución más homogénea del reconocimiento y los recursos. Sin embargo, a pesar de este equilibrio aparente, los académicos franceses también experimentan un nivel considerable de síndrome de *burnout,* influenciado por un sistema que, aunque menos competitivo en términos de producción de investigación, aún impone demandas significativas que pueden sobrecargar a los individuos. Las narrativas obtenidas en la sección cualitativa del estudio en Francia revelan que, aunque la lucha por el capital simbólico no es tan encarnizada como en México, existe un estrés sistémico considerable generado por la burocratización y la rigidez

institucional que limita la autonomía y fomenta el síndrome de *burnout* entre el personal académico. Esto desmiente la idea de un ambiente completamente equitativo y subraya la presencia de otros factores estresantes sistémicos que contribuyen al síndrome de *burnout*, incluso en un contexto de reconocimiento más distribuido.

El análisis cualitativo profundiza en cómo los académicos en Francia gestionan estas presiones. Aunque el habitus en este contexto tiende a ser más diversificado y adaptativo, permitiendo a los académicos navegar entre enseñanza e investigación con mayor flexibilidad, las narrativas también indican una lucha continua por mantener un equilibrio saludable entre las demandas laborales y la vida personal. Esta situación sugiere que incluso en un sistema menos centrado en la hiperproducción de resultados investigativos, los desafíos relacionados con las expectativas institucionales y la gestión del tiempo siguen siendo significativos.

La integración de los hallazgos cuantitativos y cualitativos ilustra la necesidad de políticas y prácticas que no solo equilibren la producción de investigación con otras actividades académicas sino que también atiendan las causas subyacentes del síndrome de *burnout*. En México, podría ser beneficioso desarrollar estrategias que reduzcan la presión sobre la producción de investigación y fomenten una valoración más integral de la enseñanza y la colaboración. En Francia, aunque la distribución de reconocimiento es más equitativa, sería crucial implementar medidas que alivien la carga burocrática y promuevan una mayor autonomía para los académicos.

Este análisis exhaustivo destaca cómo, a pesar de las diferencias en la estructura y cultura de las universidades públicas en México y Francia, ambos sistemas enfrentan desafíos comunes que afectan el bienestar del personal académico. Refleja la importancia de adoptar enfoques holísticos que consideren tanto las manifestaciones cuantitativas del síndrome de *burnout* y el *engagement* como las experiencias cualitativas del personal académico, para desarrollar un entorno académico que no solo sea productivo, sino también enriquecedor y sostenible para todos sus miembros.

Un hallazgo cualitativo significativo es la diferencia en la percepción de la profesión académica entre los participantes de Francia y México. En Francia, los académicos se identifican claramente como servidores públicos, viendo su rol como una contribución significativa a la nación. Esta percepción influye en su motivación y sentido de responsabilidad, priorizando el servicio público sobre el beneficio personal. Por el contrario, en México, ninguno de los participantes se identificó como servidor público. Penetrar en ese punto de la identidad profesional y sus implicaciones e impactos, de docentes como servidores públicos, queda en la agenda para futuras investigaciones. La percepción de su rol parece estar más centrada en las exigencias inmediatas de su trabajo y las oportunidades limitadas para avanzar dentro del sistema académico. Esta diferencia en la identificación profesional puede influir en la motivación y el sentido de pertenencia, exacerbando problemas como el síndrome de *burnout* y disminuyendo el *engagement*.

Los niveles de comunicación productiva, evaluados como lineal, dinámico y productivo, varían significativamente entre los dos países. En México, la comunicación tiende a ser más lineal y jerárquica, lo que puede limitar la colaboración y la innovación. En Francia, en las Instituciones de Educación Superior, aunque la comunicación también presenta desafíos, hay una mayor tendencia hacia modelos más dinámicos y colaborativos, lo que podría contribuir a un ambiente académico más cohesivo y menos propenso al síndrome de *burnout*. En ambos países, la falta de retroalimentación en las evaluaciones es un problema crucial. En México, esta falta de retroalimentación está significativamente correlacionada con el síndrome de *burnout* y el *engagement*, mientras que en Francia, aunque no se encontró una correlación estadística significativa, las narrativas de los profesores señalan el llenado de formularios como un trabajo poco práctico e inútil en términos de mejorar su función en el aula o la calidad de los programas, dando como resultado una percepción negativa de las evaluaciones realizadas por el Hcéres.

Aunado a esta falta de retroalimentación mencionada anteriormente, otro hallazgo importante dentro de la metodología mixta (resultados cuantitativos y cualitativos) es que, en México, aunque existe una evaluación interna formalizada donde los estudiantes evalúan el desempeño de los maestros en diferentes áreas, estas evaluaciones no reflejan, según los

profesores, la realidad de las aulas. Los profesores consideran que estas evaluaciones no capturan adecuadamente su desempeño y situación laboral real. En contraste, en Francia, no existe una evaluación institucionalizada y obligatoria similar. En su lugar, hay esfuerzos aislados a nivel departamental para conocer la satisfacción de los estudiantes con la educación que reciben. Este hallazgo resalta la falta de una retroalimentación efectiva y continua en ambos países, lo cual es crucial según la teoría de Nosnik. La retroalimentación debe ser parte de un sistema de comunicación productiva que promueva la mejora continua y la alineación con los objetivos organizacionales. La ausencia de esta retroalimentación adecuada contribuye al sentimiento de desmotivación y falta de compromiso entre los profesores, afectando negativamente su bienestar y desempeño.

Según Nosnik, la Comunicación Productiva debe actuar en dos ámbitos: a través de la Comunicación Estratégica y mediante Estrategias de Comunicación específicas. La falta de retroalimentación efectiva en ambos países muestra la ausencia de una Comunicación Estratégica robusta que dote a todos los públicos de la organización de información necesaria y apoyos humanos para cumplir sus objetivos y tareas de manera eficiente. En México, la falta de un plan general de comunicación y la carencia de retroalimentación indican que no se está generando un ambiente rico de información ni se está proporcionando el apoyo necesario para que los profesores puedan cumplir sus objetivos al menor costo posible y con alta calidad. En Francia, la percepción de inutilidad de las evaluaciones muestra que no se están resolviendo problemas organizacionales a través de un proceso de comunicación humana integral. Los profesores no reciben la retroalimentación necesaria para mejorar su desempeño ni para alinear sus esfuerzos con los objetivos de la institución.

La integración de los conceptos de Nosnik destaca la necesidad de que las universidades en México y Francia adopten un enfoque más estratégico y específico en su comunicación. Implementar un plan estratégico de comunicación y desarrollar estrategias puntuales para resolver problemas organizacionales puede mejorar significativamente el ambiente laboral, reducir el síndrome de *burnout* y aumentar el *engagement*. Esta alineación con los principios de la Comunicación Productiva puede transformar las dinámicas organizacionales y mejorar el bienestar y la productividad del personal académico.

La integración de los hallazgos cuantitativos y cualitativos revela que, para enfrentar eficazmente los desafíos del síndrome de *burnout* y fomentar un mayor *engagement*, es crucial considerar tanto las estructuras formales de poder y reconocimiento como las percepciones y experiencias individuales del personal académico. Esto implica no solo reevaluar las políticas y prácticas administrativas, sino también fomentar una cultura organizacional que valore y apoye la diversidad de contribuciones académicas y promueva una comunicación más abierta y productiva.

Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar cómo las normativas institucionales y las culturas organizacionales específicas influyen en la conducta y la libertad de los académicos para participar en investigaciones que requieren una apertura y vulnerabilidad considerables. Asimismo, reflejan la necesidad de crear condiciones en las cuales los académicos se sientan seguros y respaldados para explorar y discutir abiertamente los desafíos y realidades de sus entornos profesionales sin temor a represalias.

Esta comprensión integrada es esencial para desarrollar universidades públicas que no solo sean centros de excelencia académica, sino también comunidades de apoyo y colaboración que promuevan el bienestar y la satisfacción de sus integrantes.

9.2 Inferencias de Segundo Orden

Las inferencias de primer orden derivadas de este estudio indican una relación directa entre la cultura organizacional y el bienestar de los académicos en universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté. Se observa que elementos específicos de la cultura organizacional, como la libertad pedagógica, la valoración de la investigación sobre la enseñanza, y la distribución de recursos y reconocimientos, impactan significativamente tanto en el *engagement* como en el síndrome de *burnout* de los académicos. Además, la comunicación productiva dentro de las instituciones actúa como un factor crítico que influencia positivamente el ambiente laboral y el compromiso profesional.

Las inferencias de segundo orden sugieren que las estructuras subyacentes de poder y capital dentro de las universidades modelan de manera fundamental las experiencias laborales de los académicos. La acumulación y distribución de capitales (cultural, social, simbólico y económico) no solo determina la posición de los académicos dentro de la jerarquía universitaria, sino que también afecta su capacidad para influir en la cultura organizacional y, por ende, en su propio bienestar y eficacia. La adaptabilidad y la resiliencia del habitus académico frente a estas estructuras indican una interacción dinámica entre los individuos y el campo académico, donde las prácticas y disposiciones personales se ajustan en respuesta a las condiciones organizacionales y culturales.

En México, aunque los resultados cuantitativos de la hipótesis H07 indicaron que no hay una relación significativa entre el campo, habitus y capitales y el síndrome de *burnout* ($p = 0.425$), los datos cualitativos muestran que las estructuras de poder y la distribución de capitales influyen en la percepción del síndrome de *burnout*, especialmente en el contexto mexicano, donde la presión por la productividad investigativa es notable. Estos hallazgos han revelado que los profesores investigadores de tiempo completo tienen una sobrecarga de trabajo en investigación, publicaciones y funciones sustantivas, mientras que los profesores que se dedican exclusivamente a la docencia perciben menos apoyo y reconocimiento institucional, y tienen menos capacidad para ascender a una plaza de PITC. Esta desigualdad en la distribución de recursos y reconocimiento contribuye a diferentes manifestaciones del síndrome de *burnout* entre estos dos grupos. Los investigadores enfrentan altos niveles de agotamiento debido a la carga de trabajo y las expectativas de productividad, mientras que los profesores de aula experimentan despersonalización (cinismo) y desapego hacia la organización y sus colegas, prefiriendo cumplir únicamente con sus funciones dentro del aula y evitando participar en actividades extracurriculares o reuniones convocadas por sus jefes inmediatos.

El hallazgo cualitativo de que los profesores que se dedican únicamente a la docencia en México, con más de cinco años de labor, muestran desapego hacia la organización y sus colegas, es un indicador de una cultura organizacional que no fomenta la integración y el apoyo mutuo. Estos profesores prefieren cumplir únicamente con sus funciones dentro del

aula y evitan participar en actividades extracurriculares o reuniones convocadas por sus jefes inmediatos. La falta de afluencia a la sala de maestros observada en las grabaciones en la UABC campus Ensenada y UNISON campus Hermosillo, antes de la pandemia, resalta un problema estructural preexistente que limita la comunicación y la colaboración, afectando negativamente el ambiente académico y la efectividad organizacional.

La falta de afluencia a la sala de maestros observada en las grabaciones en la UABC campus Ensenada y UNISON campus Hermosillo, resalta un problema estructural preexistente que limita la comunicación y la colaboración, afectando negativamente el ambiente académico y la efectividad organizacional.

Durante la estancia en Francia, se encontró con una burocracia significativa dentro de las instituciones públicas, un problema bien documentado y analizado anteriormente por teóricos como Ackoff, quien identificó la burocracia como un obstáculo importante para la innovación y el progreso en los sistemas organizacionales. A pesar de que la duración de la estancia en Francia fue considerablemente más larga que en México, se enfrentaron desafíos significativos para acceder más allá de lo que podría describirse metafóricamente como la 'antesala' de las instituciones.

Incluso cuando se logró el acceso a un instituto tecnológico para realizar la investigación cualitativa, las restricciones impuestas fueron notables. No se permitía grabar logos ni infraestructura de la institución, el acceso a las instalaciones era limitado y estaba prohibido mencionar el nombre de la institución en los resultados del estudio. Estas restricciones subrayan la rigidez y el control que aún prevalecen en algunos entornos académicos en Francia, reflejando una tensión entre la necesidad de preservar la privacidad y la seguridad institucional y la aspiración de llevar a cabo investigaciones abiertas y accesibles.

A pesar de estas barreras burocráticas, la participación de los profesores franceses en las entrevistas fue notablemente abierta, especialmente en lo que respecta a discutir temas delicados relacionados con sus experiencias como docentes. De los tres profesores que

aceptaron participar en entrevistas, dos no tuvieron inconvenientes en que sus rostros y nombres fueran utilizados en los videos de 360 grados. Esta disposición contrasta marcadamente con la situación en México, donde, a pesar de haber interactuado con más de 20 participantes en diversos métodos visuales, solo cuatro aceptaron que se usara su identidad en los resultados.

Este contraste es significativo porque ilustra las diferencias culturales y estructurales entre los sistemas académicos de Francia y México. En Francia, la mayor apertura de los participantes a compartir abiertamente sus experiencias sin miedo a represalias sugiere un ambiente donde prevalece una mayor seguridad y confianza en la protección de los derechos académicos y personales. Por otro lado, en México, el temor a posibles consecuencias negativas limita la disposición de los académicos a exponerse en investigaciones que podrían interpretarse como críticas hacia el sistema o la institución.

Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar cómo las normativas institucionales y las culturas organizacionales específicas influyen en la conducta y la libertad de los académicos para participar en investigaciones que requieren una apertura y vulnerabilidad considerables. Asimismo, reflejan la necesidad de crear condiciones en las cuales los académicos se sientan seguros y respaldados para explorar y discutir abiertamente los desafíos y realidades de sus entornos profesionales sin temor a represalias.

Continuando con el análisis de los desafíos enfrentados durante la investigación y los efectos de las estructuras organizacionales sobre el bienestar académico y personal, es relevante destacar la experiencia personal de la investigadora durante su estancia en Francia. Al viajar acompañada de sus dos hijas, una de 4 años y otra de 14 años, tuvo que interactuar con diversas instituciones públicas, enfrentándose a un sistema burocrático que resonó profundamente con las discusiones previas sobre los desafíos institucionales y la cultura organizacional en las universidades.

La experiencia en instituciones como la escuela maternal, la escuela secundaria, servicios de salud pública, consultas médicas, organismos de ayuda comunitaria, y el propio

ayuntamiento de Chambéry, proporcionó a la investigadora una vivencia directa de los retos que implican las estructuras burocráticas en la vida cotidiana. Esta experiencia se volvió aún más significativa cuando, durante un grupo focal en la Universidad de Sonora, campus Nogales, una de las maestras destacó que los sistemas académicos y sus evaluaciones parecen estar diseñados para hombres, no para mujeres.

Este comentario no solo refleja una crítica más amplia de las políticas y prácticas institucionales que a menudo no consideran las necesidades específicas de las mujeres, especialmente de aquellas que son madres y académicas al mismo tiempo, sino que también resonó con las propias experiencias de la investigadora. La dificultad de gestionar responsabilidades profesionales y familiares simultáneamente se exacerbó por sistemas burocráticos que no ofrecen suficiente flexibilidad o apoyo, evidenciando cómo las estructuras organizacionales pueden perpetuar desigualdades de género.

Estas experiencias ilustran claramente cómo las políticas y prácticas institucionales pueden actuar como un freno no solo para la innovación y el progreso, sino también para la inclusión y la equidad. El impacto de estas estructuras en las mujeres, particularmente aquellas con cargas familiares, destaca la necesidad imperiosa de que las universidades y otras instituciones reexaminen y reformen sus enfoques para ser más inclusivas y considerar las diversas necesidades de su personal y estudiantes.

La narrativa de la investigadora alimenta la discusión sobre cómo las instituciones educativas y públicas pueden mejorar su accesibilidad y sensibilidad hacia las necesidades de las mujeres y, en particular, de las madres trabajadoras. Este enfoque no solo es crucial para la equidad de género sino también para fomentar un ambiente académico y social que verdaderamente respalde el desarrollo y el bienestar de todos sus miembros.

En última instancia, los comentarios de la maestra en el grupo focal y las vivencias personales de la investigadora durante su estancia internacional refuerzan la urgencia de adoptar enfoques más holísticos y sensibles al género en la formulación de políticas académicas y sociales. Estos deberían no solo responder a las necesidades específicas de las

mujeres sino también promover un campo de juego más igualitario para todos los académicos y estudiantes.

Llevar a cabo una investigación mixta de comunicación organizacional en instituciones de educación superior en México y Francia, especialmente en contextos tan diversos, presenta desafíos únicos que van más allá de la simple recolección de datos y análisis empírico. La experiencia en el campo ha demostrado que los recursos económicos, sociales y psicológicos necesarios para realizar un estudio exhaustivo fueron mucho mayores de lo que se había anticipado inicialmente. Las diferencias en el idioma, las normas de interacción social y una burocracia exigente en los servicios públicos son solo algunos de los obstáculos que impactaron significativamente el desarrollo y los resultados de la investigación.

En términos económicos, la logística de trabajar en dos países diferentes implicó gastos sustanciales que no siempre se pueden prever en las etapas de planificación. Desde costos de viaje y estancia hasta gastos operativos adicionales requeridos para navegar por sistemas burocráticos complejos, cada aspecto financiero necesitaba ser gestionado cuidadosamente para asegurar la viabilidad del proyecto.

Socialmente, adaptarse a un nuevo entorno cultural y establecer una red de contactos académicos y profesionales en cada país requirió una inversión significativa de tiempo y esfuerzo. Las diferencias culturales en la comunicación y las expectativas sociales pudieron haber influido en cómo se establecían las conexiones y cómo se accedía a los participantes del estudio, lo cual es crucial para cualquier investigación que dependa de la interacción humana y la recopilación de datos cualitativos.

Psicológicamente, el estrés de manejar estos desafíos, combinado con la presión de cumplir con los objetivos académicos y de investigación, puede ser considerable. Adaptarse a nuevas normas académicas y de investigación, mientras se navega por un entorno burocrático exigente, exige una fortaleza mental significativa y habilidades de adaptación.

La carga emocional de trabajar lejos de la red de apoyo habitual, además de gestionar las expectativas de la investigación, no debe subestimarse.

La experiencia en campo, aunque enriquecedora, subrayó la disparidad entre la investigación planificada y lo que efectivamente fue posible llevar a cabo con los recursos disponibles. Este tipo de desafíos destaca la importancia de una preparación meticulosa y la necesidad de flexibilidad y resiliencia en la investigación internacional. Las lecciones aprendidas de esta experiencia pueden servir para informar y mejorar las futuras investigaciones interculturales, asegurando que los investigadores estén mejor equipados y preparados para enfrentar los retos inherentes a la investigación en entornos internacionales y multidisciplinarios.

9.3. Reflexiones finales.

Llevar a cabo una investigación mixta en México y Francia, que incluyó estancias cortas pero intensivas en ambos países, ha marcado un avance significativo en la comprensión de cómo la cultura organizacional universitaria influye en el síndrome de *burnout* y el *engagement*. Este avance se apoya en las teorías de autores como Bourdieu, quien argumenta que las estructuras invisibles dentro de las organizaciones dictan el tipo de relaciones sociales y los juegos de poder que moldean las actitudes de los académicos. Estos fenómenos psicosociales, como señalan Maslach y Shaufei, forman parte de un continuo dinámico que se adapta y cambia con el tiempo y las circunstancias. En México, los hallazgos revelan la presencia de una doxa, en términos de Bourdieu, que impide a los académicos desafiar activamente a los grupos de poder establecidos. En lugar de confrontar, muchos académicos asumen estas dinámicas como una parte inevitable de la cotidianidad, un sistema inalterable que deben soportar con la esperanza de que algún día las condiciones políticas internas cambien a su favor. Su principal recurso para sostener el *engagement* es su aspiración a contribuir significativamente a la formación de los estudiantes, un componente que Pines destaca en su modelo existencial..

Además, es crucial reconocer cómo las políticas públicas en México durante los últimos 40 años no solo han modificado las funciones sustanciales de la profesión docente

sino que también han alterado su forma de acceder y ascender en las posiciones privilegiadas dentro de las universidades. Este cambio se refleja en las narrativas del personal académico mexicano, revelando que ambos grupos, tanto los profesores dedicados únicamente a la docencia como los investigadores con funciones administrativas, experimentan el síndrome de *burnout*, aunque por razones distintas. Mientras que los profesores dedicados a la docencia luchan por la falta de capital simbólico que les permita mejorar sus condiciones salariales y de prestigio académico, los académicos dedicados a la investigación y las funciones administrativas enfrentan la presión de cumplir con los criterios evaluativos de instituciones externas como Consejo Nacional de Ciencia, Humanidades y Tecnología, CONAHCYT y el Sistema Nacional de Investigadores, SNI..

La incorporación de métodos visuales, incluyendo grabaciones de video en 360 grados, ha sido una innovación clave en esta investigación. Estas técnicas permitieron una recolección de datos más rica y detallada, proporcionando una perspectiva inmersiva que trasciende las limitaciones de los métodos tradicionales. Al capturar las dinámicas espaciales y contextuales de los entornos académicos en México y Francia, estos métodos visuales han facilitado una comprensión más profunda y matizada de las realidades vividas por los académicos en ambos contextos.

El uso de herramientas visuales no solo ha enriquecido el proceso de recolección de datos, sino que también ha elevado el nivel de discusión y análisis entre la investigadora y los futuros lectores. Al ofrecer una experiencia sensorial inmersiva, estos métodos permiten a los lectores "vivir" los entornos investigados, proporcionando una base empírica más sólida y evocativa para la interpretación de los hallazgos. Esta aproximación ha sido particularmente útil para ilustrar cómo las estructuras y dinámicas organizacionales impactan el bienestar y la productividad de los académicos.

La metodología visual también ha facilitado una mayor interacción y empatía entre los participantes y la investigadora, al crear un espacio donde los académicos pueden expresar sus experiencias de manera más auténtica y visualmente representativa. Esta dimensión adicional de datos ha permitido captar las sutilezas de las interacciones y el

ambiente laboral que de otro modo podrían haber pasado desapercibidas. Así, los métodos visuales han demostrado ser una herramienta valiosa para profundizar en el entendimiento de la cultura organizacional y sus efectos en el personal académico.

El trabajo de etnografía visual realizado en México también permitió visibilizar las categorías de comunicación productiva propuestas por Nosnik. Un ejemplo claro es cómo, a pesar de la existencia de tecnología que facilita la producción y distribución de información, muchas universidades aún operan en un estado comunicativo lineal. Esto quedó evidenciado cuando, a pesar de avisar con meses de anticipación a los jefes de departamento sobre las visitas investigativas, muchos académicos reportaron haber sido informados solo unos días antes. Esta situación podría estar influenciada por el contexto coyuntural post-pandemia, donde recién se habían levantado las restricciones a las clases presenciales y posiblemente hubo una relajación en la gestión de las comunicaciones electrónicas. En cuanto a la retroalimentación, las observaciones de campo revelaron que, aunque existen las tecnologías adecuadas para garantizar la distribución eficiente de la información, estas no son las más utilizadas por jefes, colaboradores y los mismos académicos. La comunicación informal sigue siendo más efectiva para asegurar una retroalimentación adecuada. Sin embargo, la retroalimentación no se ve como el inicio de una futura mejora sino como el final del proceso comunicativo. Esto indica que, aunque hay herramientas disponibles, falta un plan general de comunicación que integre estas tecnologías en el día a día académico de manera que la retroalimentación pueda cumplir su función de catalizador para el cambio y la mejora continua.

Aunado a esta falta de retroalimentación, otro hallazgo importante es que, en México, aunque existe una evaluación interna formalizada donde los estudiantes evalúan el desempeño de los maestros en diferentes áreas, estas evaluaciones no reflejan, según los profesores, la realidad de las aulas. Los profesores consideran que estas evaluaciones no capturan adecuadamente su desempeño y situación laboral real. En contraste, en Francia, no existe una evaluación institucionalizada y obligatoria similar. En su lugar, hay esfuerzos aislados a nivel departamental para conocer la satisfacción de los estudiantes con la educación que reciben. Este hallazgo resalta la falta de una retroalimentación efectiva y

continua en ambos países, lo cual es crucial según la teoría de Nosnik. La retroalimentación debe ser parte de un sistema de comunicación productiva que promueva la mejora continua y la alineación con los objetivos organizacionales. La ausencia de esta retroalimentación adecuada contribuye al sentimiento de desmotivación y falta de compromiso entre los profesores, afectando negativamente su bienestar y desempeño.

Durante la estancia en Francia, se encontró con una burocracia significativa dentro de las instituciones públicas, un problema bien documentado y analizado anteriormente por teóricos como Ackoff, quien identificó la burocracia como un obstáculo importante para la innovación y el progreso en los sistemas organizacionales. A pesar de que la duración de la estancia en Francia fue considerablemente más larga que en México, se enfrentaron desafíos significativos para acceder más allá de lo que podría describirse metafóricamente como la 'antesala' de las instituciones. Incluso cuando se logró el acceso a un instituto tecnológico para realizar la investigación cualitativa, las restricciones impuestas fueron notables. No se permitía grabar logos ni infraestructura de la institución, el acceso a las instalaciones era limitado y estaba prohibido mencionar el nombre de la institución en los resultados del estudio. Estas restricciones subrayan la rigidez y el control que aún prevalecen en algunos entornos académicos en Francia, reflejando una tensión entre la necesidad de preservar la privacidad y la seguridad institucional y la aspiración de llevar a cabo investigaciones abiertas y accesibles.

A pesar de estas barreras burocráticas, la participación de los profesores franceses en las entrevistas fue notablemente abierta, especialmente en lo que respecta a discutir temas delicados relacionados con sus experiencias como docentes. De los tres profesores que aceptaron participar en entrevistas, dos no tuvieron inconvenientes en que sus rostros y nombres fueran utilizados en los videos de 360 grados. Esta disposición contrasta marcadamente con la situación en México, donde, a pesar de haber interactuado con más de 20 participantes en diversos métodos visuales, solo cuatro aceptaron que se usara su identidad en los resultados. Este contraste es significativo porque ilustra las diferencias culturales y estructurales entre los sistemas académicos de Francia y México. En Francia, la mayor apertura de los participantes a compartir abiertamente sus experiencias sin miedo a

represalias sugiere un ambiente donde prevalece una mayor seguridad y confianza en la protección de los derechos académicos y personales. Por otro lado, en México, el temor a posibles consecuencias negativas limita la disposición de los académicos a exponerse en investigaciones que podrían interpretarse como críticas hacia el sistema o la institución.

Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar cómo las normativas institucionales y las culturas organizacionales específicas influyen en la conducta y la libertad de los académicos para participar en investigaciones que requieren una apertura y vulnerabilidad considerables. Asimismo, reflejan la necesidad de crear condiciones en las cuales los académicos se sientan seguros y respaldados para explorar y discutir abiertamente los desafíos y realidades de sus entornos profesionales sin temor a represalias.

Continuando con el análisis de los desafíos enfrentados durante la investigación y los efectos de las estructuras organizacionales sobre el bienestar académico y personal, es relevante destacar la experiencia personal de la investigadora durante su estancia en Francia. Al viajar acompañada de sus dos hijas, una de 4 años y otra de 14 años, tuvo que interactuar con diversas instituciones públicas, enfrentándose a un sistema burocrático que resonó profundamente con las discusiones previas sobre los desafíos institucionales y la cultura organizacional en las universidades. La experiencia en instituciones como la escuela maternal, la escuela secundaria, servicios de salud pública, consultas médicas, organismos de ayuda comunitaria, y el propio ayuntamiento de Chambéry, proporcionó a la investigadora una vivencia directa de los retos que implican las estructuras burocráticas en la vida cotidiana. Esta experiencia se volvió aún más significativa cuando, durante un grupo focal en la Universidad de Sonora, campus Nogales, una de las maestras destacó que los sistemas académicos y sus evaluaciones parecen estar diseñados para hombres, no para mujeres.

Este comentario no solo refleja una crítica más amplia de las políticas y prácticas institucionales que a menudo no consideran las necesidades específicas de las mujeres, especialmente de aquellas que son madres y académicas al mismo tiempo, sino que también resonó con las propias experiencias de la investigadora. La dificultad de gestionar responsabilidades profesionales y familiares simultáneamente se exacerbó por sistemas

burocráticos que no ofrecen suficiente flexibilidad o apoyo, evidenciando cómo las estructuras organizacionales pueden perpetuar desigualdades de género. La narrativa de la investigadora alimenta la discusión sobre cómo las instituciones educativas y públicas pueden mejorar su accesibilidad y sensibilidad hacia las necesidades de las mujeres y, en particular, de las madres trabajadoras. Este enfoque no solo es crucial para la equidad de género sino también para fomentar un ambiente académico y social que verdaderamente respalde el desarrollo y el bienestar de todos sus miembros.

Estas experiencias ilustran claramente cómo las políticas y prácticas institucionales pueden actuar como un freno no solo para la innovación y el progreso, sino también para la inclusión y la equidad. El impacto de estas estructuras en las mujeres, particularmente aquellas con cargas familiares, destaca la necesidad imperiosa de que las universidades y otras instituciones reexaminen y reformen sus enfoques para ser más inclusivas y considerar las diversas necesidades de su personal y estudiantes. La narrativa de la investigadora alimenta la discusión sobre cómo las instituciones educativas y públicas pueden mejorar su accesibilidad y sensibilidad hacia las necesidades de las mujeres y, en particular, de las madres trabajadoras. Este enfoque no solo es crucial para la equidad de género sino también para fomentar un ambiente académico y social que verdaderamente respalde el desarrollo y el bienestar de todos sus miembros.

9.4 Limitaciones y Recomendaciones

Este estudio, aunque enriquecedor y revelador, enfrenta varias limitaciones significativas que deben ser meticulosamente consideradas al interpretar y aplicar sus hallazgos. La investigación se desarrolló en universidades públicas en México y Francia, dos contextos distintos que ofrecen una perspectiva única sobre la cultura organizacional universitaria y sus efectos en fenómenos como el síndrome de *burnout* y el *engagement* académico. Sin embargo, el alcance de este estudio se ve limitado por la cobertura geográfica y organizacional. Aunque se incluyeron instituciones de ambos países, la investigación no pudo extenderse a un número mayor de universidades en Francia debido a diversas barreras, como la burocracia institucional y las restricciones de acceso impuestas por las universidades

mismas. Esto restringe severamente la capacidad del estudio para ofrecer una visión completamente representativa del sistema universitario francés.

Además, el tamaño de la muestra en ambos países fue relativamente pequeño. La aplicación de los instrumentos de investigación se limitó a un número reducido de académicos, lo cual plantea interrogantes sobre la representatividad de los resultados. En estudios donde el tamaño de la muestra es pequeño, los hallazgos pueden no reflejar adecuadamente la diversidad y las variaciones dentro de la población académica más amplia. Para superar estas limitaciones y avanzar en el conocimiento de cómo la cultura organizacional afecta al personal académico en diferentes sistemas educativos, se sugiere realizar estudios futuros en una gama más amplia de contextos académicos. Incluir más universidades en Francia y expandir la investigación a otros países permitiría comparaciones más ricas y matizadas, enriqueciendo así la comprensión general de la cultura organizacional en diferentes entornos educativos y culturales. Este enfoque más amplio también ayudaría a identificar tendencias universales y particularidades locales, proporcionando una base más sólida para la formulación de teorías y modelos aplicables en una variedad de contextos.

En segundo lugar, aumentar el tamaño de la muestra es crucial para futuras investigaciones. Al incluir un mayor número de participantes de diversas instituciones, los análisis estadísticos podrían alcanzar mayor poder y precisión, lo que a su vez permitiría generar hallazgos más generalizables. Este esfuerzo no solo mejoraría la calidad de los datos sino que también fortalecería la validez de las conclusiones extraídas, haciendo posible que los investigadores y los responsables de la formulación de políticas académicas implementen intervenciones basadas en evidencia más confiable.

Además, emplear metodologías mixtas que combinen enfoques cualitativos y cuantitativos podría proporcionar insights más profundos y comprensivos sobre las dinámicas internas de las universidades. Los métodos cualitativos, como las entrevistas en profundidad y los grupos focales, permitirían explorar las percepciones, experiencias y motivaciones individuales de los académicos de manera más detallada, mientras que los enfoques cuantitativos podrían utilizarse para cuantificar tendencias y evaluar la prevalencia

de ciertos fenómenos a nivel más amplio. La integración de estos métodos facilitaría una comprensión más holística y matizada de cómo las estructuras organizacionales y las políticas influyen en el bienestar y la productividad del personal académico.

Finalmente, es imperativo desarrollar y evaluar intervenciones específicas basadas en los hallazgos de la investigación para mejorar tanto la cultura organizacional como el bienestar del personal académico. Estas intervenciones podrían dirigirse a aspectos críticos identificados en el estudio, como la reducción del síndrome de *burnout*, el fomento del *engagement* y la mejora de la comunicación y colaboración dentro de las instituciones académicas. Al implementar y monitorear la efectividad de estas intervenciones, las universidades podrían realizar ajustes informados y basados en evidencia que realmente aborden las necesidades y desafíos de sus comunidades académicas. Por ejemplo, el desarrollo de un organismo externo que supervise la justicia laboral y la carrera magisterial a nivel universitario podría garantizar una distribución equitativa de oportunidades y reconocimiento, lo cual es crucial para mejorar el bienestar y la satisfacción laboral del personal académico.

Una recomendación clave es la creación de un organismo externo encargado de supervisar la distribución de justicia laboral y la carrera magisterial a nivel universitario. Este organismo debe tener contacto directo con un departamento al interior de las universidades para velar por que la distribución de los capitales sociales y simbólicos no sean los que determinen la movilidad de los profesores. Esta iniciativa tiene como objetivo garantizar una distribución equitativa de oportunidades y reconocimiento, promoviendo un ambiente de trabajo justo y motivador.

Además, es esencial fomentar la implementación de un Modelo de Planeación Estratégica de Comunicación en las Organizaciones Públicas. Este modelo, basado en los principios del doctor Abraham Nosnik Ostrowiak, puede ampliar el *engagement* y reducir el síndrome de *burnout* al mejorar la comunicación productiva dentro de las universidades. Las instituciones deben establecer planes estratégicos de comunicación que proporcionen un ambiente rico en información y resuelvan problemas organizacionales mediante estrategias

de comunicación eficaces. Esto contribuiría significativamente a la creación de entornos académicos más colaborativos y saludables.

Finalmente, el desarrollo de un Modelo Integrativo de Bienestar y *Engagement* Académico (MIBEA) podría ser una solución efectiva para comprender y mejorar la dinámica dentro de las universidades públicas. Este modelo multidimensional, que se centra en la interrelación entre el campo académico, el habitus, los capitales (cultural, social, económico, simbólico y político), y la cultura organizacional, puede ayudar a reducir el síndrome de *burnout* y aumentar el *engagement* del personal académico. Al implementar estas estrategias y monitorear su efectividad, las universidades pueden realizar ajustes informados que realmente aborden las necesidades y desafíos de sus comunidades académicas.

9.5 Aportación al Conocimiento y Retribución Social

Este estudio ha realizado contribuciones significativas tanto al conocimiento como a la retribución social en el ámbito de la comunicación académica y la cultura organizacional en las universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté, validando y aplicando el modelo teórico de Nosnik sobre comunicación productiva. A través de la incorporación de métodos visuales y la creación de contenido hipermedia, este trabajo no solo ha respaldado teóricamente la importancia de una comunicación efectiva como pilar fundamental para el bienestar y la eficiencia académica, sino que también ha demostrado su impacto tangible en la mejora del *engagement*, la reducción del síndrome de *burnout* y el fortalecimiento de la cultura organizacional.

Uno de los aportes más significativos de este estudio es la exploración del modelo teórico de Nosnik sobre comunicación productiva dentro de contextos académicos específicos. Al analizar cómo este modelo se manifiesta en el día a día de las universidades públicas, se han obtenido evidencias claras de que una comunicación productiva puede ser un catalizador para mejorar la interacción entre los miembros de la comunidad académica. Los hallazgos revelan que una comunicación efectiva y eficiente no solo mejora la colaboración y el intercambio de ideas, sino que también tiene un impacto directo en la

reducción de los niveles de estrés y ansiedad entre el personal académico. Esto subraya la crítica necesidad de fomentar entornos comunicativos que no solo distribuyan información de manera eficaz, sino que también promuevan el bienestar de sus miembros.

La inclusión de métodos visuales en la investigación ha proporcionado una perspectiva más rica y profunda de las experiencias sensoriales y emocionales de los participantes. Al emplear técnicas como entrevistas en video y grabaciones de 360 grados, el estudio ha permitido una inmersión más profunda en la realidad vivida por los académicos, facilitando un entendimiento más completo de su entorno laboral y personal. Además, la creación de contenido hipermedia en la tesis ha sido una innovación metodológica notable que ha enriquecido significativamente la experiencia de investigación y comprensión lectora. Esta aproximación multimedia no solo hace que la información sea más accesible y atractiva para los lectores, sino que también permite que las conclusiones del estudio sean experimentadas de manera más inmediata y visceral. El contenido hipermedia abre nuevas vías para la presentación y análisis de datos en la investigación social y educativa, ofreciendo una forma poderosa y dinámica de comunicar los hallazgos y las implicaciones de un estudio. Las aportaciones metodológicas de este estudio son particularmente relevantes en la era digital, donde la integración de herramientas multimedia puede transformar la forma en que se realiza y se comunica la investigación. La metodología multimodal, que incluye la incorporación de material hipermedia, ha permitido una exploración más profunda y comprensiva de las experiencias de los académicos. Al combinar datos cualitativos y cuantitativos con herramientas visuales y audiovisuales, el estudio ha logrado una narrativa más completa y envolvente. Este enfoque metodológico no solo mejora la comprensión y el análisis de los datos, sino que también aumenta la accesibilidad y el impacto de los hallazgos de la investigación. La inclusión de métodos visuales y contenido hipermedia puede servir de modelo para futuras investigaciones, proporcionando un marco más dinámico y interactivo para la recopilación y presentación de datos.

Estas innovaciones metodológicas y teóricas no solo han avanzado en el entendimiento de la cultura organizacional en las universidades, sino que también han establecido nuevas direcciones para la intervención y mejora organizacional. La aplicación

del modelo de Nosnik ha mostrado cómo una comunicación productiva dentro de las universidades puede transformar las dinámicas de trabajo y colaboración, haciendo que los entornos académicos sean más saludables, productivos e innovadores. Asimismo, la utilización de contenido hipermedia ha demostrado ser una herramienta valiosa en la educación y la investigación, al proporcionar una forma más rica y envolvente de explorar y entender las complejidades del entorno académico.

En resumen, las aportaciones de este estudio son de gran alcance y tienen el potencial de influir significativamente en las prácticas educativas y organizacionales. Al mejorar nuestra comprensión de cómo la comunicación productiva puede influir positivamente en el ambiente académico, y al innovar en la forma en que presentamos y analizamos la información académica, este trabajo contribuye a la creación de un entorno más inclusivo, saludable y comunicativamente eficaz. Estas contribuciones no solo avanzan en la teoría y la práctica académica, sino que también ofrecen caminos concretos para futuras investigaciones y mejoras en la gestión universitaria, lo que finalmente puede llevar a un impacto social y educativo más amplio.

Capítulo 10. Proyecto aplicativo

10.1. Modelo de Planeación Estratégica de Comunicación en las Organizaciones Públicas

Para diseñar un modelo de Planeación Estratégica de Comunicación en las Organizaciones Públicas, con el objetivo de ampliar el *engagement* y reducir el síndrome de *burnout* en el contexto académico, nos basaremos en las conclusiones y hallazgos derivados de la investigación. Este modelo se centrará en mejorar la comunicación productiva, alineándose con los principios del doctor Abraham Nosnik Ostrowiak y aprovechando el potencial de los métodos visuales y el contenido hipermedia para enriquecer la experiencia sensorial y emocional de los académicos.

Modelo de Planeación Estratégica de Comunicación

1. Diagnóstico y Análisis

- Evaluación de la situación actual: Realizar un diagnóstico organizacional para comprender las dinámicas de comunicación existentes, identificar los niveles de *engagement* y reconocer los signos de síndrome de *burnout* dentro del personal académico.
- Análisis de necesidades y expectativas: Utilizar encuestas, entrevistas y métodos visuales para capturar la percepción del personal académico sobre la comunicación organizacional, su *engagement* y cualquier indicio de síndrome de *burnout*.

2. Definición de Objetivos

- Objetivo general: Mejorar la comunicación organizacional para incrementar el *engagement* del personal académico y reducir los niveles de síndrome de *burnout*.
- Objetivos específicos:
    - Fomentar una comunicación más abierta, transparente y bidireccional.
    - Implementar prácticas de comunicación que promuevan la inclusión y el reconocimiento.

- Desarrollar estrategias para integrar el contenido hipermedia en la comunicación interna con comunicación productiva y estratégica.

3. Estrategias y Tácticas

- Desarrollo de canales de comunicación efectivos: Crear plataformas digitales interactivas y foros de discusión que permitan el flujo libre de información y retroalimentación.
- Implementación de prácticas de comunicación productiva: Entrenar a líderes y personal académico en técnicas de comunicación efectiva, incluyendo el uso de métodos visuales y narrativas digitales.
- Uso de contenido hipermedia: Integrar contenido multimedia en las comunicaciones internas para enriquecer la transferencia de información y facilitar una experiencia más inmersiva.

4. Plan de Acción

- Cronograma de implementación: Establecer un calendario para la introducción gradual de nuevas prácticas de comunicación y tecnologías.
- Asignación de responsabilidades: Identificar líderes de proyecto y equipos encargados de la implementación de las estrategias de comunicación.

5. Evaluación y Retroalimentación

- Monitoreo continuo: Utilizar indicadores de desempeño para evaluar la eficacia de las estrategias de comunicación en el aumento del *engagement* y la reducción del síndrome de *burnout*.
- Ajustes basados en retroalimentación: Realizar ajustes periódicos en las estrategias y tácticas de comunicación basados en la retroalimentación recopilada de los académicos.

Implementación y Seguimiento

- Implementación de tecnologías de información: Apoyarse en herramientas digitales y plataformas en línea para facilitar la comunicación interactiva y el acceso a contenido hipermedia.
- Capacitaciones y talleres: Organizar sesiones de formación en comunicación efectiva y el uso de medios visuales y digitales.
- Evaluación del impacto: Analizar el impacto de las estrategias implementadas en el *engagement* y el síndrome de *burnout* a través de encuestas de seguimiento y análisis de datos.

Este modelo pretende ser un marco flexible que se pueda adaptar a las necesidades específicas de las organizaciones académicas, considerando sus contextos culturales y organizacionales únicos. La clave del éxito radica en la participación activa del personal académico, el compromiso de la dirección y la adaptación continua del plan basado en resultados y retroalimentación.

10.2. Modelo Integrativo de Bienestar y *Engagement* Académico (MIBEA)

Justificación

El Modelo MIBEA se presenta como una herramienta diseñada para entender y mejorar la comunicación dentro de las universidades públicas, basado en la profunda investigación realizada en México y Francia. Este modelo integra varios componentes clave que interactúan entre sí para fomentar un entorno académico saludable y productivo.

El primer elemento del modelo es la Cultura Organizacional, definida como el conjunto de normas, valores y prácticas que caracterizan una institución. El segundo elemento es la comunicación productiva, tomando como referencia la perspectiva de Nosnik (2013), que incluye los niveles lineal, dinámico y productivo. Estos niveles de comunicación son el medio a través del cual se transmiten y refuerzan estos elementos, creando una cultura organizacional cohesionada y alineada con la misión y visión institucionales. Una cultura organizacional madura facilita la colaboración y el entendimiento mutuo entre los miembros de la organización. El tercer componente es el Campo Académico, entendido como el espacio

social en el que los académicos interactúan y compiten por recursos y reconocimiento. En este contexto, los niveles de comunicación productiva juegan un papel crucial al facilitar la movilización de capitales y la creación de redes de colaboración. La comunicación productiva en el campo académico promueve el intercambio de conocimientos y experiencias, enriqueciendo el entorno de aprendizaje y la producción académica.

El cuarto elemento es el *Habitus*, un concepto derivado de la teoría de Bourdieu, que describe las disposiciones y prácticas incorporadas por los individuos a través de sus experiencias. En el modelo MIBEA, la comunicación influye significativamente en la formación y adaptación del *habitus*. La comunicación productiva permite la flexibilización y adaptación del *habitus*, mientras que la comunicación lineal y dinámica pueden resultar en prácticas rígidas y conservadoras. Un *habitus* adaptativo es fundamental para la innovación y el progreso dentro del campo académico.

El quinto componente son los Capitales: cultural, social, económico y simbólico. Estos capitales representan los recursos que los académicos pueden movilizar y acumular para mejorar su posición dentro del campo académico. La comunicación productiva es esencial para la acumulación de estos capitales, ya que facilita el acceso a redes de colaboración, recursos financieros y oportunidades de reconocimiento. El incremento en los capitales social y simbólico, en particular, se ve directamente influenciado por la calidad de la comunicación dentro de la organización.

El modelo también aborda el síndrome de *burnout* y el como dos elementos críticos del bienestar académico. El síndrome de *burnout,* caracterizado por el agotamiento emocional, la despersonalización (cinismo) y la sensación de ineficacia personal, se ve exacerbado por la falta de retroalimentación. En contraste, una comunicación productiva ofrece retroalimentación, reconocimiento y apoyo emocional, mitigando así los riesgos de *burnout*. El *engagement*, definido como el nivel de vigor, absorción y dedicación en el trabajo, se ve fortalecido por una comunicación clara y constante que alinea las expectativas y crea un sentido de pertenencia. Los académicos comprometidos y bien informados

muestran mayores niveles de *engagement*, lo que a su vez mejora su rendimiento y satisfacción laboral.

Objetivo

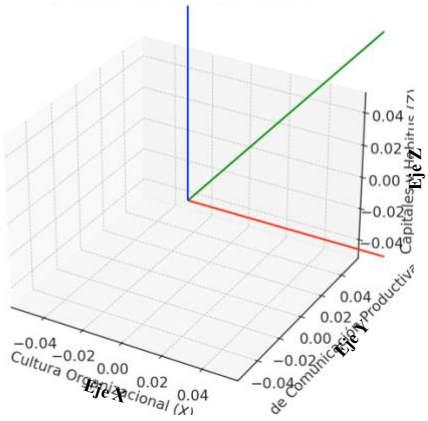
El objetivo del modelo MIBEA es servir como una herramienta para diagnosticar el estado actual del sistema de cualquier organización pública en general y de universidades públicas en particular. Con los resultados de este primer diagnóstico, se obtendrán elementos tanto del todo como de sus partes, lo que permitirá realizar un Plan General de Comunicación Estratégica con miras a coadyuvar a la evolución del sistema.

Elementos que componen el modelo MIBEA y su Relación con el síndrome de *Burnout* y *Engagement*

Los elementos que componen el modelo MIBEA están representados en tres ejes principales: el Eje X, que representa la cultura organizacional; el Eje Y, que representa los niveles de comunicación productiva; y el Eje Z, que representa los capitales y *habitus*. La interrelación de estos ejes permite una comprensión holística de cómo estos factores influyen en el síndrome de *burnout* y el *engagement* dentro de una organización académica.

Ilustración 3

Elementos Constitutivos del Modelo Integrativo de Bienestar y Engagement Académico (MIBEA)



Para comprender en profundidad cómo los distintos elementos del modelo MIBEA interactúan y afectan el bienestar de los académicos, es esencial analizar cada plano formado por las combinaciones de los ejes principales. A continuación, se presentará una explicación detallada de cada plano del modelo, acompañada de su respectiva imagen tridimensional. Presentar el modelo en 3D permite visualizar de manera clara y concreta las relaciones entre la cultura organizacional, los niveles de comunicación productiva y los capitales y *habitus*, facilitando la identificación de patrones y áreas de intervención que influyen en el síndrome de *burnout* y el *engagement* dentro de la organización.

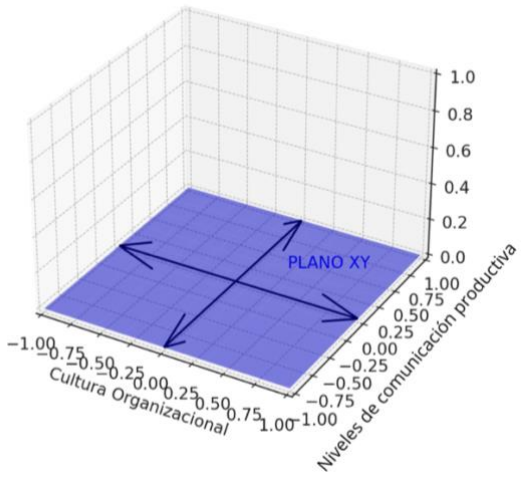
Análisis Tridimensional del Modelo MIBEA: Intersección de los Ejes Principales

Los planos en el modelo MIBEA surgen de la necesidad de visualizar y analizar las interacciones entre los elementos clave que afectan al sistema. Cada plano representa una combinación de dos de los tres ejes, proporcionando una herramienta para identificar patrones y relaciones específicas entre la cultura organizacional, los niveles de comunicación productiva y los capitales y *habitus*. Esta estructuración facilita la identificación de áreas de intervención y permite un enfoque más preciso en la mejora de la comunicación y la cultura dentro de la organización. Los planos XY, XZ y YZ ofrecen perspectivas distintas pero complementarias, permitiendo una evaluación integral y detallada de los factores que impactan el síndrome de *burnout* y el engagement.

El plano XY, que representa la relación entre la Cultura Organizacional y los Niveles de Comunicación Productiva, permite observar cómo estas dos dimensiones interactúan. Cuando la cultura organizacional es positiva y los niveles de comunicación son altos, se mejora la moral y se reduce el estrés, lo cual puede prevenir el síndrome de *burnout*. En contraste, una cultura organizacional negativa combinada con bajos niveles de comunicación incrementa el estrés y la confusión, aumentando el riesgo de *burnout*.

Ilustración 4

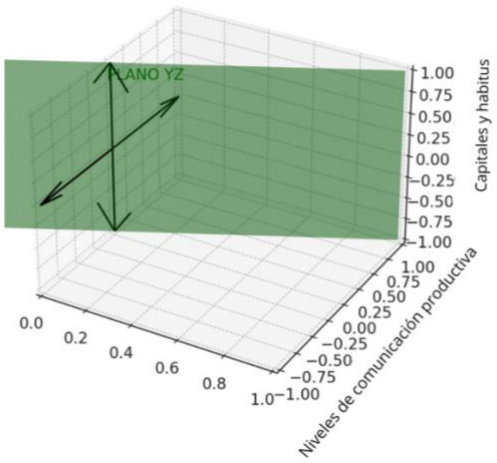
Plano XY relación entre la Cultura Organizacional y los Niveles de Comunicación Productiva



El plano XZ, que analiza la relación entre la Cultura Organizacional y los Capitales y *Habitus*, muestra que una cultura organizacional positiva y altos niveles de capitales proporcionan los recursos y el apoyo necesarios, mejorando la resiliencia y el bienestar de los académicos. Sin embargo, una cultura organizacional negativa junto con bajos niveles de capitales resulta en una falta de apoyo y recursos, lo cual puede conducir al *burnout*.

Ilustración 5

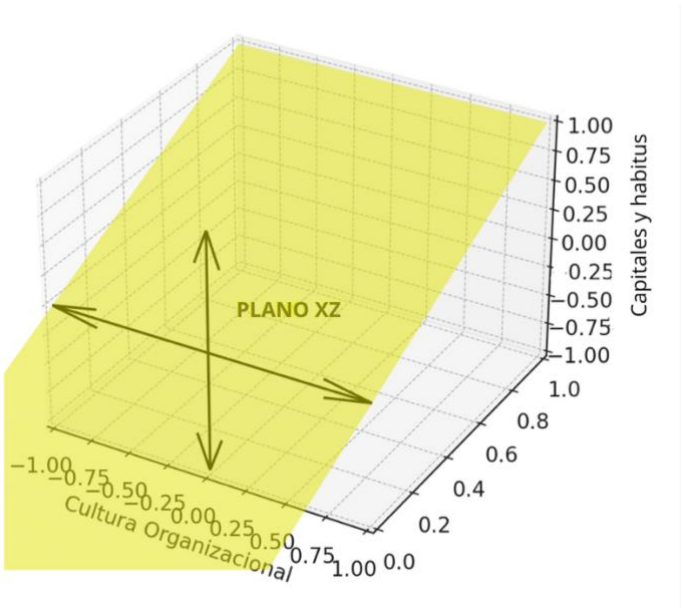
Plano XZ relación entre la Cultura Organizacional y los Capitales y Habitus



El plano YZ, que examina la relación entre los Niveles de Comunicación Productiva y los Capitales y *Habitus*, destaca la influencia de los tres niveles de comunicación definidos por Nosnik: lineal, dinámico y productivo. Altos niveles de comunicación productiva y altos niveles de capitales fomentan un entorno de apoyo y colaboración, reduciendo el riesgo de *burnout*. Por el contrario, bajos niveles de comunicación y bajos niveles de capitales incrementan el aislamiento y la sensación de desamparo, incrementando el riesgo de *burnout*. La comunicación lineal puede ser adecuada para tareas simples y rutinarias, la comunicación dinámica facilita la adaptabilidad y la innovación, mientras que la comunicación productiva asegura una integración y cohesión más profunda dentro de la organización.

Ilustración 6

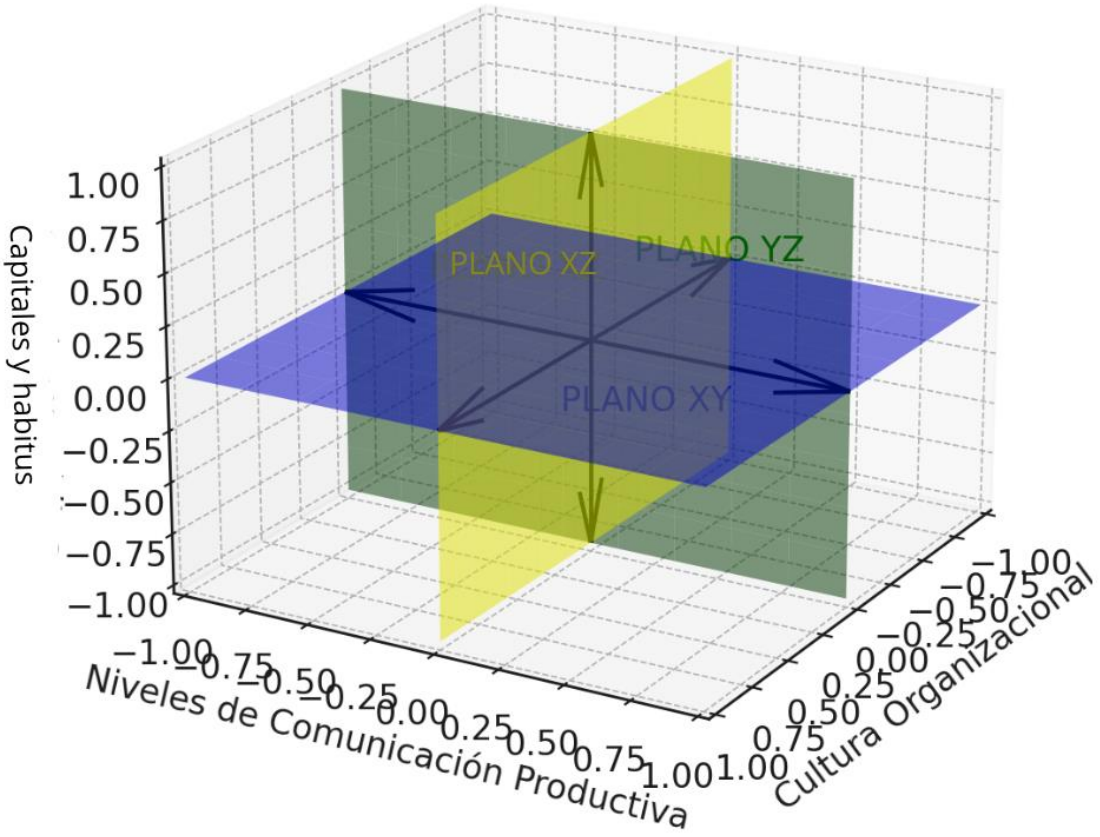
Plano YZ relación entre los Niveles de Comunicación Productiva y los Capitales y Habitus



La integración de estos planos proporciona una visión comprensiva de cómo los distintos factores interactúan para influir en el bienestar de los empleados. En la parte positiva, cuando todos los factores son favorables, se crea un entorno que apoya el *engagement* y reduce significativamente el riesgo de *burnout*. Por otro lado, en la parte negativa, cuando todos los factores son desfavorables, se establece un entorno que incrementa el riesgo de *burnout* debido a la falta de apoyo, comunicación y recursos.

Ilustración 7

Gráfico integrado del modelo MIBEA



Este gráfico integrado del modelo MIBEA permite analizar de manera detallada cómo las distintas combinaciones de cultura organizacional, niveles de comunicación y capitales afectan el bienestar de los empleados. Esto, a su vez, ayuda a identificar áreas específicas de mejora para prevenir el síndrome de *burnout* y fomentar el *engagement*, proporcionando una base sólida para el desarrollo de estrategias de comunicación efectivas y el fortalecimiento de la cultura organizacional en el ámbito académico.

Propuesta de Proceso de Aplicación del Modelo MIBEA en Organizaciones Académicas

La aplicación del Modelo MIBEA en una organización académica sigue un proceso estructurado que incluye varias fases clave: diagnóstico, análisis, implementación y evaluación. Este proceso está diseñado para diagnosticar el estado actual del sistema

organizacional, identificar áreas de mejora y desarrollar un Plan General de Comunicación Estratégica para fomentar la evolución y el desarrollo del sistema.

Fase 1: Diagnóstico

1. Recolección de Datos: Se lleva a cabo una investigación exhaustiva utilizando métodos cuantitativos y cualitativos para recolectar datos sobre la cultura organizacional, el campo académico, el *habitus*, los capitales, el síndrome de *burnout* y el *engagement*. Esta recolección puede incluir encuestas, entrevistas, grupos focales, análisis de documentos y métodos de antropología visual, tales como análisis de fotografías, videos y mapeos visuales que capturen interacciones y dinámicas organizacionales.

2. Análisis de Comunicación: Este análisis se basa en los niveles de comunicación productiva: comunicación lineal, comunicación dinámica y comunicación productiva. Se examina cómo se implementan y se experimentan estos niveles dentro de la organización: Comunicación Lineal: Se analiza la presencia de comunicaciones unidireccionales, como memorandos y correos electrónicos informativos, evaluando su efectividad en la transmisión clara y precisa de información. Se considera la adecuación de este nivel para tareas simples y rutinarias. Comunicación Dinámica: Se evalúan los intercambios bidireccionales, como conversaciones cara a cara, reuniones y discusiones en grupo. Este nivel se examina para determinar cómo la retroalimentación y el contexto se integran en la comunicación, y cómo estas interacciones facilitan el intercambio de ideas y adaptaciones contextuales. Comunicación Productiva: Se investiga cómo la comunicación se utiliza estratégicamente para la innovación y el logro de objetivos organizacionales. Esto incluye el análisis de proyectos colaborativos de largo plazo, procesos de innovación y gestión del cambio organizacional. Se busca entender cómo se integra la retroalimentación continua y cómo se emplea la comunicación para generar cambios positivos y transformacionales dentro de la organización.
3. Mapeo de Factores Organizacionales: Se crea un mapa detallado que visualiza cómo los diferentes elementos (cultura organizacional, campo académico, *habitus* y capitales)

interactúan entre sí y con los niveles de comunicación. Este mapeo ayuda a identificar las interrelaciones y los puntos críticos dentro de la organización.

Fase 2: Análisis

1. Interpretación de Resultados: Con base en los datos recolectados, se interpretan los resultados para comprender el estado actual de la comunicación y su influencia en los diferentes componentes del modelo. Se identifican las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas (análisis FODA) en relación con la comunicación y los factores organizacionales.
2. Identificación de Áreas de Mejora: Se destacan las áreas específicas donde la comunicación puede ser mejorada para fortalecer la cultura organizacional, movilizar capitales, adaptar el *habitus*, reducir el síndrome de *burnout* y aumentar el *engagement*. Se priorizan las áreas de intervención basadas en el impacto potencial y la viabilidad de las mejoras.

Fase 3: Implementación

1. Desarrollo del Plan General de Comunicación Estratégica: Basándose en los resultados del diagnóstico y el análisis, se desarrolla un Plan General de Comunicación Estratégica que aborda las áreas de mejora identificadas. Este plan incluye estrategias, tácticas, cronogramas y responsables para la implementación de mejoras en la comunicación.
2. Capacitación y Desarrollo: Se diseñan e implementan programas de capacitación para desarrollar las habilidades comunicativas de los miembros de la organización. Estos programas pueden incluir talleres, seminarios y actividades de formación continua para fomentar una comunicación más efectiva y productiva.
3. Implementación de Estrategias: Se ponen en marcha las estrategias y tácticas delineadas en el plan de comunicación. Esto puede incluir la creación de nuevas plataformas de comunicación, la mejora de los canales existentes, la promoción de una cultura de retroalimentación continua y la implementación de iniciativas para fortalecer el *engagement* y reducir el síndrome de *burnout*.

Fase 4: Evaluación

1. Monitoreo y Evaluación Continua: Se establecen mecanismos de monitoreo para evaluar continuamente la efectividad de las estrategias de comunicación implementadas. Esto incluye la recolección periódica de datos, la evaluación de indicadores clave de rendimiento (KPI) y la retroalimentación de los miembros de la organización.
2. Ajustes y Mejoras: Con base en los resultados del monitoreo, se realizan ajustes y mejoras continuas en las estrategias de comunicación. Se asegura que el Plan General de Comunicación Estratégica se mantenga dinámico y adaptable a las necesidades cambiantes de la organización.
3. Informe de Resultados: Se elabora un informe final que documenta los resultados del proceso de implementación, destacando los logros, los aprendizajes y las áreas que requieren atención futura. Este informe sirve como una guía para la evolución continua del sistema organizacional.

La aplicación del Modelo MIBEA implica un enfoque sistemático y estructurado para diagnosticar, analizar, implementar y evaluar mejoras en la comunicación dentro de una organización académica. Este proceso, fundamentado en una investigación rigurosa y contextualizada, permite desarrollar estrategias efectivas para fortalecer la cultura organizacional, movilizar capitales, adaptar el *habitus*, reducir el síndrome de *burnout* y aumentar el *engagement*, contribuyendo así al crecimiento y desarrollo integral de la organización.

Conclusión

El Modelo Integrativo de Bienestar y *Engagement* Académico (MIBEA) representa un avance significativo en la comprensión de cómo la cultura organizacional, los niveles de comunicación productiva y los capitales y *habitus* interactúan para influir en el bienestar y el compromiso de los académicos. A través de un análisis tridimensional detallado, el modelo proporciona una herramienta valiosa para diagnosticar el estado actual de las organizaciones académicas y desarrollar estrategias de comunicación efectivas que promuevan un entorno de trabajo saludable y productivo.

Sin embargo, es crucial señalar que este modelo, aunque prometedor, aún no ha sido validado empíricamente. La aplicación práctica del MIBEA requerirá un riguroso proceso de análisis y evaluación en contextos reales para corroborar sus supuestos y su eficacia. Además, se necesitarán investigaciones adicionales que aborden diversas configuraciones organizacionales y culturales para asegurar que el modelo sea robusto y generalizable. La futura validación del MIBEA en estudios posteriores permitirá afinar sus componentes y mejorar su aplicabilidad, proporcionando así un marco teórico y práctico más sólido para las organizaciones académicas que buscan mejorar el bienestar y el *engagement* de sus miembros.

Un aspecto fundamental del MIBEA, basado en la teoría de comunicación productiva de Nosnik, es la retroalimentación constante. Este enfoque garantiza que las necesidades y preocupaciones de los miembros de la organización se aborden directamente en cada fase del proceso, desde el diagnóstico hasta la evaluación, promoviendo una cultura de comunicación abierta y efectiva.

El modelo MIBEA ofrece una perspectiva integrada y comprensiva que puede guiar a las universidades en la identificación y abordaje de factores críticos que afectan el bienestar académico. No obstante, su implementación debe ser acompañada de un proceso de evaluación continua y adaptación, basado en evidencias y contextos específicos, para garantizar su éxito y relevancia en diferentes entornos educativos. La retroalimentación constante, será esencial para la evolución y el perfeccionamiento del modelo, asegurando que se mantenga relevante y eficaz en la mejora del bienestar y el *engagement* académico.

Anexos

Anexo 1

Tabla de operacionalización de variables

Variable	Dimensión	Tipo de variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
X1 Cultura organizacional	Corazón ideológico Valores	Cualitativa ordinal	La cultura organizacional se refiere al conjunto de valores compartidos, normas, creencias, actitudes y comportamientos que caracterizan a una organización y la distinguen de otras. Esta cultura influye en cómo los empleados interactúan entre sí y con su entorno laboral, cómo se toman decisiones, cómo se enfrentan los desafíos y cómo se transmiten los valores centrales de la organización. En este sentido, la cultura organizacional se forja a partir de la misión y visión de la organización, que definen su propósito y dirección futura, y se manifiesta a través de los valores que guían la forma en que la organización opera y se relaciona con sus	La cultura organizacional se define como la percepción colectiva de los valores, creencias y normas compartidos por el personal académico en las universidades públicas del Noroeste de México y en la región de Franche-Comté . Esta percepción se refiere a cómo los docentes interpretan y experimentan la misión, visión y valores institucionales en relación con su entorno laboral y las interacciones comunicativas. Se evaluará a través de cuestionarios diseñados para medir la percepción de los docentes sobre los valores organizacionales, la coherencia entre las acciones de la universidad y su declaración de misión y visión, así como la influencia de la cultura organizacional en la comunicación y las interacciones cotidianas en el entorno académico.	Conoce y aplica las normativas formales expresadas en documentos escritos, reglamentos y políticas de la organización. Demuestra comprensión y cumplimiento de las normas y regulaciones en su trabajo individual. Refleja actitudes y valores alineados con los supuestos básicos de la organización. Exhibe creencias personales y aspiraciones en línea con los objetivos y valores de la organización. Mantiene relaciones interpersonales colaborativas y constructivas dentro del entorno laboral. Percepción de justicia en las oportunidades de movilidad laboral y crecimiento profesional.

miembros y el entorno. . (Adaptado de Nosnik Ostrowiak, 2013)	
Ítems	Valores de la variable
1. La misión y la visión están visibles en la infraestructura de la Facultad y/o escuela.	1. Totalmente en desacuerdo.
2. .La primera vez que leí la misión y la visión las comprendí de manera inmediata.	2. En desacuerdo.
3. Sí me preguntan la visión y la misión de la Facultad y/o escuela, respondo sin necesidad de volver a leerlos.	3. Ni en desacuerdo ni de acuerdo. 4. De acuerdo.
4. La actividad principal que realizo en la Facultad y/o escuela se relaciona con la visión y la misión de la universidad.	5.Totalmente de acuerdo.
5. La actividad de docencia en la Facultad y/o escuela en la que laboro se rige por los valores de Verdad, Equidad, Honestidad, Libertad, Solidaridad, Respeto a la vida y a los demás, Respeto a la naturaleza, Integridad, Ética profesional, Justicia y Responsabilidad.	1. Nunca 2. Casi Nunca 3. A veces
6. La actividad de investigación en la Facultad y/o escuela en la que laboro se rige por los valores de Verdad, Equidad, Honestidad, Libertad, Solidaridad, Respeto a la vida y a los demás, Respeto a la naturaleza, Integridad, Ética profesional, Justicia y Responsabilidad.	4. Casi siempre. 5. Siempre
7. La información de vacantes para para ocupar plazas de base y tiempo completo en la Facultad y/o escuela donde laboro cumple con los valores de Verdad, Equidad, Honestidad, Libertad, Solidaridad, Respeto a la vida y a los demás, Respeto a la naturaleza, Integridad, Ética profesional, Justicia y Responsabilidad.	
8. El respeto entre los docentes de la Facultad y/o escuela donde laboro, prevalece a pesar de las diferencias ideológicas, políticas, culturales, creencias religiosas, de género.	
9. Las autoridades de la Facultad y/o escuela donde laboro promueven la solidaridad y apoyo entre docentes.	
10. Las autoridades donde laboro promueven actividades de salud física y bien estar emocional en los trabajadores.	
11. Tener un trabajo con el que sienta realización personal.	1 De muy poco o nada importante
12. Vivir en una zona deseable para usted y su familia.	2. Poco importante
13. Tener oportunidad de obtener mayores ingresos.	3. Moderadamente importante
14. Trabajar con personas que cooperan bien entre sí.	4. Importante
15. 15.Tener oportunidades de formación (para mejorar sus habilidades o para aprender nuevas habilidades).	5. Muy importante
16. Contar con incentivos adicionales a su salario.	
17. Contar con el reconocimiento que se merece cuando hace un buen trabajo.	
18. Contar con buenas condiciones físicas de trabajo (buena ventilación e iluminación, espacio de trabajo adecuado, etc.)?	
19. Contar con libertad para realizar sus actividades de acuerdo con su propio enfoque del trabajo.	

20. Tener la seguridad de permanencia en el trabajo todo el tiempo que desee.
21. Contar con la oportunidad de ascender a un nivel superior en el trabajo.
22. Cuento con un trabajo con el que siento realización personal.
23. Vivo en una zona deseable para usted y su familia.
24. Tengo oportunidad de obtener mayores ingresos.
25. Trabajo con personas que cooperan bien entre sí.
26. Tengo oportunidades de formación (para mejorar mis habilidades o para aprender nuevas habilidades).
27. Cuento con incentivos y estímulos adicionales a mi salario.
28. Cuento con el reconocimiento social y académico que merezco cuando hago un buen trabajo.
29. Cuento con buenas condiciones físicas de trabajo (buena ventilación e iluminación, espacio de trabajo adecuado, etc.)?
30. Cuento con libertad para realizar mis actividades (de catedra, investigación , etc.)de acuerdo con mi propio enfoque de trabajo.
31. Tengo la seguridad de permanencia en el trabajo todo el tiempo que desee.
32. Cuento con la oportunidad de ascender a un nivel superior en el trabajo.

1. Muy insatisfecho
2. Insatisfecho
3. Ni satisfecho ni insatisfecho
4. Satisfecho
5. Muy satisfecho

Variable	Dimensión	Tipo de variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Z1.1 Aseguramiento de la calidad de la educación	Políticas públicas en educación universitaria	Cualitativo / ordinal	"El aseguramiento de la calidad implica responsabilidad, entendida como la necesidad de demostrar acciones conscientes ante uno o más grupos de interés externo. Esos grupos son denominados stakeholders, se trata de los gobiernos que suministran los fondos, los estudiantes que son usuarios y pagan por los servicios educativos de las instituciones, las familias de los estudiantes, los empleadores que ofrecen trabajo a los egresados, y	Se analizarán las percepciones y valoraciones que el personal académico de las universidades públicas en México y Francia tiene en relación con la implementación y adherencia a políticas, procedimientos y prácticas específicas relacionadas con la garantía de la calidad educativa. Esto incluirá la evaluación de cómo los docentes perciben y valoran la demostración de acciones conscientes y responsabilidad ante los actores interesados externos, como los gobiernos, los estudiantes, las familias, los empleadores y otros	Evaluación de la comprensión y conciencia por parte de los académicos sobre las políticas y medidas de aseguramiento de la calidad implementadas en la educación universitaria. Valoración de cómo las políticas públicas de aseguramiento de la calidad han influido en la mejora o no de la calidad de la educación universitaria, según la percepción del personal académico.

			los organismos o individuos que se vinculan con las instituciones por medio de servicios de apoyo o proyectos de investigación" (Buendía et al., 2014, p. 21)	participantes relevantes en el ámbito educativo. Se medirá la eficacia de los procesos de aseguramiento de la calidad desde la perspectiva de los académicos, considerando la satisfacción de los actores involucrados, la mejora continua de la educación y la consecución de los objetivos institucionales. Además, se evaluará cómo las normativas, reglamentos y estándares establecidos tanto a nivel local como internacional son percibidos y aplicados en los programas educativos y las prácticas institucionales.	
Ítems					Valores de la variable
33. El nivel de conocimiento que tengo de los programas de acreditación y evaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES) impulsados desde la política pública en educación en México es: 34. El nivel de comprensión de los objetivos de los programas de acreditación y evaluación de las IES es: 35. El impacto de las acreditaciones y evaluaciones de las IES en la calidad de la educación que reciben los estudiantes es: 36. El impacto de las acreditaciones y evaluaciones de las IES en la calidad de la infraestructura de las mismas es: 37. 36. El impacto de las acreditaciones y evaluaciones de las IES en la habilitación de la planta docente con perfil deseable es:					1. Muy Bajo 2. Bajo 3 Medio. 4. Alto 5. Muy Alto
Z1.1 Aseguramiento de la calidad de la educación en Francia	Políticas públicas en educación universitaria	Cualitativo / ordinal	Estrategias y marcos normativos diseñados para promover la calidad, la innovación, y la eficacia en las instituciones de educación superior (Haut	La definición operacional de la Variable Z1.1 en el contexto de Francia, se centrará en capturar y analizar las opiniones, actitudes y evaluaciones de los académicos respecto a la	Medir cómo los académicos perciben la implementación de estas estrategias y marcos en su institución, incluyendo la eficacia de la comunicación, la coordinación y el apoyo institucional para su aplicación. Determinar el grado en que los académicos consideran que estas estrategias y marcos

			Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, 2022).	implementación y efectividad de dichas estrategias y marcos normativos en sus respectivas instituciones. Esta evaluación permitirá entender de manera detallada cómo estas políticas son percibidas por aquellos directamente involucrados en su aplicación y los impactos que observan en la práctica	normativos han sido efectivos en mejorar la calidad educativa, fomentar la innovación y aumentar la eficacia operativa de la institución.
Ítems					Valores de la variable
21. L'autonomie dont jouit aujourd'hui l'université publique est une ressource de valeur qui permet à la communauté de prendre des décisions stratégiques de manière consciente et efficace. 22. Les politiques actuelles d'excellence et d'autonomie institutionnelle renforcent le service public de l'éducation et promeuvent l'égalité des chances dans le système universitaire. 23. L'impact de la politique d'excellence sur la qualité de la formation et la qualité de vie à l'université est significatif.					1.Totalmente en desacuerdo. 2. En desacuerdo. 3. Ni en desacuerdo ni de acuerdo. 4. De acuerdo. 5.Totalmente de acuerdo
Variable	Dimensión	Tipo de variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Z.1.2. Evaluación de la calidad de la educación	Organismos evaluadores de universidades públicas	Cualitativo / ordinal	Grupo externo que juzga el nivel de calidad de uno o más programas específicos de una IES, mediante el uso de estándares preestablecidos definidos investigación (Buendía et al., 2014).	Procedimiento de evaluación y revisión por pares, que reúne evidencian y se analiza un determinado programa de estudio o una institución, otorgando un nivel en el rankings, con lo que se evalúa y compara hoy a las universidades del mundo.	Conocimiento si el programa y/o universidad fue sometido a evaluación para acreditación por una acreditadora. Participación en el proceso de evaluación del programa y/o universidad Opinión que tiene de los organismos acreditadores Opinión del proceso de evaluación en general.
Ítems					Valores de la variable

1. Las autoridades de la Facultad y/o escuela donde laboro envían información relacionada a el programa de acreditación y evaluación.	1. Nunca. 2. Casi nunca. 3. A veces. 4. Casi siempre. 5. Siempre.
2. Las autoridades de la Facultad y/o escuela donde laboro se interesan por el nivel de comprensión de la información que envían relacionada con el programa de acreditación y diferentes tipos de evaluación gestionando mecanismo de retroalimentación.	
3. Las autoridades de la Facultad y/o escuela promueven la participación de todos los docentes en el proceso de acreditación y evaluación.	
4. Participo de manera activa y en colaboración con mis pares y con las autoridades de la Facultad y/o escuela en el proceso de acreditación y evaluación.	
5. Las autoridades de la Facultad y/o escuela establecen canales de retroalimentación y diálogo para determinar líneas de mejora a partir de los resultados obtenidos en el proceso de acreditación y evaluación por parte del órgano externo.	
6. Las autoridades de la Facultad y/o escuela me informan de los resultados obtenidos en la evaluación interna con el objetivo de mejorar en el proceso de enseñanza.	
7. Los organismos externos que evalúan y acreditan los programas educativos de la Facultad y/o escuela donde laboro, cuentan con credibilidad en el desarrollo de sus acciones de evaluación y acreditación.	1. Totalmente en desacuerdo. 2. En desacuerdo. 3. Ni es desacuerdo ni de acuerdo. 4. De acuerdo. 5. Totalmente de acuerdo.
8. Cuál es el nivel de importancia que tiene la acreditación y evaluación externa en el desempeño de su actividad en la Facultad y/o escuela donde labora.	1. Muy Bajo. 2. Bajo. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy Alto.
9. Cuál es el nivel de importancia que tiene la evaluación interna en el desempeño de su actividad en la Facultad y/o escuela donde labora.	

Variable	Dimensión	Tipo de variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Z.1.3. Cuantificación de la calidad de la educación	Sistema métrico para evaluación de la calidad de la educación de las universidades públicas	Cualitativo /ordinal	Se definen como parámetros, que serían los valores ideales o deseables de un indicador, previamente establecidos por el organismo evaluador o acreditador(Buendía, 2013, p.26).	Sistema que busca vincular recompensas (o castigos) con los resultados de sus evaluaciones de desempeño, recompensas que pueden ser pecuniarias (“pago por mérito”) o de reputación (nombramientos, premios, etc.).	Qué opina el personal académico del programa Nivel de importancia que el personal académico le asigna al programa
Ítems					Valores de la variable

10. El programa de recompensa al mérito académico en la Facultad y/o escuela donde labora es asequible para todo docente que desee participar.	1. Totalmente en desacuerdo.
11. Las autoridades de la Facultad y/o escuela donde labora apoyan a todos los docentes sin distinción para que logren obtener dicha recompensa.	2. En desacuerdo.
12. Los indicadores que evalúa el programa al merito académico en la Facultad y/o escuela donde labora se corresponden con las actividades diarias de los docentes.	3. Ni es desacuerdo ni de acuerdo.
	4. De acuerdo.
	5. Totalmente de acuerdo

Variable	Dimensión	Tipo de variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Z2.1. El campo de la profesión del personal académico	El campo académico de la docencia El campo académico de la investigación	Cualitativa / ordinal	Los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas)(Bourdieu, 1990, p. 109). Lugares donde se construyen los sentidos comunes, los lugares comunes, los sistemas de tópicos irreductibles los unos a los otros. (Bourdieu, 2000, p.32).	Es el espacio donde interactúan los docentes universitarios en la cual se configura y reproduce las reglas y normas (no escritas) que configuran su actividad en la docencia y/o en la investigación.	Reconocimiento profesional Auto-Representación de la figura académica

Ítems	Valores de la variable
13. Los docentes que trabajan en la formación de estudiantes de pregrado no tienen tiempo para dedicarse a la investigación.	1. Totalmente en desacuerdo.
14. Los docentes que se dedican a la investigación no tienen tiempo para dar clases a los estudiantes de pregrado.	2. En desacuerdo.
15. Los docentes que se dedican a la formación de estudiantes trabajan más que los que se dedican a la investigación.	3. Ni es desacuerdo ni de acuerdo.
	4. De acuerdo.
	5. Totalmente de acuerdo

16. Los docentes que se dedican a la investigación realizan más aportaciones a la calidad de la educación.
17. La profesión docente cuenta con reconocimiento social.
18. Los estudiantes reconocen la labor docente como parte importante de su formación.
19. Las autoridades de la Facultad y/o escuela reconoce las actividades que el docente realiza dentro y fuera del aula.
20. Los docentes de la Facultad y/o escuela reconocen la labor de la profesión docente.

Variable	Dimensión	Tipo de variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Z2.2. *Habitus* de la profesión del personal académico.	*Habitus* del docente universitario	Cualitativa / ordinal	Para construir un modelo de juego que no sea ni el simple registro de las normas explícitas ni el enunciado de las regularidades, al mismo tiempo que se integran las unas a las otras, es necesario reflexionar sobre los modos de existencia diferentes a los principios de regulación y de regularidad de las prácticas: está, seguramente, el *habitus*, esta disposición reglada para engendrar conductas regladas y regulares fuera de toda referencia a las reglas: y, en las sociedades donde el trabajo de codificación no está muy avanzado, el *habitus* es el principio de la mayor parte de las prácticas (Bourdieu, 2000, p.72).	El *habitus* de la profesión del personal académico se refiere a las disposiciones internalizadas, creencias y valores que influyen en las actitudes, decisiones y comportamientos de los docentes en su actividad académica. Estas disposiciones son producto de su formación, experiencia y pertenencia a la comunidad académica, y afectan la manera en que abordan la docencia, la investigación y la interacción con sus pares y estudiantes.	Evaluación del grado en que los docentes se sienten identificados con su rol académico y su compromiso con la enseñanza y la investigación. Medición de la propensión de los docentes a colaborar con otros colegas en proyectos académicos y de investigación. Evaluación de la capacidad de los docentes para adaptarse a los cambios en la educación y en la dinámica académica. Medición de la percepción de los docentes sobre su capacidad para tomar decisiones autónomas en su trabajo académico. Exploración de los valores que guían las acciones de los docentes en relación a la ética académica, la responsabilidad social y la formación de sus estudiantes.
Ítems					Valores de la variable

21. Asisto a los cursos y talleres que ofrece la Facultad y/o escuela para la actualización docente.
22. La planeación de las materias que imparto las actualizo según los avances del área de conocimiento.
23. Antes de iniciar el semestre colaboro con otros docentes que imparten la misma materia para trabajar de manera conjunta contenidos, rubricas, seguimiento y evidencias del programa.
24. Entrego a la autoridad correspondiente una lista de insumos (tecnológicos, bibliográficos y humanos) necesarios para cumplir con los objetivos de la materia que imparto.
25. La estrategia docente que utilizó tiene rasgos a los utilizados por los docentes que me dieron clases.
26. Colaboro en una red de profesionales del campo de mi interés para realizar investigación.
27. Formo parte de un cuerpo académico de la Facultad y/o escuela donde laboro.
28. Realizo publicaciones individuales y/o colectivas sobre investigaciones realizadas.

1. Nunca.
2. Casi nunca.
3. A veces.
4. Casi siempre.
5. Siempre

Variable	Dimensión	Tipo de variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Z2.3. Capitales del personal académico	Capital Social Capital económico Capital cultural Capital simbólico	Cualitativa / ordinal	Los diferentes recursos que se producen y negocian en el campo y cuyas especies, por eso mismo, varían en función de las distintas actividades (juegos o luchas) de los diversos campos. Todos esos recursos o especies de "energía de la física social" pueden presentarse de tres formas distintas, dependiendo del campo en el que se funciona: como capital económico, como capital cultural y como capital social. A esas tres formas habría que sumar una cuarta categoría de poder: el capital simbólico, que es cualquier forma de capital 'en tanto que es representada, es decir, aprehendida	se refieren a los recursos tangibles e intangibles que los miembros de la comunidad académica poseen y utilizan en el contexto de la universidad. Estos recursos se dividen en diversas categorías según su naturaleza y su influencia en el ámbito educativo. En particular, se consideran cuatro formas de capital: económico, cultural, social y simbólico. El capital económico se relaciona con los recursos financieros y materiales que los académicos pueden utilizar para avanzar en sus objetivos educativos y profesionales. El capital cultural abarca conocimientos, habilidades y competencias adquiridas a través de la educación formal y la experiencia. El capital social se refiere a las redes de	Red de conexiones sociales de los académicos, dispuestos más o menos institucionalizadas de reconocimiento mutuo. Nivel de ingresos por salario, prestaciones, becas al desempeño y/o estímulos al desempeño. Acervo cultural de los académicos (títulos, publicaciones de artículos, libros). Reconocimiento simbólico del que se hace acreedor el académico a partir de las otras especies de capitales de acuerdo al campo (docencia y/o investigación).

	simbólicamente, en una relación de conocimiento o, más precisamente, de desconocimiento y reconocimiento'(Bourdieu, 2001, posición 119).	relaciones y conexiones que los académicos pueden aprovechar para colaborar, compartir información y obtener apoyo. Finalmente, el capital simbólico se relaciona con el reconocimiento y la reputación que los académicos obtienen en su campo, basados en su prestigio, logros y contribuciones. La operacionalización de esta variable implica medir la presencia y el grado de estos diferentes capitales en el personal académico, evaluando cómo estos recursos influyen en su desempeño, éxito profesional y contribución a la institución educativa.	
Ítems			Valores de la variable
29. ¿Cuál es su sexo?			1. Hombre. 2. Mujer.
30. ¿Cuál su edad?			
31. ¿Cuál es su estado civil?			1. Casado. 2. Soltero
32. ¿Cuál es nivel máximo de estudio alcanzado?			1. Licenciatura. 2. Maestría. 3. Doctorado
33. ¿Cuál es el tipo de contratación que tiene?			1. Honorarios. 2. Asignatura base 3. Tiempo completo.
34. ¿Cuántos años tiene laborando en la planta docente de la Facultad y/o escuela?			1. Menos de 3 años. 2. De 3 a 10 años.

3. De 10 años a 20 años.
4. más de 20 años.

35. ¿Actualmente realiza estudios de posgrado?
1. Sí
2. No

Variable	Dimensión	Tipo de variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Y1.1 Agotamiento	Agotamiento Perdida de energía. Fatiga	Cualitativo / ordinal	A medida que los recursos emocionales se agotan, los trabajadores sienten que ya no pueden entregarse a sí mismos a nivel psicológico (Leiter & Maslach, 2016)	Agotamiento también descrito como desgaste, pérdida de energía, agotamiento, debilitamiento y fatiga	En términos físicos cómo describe su nivel de energía en el trascurso del día (desde de la hora de entrada al trabajo hasta la hora de salida del mismo)
Ítems					Valores de la variable
36. Por las mañanas me siento fatigado (físicamente). 37. Siento que mi trabajo está afectando negativamente mi salud.					1. Nunca, 2. Algunas veces al año, 3. Algunas veces al mes, 4. Algunas veces a la Semana, y 5. Diario

Variable	Dimensión	Tipo de variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Y.1.2.Despersonalización (cinismo)	Despersonalización Cinismo	Cualitativo / ordinal	Desarrollo de la despersonalización. Esta percepción insensible o incluso deshumanizada de los demás puede llevar a los miembros del personal a considerar que sus clientes de alguna manera merecen sus problemas (Leiter & Maslach, 2016)	Sentimientos de cinismo y desapego del trabajo (también descrito como despersonalización, actitudes negativas o inapropiadas, preocupación desapegada, irritabilidad, pérdida del idealismo y retraimiento);	Cómo se relaciona con sus compañeros de trabajo, y cuales son las actitudes con los alumnos dentro y fuera del aula.
Ítems					Valores de la variable
38. Me siento excluido(a) personalmente por mis compañeros. 39. Siento que trabajar con mis compañeros docentes me cansa. 40. Me siento frustrado(a) en mi trabajo. 41. Siento que no es de mi incumbencia lo que les ocurre a mis estudiantes. 42. Me cuesta trabajo entender a mis estudiantes.					1. Nunca, 2. Algunas veces al año, 3. Algunas veces al mes, 4. Algunas veces a la Semana, y 5. Diario

43. Me cuesta trabajo mantenerme motivado durante las clases que imparto a mis estudiantes.

Variable	Dimensión	Tipo de variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Y.1.3. Ineficaz	Ineficacia profesional Falta de realización	Cualitativo / ordinal	Se refiere a la tendencia a evaluarse a sí mismo negativamente, particularmente con respecto al trabajo con los clientes(Leiter & Maslach, 2016)	Sensación de ineficacia profesional y falta de realización (también descrita como productividad o capacidad reducida, baja moral e incapacidad para afrontar la situación).	Opinión de sus logros profesionales y sus aportes a los estudiantes y a la comunidad en general Cuál es el nivel de satisfacción en relación a los logros alcanzados Cómo afronta y resuelve situaciones de conflicto con directivos, compañeros y alumnos.
Ítems					Valores de la variable
44. Puedo crear con facilidad un clima agradable en el aula/clase. 45. Con mi desempeño estoy influyendo positivamente en las vidas de los estudiantes y compañeros de trabajo.					1. Nunca, 2. Algunas veces al año, 3. Algunas veces al mes, 4. Algunas veces a la Semana, y 5. Diario
46. Mi nivel de satisfacción con la actividad profesional que realizo es: 47. Mi nivel de satisfacción en la cantidad de horas que le dedico a mi actividad en relación al salario percibido es: 48. Mi nivel de satisfacción en relación a la movilidad laboral que he tenido hasta el día de hoy es: 49. Mi nivel de satisfacción que he tenido con las metas autoimpuestas como profesional de la docencia es: 50. mi nivel de satisfacción en relación a los recursos que la institución me provee para realizar mis actividades es: 51. Mi nivel de satisfacción con el trato que recibo de mis compañeros es: 52. Mi nivel de satisfacción con el reconocimiento que recibo de las autoridades de la escuela es:					1. Nunca, 2. Algunas veces al año, 3. Algunas veces al mes, 4. Algunas veces a la Semana, y 5. Diario

Variable	Dimensión	Tipo de variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores

Y.2.1.vigor	Niveles altos de energía	Cualitativo / ordinal	El vigor se caracteriza por altos niveles de energía y resiliencia mental mientras se trabaja, la voluntad de invertir esfuerzo en el trabajo y perseverancia incluso ante las dificultades (Wilmar B Schaufeli et al., 2002)	Es un estado de altos niveles de energía y resistencia, voluntad para invertir esfuerzos en el trabajo más allá del limite sin fatigarse fácilmente y con la capacidad de continuar de forma persistente aún frente a las dificultades	En términos físicos cómo describe su nivel de energía en el trascurso del día (desde de la hora de entrada al trabajo hasta la hora de salida del mismo)
Ítems					Valores de la variable
53. Me siento con energía durante toda mi jornada laboral. 54. Me siento motivado después de trabajar con mis estudiantes 55. Siento que consigo muchas cosas valiosas en mi trabajo- 56. Al finalizar el día me queda energía para revisar las actividades del día siguiente.					1. Nunca, 2. Algunas veces al año, 3. Algunas veces al mes, 4. Algunas veces a la Semana, y 5. Diario
Variable	Dimensión	Tipo de variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Y.2.2. Absorción	Concentración en el trabajo Resiliencia mental	Cualitativo / ordinal	Se caracteriza por estar completamente concentrado y profundamente absorto en el trabajo de uno, por lo que el tiempo pasa rápido y uno tiene dificultades para desapegarse del trabajo. (Wilmar B Schaufeli et al., 2002).	El grado de inmersión en el trabajo, aunque pase mucho tiempo.	Cual es nivel de concentración en las actividades que tiene que realizar Nivel Resistencia física a largas jornadas de trabajo
Ítems					Valores de la variable
57. Puedo concentrarme en mis actividades aunque tenga problemas por resolver. 58. Me concentro tanto en mi trabajo que se me pasa la hora de salida. 59. Puedo pasar largas horas de trabajo sin cansarme físicamente.					1. Nunca, 2. Algunas veces al año, 3. Algunas veces al mes, 4. Algunas veces a la Semana, y 5. Diario
Variable	Dimensión	Tipo de variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores

Y.2.3. Dedicación	Sentimiento de importancia e inspiración en la tarea que realiza. Sentimiento de desafío	Cualitativo / ordinal	La dedicación se refiere a una participación particularmente fuerte que va un paso más allá del nivel habitual de identificación. (Wilmar B Schaufeli et al., 2002).	La dedicación se caracteriza por un sentido de importancia, entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío.	Opinión de sus logros profesionales y sus aportes a los estudiantes y a la comunidad en general Cómo afronta y resuelve situaciones de conflicto con directivos, compañeros y alumnos
Ítems					Valores de la variable
60. En lo general, estoy muy contento con mi desempeño en el trabajo. 61. Creo que cumplo las demandas de mis estudiantes. 62. He contribuido al desarrollo personal y profesional de mis compañeros. 63. En general soy una persona que se toma los cosas con calma, 64. Con frecuencia me las arreglo de una u otra manera para solucionar problemas personales. 65. Mi estado es optimista y confío en alcanzar tarde o temprano mis metas.					1. Nunca, 2. Algunas veces al año, 3. Algunas veces al mes, 4. Algunas veces a la Semana, y 5. Diario

Variable	Dimensión	Tipo de variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Y3.1. Nivel de comunicación lineal	Información y Tecnología	Cualitativo / ordinal	En este nivel, la comunicación se percibe como una capacidad tecnológica para estandarizar mensajes y transmitirlos en contextos específicos de grupos humanos. (Nosnik, 2013)	el grado en que las interacciones comunicativas en el entorno académico se caracterizan por la transmisión estandarizada de mensajes utilizando tecnología y medios de comunicación convencionales. En este nivel, se busca evaluar la percepción y la frecuencia con la que se utilizan métodos comunicativos unidireccionales, donde la tecnología juega un papel central en la difusión de información hacia un público específico en el ámbito académico.	Frecuencia de uso de medios de comunicación convencionales (correos electrónicos, boletines, anuncios impresos, etc.). Percepción de la tecnología como herramienta principal de difusión de información en la universidad. Uso de plataformas digitales para la distribución de contenidos académicos. Evaluación de la eficacia de la comunicación tecnológica en la transmisión de mensajes. Nivel de influencia percibida de la tecnología en la formación de actitudes y comportamientos. Opiniones sobre la uniformidad y estandarización de los mensajes en comparación con la diversidad de contenidos comunicativos.
Ítem					Valores de la variable

66.

Donde trabajo, la tecnología no está alineada con las necesidades de información y, por lo tanto, la tecnología se desperdicia.

En mi organización, la infraestructura tecnológica satisface nuestras necesidades de información y retroalimentación, aunque a veces podríamos complementar estas prácticas con un contacto más personal.

En la organización se realiza un esfuerzo continuo por complementar la información proporcionada con respuestas oportunas y pertinentes ofrecidas a través de canales tecnológicos e interpersonales

67.

La información que recibo se centra básicamente en instrucciones y peticiones muy directas de mi jefe que busca que yo cumpla en ese momento.

La información que recibo de mi jefe tiene que ver con las tareas y obligaciones que acordamos desde el inicio y que debo cumplir en mi puesto y función.

La información que me brinda mi jefe inmediato se alinea con la descripción actualizada de mi puesto, las metas del equipo y los objetivos estratégicos vigentes de la organización.

En cada uno de los ítems de la variable, las frases están dispuestas siguiendo una estructura lógica que representa los tres niveles de comunicación propuestos en la investigación: lineal, dinámico y productiva.

Variable	Dimensión	Tipo de variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Y3.2 Nivel de comunicación dinámico	Información y retroalimentación.		se refiere al grado de interacción bidireccional y activa entre emisores y receptores en el proceso de comunicación, mediado por medios tecnológicos. En este nivel, se considera que la comunicación no es unidireccional, sino que implica la participación activa y la retroalimentación tanto por parte del emisor como del receptor. Se sustenta en la idea de que los receptores no son simples destinatarios pasivos, sino que poseen la capacidad de seleccionar, interpretar y retener la información que reciben,	En este nivel de comunicación, se evalúa el grado de interacción activa y bidireccional entre los emisores y receptores en el proceso comunicativo, teniendo en cuenta la capacidad de los receptores para seleccionar, interpretar y retener la información, así como para participar en diálogos con otros receptores. Además, se considera la presencia y eficacia de la retroalimentación como elemento crucial para medir la efectividad de la comunicación en ambas direcciones.	Frecuencia y calidad de la interacción entre emisores y receptores en el proceso comunicativo. Participación activa de los receptores en la interpretación y retención de la información transmitida. Existencia y dinámica de diálogos entre receptores, enriqueciendo las interpretaciones y promoviendo la diversidad de puntos de vista. Utilización de medios tecnológicos para la retroalimentación y evaluación de la efectividad de la comunicación. Evaluación de la influencia comunicativa, tanto por parte de los emisores como de los receptores, considerando la retroalimentación recibida.

	así como de participar en diálogos con otros receptores, lo que enriquece y diversifica la interpretación de los mensajes transmitidos. La retroalimentación juega un rol esencial en este nivel, dado que permite evaluar la efectividad de la comunicación en ambas direcciones y asegurar que la influencia comunicativa logre sus objetivos. (Nosnik, 2013)	
Ítem		Valores de la variable
68. En mi trabajo si necesitas información la buscas por tu lado. En la organización, los jefes están obligados a asegurar que la información y la retroalimentación requerida por cada equipo esté disponible para ellos. El lugar donde trabajo está diseñado para atender permanentemente las necesidades de información y retroalimentación de todos los públicos. 69. . La retroalimentación donde trabajo es prácticamente inexistente y se da de manera superficial y sesgada. La retroalimentación en la organización se da de manera consistente pero informal. De estar más sistematizada podríamos aprovecharla mejor. Nuestra cultura laboral se basa en la retroalimentación para mejorar nuestros resultados como organización y sentirnos satisfechos con nuestra contribución como empleados para lograrlos. 70. . La retroalimentación que brindo a los demás acerca de su trabajo es infrecuente y escasa. Tengo demasiadas cosas que hacer y no puedo retroalimentar a la gente. Hago el esfuerzo de retroalimentar a los demás aunque reconozco que podría preparar mejor la información que les ofrezco en estas ocasiones. Me hago tiempo para retroalimentar correctamente a quienes trabajan conmigo para que sepan qué opino de su desempeño y cómo lo pueden mejorar para beneficio de la organización.		En cada uno de los ítems de la variable, las frases están dispuestas siguiendo una estructura lógica que representa los tres niveles de comunicación propuestos en la investigación: lineal, dinámico y productiva.

Variable	Dimensión	Tipo de variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Y3.3 nivel productiva de comunicación.			El nivel productiva de comunicación es aquella que busca integrar de manera estratégica los niveles lineal y dinámico de comunicación con el propósito de alcanzar objetivos y metas que contribuyan al beneficio colectivo y al avance de la organización. (Nosnik, 2013)	La comunicación productiva en el contexto de esta investigación se define como el proceso estratégico que combina la transmisión eficiente de mensajes a través de medios tecnológicos (nivel lineal) con la interacción dinámica y colaborativa entre emisores y receptores (nivel dinámico). Esto se logra con el propósito de alcanzar objetivos y metas específicas que contribuyan al beneficio colectivo y al avance de la organización universitaria, en línea con la misión, objetivos y estrategias definidas.	Evaluación del impacto de esta retroalimentación en la mejora de la calidad de la enseñanza. Identificación de cómo la retroalimentación contribuye a un ambiente positivo y colaborativo. Evaluación del impacto de la retroalimentación en el logro de resultados tangibles.
Ítem					Valores de la variable
71. En mi organización los procesos en general no se planean y esto incluye la comunicación. La información se da y se corrige sobre la marcha. En mi trabajo, el control y la efectividad de los procesos organizacionales, incluida la retroalimentación, es una tarea obligatoria de los jefes y colaboradores. En mi organización existe formalmente un Plan General de Comunicación que se actualiza como parte del ejercicio de Planeación Estratégica que llevamos a cabo anualmente.					
72. No suelo dar seguimiento a lo que comunico a otros. Sólo les doy la información que me solicitan pues así lo requieren. Procuro dar seguimiento a la gente que me pide información. Es un hábito que mantengo en mi trabajo. En mi organización nos enfocamos en la retroalimentación como mejor práctica organizacional y ya es parte de nuestra cultura de trabajo					

Anexo 2

Imposibilidad de Colaboración en Investigación: Respuesta de la Universidad Francesa……

J'ai parlé de votre projet avec M. E. H., codirectrice du département d'infocom. Bien que votre sujet soit particulièrement actuel et important, il est également très délicat et les méthodes visuelles que vous souhaitez appliquer (avec enregistrement vidéo des contextes et des personnes observées (images et sons)) ne peuvent pas être envisagées de cette manière à l'université. De plus, pour réaliser une étude de terrain dans notre université, il est nécessaire que la vice-présidence de la recherche et le service de communication l'aient validée (tout doit être validé au préalable dans une grande université comme la nôtre).
Ainsi, je vous laisse imaginer le processus et les démarches qu'il faudrait encore entreprendre, ainsi que le délai (probablement plus de 18 mois). J'espère, Iris, que vous aurez d'autres opportunités car il me semble que s'installer dans notre université est trop compliqué, et je vous souhaite une bonne continuation dans votre travail de thèse.
Cordialement,
(chercheuse d'une université en France, 2023)

Traducción al español

He hablado de tu proyecto con M. E. H., codirectora del departamento de infocom. Aunque su tema es especialmente actual e importante, también es muy delicado y los métodos visuales que desea aplicar (con grabación en vídeo de los contextos y las personas observadas (imágenes y sonidos)) no pueden contemplarse de esta forma en la universidad. Además, para realizar un estudio de campo en nuestra universidad, es necesario que la vicepresidencia de investigación y el servicio de comunicación lo hayan validado (todo debe validarse previamente en una gran universidad como la nuestra.).
Así que te dejo imaginar el proceso y los pasos que aún habría que dar, así como el retraso (probablemente más de 18 meses).Espero, Iris, que tengas otras oportunidades porque me parece que es demasiado complicado instalarse en nuestra universidad y te deseo una buena continuación en tu trabajo de tesis.
Un cordial saludo.
(investigadora de una universidad de Francia, 2023)

Anexo 3

Instrumento Inicial

Sección 1: Cultura Organizacional

Seleccione una opción en cada enunciado según el grado de aceptación donde **1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.**

1. La misión y la visión están visibles en la infraestructura de la Facultad y/o escuela.
2.La primera vez que leí la misión y la visión las comprendí de manera inmediata.
3. Sí me preguntan la visión y la misión de la Facultad y/o escuela, respondo sin necesidad de volver a leerlos.
4. La actividad principal que realizo en la Facultad y/o escuela se relaciona con la visión y la misión de la universidad.

Seleccione la opción que considere que aplica en cada enunciado donde **1 es nunca y 5 es siempre.**

5. La actividad de docencia en la Facultad y/o escuela en la que laboro se rige por los valores de Verdad, Equidad, Honestidad, Libertad, Solidaridad, Respeto a la vida y a los demás, Respeto a la naturaleza, Integridad, Ética profesional, Justicia y Responsabilidad.
6. La actividad de investigación en la Facultad y/o escuela en la que laboro se rige por los valores de Verdad, Equidad, Honestidad, Libertad, Solidaridad, Respeto a la vida y a los demás, Respeto a la naturaleza, Integridad, Ética profesional, Justicia
7. La información de vacantes para para ocupar plazas de base y tiempo completo en la Facultad y/o escuela donde laboro cumple con los valores de Verdad, Equidad, Honestidad, Libertad, Solidaridad, Respeto a la vida y a los demás, Respeto a la naturaleza
8. El respeto entre los docentes de la Facultad y/o escuela donde laboro, prevalece a pesar de las diferencias ideológicas, políticas, culturales, creencias religiosas, de género.
9. Las autoridades de la Facultad y/o escuela donde laboro promueven la solidaridad y apoyo entre docentes.
10. Las autoridades donde laboro promueven actividades de salud física y bien estar emocional en los trabajadores

Qué importancia tiene para usted (LO DESEABLE) donde **1 es De muy poco o nada importante y 5 Muy importante.**

11. Tener un trabajo con el que sienta realización personal.
12. Vivir en una zona deseable para usted y su familia
13. Tener oportunidad de obtener mayores ingresos.
14. Trabajar con personas que cooperan bien entre sí.
15.Tener oportunidades de formación (para mejorar sus habilidades o para aprender nuevas habilidades).
16. Contar con incentivos adicionales a su salario.
17. Contar con el reconocimiento que se merece cuando hace un buen trabajo.
18. Contar con buenas condiciones físicas de trabajo (buena ventilación e iluminación, espacio de trabajo adecuado, etc.)
19. Contar con libertad para realizar sus actividades de acuerdo con su propio enfoque del trabajo.
20. Tener la seguridad de permanencia en el trabajo todo el tiempo que desee.
21. Contar con la oportunidad de ascender a un nivel superior en el trabajo.

Qué tan satisfecho está actualmente con (LO QUE ES) donde **1 es. Muy insatisfecho y 5 Muy satisfecho.**

22. Cuento con un trabajo con el que siento realización personal.
23. Vivo en una zona deseable para usted y su familia.
24. Tengo oportunidad de obtener mayores ingresos.
25. Trabajo con personas que cooperan bien entre sí.
26.Tengo oportunidades de formación (para mejorar mis habilidades o para aprender nuevas habilidades).
27. Cuento con incentivos y estímulos adicionales a mi salario.
28. Cuento con el reconocimiento social y académico que merezco cuando hago un buen trabajo.
29. Cuento con buenas condiciones físicas de trabajo (buena ventilación e iluminación, espacio de trabajo adecuado, etc.)?
30. Cuento con libertad para realizar mis actividades (de catedra, investigación , etc.)de acuerdo con mi propio enfoque de trabajo.
31. Tengo la seguridad de permanencia en el trabajo todo el tiempo que desee.
32. Cuento con la oportunidad de ascender a un nivel superior en el trabajo.

Sección 2: Niveles de Comunicación Organizacional

Selecciona una opción en cada una las afirmaciones donde **1 es nunca y 5 es siempre.**

33. La información relacionada con mi actividad o con la Facultad y/o escuela donde laboro, la envía la autoridad institucional responsable.
34. La información institucional que elaboran las autoridades es redactado conforme a las reglas de redacción, ortografía y gramática.
35. La información institucional que elaboran las autoridades no da margen de error en la interpretación de el o los mensajes.
36. La información institucional que elaboran las autoridades busca generar o cambiar actitudes y/o conductas en beneficio del desarrollo de mi actividad laboral y/o desarrollo de la profesión docente.

Selecciona una opción en cada una las afirmaciones donde **1 totalmente en desacuerdo y 5 es totalmente de acuerdo.**

37. Existen canales de comunicación (tecnológicos y personales) que garantizan la distribución de la información a toda la planta docente.
38. Existen canales de comunicación (tecnológicos y personales) que garantizan la retroalimentación entre autoridades - docentes, docentes – autoridades para establecer acuerdos y/o desacuerdos de la información que se recibe.
39. Existe un plan institucional de acciones comunicativas que apoyan el logro de objetivos por medios (tecnológicos, psicológicos, sociológicos y culturales) asequibles tanto a las autoridades como a los docentes para lograr la productividad (individual
40. Existe confianza en que la información institucional generada por las autoridades llega a los docentes de manera completa.
41. Los docentes les confieren a las autoridades de la Facultad y/o escuela legitimidad moral por lo que no cuestionan la información que estas general.
42. Existe congruencia entre la misión y visión de la Facultad y/o escuela con la información que generan las autoridades y las acciones ulteriores.
43. Existe por parte de la autoridad de la Facultad y/o escuela conocimiento de todos los colaboradores más allá del puesto, rol o número de empleado.
44. Existe un interés por parte de la autoridad de la Facultad y/o escuela por garantizar la distribución de la información a todos los docentes.
45. Existe un interés por parte de la autoridad de la Facultad y/o escuela por garantizar que la información que distribuye a los docentes genere retroalimentación en ambas vías.
46. Existe un interés por parte de la autoridad de la Facultad y/o escuela por garantizar que los docentes utilicen la información que reciben para generar líneas de trabajo (individual o colectivo) en docencia y en investigación, que abonen a los a los objetivos plasmados en la misión y visión de la institución educativa.]
47. La información que existe en la Facultad y/o escuela en la que laboro es adecuada para que los docentes – investigadores lleven a cabo sus actividades.

Selecciona una opción en cada una las afirmaciones donde **1 es. Muy insatisfecho y 5 Muy satisfecho.**

48. Los canales y medios son adecuados y asequibles para que se dé la retroalimentación bilateral.
49. Uso eficaz de la información institucional por parte de docentes y autoridades que facilitan el desarrollo de las actividades de sus miembros.
50. Uso eficaz de la información institucional por parte de docentes y autoridades que incentiva la creatividad para el desarrollo de mejoras en las diferentes áreas de la institución con beneficios para todos sus miembros

Seleccione una opción por cada afirmación donde **1 es nunca y 5 es siempre.**

51. Las autoridades de la Facultad y/o escuela donde laboro tienen disponibilidad para crear información necesaria para que los docentes puedan utilizarla según sus necesidades de mejora laboral.
52. Las autoridades de la Facultad y/o escuela donde laboro tienen disponibilidad para compartir información necesaria para que los docentes puedan utilizarla según sus necesidades de mejora laboral.
53. Genero información que es de utilidad para mis compañeros y para las autoridades de la Facultad y/o escuela donde laboro para el desarrollo personal y profesional de los mismos.
54. Estoy dispuesto a compartir información que es de utilidad para mis compañeros y para las autoridades de la Facultad y/o escuela donde laboro para el desarrollo personal y profesional de los mismos
55. Las autoridades de la Facultad y/o escuela donde laboro tienen la capacidad de generar de manera rápida información clara para la toma de decisiones y solución de problemas.
56. Las autoridades de la Facultad y/o escuela donde laboro tienen la capacidad de entender cuando existe comprensión y/o incomprensión en la interacción comunicativa con los docentes.
57. Las autoridades y los docentes de la Facultad y/o escuela donde laboro tienen la capacidad de definir metas, objetivos y fines a partir de la información resultante de la interacción, manteniendo el dialogo abierto para la innovación permanente de la institución educativa

Sección 3: Sistemas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

Seleccione la opción con la que más coincida en cada afirmación donde **1 es muy bajo y 5 es muy alto**.

58. El nivel de conocimiento que tengo de los programas de acreditación y evaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES) impulsados desde la política pública en educación en México es:
59. El nivel de comprensión de los objetivos de los programas de acreditación y evaluación de las IES es:
60. El impacto de las acreditaciones y evaluaciones de las IES en la calidad de la educación que reciben los estudiantes es:
61. El impacto de las acreditaciones y evaluaciones de las IES en la calidad de la infraestructura de las mismas es:
62. El impacto de las acreditaciones y evaluaciones de las IES en la habilitación de la planta docente con perfil deseable es:

Seleccione la opción con la que más coincida en cada afirmación donde **1 es nunca y 5 es siempre.**

63. Las autoridades de la Facultad y/o escuela donde laboro envían información relacionada a el programa de acreditación y evaluación.
64. Las autoridades de la Facultad y/o escuela donde laboro se interesan por el nivel de comprensión de la información que envían relacionada con el programa de acreditación y diferentes tipos de evaluación gestionando mecanismo de retroalimentación
65. Las autoridades de la Facultad y/o escuela promueven la participación de todos los docentes en el proceso de acreditación y evaluación
66. Participo de manera activa y en colaboración con mis pares y con las autoridades de la Facultad y/o escuela en el proceso de acreditación y evaluación.
67. Las autoridades de la Facultad y/o escuela establecen canales de retroalimentación y diálogo para determinar líneas de mejora a partir de los resultados obtenidos en el proceso de acreditación y evaluación por parte del órgano externo
68. Las autoridades de la Facultad y/o escuela me informan de los resultados obtenidos en la evaluación interna con el objetivo de mejorar en el proceso de enseñanza.

Seleccione la opción con la que más coincida en cada afirmación donde **1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo**.

69. Los organismos externos que evalúan y acreditan los programas educativos de la Facultad y/o escuela donde laboro, cuentan con credibilidad en el desarrollo de sus acciones de evaluación y acreditación.

Seleccione la opción con la que más coincida en cada afirmación donde **1 es muy bajo y 5 muy alto.**

70. Cuál es el nivel de importancia que tiene la acreditación y evaluación externa en el desempeño de su actividad en la Facultad y/o escuela donde labora.
71. Cuál es el nivel de importancia que tiene la evaluación interna en el desempeño de su actividad en la Facultad y/o escuela donde labora

Seleccione la opción con la que más coincida en cada afirmación donde **1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo**

72. El programa de recompensa al mérito académico en la Facultad y/o escuela donde labora es asequible para todo docente que desee participar.
73. Las autoridades de la Facultad y/o escuela donde labora apoyan a todos los docentes sin distinción para que logren obtener dicha recompensa.
74. Los indicadores que evalúa el programa al merito académico en la Facultad y/o escuela donde labora se corresponden con las actividades diarias de los docentes

Sección 4: Campo, *Habitus* y Capitales

Seleccione la opción con la que más coincida en cada afirmación donde **1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.**

75. Los docentes que trabajan en la formación de estudiantes de pregrado no tienen tiempo para dedicarse a la investigación.
76. Los docentes que se dedican a la investigación no tienen tiempo para dar clases a los estudiantes de pregrado.
77. Los docentes que se dedican a la formación de estudiantes trabajan más que los que se dedican a la investigación.
78. Los docentes que se dedican a la investigación realizan más aportaciones a la calidad de la educación.
79. La profesión docente cuenta con reconocimiento social.
80. Los estudiantes reconocen la labor docente como parte importante de su formación.
81. Las autoridades de la Facultad y/o escuela reconoce las actividades que el docente realiza dentro y fuera del aula.
82. Los docentes de la Facultad y/o escuela reconocen la labor de la profesión docente

Seleccione la opción con la que más coincida en cada afirmación en donde **1 es nunca y 5 es siempre**

83. Asisto a los cursos y talleres que ofrece la Facultad y/o escuela para la actualización docente.
84. La planeación de las materias que imparto las actualizo según los avances del área de conocimiento.
85. Antes de iniciar el semestre colaboro con otros docentes que imparten la misma materia para trabajar de manera conjunta contenidos, rubricas, seguimiento y evidencias del programa.
86. Entrego a la autoridad correspondiente una lista de insumos (tecnológicos, bibliográficos y humanos) necesarios para cumplir con los objetivos de la materia que imparto.

Seleccione la opción con la que más coincida en cada afirmación en donde **1 es Totalmente en desacuerdo y 5 es Totalmente de acuerdo.**

87. La estrategia docente que utilizó tiene rasgos a los utilizados por los docentes que me dieron clases.
88. Colaboro en una red de profesionales del campo de mi interés para realizar investigación.
89. Formo parte de un cuerpo académico de la Facultad y/o escuela donde laboro.
90. Realizo publicaciones individuales y/o colectivas sobre investigaciones realizadas.

Sección 5: Perfil Sociodemográfico

Seleccione en cada pregunta la opción deseada.

91. ¿Cuál es su sexo?
1. Hombre.
2. Mujer.

92. ¿Cuál su edad?
1. Menos de 30 años.
2. De 30 a 40 años.
3. De 40 a 50 años
4. De 50 a 60 años.
5. Más de 60 años.

93. ¿Cuál es su estado civil?
1. Casado.
2. Soltero.

94. ¿Cuál es nivel máximo de estudio alcanzado?
1. Licenciatura.
2. Maestría.
3. Doctorado.

95. ¿Cuál es el tipo de contratación que tiene?
1. Honorarios.
2. Asignatura base
3. Tiempo completo.

96. ¿Cuántos años tiene laborando en la planta docente de la Facultad y/o escuela?
1. Menos de 3 años.
2. De 3 a 10 años.
3. De 10 años a 20 años.
4. más de 20 años.

97. ¿Actualmente realiza estudios de posgrado?
1. Sí
2. No

Sección 6: Síndrome de *Burnout*

Seleccione la opción con la que más coincida en cada afirmación **donde 1 es nunca y 5 siempre.**

98. Por las mañanas me siento fatigado (físicamente).
99. Siento que mi trabajo está afectando negativamente mi salud.
100. Me siento excluido(a) personalmente por mis compañeros.
101. Siento que trabajar con mis compañeros docentes me cansa.
102. Me siento frustrado(a) en mi trabajo.
103. Siento que no es de mi incumbencia lo que les ocurre a mis estudiantes.
104. Me cuesta trabajo entender a mis estudiantes.
105. Me cuesta trabajo mantenerme motivado durante las clases que imparto a mis estudiantes.
106. Puedo crear con facilidad un clima agradable en el aula/clase.

Seleccione la opción con la que más coincida en cada afirmación **donde 1 es muy bajo y 5 muy alto.**

107. Con mi desempeño estoy influyendo positivamente en las vidas de los estudiantes y compañeros de trabajo.
108. Mi nivel de satisfacción con la actividad profesional que realizo es:
109. Mi nivel de satisfacción en la cantidad de horas que le dedico a mi actividad en relación al salario percibido es:
110. Mi nivel de satisfacción en relación a la movilidad laboral que he tenido hasta el día de hoy es:
111. Mi nivel de satisfacción que he tenido con las metas autoimpuestas como profesional de la docencia es:
112. mi nivel de satisfacción en relación a los recursos que la institución me provee para realizar mis actividades es:
113. Mi nivel de satisfacción con el trato que recibo de mis compañeros es:

Sección 7: *Engagement*

Seleccione la opción con la que más coincida en cada afirmación donde **1 es nunca y 5 es siempre**

114. Mi nivel de satisfacción con el reconocimiento que recibo de las autoridades de la escuela es:
115. Me siento con energía durante toda mi jornada laboral.
116. Me siento motivado después de trabajar con mis estudiantes
117. Siento que consigo muchas cosas valiosas en mi trabajo
118. Al finalizar el día me queda energía para revisar las actividades del día siguiente.
119. Puedo concentrarme en mis actividades aunque tenga problemas por resolver.
120. Me concentro tanto en mi trabajo que se me pasa la hora de salida.

Seleccione la opción con la que más coincida en cada afirmación donde **1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo**.

121. Puedo pasar largas horas de trabajo sin cansarme físicamente
122. En lo general, estoy muy contento con mi desempeño en el trabajo.
123. Creo que cumplo las demandas de mis estudiantes.
124. He contribuido al desarrollo personal y profesional de mis compañeros.
125. En general soy una persona que se toma los cosas con calma,
126. Con frecuencia me las arreglo de una u otra manera para solucionar problemas personales.
127. Mi estado es optimista y confío en alcanzar tarde o temprano mis metas.

Anexo 4

Instrumento Final a el personal académico de Universidades en México

Presentación

Estimado participante, el objetivo de la presente encuesta es aportar datos a la investigación Impacto de la cultura universitaria en el síndrome de *burnout* y el *engagement* en docentes de universidades públicas en México y Francia. Forma parte del trabajo doctoral codirigido por la Universidad Anáhuac México Norte y L'Université Savoie Mont Blanc. Es por ello que su participación es de suma importancia y tenga la confianza que sus respuestas será utilizada exclusivamente para fines de investigación garantizando, también, el anonimato. Este cuestionario se completa en un tiempo aproximado de 20 a 25 minutos, favor de tomarlo en cuenta antes de iniciar. Gracias por participar.

Ítem		Valores de la variable
1.	Sexo	1. Mujer 2. Hombre
2.	¿Cuántos años tiene?	
3.	Estado Civil	1. Casado(a) 2. Soltero(a) 3. Divorciado(a) 4. Viudo(a) 5. Unión libre
4.	¿Qué tipo de contrato de trabajo tiene en la universidad?	1. Profesor(a) Asignatura Base (Tiempo indeterminado) 2. Profesor(a) Asignatura (Tiempo determinado) 3. Profesor(a) Investigador Tiempo Completo
5.	¿Cuántos años lleva trabajando en la universidad?	
6.	Nivel de estudios	1. Nivel superior 2. Maestría 3. Doctorado 4. Post doctorado
7.	¿Está matriculado en un máster o un doctorado?	1. Sí 2. No
8.	la investigación y las publicaciones científicas son una prioridad de la universidad.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo.
9.	En la universidad, los académicos que se dedican exclusivamente a la docencia tienen el mismo reconocimiento económico y simbólico que los que se dedican a la investigación.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo.
10.	Antes de que empiece el semestre, trabajo con otros profesores sobre el contenido, la rúbrica y la evaluación del curso.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo
11.	Cuando hay un profesor nuevo en el equipo, me ofrezco a ayudarle a aprender las normas de interacción social dentro del equipo y de la universidad.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo
12.	Antes de que comience el semestre, actualizo el contenido	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo

	de los cursos que imparto y las estrategias didácticas que utilizaré	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo
13.	Mis objetivos profesionales no están alineados con los objetivos (misión y visión) de la universidad, lo que me hace sentir frustrado, apático, indiferente y estresado.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo.
14.	Mi superior inmediato no apoya mis propuestas de mejora, lo que me hace sentir que mis conocimientos no se utilizan en beneficio de mi universidad.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo
15.	El clima laboral de mi lugar de trabajo no me permite estar tranquilo y concentrado en lo que tengo que hacer.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo
16.	Mi superior no se asegura de que disponga de los recursos (materiales e inmateriales) que necesito para realizar correctamente mi trabajo principal, lo que me provoca fatiga mental y física.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo
17.	No tengo certidumbre laboral en la universidad.	
18.	LINEAL: Información y Tecnología.	1) Donde yo trabajo, la tecnología no está alineada con las necesidades de información y, por lo tanto, la tecnología se desperdicia. 2) En la universidad, la infraestructura tecnológica satisface nuestras necesidades de información y retroalimentación, aunque a veces podríamos complementar estas prácticas con un contacto más personal. 3) En la universidad se realiza un esfuerzo continuo por complementar la información facilitada con respuestas oportunas y pertinentes ofrecidas a través de canales tecnológicos e interpersonales.
19.	LINEAL: Información y Tecnología.	1. La información que recibo se centra principalmente en instrucciones y peticiones muy directas de mi jefe, que quiere que cumpla en ese momento. 2. La información que recibo de mi jefe se refiere a las tareas y obligaciones que acordamos al principio y que tengo que llevar a cabo como parte de mi trabajo y función. 3. La información que recibo de mi superior está en consonancia con la descripción actualizada de mi puesto, los objetivos del equipo y los objetivos estratégicos actuales de la universidad.
20.	DINÁMICA: Información y retroalimentación	1. En mi trabajo, si necesitas información, la buscas tú mismo. 2. En la universidad, los directivos son responsables de garantizar que cada equipo disponga de la información y los comentarios que necesita.

		3. El lugar donde trabajo está diseñado para satisfacer continuamente las necesidades de información y retroalimentación de todos los públicos.
21.	DINÁMICA: Información y retroalimentación	1. La retroalimentación a mi lugar de trabajo es casi inexistente y es superficial y sesgada. 2. Dentro de la organización, el feedback es sistemático pero informal. Si fuera más sistemático, podríamos aprovecharlo mejor. 3. Nuestra cultura de trabajo se basa en la retroalimentación para mejorar nuestros resultados como organización y sentirnos satisfechos de nuestra contribución como empleados a la consecución de dichos resultados.
22.	DINÁMICA: Información y retroalimentación	1. La retroalimentación que doy a los demás sobre su trabajo es infrecuente y escaso. Tengo demasiado que hacer y no puedo dar feedback a la gente. 2. Me esfuerzo por dar retroalimentación a los demás aunque reconozco que podría preparar mejor la información que les doy para esta ocasión. 3. Me tomo el tiempo necesario para dar una retroalimentación adecuada a las personas con las que trabajo, para que sepan lo que pienso de su rendimiento y cómo pueden mejorarlo en beneficio de la organización.
23.	PRODUCTIVA: Sistema organizativo: Planificación y evaluación.	1. En mi organización, los procesos no suelen estar planificados, incluida la comunicación. La información se da y se corrige sobre la marcha. 2 En mi trabajo, el control y la eficacia de los procesos organizativos, incluida la retroalimentación, es una tarea obligatoria para directivos y personal. 3 En mi organización existe un plan formal de comunicación corporativa que se actualiza como parte de nuestro ejercicio anual de planificación estratégica.
24.	PRODUCTIVA: Sistema organizativo: Planificación y evaluación.	1. No suelo hacer un seguimiento de lo que comunico a los demás. Sólo les doy la información que me piden porque la necesitan. 2. Intento hacer un seguimiento de las personas que me piden información. Es un hábito que mantengo en mi trabajo. 3. En mi organización nos centramos en la retroalimentación como una buena práctica organizativa y ya forma parte de nuestra cultura de trabajo. Sección sin título
25.	Conozco los programas de acreditación y evaluación que se aplican en la universidad	1. Muy Bajo 2. Bajo 3. Medio 4. Alto 5.Muy Alto
26.	Participo y colaboro en los procesos de acreditación y evaluación en mi facultad.	1. Muy Bajo 2. Bajo 3. Medio 4. Alto 5.Muy Alto

27.	La importancia de los procesos de acreditación y evaluación en mi trabajo está a un nivel de:	1. Muy Bajo 2. Bajo 3. Medio 4. Alto 5.Muy Alto
28.	Mi confianza en los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos de la universidad es:	1. Muy Bajo 2. Bajo 3. Medio 4. Alto 5.Muy Alto
29.	Por la mañana me siento cansado física y mentalmente.	1. Nunca 2. Algunas veces al año 3. Algunas veces al mes 4. Varias veces por semana 5. Todos los días
30.	Siento que mi trabajo afecta negativamente a mi salud.	1. Nunca 2. Algunas veces al año 3. Algunas veces al mes 4. Varias veces por semana 5. Todos los días
31.	Siento que es agotador trabajar con mis colegas y alumnos.	1. Nunca 2. Algunas veces al año 3. Algunas veces al mes 4. Varias veces por semana 5. Todos los días
32.	Tengo sentimientos de frustración, irritabilidad, impaciencia y ansiedad relacionados con mi trabajo.	1. Nunca 2. Algunas veces al año 3. Algunas veces al mes 4. Varias veces por semana 5. Todos los días
33.	Me siento emocionalmente decepcionado de mi organización. No me siento productivo(a) ni motivado(a).	1. Nunca 2. Algunas veces al año 3. Algunas veces al mes 4. Varias veces por semana 5. Todos los días
34.	Soy capaz de concentrarme en mis actividades incluso cuando tengo problemas que resolver.	1. Nunca 2. Algunas veces al año 3. Algunas veces al mes 4. Varias veces por semana 5. Todos los días
35.	Me concentro tanto en mi trabajo que pierdo la noción del tiempo y me quedo después de salir del trabajo.	1. Nunca 2. Algunas veces al año 3. Algunas veces al mes 4. Varias veces por semana 5. Todos los días
36.	Estoy satisfecho con el tiempo que dedico a mi actividad en relación con el salario que percibo.	1. Nunca 2. Algunas veces al año 3. Algunas veces al mes 4. Varias veces por semana 5. Todos los días
37.	Estoy satisfecho con el reconocimiento que recibo de mis colegas y de las autoridades.	1. Nunca 2. Algunas veces al año 3. Algunas veces al mes 4. Varias veces por semana 5. Todos los días

Anexo 5

Instrumento Final para la muestra francesa

Presentación

Cher/Chère participant(e),
Nous vous invitons à participer à cette enquête qui fait partie de la recherche intitulée "Impact de la culture universitaire sur le syndrome d'épuisement professionnel et l'*engagement* des enseignants dans les universités publiques du Mexique et de la France". Cette étude fait partie d'un projet de collaboration doctorale entre l'Université Anáhuac México Norte et l'Université Savoie Mont Blanc. Votre participation est d'une grande importance et nous tenons à vous assurer que vos réponses seront utilisées exclusivement à des fins de recherche, en garantissant votre anonymat. Le questionnaire prendra environ 10 à 15 minutes. Nous vous remercions de votre participation et de votre contribution à cette étude.
Merci de répondre et/ou de sélectionner une option.

1. Quel est votre sexe ?
   1. Femme 2. Homme
2. Quel est votre âge ? _____
3. État civil
   Marié(e)
   Célibataire
   Divorcé(e)
   Veuf(ve)
   Non marié(e)
4. Quel est votre poste d'enseignant à l'université ? _____
5. Depuis combien d'années travaillez-vous à l'université ? _____
6. Possédez-vous un doctorat ?

Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes en sélectionnant le chiffre correspondant à chacune d'entre elles, en utilisant l'échelle indiquée ci-dessous.

1. Tout à fait en désaccord
2. En désaccord
3. Neutre
4. D'accord
5. Tout à fait d'accord

7. L'attractivité de la profession d'universitaire est aujourd'hui beaucoup plus attrayante qu'elle ne l'était par le passé.
8. Le travail de diffusion et de vulgarisation de la culture scientifique effectué par les femmes dans le domaine de l'éducation est reconnu, en veillant à ce qu'elles disposent d'un temps suffisant pour se consacrer à la recherche, sans surcharge disproportionnée de tâches administratives et collectives.

Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes en sélectionnant le chiffre correspondant à chacune d'entre elles, en utilisant l'échelle indiquée ci-dessous.
Tout à fait en désaccord
En désaccord
Neutre
D'accord
Tout à fait d'accord

9. Mes objectifs professionnels sont alignés sur les objectifs (mission et vision) de l'université, ce qui me rend motivé, engagé, enthousiaste et satisfait.
10. Mon supérieur hiérarchique soutient activement mes propositions d'amélioration, ce qui me donne l'impression que mes connaissances sont valorisées et utilisées au bénéfice de mon université.
11. L'environnement de travail dans mon lieu de travail me fournit un cadre calme et propice pour me concentrer sur mes tâches.
12. Mon supérieur hiérarchique veille à ce que je dispose des ressources (matérielles et immatérielles) nécessaires pour accomplir correctement mon travail principal, ce qui prévient la fatigue mentale et physique.

13. Je suis certain que je conserverai mon emploi au sein de l'université pendant de nombreuses années encore.

Parmi les affirmations suivantes, veuillez sélectionner uniquement l'option à laquelle vous vous identifiez le mieux dans chaque situation.

LINEAIRE : Information et technologie.

14. 1)Là où je travaille, la technologie n'est pas alignée sur les besoins d'information et, par conséquent, la technologie est gaspillée.
    2) À l'université, l'infrastructure technologique répond à nos besoins d'information et de retour d'information, même si nous pourrions parfois compléter ces pratiques par des contacts plus personnels.
    3) À l'université, il y a un effort continu pour compléter l'information fournie par des réponses opportunes et pertinentes offertes par des canaux technologiques et interpersonnels..
15. 1)Les informations que je reçois sont essentiellement axées sur des instructions et des demandes très directes de mon patron, auxquelles il/elle souhaite que je me conforme à ce moment précis.
    2) Les informations que je reçois de mon chef concernent les tâches et les devoirs que nous avons convenus dès le départ et que je dois accomplir dans le cadre de mon poste et de ma fonction.
    3. Le retour d'information que je reçois de mon supérieur hiérarchique est conforme à ma description de poste actualisée, aux objectifs de l'équipe et aux objectifs stratégiques actuels de l'université.

DYNAMIQUE : Information et retour d'information

16. 1) Dans mon travail, si vous avez besoin d'informations, vous les cherchez par vous-même.
    2. À l'université, les responsables sont tenus de s'assurer que les informations et le retour d'information dont chaque équipe a besoin sont à sa disposition.
    3. L'endroit où je travaille est conçu pour répondre en permanence aux besoins d'information et de retour d'information de tous les publics.
17. 1. Le retour d'information sur mon lieu de travail est pratiquement inexistant et se fait de manière superficielle et partiale.
    2. Au sein de l'organisation, le retour d'information est systématique mais informel. S'il était plus systématisé, nous pourrions en faire un meilleur usage.
    3. Notre culture de travail est basée sur le retour d'information afin d'améliorer nos résultats en tant qu'organisation et de nous sentir satisfaits de notre contribution en tant qu'employés pour atteindre ces résultats.
18. 1. Le retour d'information que je donne aux autres sur leur travail est peu fréquent et rare. J'ai trop de choses à faire et je ne peux pas donner de feed-back aux gens.
    2. Je fais l'effort de donner un feed-back aux autres même si je reconnais que je pourrais mieux préparer les informations que je leur donne à cette occasion.
    3. Je prends le temps de donner un retour d'information approprié aux personnes avec lesquelles je travaille afin qu'elles sachent ce que je pense de leurs performances et comment elles peuvent les améliorer dans l'intérêt de l'organisation.

PRODUCTIF : Système organisationnel : Planification et évaluation.

19. 1.Dans mon organisation, les processus ne sont généralement pas planifiés, y compris la communication. Les informations sont données et corrigées à la volée.
    2 Dans mon travail, le contrôle et l'efficacité des processus organisationnels, y compris le retour d'information, est une tâche obligatoire pour les managers et les collaborateurs.
    3 Dans mon organisation, il existe un plan de communication général formel qui est mis à jour dans le cadre de notre exercice annuel de planification stratégique.

20. 1. Je n'ai pas l'habitude de donner suite à ce que je communique aux autres. Je ne leur donne que les informations qu'ils me demandent parce qu'ils en ont besoin.
    2. J'essaie d'assurer le suivi des personnes qui me demandent des informations. C'est une habitude que je garde dans mon travail.
    3. Dans mon organisation, nous mettons l'accent sur le retour d'information en tant que meilleure pratique organisationnelle et cela fait déjà partie de notre culture de travail.

Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes relatives aux politiques d'excellence et d'autonomie dans l'université publique, en sélectionnant le chiffre correspondant à chacune d'entre elles, à l'aide de l'échelle ci-dessous.

1. Tout à fait en désaccord
2. En désaccord
3. Neutre
4. D'accord
5. Tout à fait d'accord.

21. L'autonomie dont jouit aujourd'hui l'université publique est une ressource de valeur qui permet à la communauté de prendre des décisions stratégiques de manière consciente et efficace.
22. Les politiques actuelles d'excellence et d'autonomie institutionnelle renforcent le service public de l'éducation et promeuvent l'égalité des chances dans le système universitaire.
23. L'impact de la politique d'excellence sur la qualité de la formation et la qualité de vie à l'université est significatif.

Indiquez dans quelle mesure les situations suivantes se produisent, en tenant compte des options suivantes :

1. jamais
2. Quelques fois par an
3. Quelques fois par mois
4. Plusieurs fois par semaine
5. Tous les jours

24. Le matin, je me sens fatigué physiquement et mentalement.
25. J'ai l'impression que mon travail affecte négativement ma santé
26. J'ai l'impression qu'il est fatigant de travailler avec mes collègues et mes étudiants
27. Je ressens de la frustration, de l'irritabilité, de l'impatience et de l'anxiété.
28. Je me sens émotionnellement déçu(e).

Indiquez dans quelle mesure les situations suivantes se produisent, en tenant compte des options suivantes :

1. Jamais
2. Quelques fois par an
3. Quelques fois par mois
4. Plusieurs fois par semaine
5. Tous les jours

29. Je suis capable de me concentrer sur mes activités même si j'ai des problèmes à résoudre.
30. Je me concentre tellement sur mon travail que je perds la notion du temps et que je reste après avoir quitté le travail.
31. Je suis satisfait(e) du temps que je consacre à mon activité par rapport au salaire que je perçois.
32. Je suis satisfait(e) de la reconnaissance que je reçois de mes collègues et des autorités.

Réflexions finales / Commentaires (Veuillez partager toute réflexion finale ou commentaire supplémentaire que vous souhaitez ajouter)

Anexo 6

Análisis Preliminar de Fiabilidad de la Muestra Mexicana

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.495	30

Anexo 7

Tabla Simplificada de Correlaciones Bivariadas Significativas y Suma de Correlaciones para la Muestra Mexicana

Ítem	N	Variable	Correlación de Pearson Suma
ItemCHYC8	49	La investigación y las publicaciones científicas son una prioridad en mí organización.	0.201
ItemCHYC9	49	En mi organización los académicos que se dedican exclusivamente a la enseñanza tienen el mismo reconocimiento social que los académicos que se dedican a la investigación.	-0.021
ItemCHYC10	49	Antes de que empiece el semestre, trabajo con otros profesores sobre el contenido, la rúbrica y la evaluación del curso.	0.197
ItemCHYC11	49	Cuando hay un profesor nuevo en el equipo, me ofrezco a ayudarle a aprender las normas de interacción social dentro del equipo y de la universidad.	.405**
ItemCHYC12	49	Antes de que comience el semestre, actualizo el contenido de los cursos que imparto y las estrategias didácticas que utilizaré	.454**
ItemCUL13	49	Mis objetivos profesionales no están alineados con los objetivos (misión y visión) de la universidad, lo que me hace sentir frustrado, apático, indiferente y estresado.	0.093
ItemCUL14	49	Mi superior inmediato no apoya mis propuestas de mejora, lo que me hace sentir que mis conocimientos no se utilizan en beneficio de mi universidad.	0.226
ItemCUL15	49	El clima laboral de mi lugar de trabajo no me permite estar tranquilo y concentrado en lo que tengo que hacer.	0.074
ItemCULT16	49	Mi superior no se asegura de que disponga de los recursos (materiales e inmateriales) que necesito para realizar correctamente mi trabajo principal, lo que me provoca fatiga mental y física	.291*
ItemCUL17	49	No tengo certidumbre laboral en la universidad.	-.318*
ItemCOMU18	49	LINEAL: Información y Tecnología1.	0.255
ItemCOMU19	49	LINEAL: Información y Tecnología2	0.252
ItemCOMU20	49	DINÁMICO: Información y Retroalimentación1	0.158
ItemCOMU21	49	DINÁMICO: Información y Retroalimentación2	0.205

Ítem	N	Variable	Correlación de Pearson Suma
ItemCOMU22	49	DINÁMICO: Información y Retroalimentación3	.283*
ItemCOMU23	49	PRODUCTIVA: Sistema organizacional: Planeación, evaluación1	0.173
ItemCOMU24	49	PRODUCTIVA: Sistema organizacional: Planeación, evaluación2	0.24
ItemSACE25	49	Conozco los programas de acreditación y evaluación que se aplican en la universidad	.327*
ItemSACE26	49	Participo y colaboro en los procesos de acreditación y evaluación en mi facultad.	.297*
ItemSACE27	49	La importancia que tienen los procesos de acreditación y evaluación en el desempeño de mis actividades es:	.328*
ItemSACE28	49	Mi confianza en los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos de mi organización es:	0.206
ItemBUR29	49	Por las mañanas me siento fatigado(a) física y mentalmente.	-0.187
ItemBUR30	49	Siento que mi trabajo está afectando negativamente mi salud.	-0.104
ItemBURN31	49	Siento que es cansado trabajar con mis colegas y estudiantes	-0.035
ItemBURN32	49	Tengo sentimientos de frustración, irritabilidad, impaciencia y ansiedad en mi trabajo	-0.133
ItemBURN33	49	Me siento emocionalmente decepcionado de mi organización. No me siento productivo(a) ni motivado(a).	-0.187
ItemENGAGE34	49	Soy capaz de concentrarme en mis actividades incluso cuando tengo problemas que resolver.	-0.027
ItemENGAGE35	49	Me concentro tanto en mi trabajo que pierdo la noción del tiempo y me quedo más allá de mi hora de salida	0.236
ItemENGAGE36	49	Me siento satisfecho con la cantidad de horas que le dedico a mi actividad en relación al salario percibido	0.074
ItemENGAG37	49	Me siento satisfecho con el reconocimiento que recibo de colegas y autoridades	0.195
		Suma	1
		Sig. (bilateral)	
		N	49

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Anexo 8

Análisis Preliminar de Fiabilidad de la Muestra Francesa

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach[a]	N de elementos
-.180	26

a. El valor es negativo debido a una covarianza promedio negativa entre elementos. Esto viola los supuestos del modelo de fiabilidad. Podría desea comprobar las codificaciones de elemento.

Anexo 9

Tabla Simplificada de Correlaciones Bivariadas Significativas y Suma de Correlaciones para la Muestra

Correlaciones				
Variable	N		Suma Correlación de Pearson	
L'attractivité de la profession d'universitaire est aujourd'hui beaucoup plus attrayante qu'elle ne l'était par le passé.	14	Correlación de Pearson		-0.428
Le travail de diffusion et de vulgarisation de la culture scientifique effectué par les femmes dans le domaine de l'éducation est reconnu, en veillant à ce qu'elles disposent d'un temps suffisant pour se consacrer à la recherche, sans surcharge disproport	14	Correlación de Pearson		-0.153
Mes objectifs professionnels sont alignés sur les objectifs (mission et vision) de l'université, ce qui me rend motivé, engagé, enthousiaste et satisfait	14	Correlación de Pearson	-.584*	
Mon supérieur hiérarchique soutient activement mes propositions d'amélioration, ce qui me donne l'impression que mes connaissances sont valorisées et utilisées au bénéfice de mon université	14	Correlación de Pearson	-.545*	
L'environnement de travail dans mon lieu de travail me fournit un cadre calme et propice pour me concentrer sur mes tâches.	14	Correlación de Pearson	-.573*	
Mon supérieur hiérarchique veille à ce que je dispose des ressources (matérielles et immatérielles) nécessaires pour accomplir correctement mon travail principal, ce qui prévient la fatigue mentale et physique.	14	Correlación de Pearson	-.925**	
Je suis certain que je conserverai mon emploi au sein de l'université pendant de nombreuses années encore	14	Correlación de Pearson		-0.212
LINEAIRE : Information et technologie.	14	Correlación de Pearson	.738**	
LINEAIRE : Information et technologie.	14	Correlación de Pearson		0.49
DYNAMIQUE : Information et retour d'information	14	Correlación de Pearson		0.24
DYNAMIQUE : Information et retour d'information	14	Correlación de Pearson	.768**	
DYNAMIQUE : Information et retour d'information	14	Correlación de Pearson		-0.007
PRODUCTIF : Système organisationnel : Planification et évaluation.	14	Correlación de Pearson		0.454
PRODUCTIF : Système organisationnel : Planification et évaluation.	14	Correlación de Pearson		0.116
L'autonomie dont jouit aujourd'hui l'université publique est une ressource de valeur qui permet à la communauté de prendre des décisions stratégiques de manière consciente et efficace.	14	Correlación de Pearson		-0.37
Les politiques actuelles d'excellence et d'autonomie institutionnelle renforcent le service public de l'éducation et promeuvent l'égalité des chances dans le système universitaire.	14	Correlación de Pearson	-.534*	
L'impact de la politique d'excellence sur la qualité de la formation et la qualité de vie à l'université est significatif.	14	Correlación de Pearson		-0.39

Correlaciones

Variable	N		Suma Correlación de Pearson
Le matin, je me sens fatigué physiquement et mentalement.	14	Correlación de Pearson	0.427
J'ai l'impression que mon travail affecte négativement ma santé	14	Correlación de Pearson	.626*
J'ai l'impression qu'il est fatigant de travailler avec mes collègues et mes étudiants	14	Correlación de Pearson	.753**
Je ressens de la frustration, de l'irritabilité, de l'impatience et de l'anxiété.	14	Correlación de Pearson	.736**
Je me sens émotionnellement déçu(e)	14	Correlación de Pearson	.817**
Je suis capable de me concentrer sur mes activités même si j'ai des problèmes à résoudre	14	Correlación de Pearson	0.391
Je me concentre tellement sur mon travail que je perds la notion du temps et que je reste après avoir quitté le travail	14	Correlación de Pearson	.636*
Je suis satisfait(e) du temps que je consacre à mon activité par rapport au salaire que je perçois.	14	Correlación de Pearson	-0.07
Je suis satisfait(e) de la reconnaissance que je reçois de mes collègues et des autorités.	14	Correlación de Pearson	-0.285
sumaTODOSITEMS	14	Correlación de Pearson	1

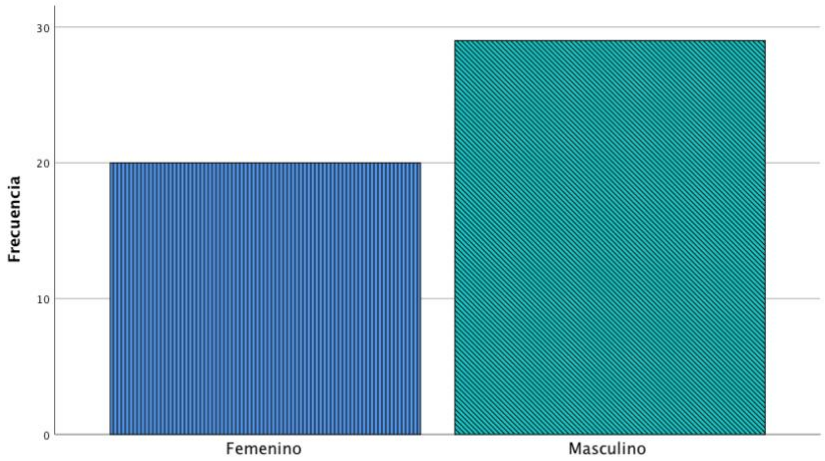
* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Estadística descriptiva del personal docente de universidades públicas de México y Francia.

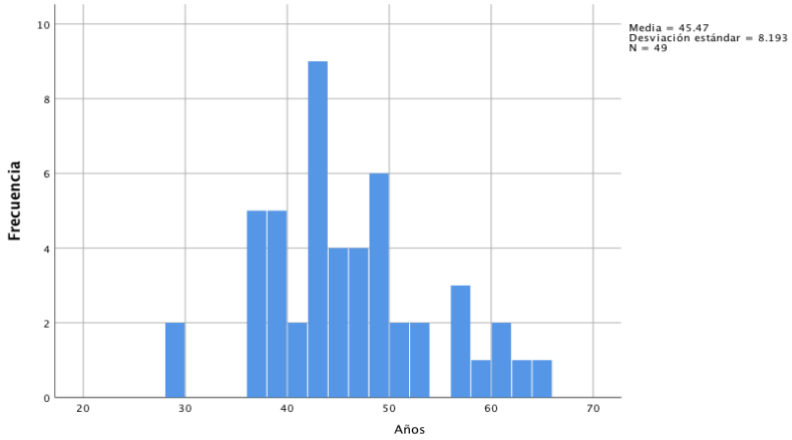
Anexo 10

Distribución de respuestas según el sexo de los participantes



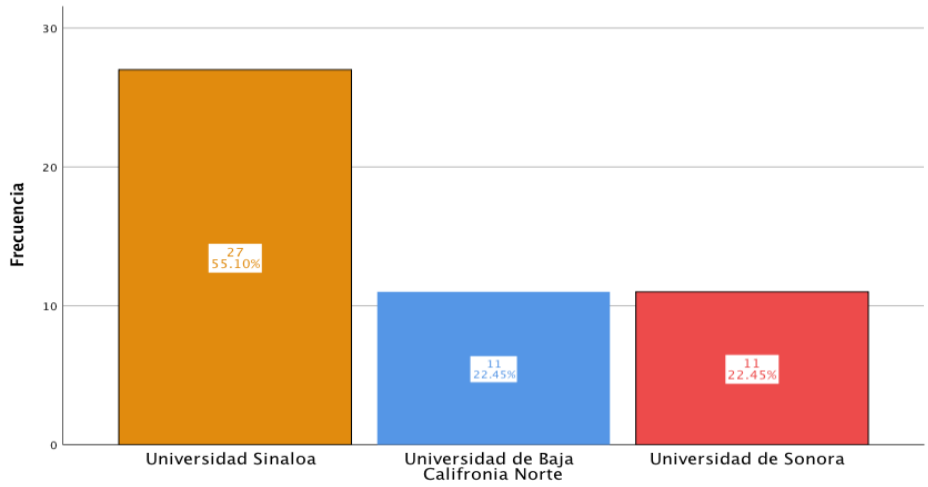
Anexo 11

Distribución de respuestas según la edad de los participantes



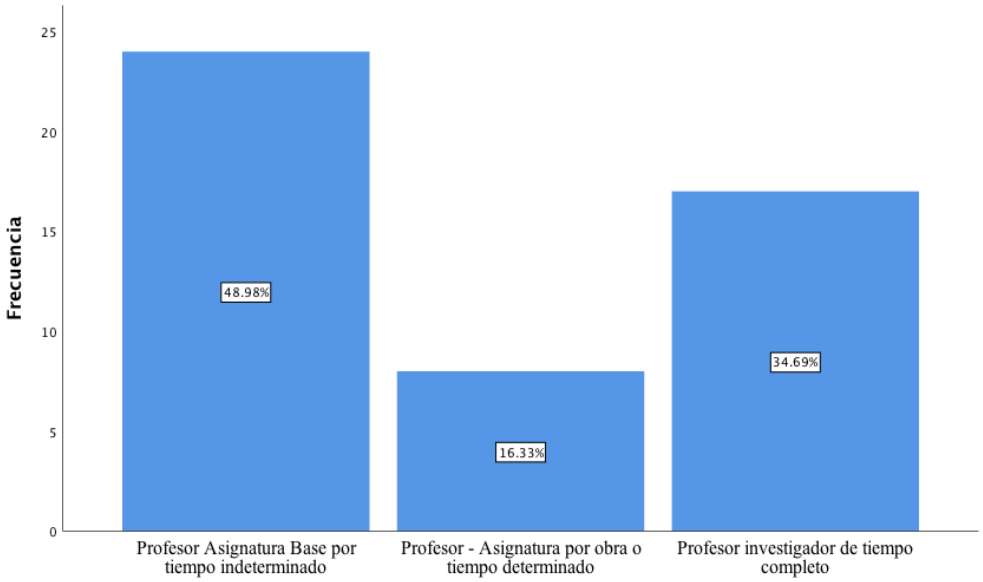
Anexo 12

Distribución de respuestas según la universidad en la que laboran los participantes



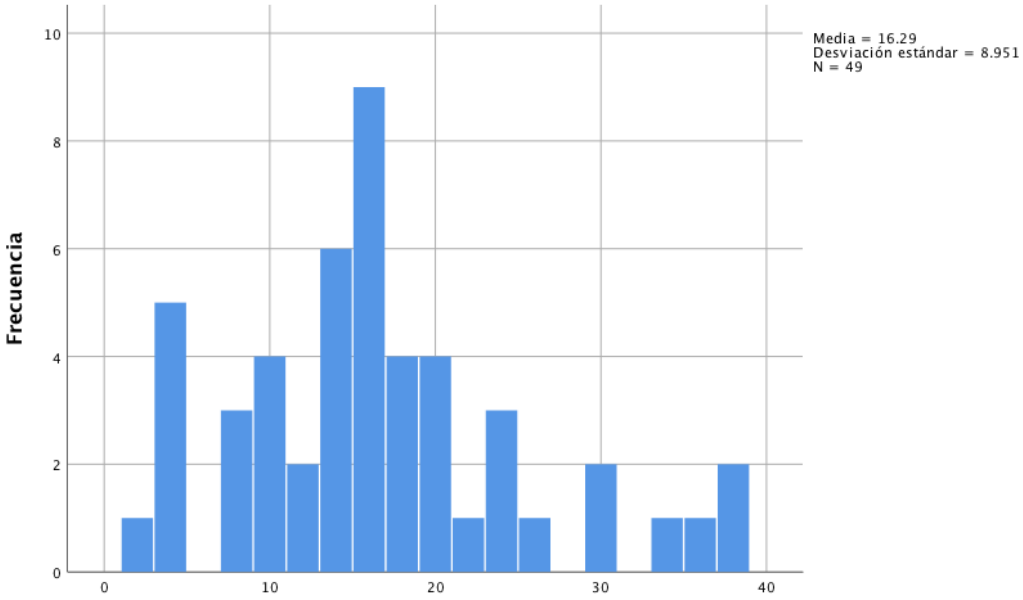
Anexo 13

Distribución de respuestas según el tipo de contratación que tiene los participantes



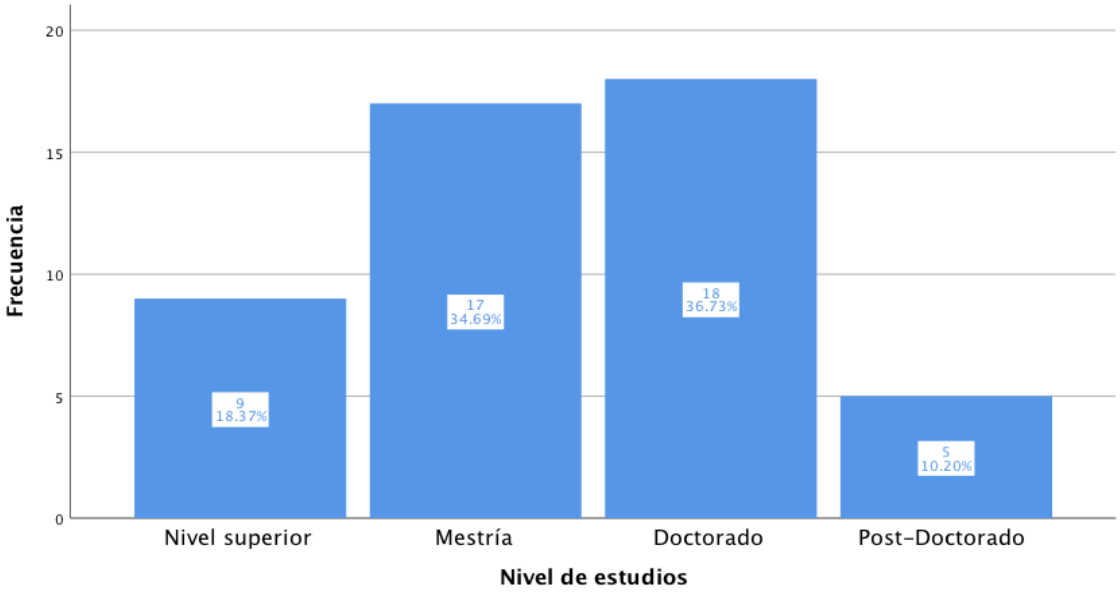
Anexo 14

Distribución de respuestas según los años cumplidos que tiene laborando en su organización los participantes



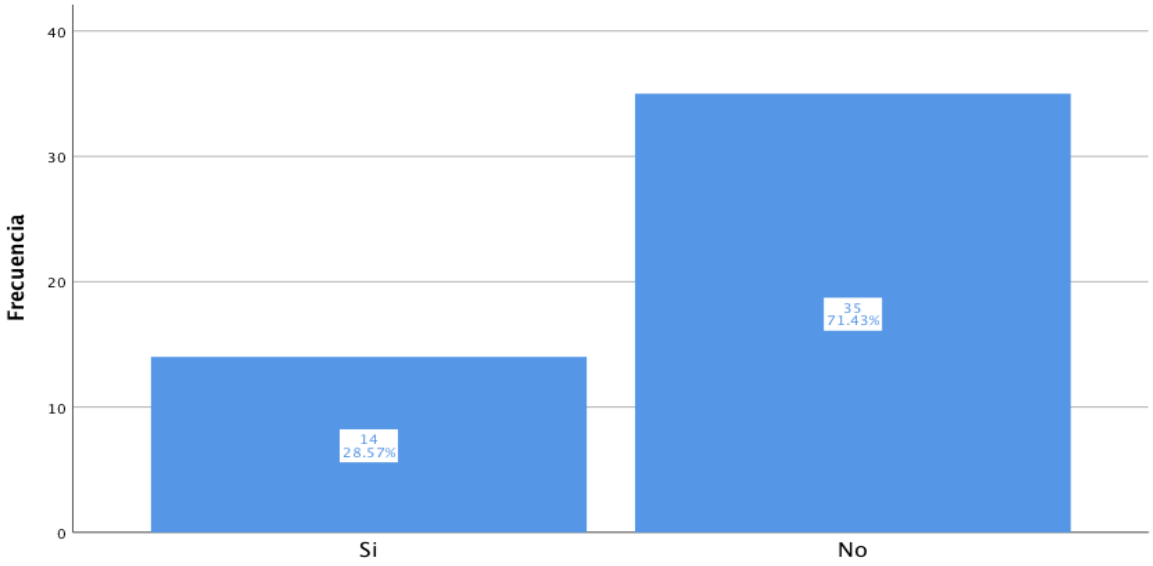
Anexo 15

Distribución de respuestas según el nivel de estudios de los participantes



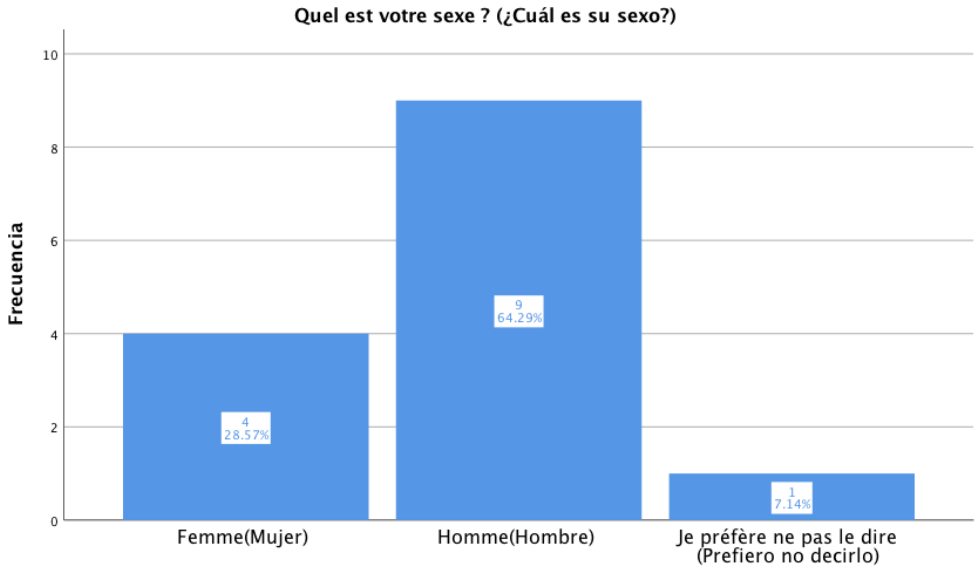
Anexo 16

Distribución de respuestas según si están matriculado en algún master o doctorado los participantes



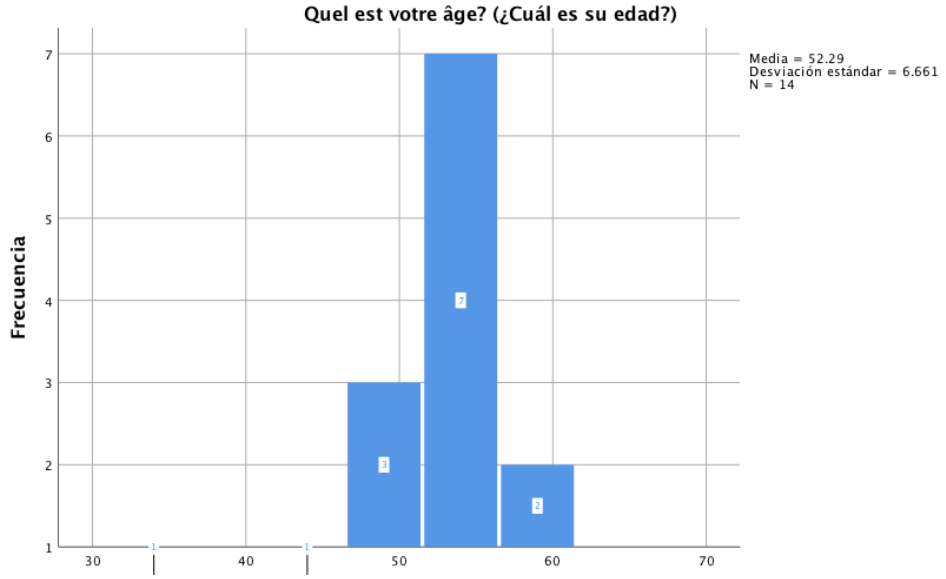
Anexo 17

Distribución de respuestas según el sexo de los participantes en Francia (Quel est votre sexe?)



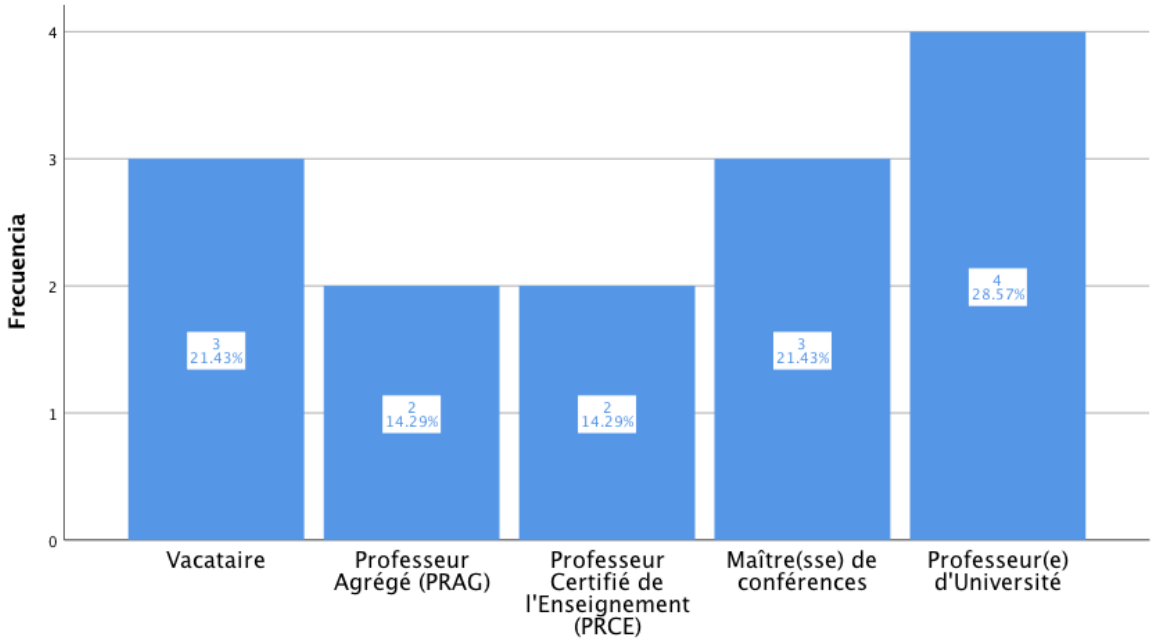
Anexo 18

Distribución de respuestas según la edad de los participantes en Francia (Quel est votre âge?)



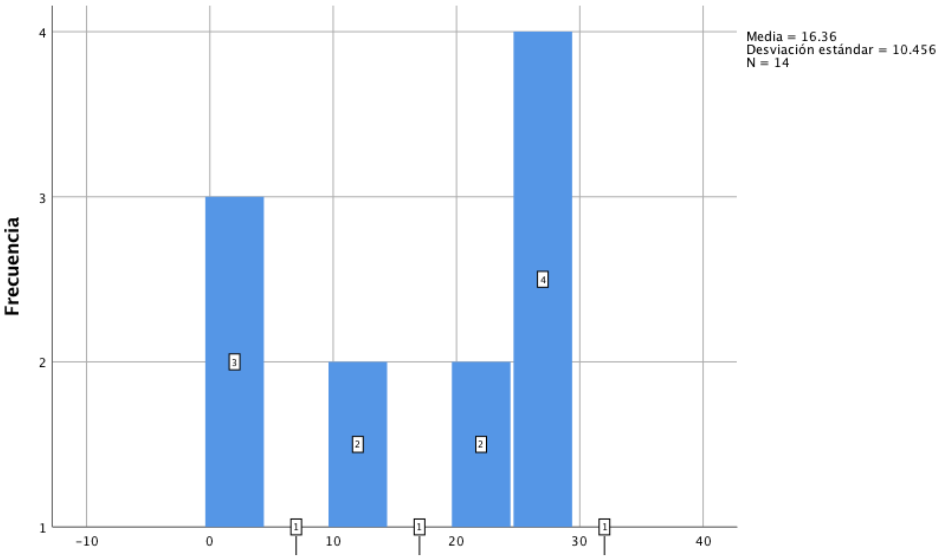
Anexo 19

Distribución de respuestas según el tipo de contratación de los participantes en Francia (Quel est votre poste d'enseignant à l'université?)



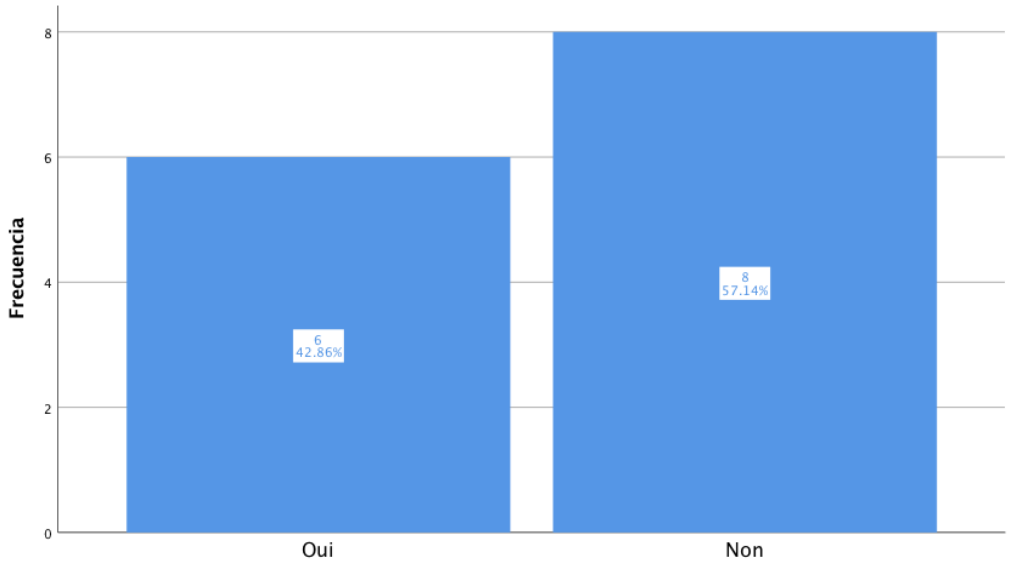
Anexo 20

Distribución de respuestas según los años de contratación de los participantes en Francia (Depuis combien d'années travaillez-vous à l'université?)

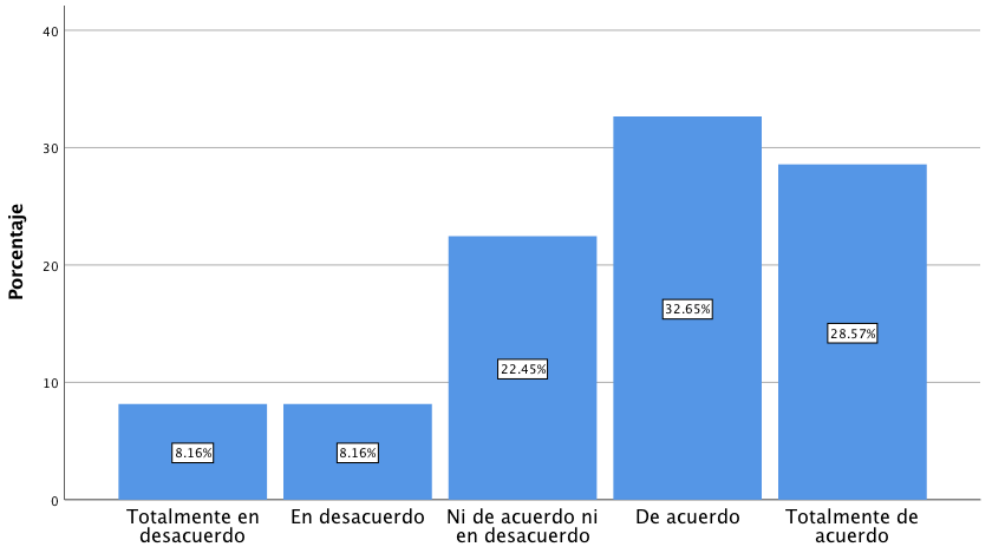


Anexo 21

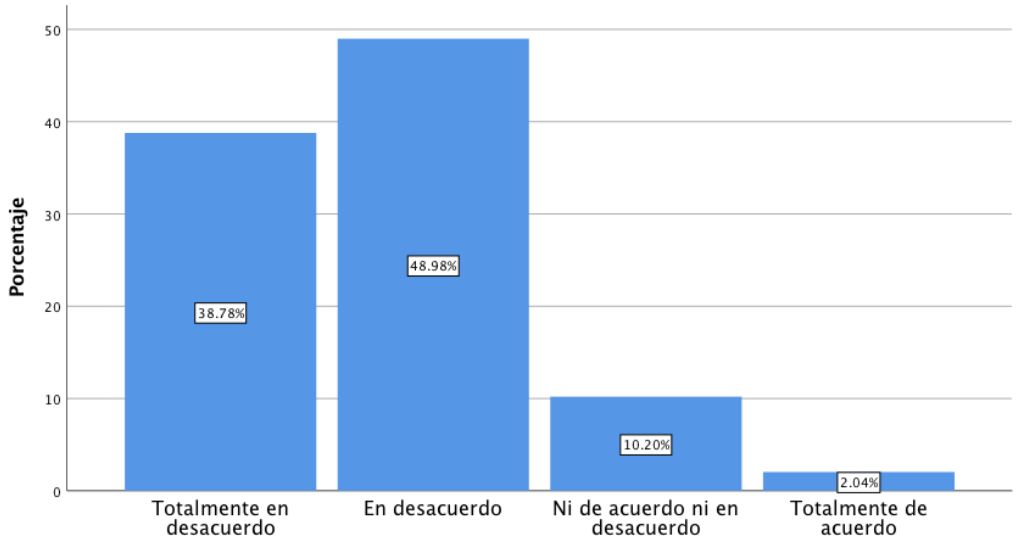
Distribución de respuestas según si poseen un doctorado los participantes en Francia (Possedez-vous un doctorat?)



Anexo 22 Distribución de respuestas según la percepción de los participantes en relación a sí la investigación y las publicaciones científicas son una prioridad la universidad

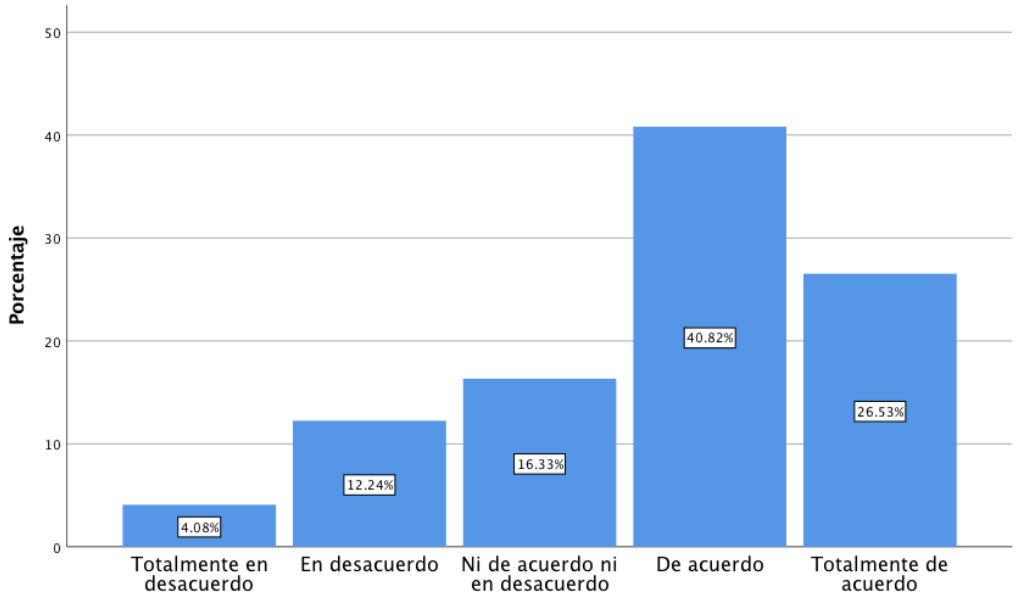


Anexo 23 Distribución de respuestas según la percepción de los participantes en relación a si los académicos que se dedican exclusivamente a la enseñanza tienen el mismo reconocimiento social que los académicos que se dedican a la investigación en la universidad



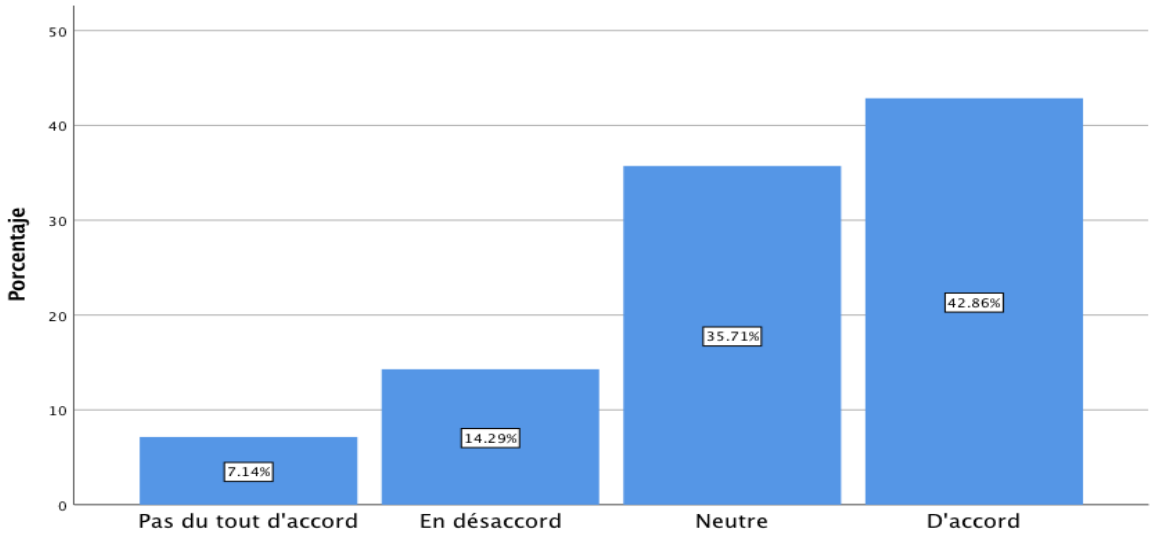
Anexo 24

Relación entre la desalineación de objetivos profesionales y sentimientos de frustración, apatía, indiferencia y estrés de los participantes (itemCUL14i)



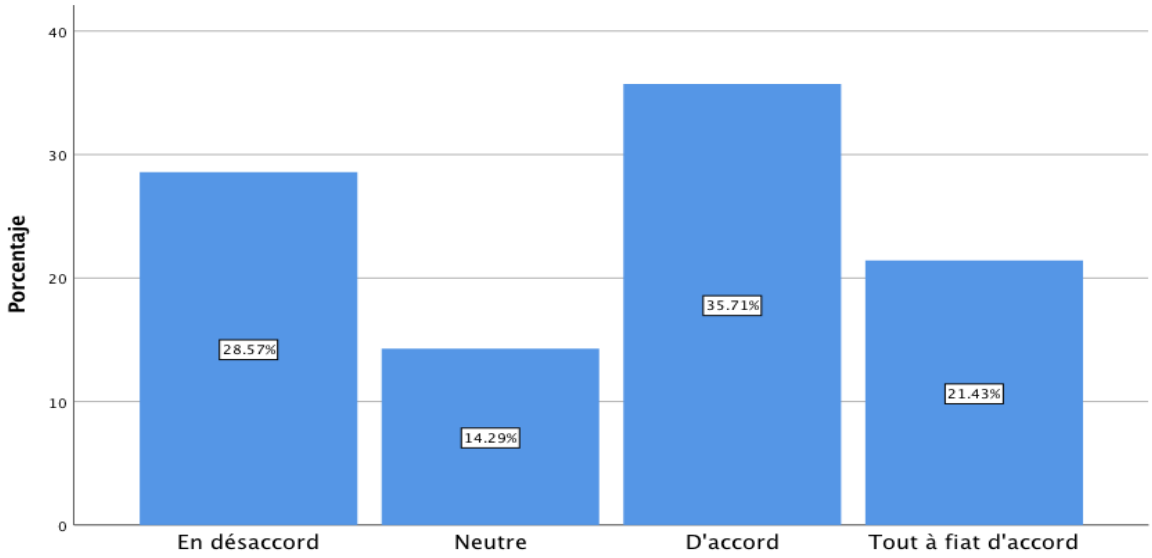
Anexo 25

Distribución de las respuestas según la Desalineación de Objetivos Profesionales y Sentimientos de Frustración, Apatía, Indiferencia y Estrés en los participantes en Francia (items9Coi)



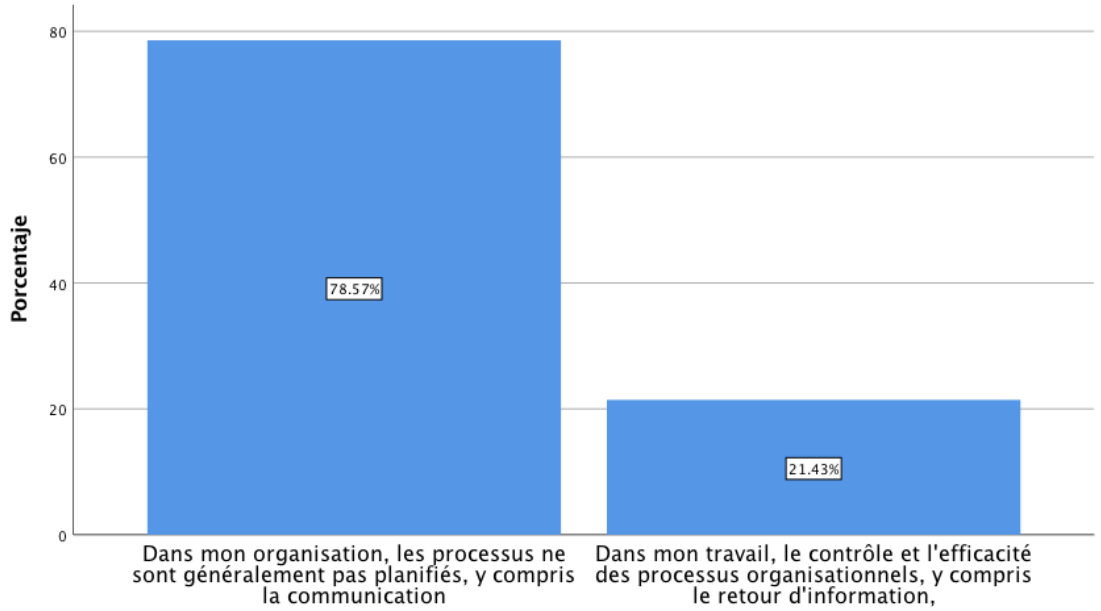
Anexo 26

Distribución de las respuestas según el apoyo percibido de los participantes en Francia (item13Coi)



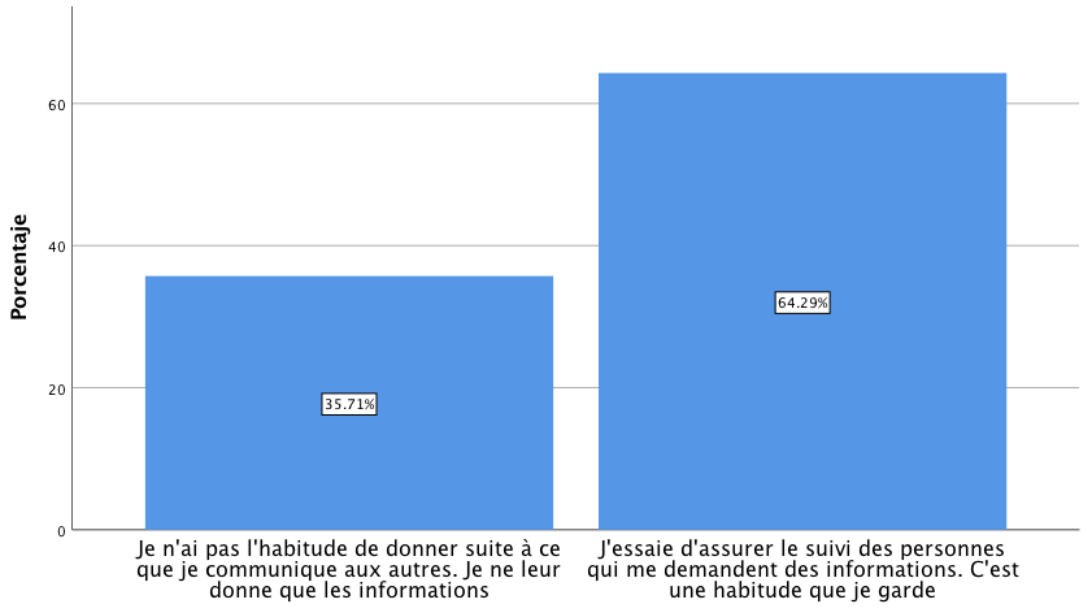
Anexo 27

Distribución de las respuestas según la percepción de los participantes de universidades francesas del nivel de comunicación productiva (planificación y evaluación)



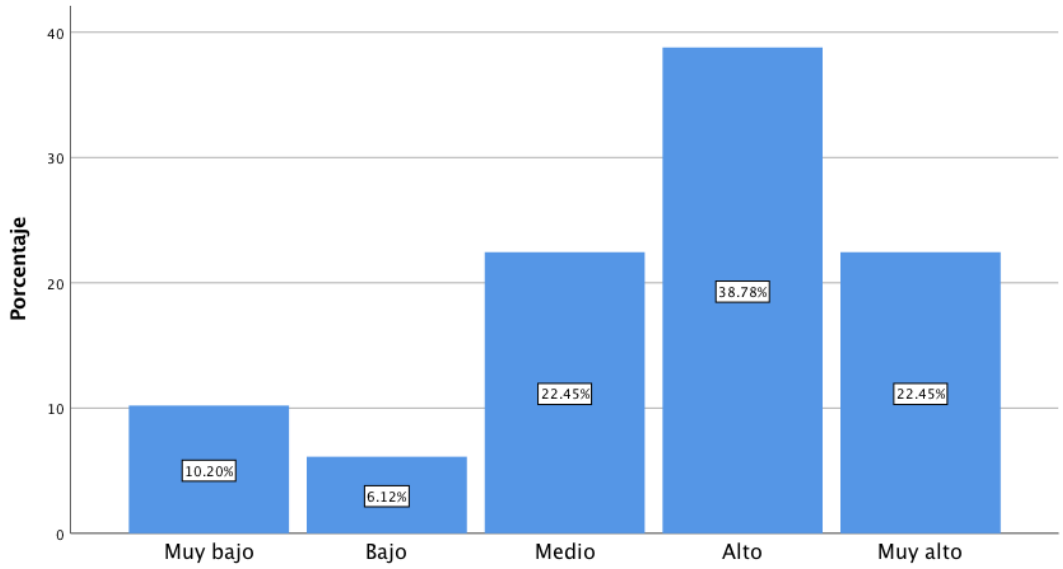
Anexo 28

Distribución de las respuestas según la percepción de los participantes de universidades francesas del nivel de comunicación productiva (planificación y evaluación)



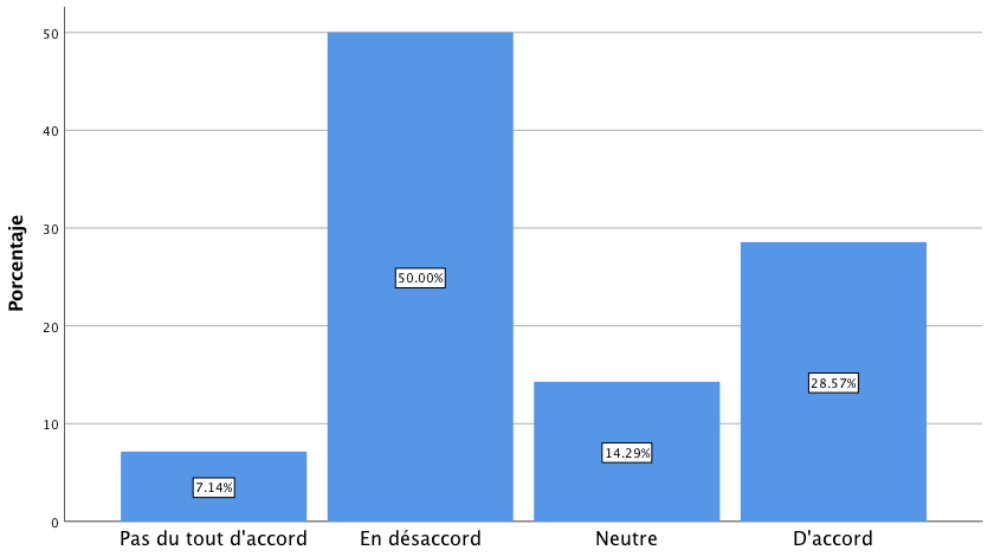
Anexo 29

Distribución de las respuestas según la confianza en los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos de los participantes



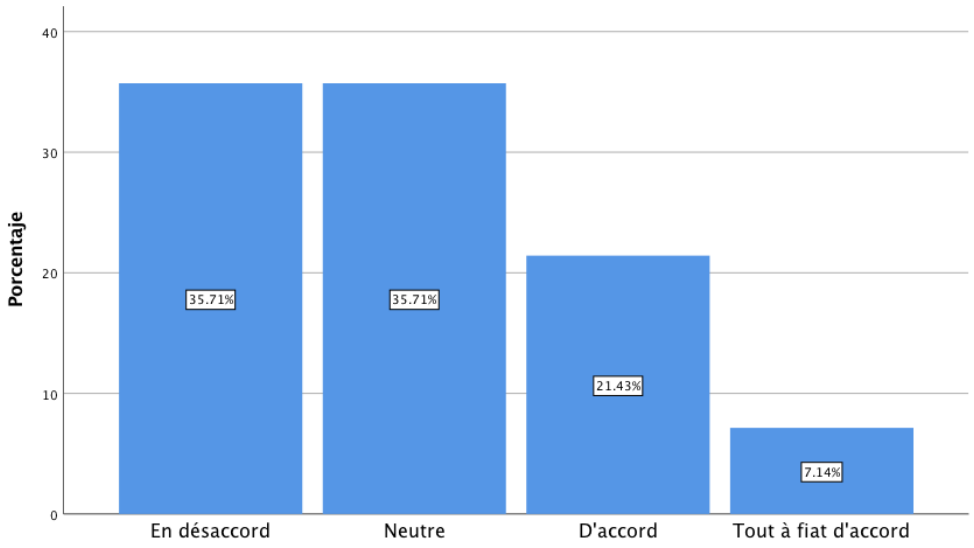
Anexo 30

Distribución de respuestas según las percepciones de los participantes en Francia sobre el fortalecimiento del servicio público educativo y la promoción de igualdad de oportunidades a través de políticas de excelencia y autonomía



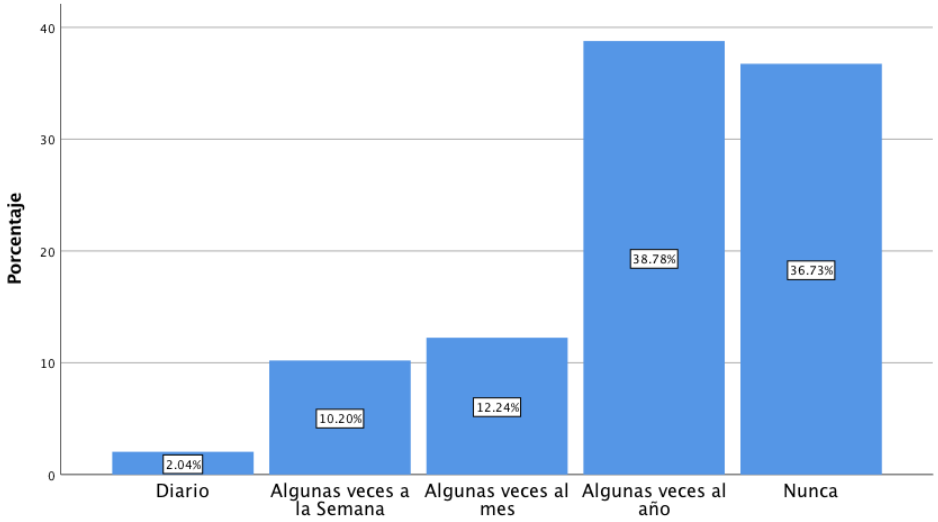
Anexo 31

Distribución de respuestas de los participantes en Francia en relación a si la autonomía de la que hoy goza la universidad pública es un recurso valioso que permite a la comunidad tomar decisiones estratégicas de manera consciente y efectiva



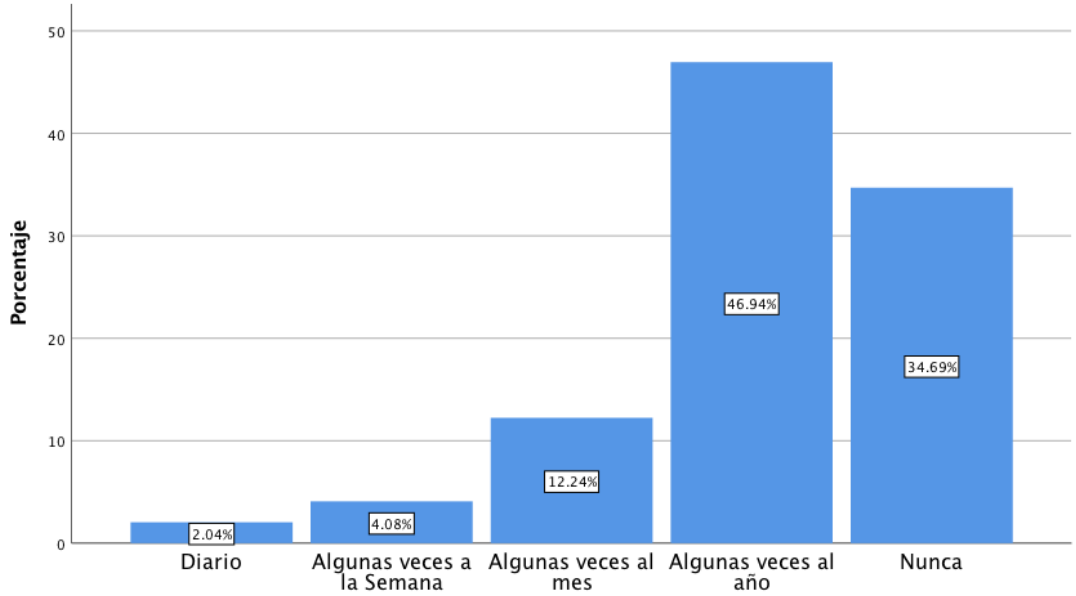
Anexo 32

Distribución de respuestas de los participantes cuando se les preguntó si sienten que es cansado trabajar con sus colegas y estudiantes (itemBURN31i)



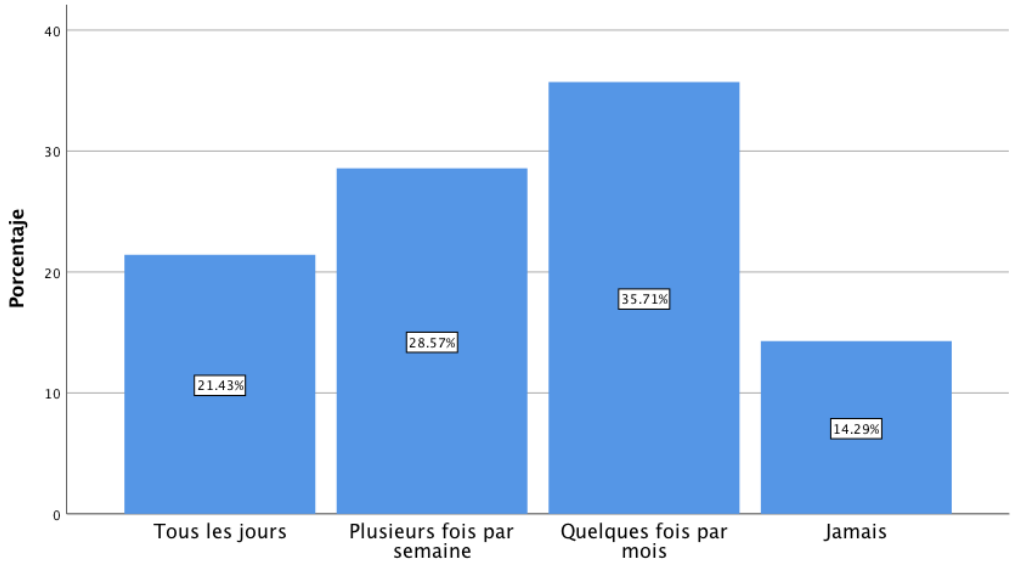
Anexo 33

Distribución de respuestas de los participantes cuando se les preguntó si se sienten emocionalmente decepcionados de la organización (itemBURN33i)



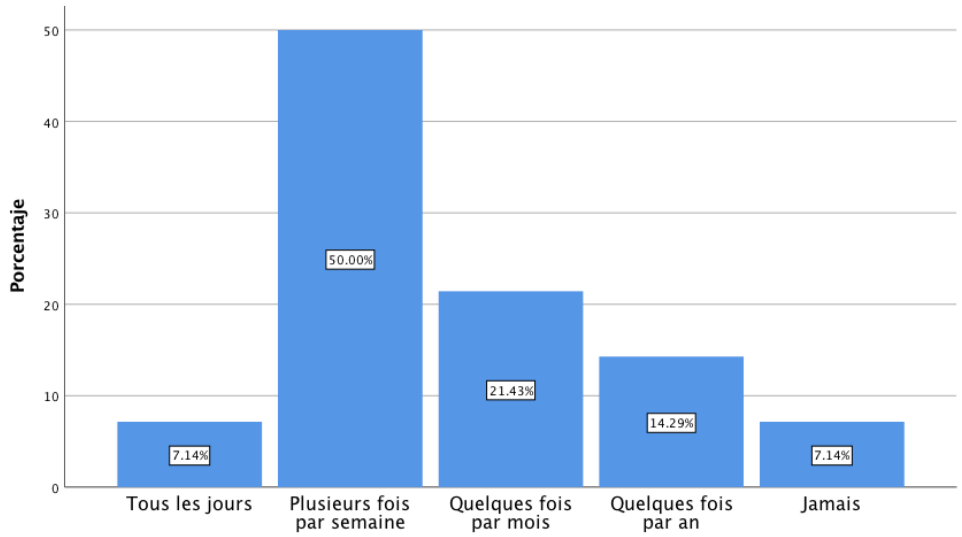
Anexo 34

Distribución de respuestas de los participantes franceses cuando se les preguntó si sienten que es difícil trabajar con sus colegas y estudiantes. (item26BURi)



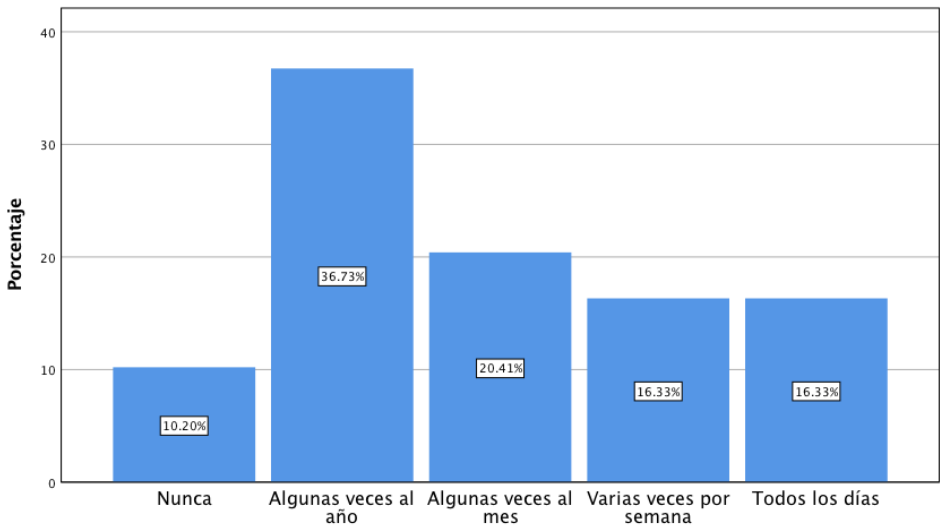
Anexo 35

Distribución de respuestas de los participantes franceses cuando se les preguntó si se sienten emocionalmente decepcionados de la organización (item28BURi)



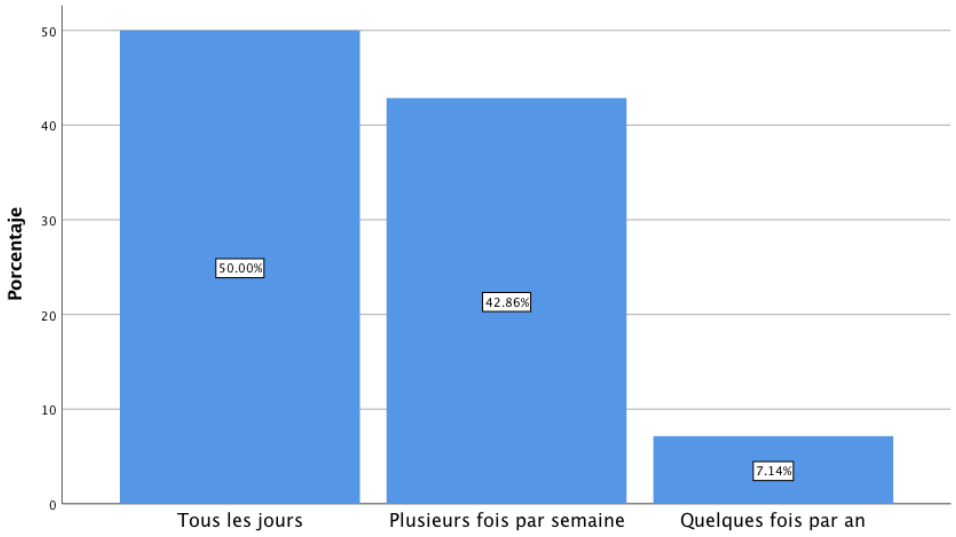
Anexo 36

Distribución de respuestas de los participantes en relación a su nivel de satisfacción con el reconocimiento que recibe de colegas y autoridades



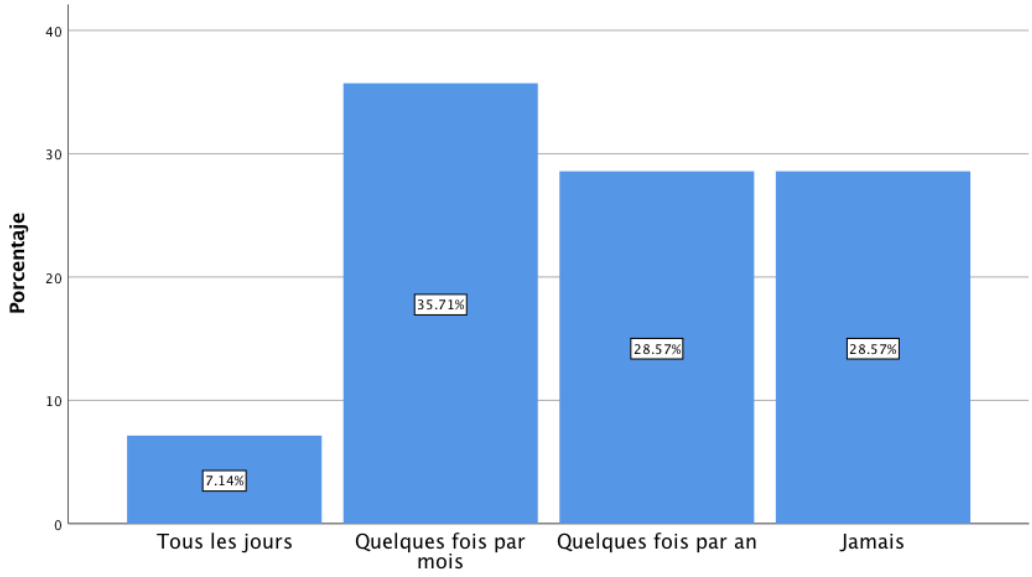
Anexo 37

Distribución de respuestas de los participantes franceses en relación a su nivel de concentración en las actividades realizadas aunque tenga problemas personales que resolver.



Anexo 38

Distribución de respuestas de los participantes franceses en relación a su nivel de satisfacción con el reconocimiento de colegas y autoridades



Tablas de frecuencia de la muestra Mexicana

Campo, *Habitus* y Capitales.

Anexo 39

La investigación y las publicaciones científicas son una prioridad en mi organización.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	4	8.2	8.2	8.2
	En desacuerdo	4	8.2	8.2	16.3
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	22.4	22.4	38.8
	De acuerdo	16	32.7	32.7	71.4
	Totalmente de acuerdo	14	28.6	28.6	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Anexo 40

En mi organización los académicos que se dedican exclusivamente a la enseñanza tienen el mismo reconocimiento social que los académicos que se dedican a la investigación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	19	38.8	38.8	38.8
	En desacuerdo	24	49.0	49.0	87.8
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	10.2	10.2	98.0
	Totalmente de acuerdo	1	2.0	2.0	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Anexo 41

Antes de que empiece el semestre, trabajo con otros profesores sobre el contenido, la rúbrica y la evaluación del curso.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	5	10.2	10.2	10.2
	En desacuerdo	7	14.3	14.3	24.5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	17	34.7	34.7	59.2
	De acuerdo	10	20.4	20.4	79.6
	Totalmente de acuerdo	10	20.4	20.4	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Anexo 42

Cuando hay un profesor nuevo en el equipo, me ofrezco a ayudarle a aprender las normas de interacción social dentro del equipo y de la universidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	4	8.2	8.2	8.2
	En desacuerdo	3	6.1	6.1	14.3
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	20.4	20.4	34.7
	De acuerdo	23	46.9	46.9	81.6
	Totalmente de acuerdo	9	18.4	18.4	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Anexo 43

Antes de que comience el semestre, actualizo el contenido de los cursos que imparto y las estrategias didácticas que utilizaré

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	2.0	2.0	2.0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	4.1	4.1	6.1
	De acuerdo	23	46.9	46.9	53.1
	Totalmente de acuerdo	23	46.9	46.9	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Cultura Organizacional

Anexo 44

Mis objetivos profesionales no están alineados con los objetivos (misión y visión) de la universidad, lo que me hace sentir frustrado, apático, indiferente y estresado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	2	4.1	4.1	4.1
	En desacuerdo	6	12.2	12.2	16.3
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	16.3	16.3	32.7
	De acuerdo	20	40.8	40.8	73.5
	Totalmente de acuerdo	13	26.5	26.5	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Anexo 45

Mi superior inmediato no apoya mis propuestas de mejora, lo que me hace sentir que mis conocimientos no se utilizan en beneficio de mi universidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	4	8.2	8.2	8.2
	En desacuerdo	7	14.3	14.3	22.4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13	26.5	26.5	49.0
	De acuerdo	16	32.7	32.7	81.6
	Totalmente de acuerdo	9	18.4	18.4	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Anexo 46

El clima laboral de mi lugar de trabajo no me permite estar tranquilo y concentrado en lo que tengo que hacer

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	4	8.2	8.2	8.2
	En desacuerdo	9	18.4	18.4	26.5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	14.3	14.3	40.8
	De acuerdo	21	42.9	42.9	83.7
	Totalmente de acuerdo	8	16.3	16.3	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Anexo 47

Mi superior no se asegura de que disponga de los recursos (materiales e inmateriales) que necesito para realizar correctamente mi trabajo principal, lo que me provoca fatiga mental y física

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	3	6.1	6.1	6.1
	En desacuerdo	11	22.4	22.4	28.6
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	18.4	18.4	46.9
	De acuerdo	19	38.8	38.8	85.7
	Totalmente de acuerdo	7	14.3	14.3	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Anexo 48

No tengo certidumbre laboral en la universidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	7	14.3	14.3	14.3
	En desacuerdo	9	18.4	18.4	32.7
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	14.3	14.3	46.9
	De acuerdo	15	30.6	30.6	77.6
	Totalmente de acuerdo	11	22.4	22.4	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Niveles de comunicación

Anexo 49

LINEAL: Información y Tecnología1

Estadísticas				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Donde yo trabajo, latecnologíanoestáalineadaconlasnecesidadesdeinformacióny, porlotanto, la tecnologíasedesperdicia	16	32.7	32.7	32.7
Enlauniversidad, lainfraestructuratecnológicasatisfacenuestrasnecesidadesdeinformaciónyretroalimentación,	19	38.8	38.8	71.4
En la universidad se realiza un esfuerzo continuo por complementar la infor	14	28.6	28.6	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Anexo 50

LINEAL: Información y Tecnología2

Estadísticas				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
La información que recibo se centra principalmente en instrucciones y peticiones muy directas de mi jefe, q	15	30.6	30.6	30.6
La información que recibo de mi jefe se refiere a las tareas y obligaciones que acordamos al principio y	14	28.6	28.6	59.2
La información que recibo de mi superior está en consonancia con la descripción actualizada de mi puesto, lo	20	40.8	40.8	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Anexo 51

DINÁMICO: Información y Retroalimentación1

Estadísticas				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En mi trabajo, si necesitas información, la buscas tú mismo.	27	55.1	55.1	55.1
En la universidad, los directivos son responsables de garantizar que cada equipo d	15	30.6	30.6	85.7
El lugar donde trabajo está diseñado para satisfacer continuamente las necesidades de información	7	14.3	14.3	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Anexo 52

DINÁMICO: Información y Retroalimentación2

Estadísticas				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
La retroalimentación a mi lugar de trabajo es casi inexistente y es superficial y sesgada.	11	22.4	22.4	22.4
Dentro de la organización, el feedback es sistemótico pero informal. Si fuera más sistemático, po	29	59.2	59.2	81.6
Nuestra cultura de trabajo se basa en la retroalimentación para mejorar nuestros resultados como organización	9	18.4	18.4	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Anexo 53

DINÁMICO: Información y Retroalimentación3

Estadísticas				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
La retroalimentación que doy a los demás sobre su trabajo es infrecuente y escaso. T	7	14.3	14.3	14.3
Me esfuerzo por dar retroalimentación a los demás aunque reconozco q	31	63.3	63.3	77.6
Me tomo el tiempo necesario para dar una retroalimentación adecuada a las personas con las que trabajo,	11	22.4	22.4	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Anexo 54

PRODUCTIVA: Sistema organizacional: Planeación, evaluación1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En mi organización, los procesos no suelen estar planificados, incluida la comunicación	22	44.9	44.9	44.9
	En mi trabajo, el control y la eficacia de los procesos organizativos, incluida la retroalimentación	21	42.9	42.9	87.8
	En mi organización existe un plan formal de comunicación corporativa que se actualiza como parte de nuestro	6	12.2	12.2	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Anexo 55

PRODUCTIVA: Sistema organizacional: Planeación, evaluación2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No suelo hacer un seguimiento de lo que comunico a los demás . Sólo les doy la información	12	24.5	24.5	24.5
	Intento hacer un seguimiento de las personas que me piden información. Es un hábito q	30	61.2	61.2	85.7
	En mi organización nos centramos en la retroalimentación como una buena práctica organizativa	7	14.3	14.3	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Sistemas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

Anexo 56

Conozco los programas de acreditación y evaluación que se aplican en la universidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	2	4.1	4.1	4.1
	Bajo	5	10.2	10.2	14.3
	Medio	5	10.2	10.2	24.5
	Alto	26	53.1	53.1	77.6

	Muy alto	11	22.4	22.4	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Anexo 57

Participo y colaboro en los procesos de acreditación y evaluación en mi facultad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	4	8.2	8.2	8.2
	Bajo	3	6.1	6.1	14.3
	Medio	6	12.2	12.2	26.5
	Alto	19	38.8	38.8	65.3
	Muy alto	17	34.7	34.7	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Anexo 58

La importancia que tienen los procesos de acreditación y evaluación en el desempeño de mis actividades es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	1	2.0	2.0	2.0
	Bajo	2	4.1	4.1	6.1
	Medio	4	8.2	8.2	14.3
	Alto	24	49.0	49.0	63.3
	Muy alto	18	36.7	36.7	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Anexo 59

Mi confianza en los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos de mi organización es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	5	10.2	10.2	10.2
	Bajo	3	6.1	6.1	16.3
	Medio	11	22.4	22.4	38.8
	Alto	19	38.8	38.8	77.6
	Muy alto	11	22.4	22.4	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Síndrome de *Burnout*

Anexo 60

Por las mañanas me siento fatigado(a) física y mentalmente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algunas veces a la Semana	10	20.4	20.4	20.4
	Algunas veces al mes	17	34.7	34.7	55.1
	Algunas veces al año	16	32.7	32.7	87.8
	Nunca	6	12.2	12.2	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Anexo 61

Siento que mi trabajo está afectando negativamente mi salud.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algunas veces a la Semana	3	6.1	6.1	6.1
	Algunas veces al mes	10	20.4	20.4	26.5
	Algunas veces al año	18	36.7	36.7	63.3
	Nunca	18	36.7	36.7	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Anexo 62

Siento que es cansado trabajar con mis colegas y estudiantes

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Diario	1	2.0	2.0	2.0
	Algunas veces a la Semana	5	10.2	10.2	12.2
	Algunas veces al mes	6	12.2	12.2	24.5
	Algunas veces al año	19	38.8	38.8	63.3
	Nunca	18	36.7	36.7	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Anexo 63

Tengo sentimientos de frustración, irritabilidad, impaciencia y ansiedad en mi trabajo

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Algunas veces a la Semana	2	4.1	4.1	4.1
	Algunas veces al mes	8	16.3	16.3	20.4
	Algunas veces al año	23	46.9	46.9	67.3
	Nunca	16	32.7	32.7	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Anexo 64

Me siento emocionalmente decepcionado de mi organización. No me siento productivo(a) ni motivado(a).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Diario	1	2.0	2.0	2.0
	Algunas veces a la Semana	2	4.1	4.1	6.1
	Algunas veces al mes	6	12.2	12.2	18.4
	Algunas veces al año	23	46.9	46.9	65.3
	Nunca	17	34.7	34.7	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Engagement

Anexo 65

Soy capaz de concentrarme en mis actividades incluso cuando tengo problemas que resolver.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Diario	2	4.1	4.1	4.1
	Algunas veces a la Semana	1	2.0	2.0	6.1
	Algunas veces al mes	5	10.2	10.2	16.3
	Algunas veces al año	16	32.7	32.7	49.0
	Nunca	25	51.0	51.0	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Anexo 66

Me concentro tanto en mi trabajo que pierdo la noción del tiempo y me quedo más allá de mi hora de salida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	3	6.1	6.1	6.1
	Algunas veces al año	12	24.5	24.5	30.6
	Algunas veces al mes	15	30.6	30.6	61.2
	Varias veces por semana	17	34.7	34.7	95.9
	Todos los días	2	4.1	4.1	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Anexo 67

Me siento satisfecho con la cantidad de horas que le dedico a mi actividad en relación al salario percibido

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	10	20.4	20.4	20.4
	Algunas veces al año	12	24.5	24.5	44.9
	Algunas veces al mes	6	12.2	12.2	57.1
	Varias veces por semana	8	16.3	16.3	73.5
	Todos los días	13	26.5	26.5	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Anexo 68

Me siento satisfecho con el reconocimiento que recibo de colegas y autoridades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	5	10.2	10.2	10.2
	Algunas veces al año	18	36.7	36.7	46.9
	Algunas veces al mes	10	20.4	20.4	67.3
	Varias veces por semana	8	16.3	16.3	83.7
	Todos los días	8	16.3	16.3	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Tablas de frecuencia de la muestra francesa

Campo, *habitus* y capitales

Anexo 69

L'attractivité de la profession d'universitaire est aujourd'hui beaucoup plus attrayante qu'elle ne l'était par le passé.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pas du tout d'accord	4	28.6	28.6	28.6
	En désaccord	6	42.9	42.9	71.4
	Neutre	3	21.4	21.4	92.9
	D'accord	1	7.1	7.1	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 70

Le travail de diffusion et de vulgarisation de la culture scientifique effectué par les femmes dans le domaine de l'éducation est reconnu, en veillant à ce qu'elles disposent d'un temps suffisant pour se consacrer à la recherche, sans surcharge disproport.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pas du tout d'accord	1	7.1	7.1	7.1
	En désaccord	2	14.3	14.3	21.4
	Neutre	6	42.9	42.9	64.3
	D'accord	4	28.6	28.6	92.9
	Tout à fiat d'accord	1	7.1	7.1	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Cultura Organizacional

Anexo 71

Mes objectifs professionnels sont alignés sur les objectifs (mission et vision) de l'université, ce qui me rend motivé, engagé, enthousiaste et satisfait

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pas du tout d'accord	1	7.1	7.1	7.1
	En désaccord	2	14.3	14.3	21.4
	Neutre	5	35.7	35.7	57.1
	D'accord	6	42.9	42.9	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 72

Mon supérieur hiérarchique soutient activement mes propositions d'amélioration, ce qui me donne l'impression que mes connaissances sont valorisées et utilisées au bénéfice de mon université

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pas du tout d'accord	1	7.1	7.1	7.1
	En désaccord	1	7.1	7.1	14.3
	Neutre	5	35.7	35.7	50.0
	D'accord	6	42.9	42.9	92.9
	Tout à fiat d'accord	1	7.1	7.1	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 73

L'environnement de travail dans mon lieu de travail me fournit un cadre calme et propice pour me concentrer sur mes tâches.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pas du tout d'accord	2	14.3	14.3	14.3
	En désaccord	1	7.1	7.1	21.4
	Neutre	3	21.4	21.4	42.9
	D'accord	7	50.0	50.0	92.9
	Tout à fiat d'accord	1	7.1	7.1	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 74

Mon supérieur hiérarchique veille à ce que je dispose des ressources (matérielles et immatérielles) nécessaires pour accomplir correctement mon travail principal, ce qui prévient la fatigue mentale et physique.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pas du tout d'accord	1	7.1	7.1	7.1
	En désaccord	4	28.6	28.6	35.7
	Neutre	2	14.3	14.3	50.0
	D'accord	5	35.7	35.7	85.7
	Tout à fiat d'accord	2	14.3	14.3	100.0

	Total	14	100.0	100.0

Anexo 75

Je suis certain que je conserverai mon emploi au sein de l'université pendant de nombreuses années encore

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En désaccord	4	28.6	28.6	28.6
	Neutre	2	14.3	14.3	42.9
	D'accord	5	35.7	35.7	78.6
	Tout à fiat d'accord	3	21.4	21.4	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Niveles de comunicación productiva

Anexo 76

LINEAIRE : Information et technologie.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Là où je travaille, la technologie n'est pas alignée sur	3	21.4	21.4	21.4
	À l'université, l'infrastructure technologique répond à nos besoins d'information et de retour d'information,	7	50.0	50.0	71.4
	À l'université, il y a un effort continu pour compléter l'information fournie par des réponses opportunes et	4	28.6	28.6	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 77

LINEAIRE : Information et technologie.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Les informations que je reçois sont essentiellement axées sur des instructions et des demandes	1	7.1	7.1	7.1
	Les informations que je reçois de mon chef concernent les tâches et les devoirs que nous avons convenus	5	35.7	35.7	42.9
	Le retour d'information que je reçois de mon supérieur hiérarchique est conforme à ma description de poste actualisée	8	57.1	57.1	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 78

DYNAMIQUE : Information et retour d'information

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Dans mon travail, si vous avez besoin d'informations, vous les cherchez par vous-même	11	78.6	78.6	78.6
	À l'université, les responsables sont tenus de s'assurer que les informations et le retour d'information dont chaque	2	14.3	14.3	92.9
	L'endroit où je travaille est conçu pour répondre en permanence aux besoins d'information et de retour d'information	1	7.1	7.1	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 79

DYNAMIQUE : Information et retour d'information

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Le retour d'information sur mon lieu de travail est pratiquement inexistant et se fait de manière	4	28.6	28.6	28.6
	Au sein de l'organisation, le retour d'information est systématique mais informel. S'il était plus systématisé	9	64.3	64.3	92.9
	Notre culture de travail est basée sur le retour d'information afin d'améliorer nos résultats en tant qu'organisation	1	7.1	7.1	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 80

DYNAMIQUE : Information et retour d'information

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Le retour d'information que je donne aux autres sur leur travail est peu fréquent et rare. J'ai trop de choses à faire	5	35.7	35.7	35.7
	Je fais l'effort de donner un feed-back aux autres même si je reconnais que je pourrais mieux préparer les informations	7	50.0	50.0	85.7
	Je prends le temps de donner un retour d'information approprié aux personnes avec lesquelles je travaille afin	2	14.3	14.3	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 81

PRODUCTIF : Système organisationnel : Planification et évaluation

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Dans mon organisation, les processus ne sont généralement pas planifiés, y compris la communication	11	78.6	78.6	78.6
	Dans mon travail, le contrôle et l'efficacité des processus organisationnels, y compris le retour d'information,	3	21.4	21.4	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 82

PRODUCTIF : Système organisationnel : Planification et évaluation

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Je n'ai pas l'habitude de donner suite à ce que je communique aux autres. Je ne leur donne que les informations	5	35.7	35.7	35.7
	J'essaie d'assurer le suivi des personnes qui me demandent des informations. C'est une habitude que je garde	9	64.3	64.3	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 83

L'autonomie dont jouit aujourd'hui l'université publique est une ressource de valeur qui permet à la communauté de prendre des décisions stratégiques de manière consciente et efficace.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En désaccord	5	35.7	35.7	35.7
	Neutre	5	35.7	35.7	71.4
	D'accord	3	21.4	21.4	92.9
	Tout à fiat d'accord	1	7.1	7.1	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 84

Les politiques actuelles d'excellence et d'autonomie institutionnelle renforcent le service public de l'éducation et promeuvent l'égalité des chances dans le système universitaire.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pas du tout d'accord	1	7.1	7.1	7.1
	En désaccord	7	50.0	50.0	57.1
	Neutre	2	14.3	14.3	71.4

	D'accord	4	28.6	28.6	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 85

Le matin, je me sens fatigué physiquement et mentalement

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Tous les jours	1	7.1	7.1	7.1
	Plusieurs fois par semaine	4	28.6	28.6	35.7
	Quelques fois par mois	5	35.7	35.7	71.4
	Quelques fois par an	2	14.3	14.3	85.7
	Jamais	2	14.3	14.3	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 86

J'ai l'impression que mon travail affecte négativement ma santé

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Plusieurs fois par semaine	3	21.4	21.4	21.4
	Quelques fois par mois	1	7.1	7.1	28.6
	Quelques fois par an	7	50.0	50.0	78.6
	Jamais	3	21.4	21.4	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 87

J'ai l'impression qu'il est fatigant de travailler avec mes collègues et mes étudiants

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Tous les jours	1	7.1	7.1	7.1
	Quelques fois par mois	5	35.7	35.7	42.9
	Quelques fois par an	4	28.6	28.6	71.4
	Jamais	4	28.6	28.6	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 88

Je ressens de la frustration, de l'irritabilité, de l'impatience et de l'anxiété.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Tous les jours	1	7.1	7.1	7.1
	Plusieurs fois par semaine	2	14.3	14.3	21.4
	Quelques fois par mois	2	14.3	14.3	35.7
	Quelques fois par an	6	42.9	42.9	78.6
	Jamais	3	21.4	21.4	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 89

Je me sens émotionnellement déçu(e)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Tous les jours	1	7.1	7.1	7.1
	Plusieurs fois par semaine	2	14.3	14.3	21.4
	Quelques fois par mois	3	21.4	21.4	42.9
	Quelques fois par an	7	50.0	50.0	92.9
	Jamais	1	7.1	7.1	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 90

Je suis capable de me concentrer sur mes activités même si j'ai des problèmes à résoudre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Tous les jours	7	50.0	50.0	50.0
	Plusieurs fois par semaine	6	42.9	42.9	92.9
	Quelques fois par an	1	7.1	7.1	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 91

Je me concentre tellement sur mon travail que je perds la notion du temps et que je reste après avoir quitté le travail

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Tous les jours	2	14.3	14.3	14.3
	Plusieurs fois par semaine	2	14.3	14.3	28.6
	Quelques fois par mois	8	57.1	57.1	85.7
	Jamais	2	14.3	14.3	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 92

Je suis satisfait(e) du temps que je consacre à mon activité par rapport au salaire que je perçois.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Tous les jours	1	7.1	7.1	7.1
	Plusieurs fois par semaine	5	35.7	35.7	42.9
	Quelques fois par mois	2	14.3	14.3	57.1
	Quelques fois par an	3	21.4	21.4	78.6
	Jamais	3	21.4	21.4	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 93

Je suis satisfait(e) de la reconnaissance que je reçois de mes collègues et des autorités

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Tous les jours	1	7.1	7.1	7.1
	Quelques fois par mois	5	35.7	35.7	42.9
	Quelques fois par an	4	28.6	28.6	71.4
	Jamais	4	28.6	28.6	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Anexo 94

Prueba de Normalidad de Datos en la Muestra del personal académico de México

DISTRIBUCIÓN NORMAL

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			**Análisis**
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
CHC	.116	49	.098	.968	49	.203	El valor de significancia de 0.203, que es mayor que el umbral común de 0.05, indica que no hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula de normalidad. Esto sugiere que los datos de la variable "Campo, *Habitus* y Capital" se pueden considerar como distribuidos normalmente.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
CULTOR	.091	49	.200*	.973	49	.329	En este caso, el valor de significancia es 0.329, que está por encima del umbral convencional de 0.05. Esto sugiere que no hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula de normalidad. En otras palabras, los datos de la variable "Cultura Organizacional" se ajustan razonablemente bien a una distribución normal.

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
ENGAGE	.132	49	.033	.964	49	.143	El valor de significancia es 0.143, que está por encima del umbral convencional de 0.05. Esto indica que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de normalidad. Por lo tanto, los datos de la variable "*Engagement*" parecen seguir una distribución normal.

a. Corrección de significación de Lilliefors

DISTRIBUCIÓN NO NORLMA

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	El valor de significancia de 0.003 es menor que el umbral convencional de 0.05. Esto indica que hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula de normalidad. En otras palabras, los datos para la variable "Niveles de Comunicación Productiva" no siguen una distribución normal.
NCP	.178	49	.000	.922	49	.003	

a. Corrección de significación de Lilliefors

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
SACES	.180	49	.000	.892	49	.000	El valor de significancia de 0.000 está muy por debajo del umbral convencional de 0.05. Esto sugiere que hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de que los datos de la variable Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) siguen una distribución normal. Es decir, los datos para esta variable no se distribuyen de manera normal.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
BURN	.115	49	.109	.946	49	.026	El valor de significancia es 0.026, que está por debajo del umbral convencional de 0.05. Esto indica que hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de normalidad. Por lo tanto, los datos de la variable "Síndrome de *Burnout*" no se ajustan a una distribución normal.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Anexo 95

Prueba de Normalidad de Datos en la Muestra del personal académico de Francia

DISTRIBUCIÓN NO NORMAL

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
*Habitus_*	.300	14	.001	.801	14	.005	Dado que el valor de significancia .005 es menor que el umbral comúnmente utilizado de .05, se rechaza la hipótesis nula de que los datos siguen una distribución normal. E

a. Corrección de significación de Lilliefors

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
CULTOR_	.253	14	.015	.821	14	.009	La significancia obtenida (0.009) es menor que el umbral común de 0.05, lo cual sugiere que la hipótesis nula de normalidad debe ser rechazada para esta muestra. Esto indica que los datos de "CULTOR_" no siguen una distribución normal según la prueba de Shapiro-Wilk.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
NCP_	.265	14	.009	.798	14	.005	Dado que el valor de significancia obtenido (0.005) es menor que el umbral estándar de 0.05, se concluye que la hipótesis de normalidad debe ser rechazada para esta muestra.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR _	.300	14	.001	.801	14	.005	Con un valor de significancia de 0.005, que es menor que el límite convencional de 0.05, se sugiere que la distribución de la variable "SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR _" no se ajusta a una distribución normal.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
BURN_	.253	14	.015	.821	14	.009	El valor de significancia, que es de 0.009, cae por debajo del umbral estándar de 0.05. Esto indica que los datos de "BURN_" no siguen una distribución normal, según lo determinado por la prueba de Shapiro-Wilk, llevando al rechazo de la hipótesis nula de normalidad.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	

ENGAGE_	.300	14	.001	.801	14	.005	Con un valor de significancia de 0.005, que es inferior al límite común de 0.05, se sugiere que la distribución de la variable "ENGAGE_" no se ajusta a una distribución normal. En consecuencia, la hipótesis nula de normalidad se rechaza según la prueba de Shapiro-Wilk.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Anexo 96

Instrumento Focus Group

Objetivo General

El objetivo general del *Focus Group* es investigar cómo el *habitus* de los académicos influye en los niveles de comunicación productiva. Esto incluye determinar si el *habitus* de la profesión académica se diferencia en *habitus* específicos para el personal docente (que se dedica principalmente o exclusivamente a la enseñanza) y para el personal investigativo (que se dedica principalmente o exclusivamente a la investigación) como resultado de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación. Además, se analizará qué tipos de capitales (social, cultural, económico y simbólico) se movilizan durante estos procesos y cuáles desean incrementar los académicos al concluirlos, para evaluar si sus objetivos se circunscriben al ámbito académico o se extienden a otros campos. Este enfoque permitirá identificar qué elementos de las representaciones sociales de la profesión académica influyen en el desarrollo del síndrome de *burnout* en algunos académicos y en el engagement en otros.

Focus Group #

Guía de tópicos

Preguntas detonadoras	Elementos claves de las categorías
Qué es la calidad en la educación: qué se les exige a los académicos para que sean de calidad	Poner atención a los diferentes tipos de capitales. Credibilidad y ética de los procesos de evaluación y acreditación.
Responsabilidad y ética de la forma en cómo se produce, distribuye y retroalimenta la información para y por los maestros de comunicación.	Focalizar la atención en los diferentes niveles de comunicación y en la parte de la cultura dentro de una universidad pública y su representación de una universidad privada.
Qué se requiere (tangible o intangible) para que los académicos sean felices con lo que hacen para la organización y para los estudiantes.	Distinguir entre los elementos de: Vocación (relación maestro-estudiante) Recursos (individuales y organizacionales) Apoyo (líder, amigos y familia) Aprendizaje social

Día

Hora de inicio Hora de término

Lugar de realización

Participantes

Modera

Relata:

Graba

Recuperación de frases

Primeras observaciones e inferencias

Anexo 97

Instrumento entrevista a profundidad semiestructurada en los participantes mexicanos.

Nombre del entrevistado
Nombre del Entrevistador:
Fecha de la Entrevista:
Lugar de la Entrevista:
Formato de la entrevista:
Objetivo de la Entrevista: El objetivo de esta entrevista es explorar detalladamente las percepciones, experiencias y reflexiones del personal académico sobre la cultura organizacional de las universidades públicas. Se busca comprender cómo los académicos experimentan e interpretan las dinámicas, normas y valores de la cultura organizacional y cómo estas influencias afectan su compromiso (engagement), bienestar y potencialmente contribuyen al síndrome de burnout.
La entrevista se centrará en identificar:

- Las manifestaciones concretas de la cultura organizacional dentro del entorno académico, incluyendo prácticas, rituales, y símbolos significativos.
- Cómo los tipos de capitales (cultural, social, económico, político y simbólico) que poseen los académicos influyen en su integración y posición dentro de la estructura organizacional.
- La relación entre el habitus académico y las prácticas de comunicación, especialmente en lo que respecta a los niveles de comunicación dentro de la universidad.
- El impacto de los procesos de evaluación y acreditación en la cultura comunicativa y en la percepción de los académicos sobre su propio rol y el valor de su trabajo.

Anexo 98

Instrumento entrevista a profundidad semiestructurada en los participantes franceses.

Nom interrogé Nom de l'intervieweur : Date de l'entretien : Lieu de l'entretien : Format de l'entretien : Objectif de l'entretien : L'objectif de cet entretien est d'explorer en détail les perceptions, les expériences et les réflexions du personnel académique sur la culture organisationnelle des universités publiques. Il cherche à comprendre comment les universitaires expérimentent et interprètent la dynamique, les normes et les valeurs de la culture organisationnelle et comment ces influences affectent leur engagement, leur bien-être et contribuent potentiellement au syndrome d'épuisement professionnel.
L'entretien portera sur les questions suivantes :
1. Pourriez-vous faire une brève biographie de vous-même ? Par exemple, où êtes-vous né ?, quelles sont vos diplômes ?, quelle est votre fonction principale au sein du laboratoire ?, etc. 2. Pourriez-vous donner un bref aperçu de vos parents et des membres de votre famille ? Par exemple, où sont-ils nés ?, quelle est leur profession ?, etc. 3. Qu'est-ce qui vous a incité à exercer une profession au sein de l'université ? 4. Quelles sont les libertés et les limitations actuelles qui vous permettent d'exercer correctement votre fonction ? 5. Quelles sont vos relations interpersonnelles avec vos collègues ? 6. Existe-t-il une évaluation de votre travail ? 7. La profession universitaire doit aujourd'hui répondre à des normes de qualité qui sont mesurées par des indicateurs tels que la recherche, les publications, l'innovation technologique, le profil des enseignants chercheurs, etc. Cela fonctionne-t-il bien ou mal au sein de l'université et pourquoi ?

8.	Face à l'utilisation de l'article 49.3 par le président français pour imposer la réforme des retraites, quelle a été l'attitude des enseignants-chercheurs de l'université en général et de votre laboratoire en particulier ?
9.	La communication interne au sein du laboratoire s'inscrit-elle dans le cadre d'un plan de communication global de l'université, ou la communication est-elle établie sur une base ad hoc ?
10.	Aujourd'hui, les valeurs de l'université sont-elles en accord avec vos propres valeurs ?
11.	Dans une situation de crise (telle que la crise sanitaire covid19), l'établissement a-il fourni un soutien complet au personnel (équipement, gestion, communication, liens sociaux) ?
12.	Les informations concernant les possibilités de financement de projets, de participation à des groupes de recherche, les appels à promotion ou l'attribution de postes importants sont-elles accessibles pour tous les enseignants-chercheurs ou seulement pour quelques uns ?
13.	Quel est l'aspect de votre travail que vous appréciez le plus et qu'est-ce qui motive votre engagement professionnel ?

Anexo 99

Carta de consentimiento informado utilizado en los participantes mexicanos

Yo, _____, identificado con Número de INE que aparece al pie de mi firma, actuando a mi nombre y en calidad de académico(a) de una universidad pública en México, acepto participar de manera voluntaria del proceso de recolección de datos para el proyecto en mención, realizado por la investigadora:

_____.

Acepto participar y me comprometo a responder preguntas que se me hagan de la forma más honesta posible, así como colaborar en cada una de las actividades propias del proceso de investigación. Autorizo a que lo hablado durante las entrevistas o sesiones de trabaj sean grabadas en video y audio, así como también autorizo a que los datos que se obtengan en el proceso de investigación sean utilizados para efectos de sistematización y publicación del resultado final de la investigación.

Expreso que la investigadora me ha explicado con antelación el objetivo y alcances de dicho proceso, ante los cuales no se concede ningún riesgo físico o mental por el hecho de participar. Además, se rige por parámetros de confidencialidad y privacidad de los datos personales y la información suministrada, siendo exclusiva de la investigadora en el proceso. Además, confirmo que se me ha sido entregada una copia de este consentimiento.

Se firma a los _____ días del mes de _____del año_____

Nombre y firma del participante_____

Nombre y firma de la investigadora _____

Anexo 100

Carta de consentimiento informado utilizado en los participantes franceses

Cher/Chère participant(e),

Je vous contacte pour solliciter votre consentement éclairé concernant l'utilisation de données, d'audio et de vidéo dans le cadre de ma recherche doctorale. Votre participation à cette étude est volontaire et votre consentement est essentiel avant de procéder. Le but de cette étude/projet est d'explorer en profondeur la culture organisationnelle des universités publiques en France afin de comprendre son impact sur la communication interne et le bien-être des enseignants et chercheurs.

Dans cette étude, les données, audios et vidéos suivants seront utilisés :

1. Données : Réponses aux questions, informations démographiques, informations professionnelles.
2. Audio : Transcription d'interview pour analyser ultérieurement les réponses.
3. Vidéo : Pour l'analyse des expressions faciales, du comportement, etc.

Toutes les précautions nécessaires seront prises pour garantir la confidentialité et la protection de votre identité. Vous êtes présenté ci-dessous avec deux options pour l'utilisation des données, audios et vidéos collectées :
1. Utilisation sans anonymisation : En choisissant cette option, vous donnez votre consentement pour que les données, audios et vidéos collectés soient utilisés sans aucune forme d'anonymisation. Cela signifie que votre identité pourrait être reconnaissable dans les résultats ou les analyses ultérieures.
2. Utilisation avec anonymisation : En choisissant cette option, vous donnez votre consentement pour que les données, audios et vidéos collectés soient utilisés de manière anonyme. Cela implique que des mesures seront prises pour protéger votre identité et toute information personnelle identifiable sera supprimée ou remplacée par des identifiants ou des codes.

Que vous choisissiez l'option d'utilisation sans anonymisation ou avec anonymisation, la confidentialité des données recueillies sera assurée et elles seront utilisées uniquement à des fins liées à cette étude/projet.

Il est important de noter que votre participation est volontaire et que vous pouvez vous retirer à tout moment sans aucune conséquence négative. Si à un moment quelconque vous décidez de vous retirer de l'étude/projet, vous aurez la possibilité de demander la suppression de vos données, audios et vidéos collectés jusqu'à ce moment.

Si vous avez des questions ou souhaitez obtenir plus d'informations sur l'étude/projet, n'hésitez pas à me contacter via mon adresse e-mail iris.medranoob@anahuac.mx ou iris.medrano-obeso@univ-smb.fr

En signant ci-dessous, je confirme avoir lu et compris les informations fournies ci-dessus et je donne mon consentement pour participer à cette étude/projet selon les options sélectionnées.

[Nom du participant]
[Signature du participant]
[Date]

Anexo 101

Entrevistas a el personal académico de Universidades Públicas del Noroeste de México.

Entrevista al profesor **Baltazar**
Fecha de la Entrevista: Marzo 2022
Lugar de la Entrevista: Sala de maestros de la UNISON
Objetivo de la Entrevista: El objetivo de esta entrevista es explorar detalladamente las percepciones, experiencias y reflexiones del personal académico sobre la cultura organizacional de las universidades públicas. Se busca comprender cómo los académicos experimentan e interpretan las dinámicas, normas y valores de la cultura organizacional y cómo estas influencias afectan su compromiso (*engagement*), bienestar y potencialmente contribuyen al síndrome de *burnout*. La entrevista se centrará en identificar:

- Las manifestaciones concretas de la cultura organizacional dentro del entorno académico, incluyendo prácticas, rituales, y símbolos significativos.
- Cómo los tipos de capitales (cultural, social, económico, político y simbólico) que poseen los académicos influyen en su integración y posición dentro de la estructura organizacional.

- La relación entre el *habitus* académico y las prácticas de comunicación, especialmente en lo que respecta a los niveles de comunicación dentro de la universidad.
- El impacto de los procesos de evaluación y acreditación en la cultura comunicativa y en la percepción de los académicos sobre su propio rol y el valor de su trabajo.

Nombre del Entrevistador: M.C. Iris Crystal Medrano Obeso (INVESTIGADORA).
Nombre del Entrevistado: **BALTAZAR** (seudónimo) maestro con plaza de tiempo completo por tiempo determinado de la UNISON
Metodología de la Entrevista:
La entrevista se condujo de manera semiestructurada para permitir flexibilidad en la conversación, asegurando la cobertura de temas clave identificados previamente mientras se permitía al entrevistado expresar ideas y experiencias adicionales. Se utilizó una cámara 360 para grabar la sesión, lo que facilitó capturar no solo la interacción verbal sino también el contexto no verbal y ambiental, enriqueciendo así el análisis posterior.
Duración de la Entrevista:
1:06:00
Consentimiento Informado:
Previo a la realización de la entrevista semiestructurada, se obtuvo el consentimiento informado por escrito del entrevistado. Este consentimiento fue adquirido con el fin de asegurar la comprensión total y la voluntad del entrevistado para participar en el estudio.
Transcripción:

INVESTIGADORA: Bueno, pues antes de nada muchas gracias por el tiempo que me está otorgando Maestro, es un verdadero placer. Antes de iniciar con las preguntas ya relativas al tema, me gustaría que empezáramos por una breve semblanza de sus antecedentes familiares, ¿no?, de donde es originario, sus padres, a que se dedicaron y cuáles fueron los motivos por llegar o cómo llegó aquí a la universidad y porqué decidió ser docente universitario.
0:01:08 **BALTAZAR**: Mis padres son, fue el ingeniero Enrique y la maestra normalista es Margarita. Soy el mayor de tres hermanos. Mis padres son originarios de Tampico, Tamaulipas, por motivos del trabajo de mi papá, que fue ingeniero electricista, llegó acá al noroeste del país y pues aquí nacimos mis hermanos y yo. Yo recuerdo que mi padre era muy estricto y yo al ser el mayor me exigía que estudiara. Cualquier intento que yo tuviera de trabajar, él decía que mi labor era estudiar, que para mantener la casa él era quien proveía, y yo recuerdo que esa exigencia de estudio y de consejo que me decía toma todo lo que puedas estudiar así sea extracurricular, lo que ofrezcan tu preparatoria y eso desde la prepa, en un curso de primeros auxilios, un curso de contabilidad, todo es bueno, entonces así empecé a hacer currículum y a tener una exigencia de estudio. Posteriormente, bueno, tuve todo el apoyo de mi familia para estudiar la universidad, también hubo cierta eh… ciertas encauses, ¿no?, decía mi padre "cualquier cosa que quieras tu estudiar" pero que esté en la ciudad de Hermosillo y que sea de universidad o tecnológico público, porque él no tenía el recurso para, para universidades privadas, de hecho sólo estudié el colegio privado, secundaria, preparatoria y universidad todas fueron públicas y así me enrolé con la exigencia de estudiar además de que yo veía que mi padre era, se preparaba en cursos, lo mandaban a cursos a diferentes lugares del país para seguirse actualizando. Luego llega un momento en que yo egreso de aquí de la licenciatura con tesis de licenciatura pero no había trabajo, no tenía yo un empleo ni siquiera con quienes me habían contratado en algún momento como estudiante haciendo prácticas servicios sociales o colaboraciones en medios de comunicación, y no tuve más que seguir estudiando, al no haber trabajo o que me di cuenta que las empresas ya no se comprometían con un egresado titulado pero si había espacios para estudiantes a quienes no les pagaban, entonces pues continué al estudiar un diplomado, me fui a la Ciudad de México, soy un diplomado en técnicas de investigación, ahí conocí gente y contactos de la maestría en comunicación de la Universidad Veracruzana, volví a Hermosillo y le digo a mi familia, que tal si continúo con la maestría y me apoyan y me voy a Veracruz, a la UV, allá en Boca del Río. Entonces sigo estudiando, me voy enrolando estudiando, hicieron una frustración tener mi, aquí en Hermosillo, traer mi título de licenciatura bajo el brazo enmarcado, y que no había trabajo para mí, aunque ya había tenido algo de experiencia profesional como estudiante, en Veracruz al continuar los estudios de maestría, no falta que alguno de los compañeros hubiera dicho, oye falta un maestro acá en este curso, y así fue. Estudiando la maestría me vinieron las oportunidades de trabajo, o sea, no sólo como profesor si no también como… en medios o en una oficina de prensa en la rectoría de la UV en Jalapa. Y entonces me enrolo ahora sí en el campo profesional. Primero fue la estancia en Jalapa de un trabajo de lunes a viernes en la oficina de comunicación social de aquella institución, se termina con la administración ese empleo, vuelvo a Veracruz y ahí alguien me dice necesitamos un profesor para este diplomado y según tu línea de investigación el diplomado es, corresponde a impartir

metodología de la investigación y cómo hablar en público y esas materias y ahí fue mi primera experiencia como docente, de que les faltaba necesitaban a alguien, entonces me vieron a mi primero y me llamaron. Así me empecé a enrolar en lo que es la docencia, eso fue en la Universidad Cristóbal Colón en Veracruz. Con los mismos contactos de la maestría entre los profesores visitantes, va Héctor Gómez Vargas de la Ibero de León y al preguntarme qué planes tenía después de egresar, pues me ofrece ir a la Universidad Iberoamericana en el Bajío para impartir algunas clases, algunas horas que pudiera yo, o sea la máxima carga como maestro de horas sueltas. Y entonces esa es la primera ocasión que doy clases a universitarios, a muchachos. El diplomado era profesionalizante en Veracruz, le daba clase a gente, que yo tendría tal vez 27 años de edad, le daba clase a personas mayores que yo. Fue ya León y no fue... ninguno de los dos inicios ni aquí fue sencillo. En León, Guanajuato, pues ya le doy clase a gente joven, a grupos mixtos, hombres y mujeres, de hecho el diplomado era solo, eran solo, eran estudiantes varones y eso implicó otras dificultades, de hecho la, el cambio de ciudad también no me benefició mucho, me sentí algo, no me adapté a la ciudad de León, sí me adapté mejor a Veracruz y entonces mis calificaciones en el desempeño académico en León no fueron muy buenas, tanto así que la coordinadora entonces pues me bajaron las horas de trabajo, el sueldo que era mensual y yo le pedía dinero a mi papá acá a Hermosillo, y me dice "pues si no te esta alcanzando mejor regrésate", y así regrese acá a mi casa y vengo aquí a mi alma mater y justo en una coyuntura de que la coordinadora en ese momento dice que no tenía profesores porque estaban o de licencia o estudiando sus posgrados entonces hay un déficit de maestros en ese momento, aunque hice concurso curricular que no gané pero quedé muy bien posicionado en el concurso curricular que un jurado me confió, él sorprendido, mira dónde quedaste, entonces vi que quedé punteado arriba de mis propios profesores que me dieron clase en la licenciatura tal vez porque ya traía el grado de maestría, tenía cierta producción en ponencias impartidas y eso fue argumento para que la coordinadora hiciera porque me contrataran, porque de hecho fue en un cambio de administración universitaria, que la administración ya no quería mover los números del presupuesto, pero por un lado verdad, dijo no tengo maestros, así es como ingreso aquí a impartir clases a la universidad, no... y bueno, aparte de que fue difícil los primeros semestres, pero administrativamente tampoco me dijeron muy bien las reglas del juego acá. Yo ya me sentía adentro de la universidad, pero terminé ese semestre, llega otro coordinador y yo no meto papeles, yo no concurse ni solicite grupos y ante esa falta de información el coordinador no me toma en cuenta y no me programa. Y en ese lapso me voy a la Universidad Quino a periodismo. Impartí periodismo, metodología de la investigación, entonces me mantengo ese semestre trabajando en la Universidad Quino, ahora sí al siguiente semestre meto mis papeles, concurso curricular y lo gano aquí en la UNISON. Y ya desde entonces he sido programado, de hecho desde que inicié a dar clases en Veracruz, semestre a semestre ha sido ininterrumpido hasta ahora, siempre he dado clases de Veracruz, salté a León, de León a Hermosillo, en Hermosillo de la UNISON a la quino y no volví y ya . Sí tengo 21 años de antigüedad aquí en la Universidad de Sonora, pues hay que tener como 25 en otras, en total con otras instituciones.

0:12:20 **INVESTIGADORA**: Y así es como llega, entonces ahorita mencionaba precisamente este tema de que no le habían explicado las reglas del juego actualmente esa comunicación es más fluida de las autoridades hacia los nuevos maestros o cree que también ellos mismos tienen que buscar la información?

0:12:31 **BALTAZAR** Pues hay que estar muy al pendiente, a las... sí, por algunas vías de comunicación que hay en cuanto a la división de ciencias sociales que publica en internet las convocatorias, o más bien lo que sí publica son los acuerdos del consejo divisional y el consejo divisional entre otros asuntos aprueba convocatorias y esos e-mails nos llegan a la lista de correos común constantemente si no es que uno tiene que entrar a la página web de la división y enterarse que está ocurriendo ahí y o por parte de la delegación sindical que por obligación dice de vez en vez en alguna asamblea delegacional hay una convocatoria que está por salir, se han jubilado tantos, están por salir esas plazas a concurso de qué manera, incluso nos han preguntado como miembro del personal académico y delegacional si damos el visto bueno para que el jefe contrate directamente o si se haga concurso curricular se discute eso es así, por esas instancias que algunos sabemos que tenemos que consultarlas.

0:14:22 **INVESTIGADORA**: Ya en su quehacer como tiempo completo y con el conocimiento de las nuevas exigencias de otorgar un servicio de educación de calidad; ¿existe una digamos preocupación por las autoridades, ya sea del mismo departamento o de la coordinación de estarlo alimentando con esta información específicamente para el área que usted se desarrolla como investigador? O también usted lo tiene que buscar?

0:15:18 **BALTAZAR** Institucionalmente hay cursos de capacitación, lo que le llaman, sí, pues eso, la capacitación constante de temas institucionales en el sentido de, los últimos que tomé en el último año fue para ser tutor, en el programa de tutorías, el de la plataforma TEAMS, el de asesor en línea y esos son los que tomé y esos los cursé al conocer la información de las convocatorias que nos llegan a correos electrónicos, parecería que la información está algo... si uno no está atento se nos puede pasar no va a venir nadie de forma personal a decirnos qué es lo que está pasando, de hecho con compañeros de mi academia a mí me sorprende que ellos me

pregunten a mí sobre novedades, qué congresos, donde publicar, que es lo que se viene este año de congresos nacionales e internacionales, a veces yo, alguna vez yo presumí en mi Facebook que me aceptaron una ponencia en ALAIC de Colombia, yo ya me veía en Colombia otra vez, pero se vino la pandemia y fue virtual, ay que chiste, expuse virtual desde mi casa y entonces en el Facebook un par de colegas me dicen gracias por compartir así como que no más pongo cuando ya me aceptaron y no puse yo la convocatoria y les digo yo no soy la institución para estar publicando convocatorias entonces en esa comunicación personal a veces se... sería hasta de buena... de buena lis decirle a un compañero está este congreso en puerta, sabiendo que hay algunas líneas de investigación en que pueden participar o temáticas muy específicas en que aquellos son los especialistas, mira este tal vez te interese, pero últimamente que como lo hemos sabido, a veces entre los muchos correos que nos manda la coordinación de la licenciatura vienen ahí convocatorias de revistas, a congresos y demás. De forma institucional hay que estar muy atento, porque si no en toda la información se nos puede escapar alguna de interés.

0:17:40 **INVESTIGADORA**: Y la retroalimentación, ¿cómo se da desde el nivel personal, entre los colegas y las autoridades. Uno tiene que pedir esa retroalimentación o ellos se aseguran de que los mensajes lleguen, que se entiendan bien o que les sea de utilidad.

0:18: 30 **BALTAZAR** ¿Retroalimentación en que sentido?

INVESTIGADORA: Por ejemplo, en este sentido de que, si les llega ese correo, porque seguramente el jefe de coordinación o delegación conoce los perfiles de la planta docente, entonces si ya sabe qué líneas están investigando, "ah pues le voy a mandar", le llega usted el correo, lo leyó. De nueva cuenta, ¿hay alguna manera en la que ellos digan, maestro, les sirvió la información, se va a anotar, en qué más le puedo ayudar? en ese tipo de asegurarse y retroalimentarse para que usted pueda participar en los congresos o en las publicaciones

0:19: 30 **BALTAZAR** No, no de esa forma, no de forma directa yo entendería que se enteran cuando damos el informe del final del semestre, que ahí ya va, si participamos o no participamos ya va en el informe de labores, que institucionalmente y por reglamento la universidad nos exige que se abra la plataforma para capturar nuestras… lo que hicimos con las… se anexa la constancia, se manda a la… pues a quien revisa esto en un rango más arriba, pero aquí la jefatura también nos exige una reunión de academia para rendir el informe, entonces de una forma más, de mayor síntesis, el jefe, el director, el presidente de academia hace el formato donde vienen nuestros nombres, el estatus en esa academia, las actividades que hicimos, pero esta ya no trae documentos probatorios porque estos ya están de alguna manera capturados en línea y yo pensaría que esa es la forma en que se enteran jefatura o coordinación

0:20:37 **INVESTIGADORA**: así como recibió en su espacio personal porque supongo que cuando ese lo publiqué en Facebook, es un espacio personal, así como recibieron los comentarios de que, ah, gracias por compartir. También existe difusión de su trabajo, por ejemplo hablamos de ALAIC, obviamente sabemos lo que significa ser aceptado en estos congresos de esta institución, ¿existe ese reconocimiento de decir, nuestro maestro participó o está trabajando en este o aquel proyecto? ¿sientes ese reconocimiento y apoyo?

0:21:48 **BALTAZAR** A veces hay que ir personalmente a la comunicación social de la universidad, yo veo críticamente, ¿por qué presumir los logros de mi trabajo en mi cuenta personal de Facebook? O sea, como que a veces lo hago, a veces no me importa hacerlo y lo hago, luego entiendo hay otro tipo de opiniones de que es el ego, pero pues si no lo publico yo, ¿cómo se van a enterar? Y aunque hay un esfuerzo en la coordinación de difundir lo que hace el personal académico, a veces como que está, siempre son los mismos los que aparecen, los mismos compañeros o compañeras que aparecen, tal vez porque son más visibles o hacen más porque se vea, porque a caraquear el huevo como dice el dicho, y otros que aunque estén haciendo su labor, pero no, hablando con ellos no les gusta estar en los reflectores. Ha habido situaciones importantes en las que he participado, en donde voy directamente a Comunicación Social de allá en la rectoría y pues al ser, al tener conocidos del área de comunicación trabajando allá en esa área de la UNISON, digo lo que hice, por ejemplo, que fui invitado hace años a Colombia a dar una conferencia sobre seguridad en estadios deportivos, entonces fui directamente allá, le digo al compañero periodista de allá, él lo consulta con su jefe de información, lo consulta en comunicación social, también visto bueno y si adelante entrevistan al profesor. Entonces como que yo soy también mi propio publirrelacionista, ¿no? De darle difusión a lo que hago, buscando o tocando las mismas puertas institucionales. Yo… si…cada coordinación que en sus redes sociales publican algunos logros de la comunidad, le digo a Joaquín, difunde información institucional en su cuenta personal, convocatorias para estudiantes, convocatorias de cualquier tipo del ámbito acá académico, inscripciones a la universidad y yo siento que ¿por qué tendría que hacer un profesor eso si la misma universidad tiene sus vías, sus medios y su poder para difundir su información? Qué me obligaría a mí como profesor poner en mi Facebook que las inscripciones van a estar abiertas en la UNISON en tales días, como que es demasiado amor a la institución o mi compromiso

institucional comparativamente no llegaría a tanto, más bien lo que difundo en mis redes es lo que hago y no lo que hace la institución aunque lo que hago es dentro de esta institución.
0:25:22 **INVESTIGADORA**: Ah, precisamente más allá de lo que hacen los compañeros por difundir la información, pero ¿cómo se organizan? Porque hablábamos de trabajo colaborativo entre academias, ¿no? Sabemos que algunos espacios están nada más destinados, espacios en cuanto a participación, destinados a tiempos completos. En este sentido, sí existe un jefe de academia, tengo entendido, y los convoca a participar en proyectos, o cada quien también anda buscando sus proyectos, y a su vez invita a los más cercanos.
0:26:29 **BALTAZAR** Yo participo en la Academia de Cultura y Comunicación. Bueno, sé que está su presidente y su secretario. Tenemos reuniones, ahora sí, que creo constantes, al menos sí una vez al mes, o de planeación en el inicio del semestre para reuniones de trabajo, también le llamamos cuando se trata de trabajar sobre un seminario, un diplomado que hemos ofrecido, hacemos trabajo, nos reunimos de una forma más intensa para sacar esa planeación y ponernos de acuerdo también con la difusión del mismo. Los proyectos de investigación creo van en los esfuerzos individuales, no he hecho equipo para proyectos de investigación, solo en la academia digo en qué estoy y lo registro, tiene el visto bueno de los demás y queda registrado para posteriores trámites como pues apoyo a asistencia a congresos que muchas veces el proyecto tiene que tener el visto bueno de academia para que entonces tenga apoyos más adelante por ejemplo en lo particular los proyectos a los que yo he propuesto, no los he trabajado con compañeros de la misma escuela si lo he pensado con colegas de otras licenciaturas al hacerlo, tratar de hacerlo interdisciplinario de ahí que algunos, por ejemplo con la licenciatura en Historia me hayan invitado hasta tres veces a ser lector de sus egresados para titulación y eso es algo también que caí en cuenta, hacía mucho tiempo que no leía tesis y aquí en la Escuela de Comunicación no me han invitado en mucho tiempo, en muchos años pero si otras licenciaturas, estoy haciendo más trabajo con otras licenciatura que con compañeros de esta misma licenciatura.
0:28: 58 **INVESTIGADORA**: ¿Cómo no caer en un agotamiento, en un episodio en el que te encuentres estancado si tienes que rendir tantas actividades bajo un esquema sumamente exigente porque hablar de publicar este, hablar de ya sea de participar como director de tesis, como tutor, como maestro cómo lidiar con eso, o sea qué es lo que hace que los maestros sigan y en este caso usted qué es lo que lo motiva realmente.
0:30:19 **BALTAZAR** Pues esa satisfacción de continuar haciendo mi trabajo sin detenerme mucho a pensar de que otras causas tienen la culpa de que no avance lo rápido que yo quisiera. De hecho, yo me eh volcado a pensarme a mí, de que si la institución no me quiere en el sentido de que no ha tenido un tiempo completo indeterminado que me favorezca en salario, en tiempo y en recursos y en otras acciones a poder realizar, pues la institución se lo pierde, y así se lo he dicho a mis colegas más cercanos, no me echaría la culpa en esta situación de la individuación de que porque no me esfuerzo más porque pierdo mucho tiempo en la vagancia y ese tipo de... de echarme la culpa a mí, no, porque siento que ahí yo sí me acabaría. Y si la institución no me quiere aprovechar, pues es culpa de la institución, y a veces hay que hacer esa distancia. A veces somos muy, como dijera mi director de tesis de doctorado, parecería que le agradeces mucho a tu institución, sí es cierto que te becaron y te dieron la licencia para ser doctor en otro lugar, pero tu tesis de doctorado es tuya, tu mérito es tuyo, y a partir de ese tipo de consejos he tratado de, pues, seguir haciendo mi trabajo, que el reconocimiento, como dije en la mañana, muchas veces viene de fuera de la institución, y pasándola lo mejor posible. Que también uno de mis grupos de convivencia personal son eventos recreativos y deportivos que organiza el propio sindicato aquí en la comunidad universitaria y eso es como que un desfogue junto con personas de esta misma universidad que entonces hace que uno no reviente o no estalle en el sentido de que esos logros han tardado bastante en mi caso, pero que yo los he visto como que a otros compañeros les han facilitado más las cosas. Comúnmente platico con uno de mis compañeros de academia fuera de la universidad, en otro contexto y yo siento que él se queja demasiado, entonces eso me hace como que siento que tengo una actitud tal vez un poco más alivianada diciendo si la universidad me está desaprovechando pues es culpa de la universidad y si, este... disfrutando también el trabajo acá en la escuela con los estudiantes involucrándome en temas que los mismos estudiantes proponen y que en el pasado, incluso mañana, voy a acompañarlos por equipos a ver cómo realizan las entrevistas en otros contextos si me he involucrado con ir fuera de... yo no organizo viajes con ellos o no organizo salidas en la ciudad con ellos más bien que ellos vayan y yo ahí los alcance y esa amplitud de... y como lo he declarado con mis grupos, encargo tareas muy tramposas, encargo temas, que ellos pongan en tema, para yo de ahí aprender y entonces eso me tiene constantemente renovado, ¿no? De que es su visión juvenil y estudiantil de estas generaciones, cuales son sus temas de preocupación y eso me mantiene actualizado, es un constante estar renovado que todas estas presiones y absurdos institucionales pues hacen que el trabajo se vaya haciendo solo y que en algún momento lleguen esas recompensas de tipo institucional.

0:34:46 **INVESTIGADORA**: Se comentaba en la mañana que están viviendo un periodo más relajado sin tantos grupos de "perteneces a tal grupo o a tal grupo", sin embargo usted está comentando que ve que en algunos casos son más favorecidos, ¿a qué se refiere con favorecidos?
0:35:56 **BALTAZAR** como que lo he visto en el sentido de …sentiría que algunas convocatorias están perfiladas, ¿no? a uno lee las convocatorias y ya les ve cara, no? en ese aspecto, más o menos, o que en reuniones de academia, por lo que nos informa el presidente, otras academias defienden a sus miembros y las academias reclaman esas plazas o esos espacios o lugares o apoyos, y en la mía no, como que el presidente no mete las manos por nadie, ¿no? Así como que le dieron el visto bueno a una plaza a concursarse, pero más perfilada por aquella academia, pero también nos pertenecía a nosotros, y yo me quedo, pero ¿y tú qué dijiste para incidir ahí en decirle que esa tenía que venirse para acá? tal beneficiados de que pues hay como que se perfilan pues convocatorias, plazas, concursos cosas de esas, de hecho ahorita está un concurso de oposición yo no participé y lo he declarado de forma pública que yo no me iba a desgastar en lo complejo que es un concurso de oposición para participar, prefiero por otras vías y hacer mi trabajo a mi tiempo a mi ritmo, y en mi orgullo me voy a morir le decía a mi amigo porque …a mi tiempo me hace falta un articulo mas para aspirar la promoción entonces en vez de desgastarme preparando un concurso de oposición, mejor me concentro en la publicación de ese articulo que me falta. Un gran impulso será ser candidato al SNI, con el artículo que ya tengo publicado, ya aspiro al menos a ser candidato al SNI, mejor me preocupo ahorita por arreglar mi currículum un vitae único y para en su momento participar en la convocatoria con mucha posibilidad de ingresar al SNIC, entonces eso, ese camino he preferido yo, yo a mi momento, a mi tiempo, a mi energía, porque luego el desgaste de los concursos curriculares viene de que el jurado estaba perfilado, de que el presidente del jurado era director de tesis de doctorado del que ganó, como ocurrió últimamente y ese tipo de aspectos, que aunque son procedimientos, pero luego queda el sospechosismo, que el presidente de jurados y los que van a concursar fueron tus alumnos en el doctorado, ¿por qué no tú, en esa situación de conflicto de intereses, pues te quitas del puesto y se lo cedes a otro?
0:39:04 **INVESTIGADORA**: Que sería lo más ético, ¿no? Y lo más... para darle esa certeza, ¿no? Quitarle la incertidumbre al proceso.
0:39: 50 **BALTAZAR** sí, que incluso han sido impugnados en su momento, concursos últimamente en los que yo no he participado y nomás veo que pasan convocatorias y convocatorias y yo prefiero relajarme, trabajar a mi ritmo, a mi momento y con estas dos posibilidades que ahorita se me abren, también los concursos vienen ya por disposición vienen convocados de forma abierta, cualquier persona fuera de la Universidad de Sonora puede participar y ganarlos como también ha ocurrido últimamente, que vienen perfiles impresionantes que bueno, que quítate que ahí llegó otro con posgraduados, una producción impresionante, y bueno también de una edad incluso mayor, con toda una trayectoria que... y son personas que yo pienso, no nos las han presentado así como que, y ya la rencilla institucional se me borraría, diciendo "quiero trabajar con él" y no conozco a los últimos que han ingresado, tampoco nos los han presentado, mandaron un email de bienvenidos pero...
0: 40: 50 **INVESTIGADORA**: Como un evento formal en el que puedan conocerse y poder establecer esta red colaborativa no se da?
0: 40: 58 **BALTAZAR** No, solo con uno de los últimos ganadores del concurso de plaza aquí que viene del exterior, bueno ya es UNISON, coincidí con él en zoom, en unas ponencias regionales, y dije doctor sé que usted ganó, me gustaría que platicáramos en algún momento, no más que se acabe la pandemia y a ver en qué podemos trabajar, habrá unas líneas de colaboración y sí, pero es así, por una personal, nadie nos lo ha presentado, no sabemos quién es ya tiene su plaza por la que muchos hemos aquí hecho antigüedad, y esa es otra, la antigüedad era algo que pesaba en estas decisiones, ahora ya no, ahora es el grado, la producción, los artículos publicados, que pues esas son las nuevas reglas, no?
0:41:42 **INVESTIGADORA**: Sí, porque al final de cuentas cuando ingresas, supongo que se le... bueno justo hablábamos de esos cinco funciones que se le ha derogado ahora a la universidad, no? de vinculación, tutorías, docencia, investigación, etc. Pero se pudiera suponer que lo que tuviera que tener peso es la docencia, porque si se les exige un perfil, que sean doctorado, doctores, perdón, que tengan una producción, investigación, etcétera, debería de pesar más la docencia, ¿no?
0:42:36 **BALTAZAR** Sí, pues años de antigüedad impartiendo clases en cierta área de conocimiento, sí, y eso pues lo he visto convocado en las convocatorias de promoción, de que haya, que el que tenga más años en esa área, es puntuación que le suma más para que haya ocupado más tiempo ese sitio. Y bueno, también uno... yo inicié este semestre con una plaza prestada, otra vez, es el quinto semestre que me prestan una plaza disponible, y hago mi plan de trabajo, voy a escribir el otro artículo y voy a participar en el SNI y voy a impartir mis clases, pero ya estando aquí, ya estando en el semestre luego van cargando de trabajo, comisiones, exámenes y evaluaciones especiales, extraordinarios especiales, luego llegó otra, una dirección de tesis, y acá ya me

acumularon en la agenda más trabajo, cuando se suponía que iba a concentrar en esto, que me iba a dar, que aspiro que me dé una mayor estabilidad, estabilidad creo que tengo porque también tengo, mis horas sueltas son indeterminadas, por mi antigüedad soy ya de los primeros que llaman para la carga académica, pero siempre la aspiración de estar en una mejor situación, porque yo ya no le quiero dar clase a tanta gente, en el sentido masivo, como lo he hecho tal vez en 15 años, de tener 8 grupos, hasta 5 materias distintas, sin la oportunidad de también de darle investigación y difusión a otras áreas de mi interés académico-intelectual y que también son indicadores para la universidad.
0:45:20 **INVESTIGADORA**: ¿A qué se refiere con plaza prestada? ¿Terminando este semestre regresa a horas sueltas?
0:45:25 **BALTAZAR** Sí, más bien el estatus es plaza indeterminada, plaza, corrijo, plaza determinada, es una plaza de maestro de tiempo completo determinado porque la plaza está disponible en este caso bueno aunque de cuatro oportunidades anteriores cubrí por jubilación compañeros que se jubilaron la plaza quedó disponible entonces la solicito por escrito al jefe y si no hay inconveniente de forma sobre todo de recursos humanos y también con un visto bueno de la delegación sindical el mejor perfil al pedirle y tener un argumento de que tengo el grado de doctorado, tengo antigüedad, tengo este plan de trabajo por delante le dan el visto bueno en recursos humanos, creo que ese es el paso principal sobre todo que a la institución no le cueste más mientras esté disponible, la de este semestre es por fallecimiento del compañero que falleció hace un año y ahora es la que está a concurso en este momento de forma de oposición. Si en el entendido en cuanto me dan el visto bueno viene la nota, esta plaza se concursará durante el transcurso del semestre y eso me hace pensar que que está claro todo, que sólo hasta este ciclo voy a disfrutar al menos de la descarga para ocuparme en la publicación de artículos y en la preparación de mi currículum para el ESNIC en lo que no me dan más alumnos para evaluar en exámenes extraordinarios especiales, como también ya ocurrió, o comisiones, como me sorprendió la comisión del semestre anterior de re acreditación, o que soy representante institucional de la licenciatura ante la BINACOM, la Asociación Binacional de Comunicación y son cosas que no me esperaba, tal vez sí que van abonando curricularmente a mi labor y que saben las autoridades que pueden contar conmigo que no voy a fallar, que es pertinente que me sigan prorrogando los tiempos completos aunque de alguna forma distraen de lo que... del objetivo de este semestre.
0:49:14 **INVESTIGADORA**: En este sentido, ya para ir cerrando la entrevista, me ha dado mucha información, pero estas posibilidades que se están dando de estar cubriendo por tiempo determinado una plaza, le ayudan obviamente a ir focalizando sus esfuerzos en lo que aspira más adelante. La evaluación en este sentido es importante para el ejercicio de una mejora continua. Existe como tal una evaluación de los estudiantes a los maestros, tengo entendido. Al finalizar, ¿cuál es el proceso, les hacen llegar esta evaluación, les notifican o ustedes también tienen la manera de me llevo la evaluación y voy, o si hay un acercamiento para decir "mira, tienes estas áreas de oportunidad, no?, tienes esta manera de mejorar y profundizar mas, o solamente les envían el correo donde solamente sale su evaluación.
0:50:21 **BALTAZAR** Si la evaluación la hacen los estudiantes, es la evaluación al desempeño docente es de forma en línea, para esto el estudiante antes de pasar en línea, antes de pasar a ver su calificación final, tienen que evaluarnos, por lo que procuramos no decirle la clasificación final al estudiante, no decírsela verbalmente en el salón para obligarlo a que la consulta en línea, entonces se tope con ese cuestionario. Lo hacen justo al finalizar el semestre, pero los resultados vienen llegando como al inicio del siguiente. Yo he estado siempre muy pendiente de mi evaluación, que es tanto de forma cuantitativa, creo que es del 0 al 10, como cualitativa, algunos estudiantes colocan un comentario de forma anónima. Y vienen los rubros de guardabas de forma cuantitativa. Tal vez, entre otras cosas, y que yo recuerdo como puntualidad, aprovechamiento del tiempo, de las dos horas de clase, respeto a los estudiantes del trato cordial, la disponibilidad de asesoría extra clase, la recomendación de materiales de biblioteca, si estamos preparados para impartir la clase a la que nos asignaron, esos son los rubros que recuerdo de memoria. Y … antes, hace pocos semestres atrás, era cosa que el profesor buscara su evaluación y a ver qué hacía con eso, yo sí, cada semestre hacia una nube de palabras de lo que los estudiantes opinaban de mí, como era una evaluación positiva y también sus críticas negativas que asumía, pero las palabras que usaban eran más bien positivas, entonces lo colocaba en mi Facebook, la nube de palabras en donde la palabra excelente profesor, muy paciente, muy buen maestro, volvería a llevar clases con usted, lo mejor del semestre, cosas así como, entonces eso me motivaba y lo hacía público, y con un comentario, gracias por la explicación, de 9.3, lo máximo que al momento alcanzado y así por ejemplo, pero era algo muy personal que yo veía tal vez las dos o tres críticas negativas y bueno pues sí, sí, asumo que es cierto que en algún momento repetí mucho un contenido y entonces pero tal vez, y luego tengo de recarga mi justificación mía, ¿no? Pero es que estábamos pasando por esta situación, o yo en lo personal no preparé la clase muy bien porque estaba distraído en otra cosa, y era muy personal. Ahora la coordinación ha hecho el top ten, que tiene doble filo. A

mí, primero no me gustó que lo hicieran público a través de las redes sociales quiénes son los 10 mejores profesores evaluados. Y sí, son de excelencia los primeros profesores y profesoras de promedio de 10. Pero luego ya ves el número de grupos que tienen, pues sí, tienen dos grupos, tres grupos, un grupo, profesores de tiempo completo, yo creo que hasta titulares para tener esa carga académica, y cada grupo con ocho alumnos, pues claro. Y otros no aparecemos. La primera vez que vi esa evaluación, si me dio pa´ abajo. Y lo comenté con alguien más y no les pareció que nos que nos ventilaran de esa manera, que nos hicieran pública, porque ni siquiera aparecíamos. Entonces, pero ¿qué pasó? Cuando sí aparecí, yo me sentía muy orgulloso, entonces pues es un cambio de la percepción, es más que de un número 10 de la evaluación al desempeño docente entre otros compañeros pues de más, podría suponer, de más prestigio, antigüedad, titulares, que fueron mis propios maestros y esa fue... esas dos opiniones tengo de que no me gustó cuando no salí, pero si me gustó cuando salí. Pero luego, y no fui el único creo, cuando nos llegó el mensaje directo de la coordinación con copia de esa evaluación ya personal, hasta algunos lo sentimos como un acoso laboral, aunque el mensaje venía muy institucional y diplomático, prácticamente decía Maestro ahí le encargo atender sus áreas de oportunidad, y parecía algo muy violento, como que, si bien podemos acceder a esa evaluación en el desempeño docente de forma personal a través de nuestras plataformas y que cada quien haga con esa información lo que sea pertinente, dado que nos la mandará de la coordinación, lo sentimos como una invasión a nuestras decisiones de cómo ejercemos nuestro trabajo. La evaluación es tan importante que es, esa puntuación es un requisito para la promoción a tiempo completo. Otro de los rubros es calificación mínima de 8.5 y el que tenga de 8.5 es un criterio de desempate, entonces tiene ese peso para quienes somos de horas sueltas. En una reunión de acreditación entre otros profesores de tiempo completo y maestras, una maestra se tocó el rubro de la evaluación del desempeño docente y una maestra dijo "eso no sirve para nada, ¿no?", pues bueno, ella ya tiene estabilidad. Yo, no maestra, eso es una presión porque es un rubro para quienes aspiramos todavía… y yo he sido muy cuidadoso de mi, siempre estoy muy al pendiente de cómo soy evaluado por mis estudiantes y lo publico cuando me conviene. El semestre anterior que tuve ocho grupos

INVESTIGADORA: ocho grupos

0:58:06 **BALTAZAR** si, volví a ser profesor de las sueltas hoy tengo tres, ahora me prestaron la plaza de tiempo completo, determinado. Ocho grupos con con materia de primer semestre, de tercero, de séptimo y de noveno. Y que había momentos en que salía de los de noveno y ahora hay que darle clases a los de primero. Y esa, y esa diferencia pues también pesa en el ánimo y en la energía de cómo uno trata a alumnos que están de salida y luego me voy a clase por los que están de entrada, y declaré, tal vez al coordinador, a alguien le voy a fallar, y efectivamente, que eso que advertí, fui mal evaluado por la gente de séptimo y noveno semestre. Tal vez creo yo los más exigentes, los que tienen más bagaje aquí. Y mi calificación, si bien pudo haber sido de 8.7, 8.6 ha sido de las más bajas que he tenido, me había mantenido arriba del 9, lo más que eh alcanzado es 9.6.este...

0:59:55 **INVESTIGADORA**: y como hubiera cambiado la apreciación o como considera, mejor dicho, como considera que hubiera sido mejor el acercamiento de esta, de esta retroalimentación, bueno, porque no fue ni retroalimentación, nada más le envían un correo para que atienda ciertas recomendaciones

BALTAZAR Sí

1: 01: 00 **INVESTIGADORA**: ¿Cuál hubiera sido el mejor escenario para que no lo hubiera tomado usted como una intromisión o como acoso?

1:05:00 **BALTAZAR** Tal vez haciendo reuniones de forma personal con grupos de profesores, a lo mejor en la gran cantidad que somos, reuniones informativas en el sentido de cómo mejorar ciertos rubros que han salido bajos, qué podemos hacer, por ejemplo, porque yo seguiría con mi misma forma de ser, de que algún estudiante dice, mi muy buen profesor, pero habla mucho de fútbol, y digo, pues voy a seguir hablando de fútbol, porque es mi objeto de estudio, yo hago investigación en comunicación, cultura y deporte, entonces de ahí me tomo mis ejemplos, es cierto que diversifico los ejemplos, pero bueno pongan ustedes sus ejemplos, como aterrizan esta teoría o esta metodología en una situación que ustedes tengan más concreta, porque yo lo hice analizando públicos y audiencias deportivas, pero yo sé que voy a seguir hablando de fútbol, entonces, a lo mejor... y con mucho tacto, porque no todos toman de cierta manera estas evaluaciones, pero más que un email directo que sentimos algunos que es un acoso laboral, reuniones de trabajo, cómo mejorar como planta docente ante los rubros que tenemos más bajo, yo creo que esa podría ser una solución.

1:02:17 **INVESTIGADORA**: Ya para finalizar, ¿cuál sería el peor escenario y el mejor escenario en un corto y mediano plazo para usted aquí en la universidad?

1:02:49 **BALTAZAR** El mejor escenario, a corto plazo sería que… obtener la plaza de tiempo completo de manera indeterminada, que me asignen un nivel mejor, porque este nivel que me asignaron a ser contratado directamente por el jefe del departamento en cuanto a la asignación de la plaza, no permite estar, tiene un tope y siento que tengo una producción suficiente como para estar en titular A o muy bien evaluado en la beca de

desempeño docente, pero no puedo acceder a eso porque estoy como determinado y a la vez quedar, al menos como candidato en el sistema nacional de investigadores, tener la plaza, que me asigne nivel y quedarme en SNI sería el mejor escenario que yo estudiaría dentro de un año. El peor escenario es que ya no haya grupos a quien impartirles clases. Se dice, nos han dado informes de que la plantilla, la población estudiantil está bajando en su intención de estudiar ciencias de la comunicación, por eso hay menos grupos, hay menos aspirantes a esta carrera y entonces al no haber grupos, pues no haya que darles clases, no se abran grupos, no haya carga de trabajo, que aunque sea de forma determinada pues se ha discutido qué nos pondrían hacer si la universidad está comprometida a pagarnos esas 25 horas a la semana del profesor de horas sueltas con carga completa. Que se nos vaya acabando la población estudiantil, creo que en mi antigüedad ya quedé como que en la mitad de arriba, siento que es cada vez más fácil que me llamen en los primeros días a que yo escoja qué carga académica quiero y que yo escoja mis horarios, eso era muy complicado hace unos pocos años, antes de irme al doctorado era...decía, ya me dejaron los horarios de apertura, siete de la mañana y el de cierre, siete de la noche y ¿qué hago mientras tanto? porque ya tienen los... Alguien con una mejor antigüedad ya los escogió. En los últimos dos años de que me reincorporé ha sido cada vez más sencillo, creo. acomodar mejor mi horario, me siento más cómodo eso me da algo de confianza de que no estoy en la parte baja de los de menor antigüedad y que se quedan sin carga académica aquí. Aunque eso podría alcanzarnos algún día y eso es lo que temería, ya no tener que carga de trabajo ni siquiera en las horas comprometidas que la universidad me tiene indeterminadas.
1:05:53 **INVESTIGADORA**: Muy bien, pues muchas gracias, ¿algún comentario que quieras hacer final?
BALTAZAR Pues un gusto colaborar, me había resistido a colaborar porque tengo que hacer otras cosas de mi carrera académica pero en el último momento me animé y teniendo empatía, sabiendo que son importantes estas, este trabajo de campo que está realizando, para su tesis doctorado, pues vamos a colaborar ¿no?
INVESTIGADORA: Pues muchísimas gracias y aprecio mucho esa empatía y la celebro
BALTAZAR Mucho éxito.
INVESTIGADORA: Gracias.

Entrevista al profesor **Urbano**
Fecha de la Entrevista: Febrero 2022
Lugar de la Entrevista: Cubículo asignado al profesor Urbano en la Facultad de Ciencias Sociales de la UAS
Objetivo de la Entrevista: El objetivo de esta entrevista es explorar detalladamente las percepciones, experiencias y reflexiones del personal académico sobre la cultura organizacional de las universidades públicas. Se busca comprender cómo los académicos experimentan e interpretan las dinámicas, normas y valores de la cultura organizacional y cómo estas influencias afectan su compromiso (*engagement*), bienestar y potencialmente contribuyen al síndrome de *burnout*. La entrevista se centrará en identificar:

- Las manifestaciones concretas de la cultura organizacional dentro del entorno académico, incluyendo prácticas, rituales, y símbolos significativos.
- Cómo los tipos de capitales (cultural, social, económico, político y simbólico) que poseen los académicos influyen en su integración y posición dentro de la estructura organizacional.
- La relación entre el *habitus* académico y las prácticas de comunicación, especialmente en lo que respecta a los niveles de comunicación dentro de la universidad.
- El impacto de los procesos de evaluación y acreditación en la cultura comunicativa y en la percepción de los académicos sobre su propio rol y el valor de su trabajo.

Nombre del Entrevistador: M.C. Iris Crystal Medrano Obeso (**INVESTIGADORA**).
Nombre del Entrevistado: **URBANO** (seudónimo) maestro con plaza de maestro asignatura base 30 horas. clasificación B.
Metodología de la Entrevista:
La entrevista se condujo de manera semiestructurada para permitir flexibilidad en la conversación, asegurando la cobertura de temas clave identificados previamente mientras se permitía al entrevistado expresar ideas y experiencias adicionales. Se utilizó una cámara 360 para grabar la sesión, lo que facilitó capturar no solo la interacción verbal sino también el contexto no verbal y ambiental, enriqueciendo así el análisis posterior.
Duración de la Entrevista:
1:16:06
Consentimiento Informado:
Previo a la realización de la entrevista semiestructurada, se obtuvo el consentimiento informado por escrito del entrevistado. Este consentimiento fue adquirido con el fin de asegurar la comprensión total y la voluntad del entrevistado para participar en el estudio.

Transcripción y Análisis:

Los primeros minutos de la entrevista el profesor Urbano mantuvo una conversación por celular.

0:00:00
Sí, claro. Ojalá que sí lo tengas, pero también parece todo, pero si este... ¿Sabes que me quedé enojado y decía, oiga, con la chap, yo voy a platicar. Yo a veces me niego a que les pidan libros, porque sé que lo pueden encontrar en PDF y en condiciones normales, y esto si me pareció así medio... Si, si, totalmente excesivo, o sea, yo no me lo creía pues. Porque me dijeron, no, pues es que, mil pesos, mil 500 vale, si no, este se vuelve radical, pero bueno, si un montón, un montón que desanima, este y de echo varios morros pues así como que "estoy a punto de irme" y yo, no se vayan, oigan, los ocupamos, porque ahorita los ocupamos, chap. Ajá. ¿Sí? sí ok. A la baja, sí a la baja. Empáticos . No, los morros estuvieron al tiro, pero pues hay historias muy macabras. La neta si, bueno entonces nomas te quería comentar, me parecía prudente, yo se que traes mucho trabajo, pero pues igual a ver que onda con la propuesta, a ver como jala y pues a ver que onda sale. Ajá. ¡Vamos! te lo voy a decir a ti porque eres tú, pinche loca. Neta, o sea. No, no, no. Es un pedo esa morra. Yo la toreo. Chimorra... Maniaca. Ajá… ah. Ni detenerte ni desgastarte Chiapsin, Ok. Ok, está bien. ¡Fierro!. Ándale pues. Venga, cuídate. Bye. ¿Eh? ¿Ajá? Le recogida de dinero. Ok, perfecto, Chiap. Ok, para, para ponernos las pilas con eso. Vale, cuídate mucho, bye.
0:04: 45 **URBANO** Lo siento, corazón.
0: 04: 46 INVESTIGADORA No, no, no, no. hay problema.
0:05:09 **URBANO** Tuve una pinche reunión de tutorías y me topé con cosas que, sabemos que todos tenemos pedos mija, pa' dar clases, pero hay raza que se va, que es una perra locura.
0: 06: 10 **INVESTIGADORA** Del lado de los estudiantes?
0: 06: 15 **URBANO** De los maestros, o sea, me dicen, es que profe, no entendemos, por que Ricardo se pone a darnos clases y lo está haciendo mientras está en la caminadora o haciendo ejercicio y así. Les digo, en su cabeza Ricardo lo está haciendo más dinámico, pero... Y la Melissa les pidió comprar una Tablet para clases de dibujo, los morros gastaban 1200, 1500 pesos, pues dio una clase y ya no la vieron en todo el semestre y así. Eso es lo que me imputó y hablé a la Chiapsin, y le digo esto no pues. Oíste, yo no les pido libros, si hay pdf, para que van a gastar los moros, estamos en una escuela pública, pero bueno, ¡fierro!.
0:07:52 **INVESTIGADORA** No y además es importante lo que estás comentando porque las estadísticas no engañan, o sea México entra en una...
0:08: 01 **URBANO** ¿Quieres que me ponga un cubre bocas?
0:08: 05 **INVESTIGADORA** No, yo traigo el mío, como guste, si te incomoda.
0:08: 20 **URBANO** No, no me incomoda, si te lo quitas no me incomoda, pero...
0:08:26 **INVESTIGADORA** No, no, no, estamos bien. Entonces, este, nada más que si tengo que hablar más fuerte porque no tengo equipo.
0:08:56 **URBANO** Chiquitita, aunque hables despacito tú te escuchas fuerte. No seas mamón (risas)
0:09:23 **INVESTIGADORA** Entonces te digo, entran en una crisis, con muchas crisis a cuestas, entonces eh, eh, es múltiple, los estudios que han salido sobre las condiciones económicas a las que se están enfrentando los estudiantes, la deserción desde el nivel básico hasta Universidad estamos viendo aquí en la Universidad. O sea, la matrícula está viendo cómo cómo se recupera pero si está bastante difícil entonces no son condiciones normales dentro de la austeridad que los estudiantes viven, si no, son extra normales o sea, sin trabajo, sin empleo etcétera.
URBANO Para ponerse pendejos ¿no? si yo compro una Tablet, no seas mamón.
0:10:07 **INVESTIGADORA** Y además aquí, en la Universidad Autónoma de Sinaloa, ¿cual es su característica principal?
URBANO si si si somos una escuela de pobres
INVESTIGADORA y son de las localidades rurales.
URBANO Imagínate un pinche morro aprensivo, una morra aprensiva que diga si no lo compro aahhhh los papás a hacer pinche esfuerzo para que esta pendeja no les de clases, o sea a la verga, pues chin.
INVESTIGADORA Entonces, bueno, pues es muy muy interesante la plática que vamos a tener. En este sentido, esta primera parte va a ser de tu vivencia, tus experiencias en estas trayectorias en el ámbito de la academia, de la universidad, pero desde tu vivencia pues, ¿no? y más que darme datos sobre...
URBANO Te los voy a robar.
INVESTIGADORA Adelante.
URBANO Acabo ya vi que eran para mí.

INVESTIGADORA Ya en otra oportunidad …
0:10:35 **URBANO** si quieres te sientas tú aquí yo me siento ahí. Se aparece Corrales a veces.
INVESTIGADORA te iba a preguntar que si este es era el cubículo de Corrales.
0:11:17 **URBANO** el cubículo de Corrales, sí, lo compartimos en algún momento y también son los de la mayoría de los libros son de Corrales
INVESTIGADORA ¿y la familia no los reclamó?
URBANO La familia me los trajo, No los tenía aquí. Cuando lo fui la última vez al hospital me dijo wey me dice, yo quiero que te quedes con los libros, que no se los lleve el Rioseco, y le dije, ¿se lo quiere llevar? y me dice, pura chingada va a pasar con esos libros, dile a Raquel y le dije, dígale usted, y ya dice Raquel, qué, y ya entró Raquel y dice qué pasó, y le dice, cuando yo me vaya, porque me voy a ir ya, este quiero que le den los libros a **Urbano**, si Arturo, se paró y al otro día partió.
INVESTIGADORA Ah que fuerte,
0:11:40 **URBANO** si fue así como que bueno. Yo lloré cuando lo fui a ver, y dice si vas a empezar con tus puterías mejor vete y le dije profesor pues es que lo que yo también te quiero y no te voy a llorar, ah, puterias no.
INVESTIGADORA¿Y estas anotaciones?
0:11:56 **URBANO** Son de mis alumnos de los de tesis, así trabajamos. No nos dieron un pizarrón, a la verga con el pinche vidrio, dónde haya. Fueron las que se quedaron. Estoy viendo Kevin iba a trabajar en literacidad, Fabella Economía Solidaria. Bueno, se quedaron ahí.
INVESTIGADORA ¿De posgrado? ¿O de licenciatura?
0:12:26 **URBANO** No, no, no, no, mija, yo estoy aquí para que los morros hagan tesis de licenciatura. No han hecho ninguna. Pero... Ya llevamos alumnos, la Miriam y yo, no sé alguna se contó y presentaron ponencias, una de representaciones sociales de comunicación en el posgrado de la UNAM, una morrilla de segundo se dio de tiros con puro Doctor, se rifó y una de representaciones sociales de la indigencia en el cine y ahora en COMEXO va a llevar una morra de tercero una de hip hop, de freestyle, narrativas, por eso estamos trabajando a ver si sale alguna tesis, porque la neta si esto no se mueve, si no lo movemos no se va a mover chiquitita, la neta.
0:13:00 **INVESTIGADORA** Si pues es que de ahí viene el gusto, más que gusto, ¿qué pudiera ser? Es acercarlos a la investigación.
0:13:29 **URBANO** Todos tuvimos a alguien que nos acercó. Yo le agradezco a Corrales que haya sido el que me ha acercado, yo sé que tú tuviste a Peláez y sé que otros tuvieron a otros, pero si no se acerca un profe y te jala no das, porque no das, porque no está pelada hacer investigación, es un pinche pedo, tiene que haber alguien que te diga, oye, yo te veo talento, oye, échale ganas; tenemos que scautearlos ¿no? de eso se trata de pedo .
INVESTIGADORA Claro. Bueno, pues la primera... las primeras consideraciones que quisiera que me hicieras en esto que ya me has introducido bastante bien momentos, como gustes tú, ubicarlos por orden de importancia, cronológicos, pero aquellos momentos en tu vida, de gran importancia para llegar a la docencia, no sé puede ser desde la infancia o tú escoge tus momentos para narrarme, platicarme cómo fueron que se empezó a dar este gusto por la academia, por la Universidad, o si hubo otros intentos en algunas otras instituciones ¿Cuáles fueron esos momentos? Perdón, antes que nada por favor preséntate.
0:14:45 **URBANO** Bueno, mi nombre es Urbano, soy licenciado en Economía, licenciado en Comercio, tengo maestría y doctorado en Historia, estoy ligado aquí a la Facultad de Ciencias Sociales desde el 2002, cuando estuve como estudiante, y laboralmente tengo 12 años aquí en la Facultad. Actualmente estoy en las licenciaturas de Comercio, Economía y Comunicación y tengo el cargo de coordinación de investigación y posgrado. ¿Cuáles fueron los momentos que más me definieron en cuanto a lo que yo quiero? ¿En qué momento empecé a verme yo como maestro? Primero creo que tiene que ver con una cuestión de vocación y una cuestión de diversión. La lógica de la docencia tiene que ser una cuestión siempre bien lúdica porque si no lo disfrutamos, lo padecemos. Entonces, creo que hubo varios puntos interesantes, empezando desde la infancia. Mi mamá era maestra de kinder, auxiliar de educadora. Ella hizo una escuela técnica, una prepa técnica, entonces era secretaria de un colegio, el Colegio Anáhuac. y después se abrió la oportunidad para que ella fuera auxiliar de educadora en un kinder, en el Ángel Acedi Zagirre entonces aunque no era un ambiente totalmente académico yo sí recuerdo que fue el primer contacto que tuve con los libros había una zona de lectura y tuve la fortuna de que mi mamá se diera cuenta de que aunque no tengo actitudes para cosas como el deporte o esas mamadas, sí las tenía para el aprendizaje. Entonces mi mamá me empezó a dotar de libros, cada que iba a la despensa en la ley, me compraba un libro de un editorial que se llamaba Editores Mexicanos Unidos, libros muy baratos., entonces, mi mamá nunca tuvo formación académica, mi papá tampoco, soy hijo de pescador. Entonces, mi mamá me empezó a llevar libros que ella consideraba por el título, no por conocimiento, que me podían gustar.

Entonces, me llevaba El Principito, el Fantasma de Catembril, me llevaba Platero y yo, Mujercitas. Pero cuando se dio cuenta que me los chingaba, no, pues tenía... estamos hablando de que yo tuve esta constante en el kinder de mi mamá porque salía de la primaria y me iba con ella, lo primero que me regalaba eran cómics me encantan los cómics, soy muy fan de Marvel pero cuando ya vio que los cómics se quedaban cortos me empezó a arrimar libros entonces el primer libro que me arrimó fue El Principito tenía 9 años, todavía lo tengo. Y pues sí, me empezó a dar esos libros, pero cuando ya no le daba a ella para ubicarlos por título, me empezó a llevar lo que veía que podía sonar menos violento, porque te encontrabas el anticristo de Nietzsche, pero no me iba a regalar el anticristo de Nietzsche. Pero sí me llevaba Demian, de Hess, me llevó Fausto, de Goethe, y pues no sabía lo que me estaba llevando y a mi no me gustaba el libro, a mi me gustaba leer, entonces pues vi el morro empecé a tener un chingo de cuestionamientos un montón de preguntas y creo que coincidió porque leí mucho entre los 9, 10 años y los 13 años coincidió con la llegada a la secundaria y vi a dos profes uno que me definió en cuanto a cómo ver una clase, en cuanto a cómo ver el conocimiento de la secundaria y otro que me definió en cuanto a cómo ser frente al aula. El profesor José Cota Cruz, me daba biología en Segundo de secundaria, entonces me acuerdo que la primera experiencia que tuve con él. Yo llegué al salón y el bato era auriguero, pero nos daba clases de biología, y luego cuando salíamos repartía morros en la auriga, pues lo hacía business pero yo recuerdo que entré y lo primero que hizo Cota en la ETI 5 fue subirse y pararse en el escritorio y dijo algo así como la ven, a mi no me quieren en esta escuela por que dicen que estoy loco, subido arriba del escritorio. Uta, para mi fue brutal, era así como, aprendí de todo el histrionismo que se debe tener en una clase y nunca se me va a olvidar que el bato se sabía nuestros nombres porque todavía a la fecha me ve, me saluda y me recuerda a mis compañeros pero a todos nos decía, a todas las mujeres decía Maribel y a todos los hombres les decía Diego. A ver tú Diego. Fue para no ser Diego. Sí, Diego, como sea. Maribel. Entonces, a Cota le aprendí eso y yo dije, voy a quiero ser eso. Yo desde muy morro supe qué quería cuando vi a Cota, dije, voy, quiero ser como Cota. Y después, en la misma secundaria, al que le aprendí cómo debe de ser el conocimiento fue mi maestro de electrónica que se llamaba César Canales un chilango chiquito, el bato de lentes que nos hablaba de Nietzsche en lugar de hablar de electrónica nos daba citas y yo decía, voy yo he leído eso pues y me mamaba porque no nos daba electrónica nos daba lo que el bato consideraba que era necesario para aprender entonces yo ansiaba las clases de electrónica porque los...sí nos daba electrónica, pero de la hora que duraba yo sabía que iba a haber diez minutos del chingo de magia. Y lo otro, bueno, como sea, no lo esperaba. No sé nada de electrónica, no me acuerdo de la secundaria en eso. Pero me acuerdo de ellos dos. La secundaria, la neta fue... La secundaria no, la prepa fue un espacio bien gris en cuanto a la vocación de, salvo por el hecho de que yo para prepa ya tenía un montón de conocimiento, por lo menos más del que se suele tener a esa edad, y eso me sirvió como un mecanismo de sobrevivencia, porque todos mis amigos eran bien chacales y estaba en la CETIS 127 y tenía de mis mejores amigos el que no tenía un hermano que era narco, tenía una mamá que era prostituta, entonces yo encaje con ellos pero fungía dentro del grupo como el que sabía y el que les ayudaba, entonces, esa parte no tuvo un referente más que mi ayuda a mis amigos. Entonces, eso me hacía funcionar bien. Que no eran del mismo salón. Todos éramos de distintos salones. Éramos como una suerte de marginados de cada salón, ¿no? De varios grupos. Había un hilo conductor que era el básquet. Casi todos jugaban básquet. Entonces, ahí fue donde me hice de esos amigos. Pero cuando llegué a la Universidad, llegué a la Universidad mal porque reprobé matemáticas, porque me bronqueé más chingón con mi profe, porque también traía esta influencia de los morros, algo que no me definía, pero no te la puedes quitar, pues. Eran desmadrosos y muy borrachos en la prepa. Pero mi papá, que es pescador, cuando me dijo que quieres estudiarle dije filosofía, a huevo, historia, no podemos, no te puedes ir de la ciudad porque no podemos y le dije la Facultad de Ciencias Sociales y me dijo ah, está bien, yo tengo un amigo ahí, ese amigo era Corrales, que se había conocido con mí papá en las cooperativas pesqueras, entonces me acuerdo que llegué y estaba Corrales en los puestos, iba mí papá conmigo y me presentó y tal cual, ¿no? Lenguaje de pescadores, aquí te traigo este cabrón porque el hijo de la chingada se peleó con un profe y no sacó ficha, y Corrales estaba ahí hablando, ¿qué quieres estudiar?, y le dije Comunicación, quiero estudiar historia, quiero estudiar Filosofía y en aquel momento de la prepa y dada la carga de carreras que tenemos acá, ninguna me hacía lógica o sea todo era así, sociología ni siquiera tenía en el plano que seguramente haberla conocido hubiera dicho voy a sociología pero comunicación, me hacía clic, Inche Corrales me dijo algo así como "no esas puterías no", como el hijo del Beto va estudiar comunicación, vas a estudiar economía y yo le dije que si, le dije, va, además era tronco común, entonces dijo vas a ir allá con un cabrón que se llama Giova, Giova era el coordinador administrativo y su mamá le quiso poner Jehová pero le puso Giova en el pinche Rancho, y la verdad era... por un momento, o sea, Corrales, cuando yo lo conocí el primer día fue así de... oh, Corrales, o sea, ya sabes cómo era y a mí me encantó. Entonces, llego y me meten a la escuela de a huevo, o sea, como recomendado, y mi primera clase fue con Luis Humberto Martínez, el conde, odontólogo, y luego estudió economía. Y se decía marxista, pero en realidad era una mezcla de todo. Pero cuando topé al

Luis Humberto, me di cuenta de que estaba viendo a un Cota en la secundaria, es un bato bien histriónico, y a un Canales con un montón de referentes culturales porque el conde podía no ser un buen economista pero un bato bien culto pues entonces, este, topo a Luis Humberto me fascina luego había visto Corrales y dije bueno, está bien, yo quiero ser. Ramón Ceballos, Adán Prado a todos les aprendí un montón y ya, pues fui avanzando, pero los llevaba ellos dos y cuando entro a economía me tocó ya con Pedro Brito y en comercio me tocó a Íñigo Rena que para mi ha sido el maestro más genial que he tenido en cuanto a como maneja de hecho yo creo que yo sigo imitando y quiero ser como Íñigo al momento de estar frente a un grupo o sea, llegaba Íñigo, se cruzaba de pierna, yo hago lo mismo. Prendía un cigarro. Yo no prendo cigarro, además no dejan. Pero empezaba a hablar. Y aprendí de Buñuel, y aprendí de Joyce, ¿no? Y aprendí un montón de cosas. Entonces, creo que tuve una gran cantidad de maestros que a mi me inspiraron y al final de cuentas en la práctica soy el resumen de todos mis maestros pues. Conocí a Peláez afuera del aula y Peláez me enamoraba, conocí a René y cuando conocí a René todos los demás se me hicieron chiquitos porque además René, camisa blanca, jeans, converse alivianado hablando de fútbol americano, pero largo, pero largo y decía bueno mames es que si se puede o sea mi personalidad que es así también se puede lo otro pues, porque los otros eran irreverentes pero no en su figura, o sea su figura siempre fueron no sé Pedro Brito de pantalón y de fajado y no, y René, que sabía un mundo, que sabe un mundo. Yo creo que debe ser uno de los mejores sociólogos del país, sin necesidad de tener cámaras, encima, porque también al bato no le gustaban. Pero creo que lo decidí muy joven, el hecho de ser maestro, creo que empecé a tomar el gusto a ver cómo quería yo verme en el aula, sabía que tenía que saber un chingo porque de entrada el maestro no nos dedicamos a enseñar, nos dedicamos a saber, dedicarse a enseñar es hasta sorrero porque es como, yo te voy a enseñar, tú no puedes enseñar una chingada, tú puedes saber un montón, y a partir de que sepas un montón, pues alguien te aprenderá pues, y era lo que yo vi a mis maestros, o sea, los que sabían un chingo, eran los que me gustaban, tenía maestros que me enseñaban muy bien, pero no me mamaba pues, o sea, Oscar, Oscar García, Oscar Celis, para mí es el mejor maestro de la escuela el más metódico, da estadística pero nunca me nunca me prendió pues porque yo sabía que si me hubiera dado Oscar de lo que sabe que sabe muy poco pero quizá nadie sepa también su tema como lo sabe Oscar pero no me daba más pues entonces como lo decidí pronto empecé a ver esas cualidades en los maestros y me encantaba, me encantaba Ramón, me encantaba Ceballos, nadie lo quería y a mí me encantaba que supe a tanto, y su pinche misoginia, no me gustaba su misoginia, pero me parecía sumamente divertido. Pues es como... desde allá, ¿no? Y entonces, bueno, el bato es una pinche explosión de su personalidad, Gerardo Mercado. ¡Chingo de gente! ¡Chingo de gente! Este... y creo que a todos los aprendí, ¿no? Pero... pero sí me dediqué, a partir de cierto punto, por eso estudié dos carreras. Porque... pues no tenía padrino. Ni papá famoso, ni la chingada. Y dije, por lo menos hay que saber un montón. Y en mi cabeza, tener dos carreras significaba abrirme yo solo la puerta por la maestría y evidentemente para para llegar acá no, pero sí yo creo que esa fue la narrativa creo que empecé con mi madre después brinqué a la secundaria y después casi todos los maestros de la Universidad porque hasta los cabrones que no me enseñaron nada les aprendía cómo no quería ser de maestro, como Gilberto Tintos por ejemplo, y me prometí que nunca me lo haría ¿Qué es lo que no te agradaba de ese maestro? No me agradaba el hecho de que no reconociera sus propias carencias o sea, yo no entiendo a la raza que aún no sabiendo algo algo pero fingir y además lo quería esconder con chistes, chistes malos yo tenía el conde que sabía un chingo y que se aventaba con chistes buenos así como seguramente cenaste frijoles, lo por, pues estás prieto, no, además entre economistas que fueron determinados estudiando, bien agresivos, con un sentido del humor bien afilado, bien crueles, o sea el profe te correteaba, te perseguía, si tu no llegabas preparado, el profe te cazaba y se reía de ti en tu cara, a mi nunca me molestó, yo lo agradezco pues, pero comparaba a mis profes, también eso me paso mucho, que comparaba a mis profes de economía con los de comercio y pues de repente comparaba a Tintos con Brito o a Corrales con Brenda, pues no pues, ahora en comercio tuve a Marcial, que Marcial es una máquina, es una máquina, pero pues no deja de ser economista pues, un bato bien mordaz también, creo que en la primera clase nos dijo algo así como, ¿cómo quieren que los trate? ¿Como personas o como focas? Y yo digo, ¿cómo es una foca? No, pues yo me enganchaba, porque sabía para donde iban. No lo conocía, pero sabía para donde iban. Sí, sí, dice, si ustedes hacen una cosa bien, les doy un pescado. No, un punto ahí. Si hacen algo malo, los castigo. latigazo. No, pues yo como persona. Y los otros morros se quedan así como que, ¿qué le contestábamos? como persona, no le vas a contestar a un bato que te está poniendo, te está picando el amor propio, no le vas a decir sí propio, como foca, por favor, ¿no? Entonces sí, eso, Guillermina, Íñigo, Guillermina, me dio clases en tronco común, este, pero creo que todos les aprendí, creo que la Universidad para mí fue un lugar maravilloso porque conocí a muchos batos que sabían mucho y yo siempre he querido no superarlos porque no es una carrera pero si emularlos me encanta esa parte.

INVESTIGADORA Voy a checar nada mas acá porque eso hace sonido extraño.

URBANO ¿Dejó de grabar?

INVESTIGADORA Parece que no (SIN REGISTRO)
0:32:35 **URBANO** Todos los maestros somos pequeños burgueses, mija. Estamos trabajando sin salir de casa. La perrada es la que está trabajando, nosotros estamos cómodos, por eso no nos enfermamos tanto. Pequeños burgueses.
0:33:03 **INVESTIGADORA** Muy interesante este engarce que haces de la vocación, trayectorias de personas que influyeron aún más en una decisión que ya habías tomado de muy joven, pero entonces cómo fue que ingresaste ya a ser docente. Mencionaste un lapso en el que tú considerabas que existían otros mecanismos para poder ser maestro, para poder entrar. Entonces, ¿tenías que cubrir con títulos, con criterios de ostentación de educación para poder entrar a la UAS, ¿así fue como hiciste?
0:34:05 **URBANO** Cuando estaba en primer año de economía, yo, Giova Camacho, que ahora es, o que siempre ha sido una figura de poder dentro de la escuela, en aquel momento estaba muy morro, empezó a hacer un grupo de alumnos para consejo técnico, y el bato, hace rato te decía tenemos que scautear a los morros para que hagan investigación, y Giova empezó a scautear a una serie de gente que él veía con cierta capacidad y así nos convertimos en un grupo muy puntual Karla Aguirre, Chiapsin, Manuel Valdespino, Jorge Abel Guerrero, Juan Yáñez, de la gente que no se por qué lo scauteaban tanto, pendejo, yo... y empezamos a aparecer muchos ahí, ¿no? Y por otro lado, por otro lado, la figura de Víctor Morales empezó a scautear a otra gente, Ricardo Peinado, ¿no? Y empezó a haber como que una especie de política fuerte en la escuela. Y ahí yo me la creí, ahí yo dije, wey, este bato, oh, yo eventualmente va llegar a ser Director, porque desde morro todo apuntaba para allá. Y dije, me va a dar chance de entrar a la escuela, porque en la escuela hacer política, ahora se hace política desde fuera, antes se hacía desde adentro. Cuando salgo de la escuela, me doy cuenta que todos estos morros, todos mis compañeros, a los cuales amo un chingo a algunos a Chayito, a Karla yo tengo una excelente relación Miriam, tenemos una excelente relación la adoro, al Valdespino lo adoro, ¿no? este, pero me doy cuenta que a muchos de ellos se les abre la puerta cuando entran a la escuela. Y... pero de alguna manera esta apertura de puertas no estaba sustentada en conocimiento pues, estaba sustentada en política y a mí nunca me generó eso. Entonces de todos ellos, en cuanto terminamos la Licenciatura casi todos entraron de alguna manera, o en la administración, o haciendo esto, o lo otro, y yo fui el único que me fui a hacer una maestría. Yo siempre quise estudiar filosofía o historia, y coincidió que en julio que yo me gradué, estaba abierta la convocatoria para el posgrado de historia en la Escuela de Historia de la UAS, de CONAHCYT. Entonces dije, ¡va, vámonos! y me lancé a la convocatoria y había ofrecimiento de que me quedara a trabajar, pero no me sentía cómodo, entonces veía el panorama muy diferente y estos morros dijeron, Simón, vámonos y se quedaron a chambear y entonces yo me fui, yo me voy a la escuela de historia y conocí a otro gran, gran maestro que para mi fue una influencia que se llama Samuel Ojeda Gastelum y que igual, un tipo que me voló la cabeza como había que hacerse, era un genio cojo, madre mía, se la curaba de él, pues está bien, me decía el mazateco porque yo iba de short y chanclas a tomar clases y me decía, bueno, vamos a hacer una maestría de CONAHCYT, le decía, ¿vos me vas a correr? No, pero, pero, chorichanclas. Entonces, empecé a cursar allá la maestría. Tuve muy buenos maestros. Tuve muy buenos maestros. El programa de historia es, pues, no hay competencia internacional, pero siempre han buscado eso. Entonces, tuve maestros franceses, catalanes. Y justo cuando estaba por entrar al cuarto semestre, me acuerdo todavía cuando me hablaron, estaba yo con un maestro de historia de Escuinapa que se llama Sergio Arturo Sánchez Parra, y me habló Giova, que era Director, y me dijo, se van Corrales y Brito, se van a ir poco a poco, y... yo, así me dijo, yo quiero que lleguen Ángel Lomelí y Janet Ingram, yo no conocía a Janet Ingram, a Ángel Lomelí, si, hijo de maestro, no, un buen tipo, hijo de maestro y... y Brito y Corrales te quieren a ti, así es que te vienes a hacer un examen de oposición entonces, pues las maestrías de CONAHCYT, son de tiempo completo, en ese momento fui y le dije a Sánchez Parra fíjese que así y así al maestro y me dice, jálese, tiene todo mi apoyo, si se le está abriendo la puerta vaya, y fui con Samuel, el coordinador y le digo, así, así, así y me dice, vaya no desperdicie la oportunidad y me jalé e hice un examen de oposición y tenía dos grupos, seis horas. Entonces ya era el último semestre de maestría, ya yo estaba trabajando archivos, nada más, tenía nada más un curso, así es que no me fue complicado. Y la gente de historia me pidió el paro de no ponerme el dedo con CONAHCYT. Luego se convirtió en un problema porque la raza acá, cuando empezamos a pelear como perros por horas, entonces hicimos un examen que no se me va a olvidar. Era... fue... Segundo Galicia y... Juan Manuel Mendoza, fue uno de los sinodales, y me vine e hice el examen, en una convocatoria externa y entré a la escuela de clases con dos grupos, este, daba, comprensión oral y escrita en economía ahí fue empezando, así fue como entré a la escuela entonces.
INVESTIGADORA Este grupo de compañeros que mencionas, que entraron antes a la Universidad ¿fueron de todas maneras parte de tu capital al interior? ¿o fue totalmente aislado?
0:40:30 **URBANO** Fueron y son, todavía mantengo las relaciones con ellos Karla Aguirre es Directora de la escuela de educación, ella se fue más por un lado político y se convirtió en en coordinadora de comunicación y

maestra de ceremonias de Cuen, aquí al interior de la escuela y eso le valió, evidentemente ella tiene su maestría y su doctorado en educación, los hizo en una escuela privada y bueno sabemos que cuando se hace una maestría sin CONAHCYT o un doctorado en CONAHCYT pues decimos que estas escuelas son patito ¿no? pero igual ella iba a ser directora. Entonces, esa relación en particular me ha llevado a dar clases en educación. Sé que Karla me tiene en alta estima, que soy como una especie de ficha de ajedrez para Karla si un grupo se le desmotiva, pum, me manda a mí eh, Caro Rojas es una de las personas que yo siento, no sé si lo siento por amor, pero la adoro también, o por qué, pero siento que es una de las personas que me protege en este ámbito sumamente politizado que tiene la escuela. Es una figura fuerte en el partido político que está encarnada en la escuela. Con él, con Manuel, con Miriam, hago equipo aquí. Creo que Chayito, que ahora va a ser la síndico procurador de la presidencia de Culiacán, evidentemente son el capital con el que yo cuento. Pero sí, fueron y son. De alguna manera siempre ha habido una cuestión de apoyo y creo que mientras más avancen, ellos sobre todo, Caro, Chayito y Karla y porque, perdón, hay una cuestión de amistad pero también hay una cuestión de trabajo y tratar de sustentar todo con trabajo creo que pueden llegar a ser piezas fundamentales para el crecimiento en la Universidad, y Giova, pues ¿por qué me dejó entrar? Pudo haber dicho que no, él era Director y sé que me dejó entrar independientemente de que él quería que entran otras dos personas, teníamos que entrar uno de los tres. Me dejó entrar porque había un pasado, porque había un pasado, hay una amistad, pero había un pasado de trabajo político al interior de la escuela, puesto que soy capital.

INVESTIGADORA Ya en relación a tu trayectoria, todas estas figuras que formaron parte de ti para ser una personalidad, un estratega, un histrionista, etc. ¿Cómo lo vivenciaste el primer día de clase, de entrada?

0:43:23 Venía cagado de miedo, ¿no? O sea, nunca me ha dado miedo hablar en público, pero soy una persona muy ansiosa. A lo mejor por eso hablo tanto. Y creo, creo que hay algo que no funciona del todo acá arriba, pero pues, con una mamá auxiliar de educadora y un papá pescador nunca se trató, ya no estoy en edad de averiguar si funciona o no funciona la personalidad disfuncional que tengo que hace, suele ser muy conflictiva, porque me he conflictuado con mucha gente, aunque he ido estabilizando todas mis relaciones, en lo laboral con nadie tengo problemas, los tuve el primer día que llegué a clase me equivoqué de salón, para empezar pinches historias de serie gringa, llegué y empecé ¿no? porque yo no había tiempo de que de que al principio el morro no yo llegué a dar mi clase no es de que ay si a ver a ver como les fue nada, o nada lo que iba y a los 15 minutos un wey que terminó haciéndose un amigo mío me dijo no profesor tu estás muy chido todo pero pero pues no nos toca a usted no somos tal grupo, no, no somos, ya, les dije, vámonos ah, pues una disculpa, nos vemos luego y me fui a otro grupo y duraba la clase una hora y media y a la media hora ya no tenía nada que decir y yo tan ansioso que todo fue así, ya, ya, ya y siempre lo recuerdo porque en mi mente pasó la idea de Tintos y dije es como acordarte de tu mamá cuando estás cogiendo por primera vez, o sea, estuve en un pinche pensamiento bien moral y dije güey no, que les vas a decir y les dije abiertamente, ya no tengo nada que decir, ya se me acabó lo que había preparado para hoy ya se me acabó, así es que ya se acabó la clase y una hora de... una clase de una hora y media la cerré en media hora porque honestamente ya no tenía nada que decir y la paré y me fui, fue así como, ah nos vemos luego entonces, bueno, pero es que, que nos va a decir, pues vámonos y creo que creo que en ese momento fue cuando abiertamente decidí que tipo de maestro quería ser pues y aquí me he quedado.

0:46:05 **INVESTIGADORA** Eso es por parte de los estudiantes, tu vivencia en este sentido ¿y con la planta académica? ¿con las autoridades? Evidente ya mencionas que tenías conocidos pero supongo que también había otros docentes, investigadores que no formaban parte cercana, entonces ellos ¿cómo fue tu acogida aquí en la institución?

0:46:56

URBANO Bien, nunca tuve problemas con cómo me acogieron. Creo que todo el mundo estamos pendientes de todos en la escuela. Es una pinche jungla. Y creo que las críticas que empezó a haber hacia mi práctica docente, porque iba empezando, me acuerdo que la iba a cagar al principio, pero creo que la mayoría de la raza se acercó, los viejos se acercaron para aconsejar. Y yo recuerdo muchas palabras de aliento de mucha gente que para mí en ese momento era importante, ¿no? Yo me sentía muy cómodo porque, ¡ah, qué bueno! Norma, Norma, Norma Lizárraga, Norma Morales, Norma Morales. Creo que hubo por ahí un par de personas, así ya de cierta edad, que sí me cuestionaron. Una fue Adela Morales y el otro fue Nery Córdoba. Y Adela me valía madre, pero Nery sí era una figura de poder para mi y Nery me dijo te funcionó la estrategia y le dije ¿cuál estrategia? y me dice, es que tu no eres una persona inteligente, puedes acordarte de muchas cosas pero tienes la capacidad de hacerle creer a los otros que eres inteligente, vamos a ver como te tratan las aulas no creo que bien. Me desequilibro un chingo al principio, de la que si no hubo una buena acogida fue de los nuevos porque, de las figuras que empezaban a emerger pues, tuve problemas con Adrián Adrián que ahora es mi queridísimo

amigo no se si tuve problemas contigo, no me acuerdo, creo que no, tuve problemas con Sergio Miguel, Sergio Miguel me traía entre ceja y ceja cualquier cosa que hacía, que se hizo más grande el problema porque cuando se fue Pedro Brito dejó las materias de desarrollo y entramos a hacer un examen, yo sabía que iba a perder por antigüedad, pero no lo iba a perder por conocimientos y los sinodales del examen fueron el Güero Lizárraga, Arturo Lizárraga y Juan Manuel Mendoza, entonces el Mike que me veía, mija, antes del examen era así como ¡eh! me la vas a pelar, me la vas a pelar. Tienes más antigüedad, no hay pedo. Pero a la hora del examen, el bato reprobó y ahí sí no puedes hacer nada. Cuando tú y yo hicimos el examen, tú no reprobaste. Lo único que necesitabas era no reprobar el examen para ganar el examen. Y el Mike lo reprobó y me dieron las horas a mí. Y yo ya bien picado, lo primero que hice cuando lo vi fuera fue decirle ¿Quién se le iba a pelar a quién? Y el bato se me echó a los putazos, ¿no?

INVESTIGADORA ¿A la agresión física?
0:50:06 **URBANO** Sí, sí, y alguien lo paró. Pero sí sentí mucha hostilidad por parte de los que iban subiendo. Pero también me parecía lógico, pues, porque todos intentamos subir, son pinches estampidas pues, te subes por encima de quien puedas porque la UAS y me imagino que muchas escuelas públicas son tierra de nadie, es como que agarran dos trozos de dos palos y dicen, órale, hay una vacante, vámonos, te tienes que chacalear con quien tengas que chacalear, y todas las horas que recibí después fueron por eso, fueron porque hice examen, hice una cantidad de tiempo absurda que hice exámenes, porque ya hacía examen para una materia un semestre y para otro ya no me la daban pues, y aparecía de pronto una figura y yo decía ¡Pero qué pedo!. Yo sé que a ti te pasó lo mismo un chingo de veces y es como que ¿qué pedo? pues pero, pues te callas y dices ok, si yo se que puedo dar un examen vamos, doy un examen y siempre estuve confiado en eso, creo que nada mas perdí un examen contigo, ¿cuál era el que perdí? por una cuestión, desde que lo íbamos a hacer fue así como que wey tiene masa, pero pues de pronto haces ese examen con gente que sabes que lo va a reprobar pues, y dices, oh de aquí me agarro. Y pues son las oportunidades que se presentan. Nunca sentí hostilidad de los viejos, de las vacas sagradas. Creo que siempre me acogieron muy bien. El administrativo siempre me acogió muy bien. Siempre he tenido... siempre he tratado de ser institucional. Entonces, nunca he tenido problemas en ese lado, pero los figuras emergentes si fueron 4 o 5 años de muchos chingazos, como a ti.
INVESTIGADORA Sí, la siguiente pregunta está muy relacionada con tus trayectorias también, obviamente, te doy más, no encuentro la palabra, que no únicamente se relacione con el campo de la Universidad o de la academia, puedes expandirlo a otros momentos de tu vida. ¿Cuáles han sido los más significantes para ti en este recorrido? Antes de ser maestro
0:52:28 **URBANO** OK, Dejando de lado la academia, mi papá pues era pescador y pues la vida pescadora no esta fácil, entonces se chingo la columna, se le desviaron dos discos y valió verga y volteó un día y dijo me tienen que hacer dos operaciones, entonces yo tenía 16 años y mi carnal tenía 20 en aquel momento, y un año antes habíamos ido a un viaje a América Chivas, organizaba una doña que viajaba y dijo vamos a ir a América Chivas a Guadalajara, entonces de pronto, siempre tuvimos que trabajar, siempre trabajábamos, pues no le sacábamos al trabajo, pero una cosa es trabajar para ayudar a la casa y otra cosa es trabajar para mantener la casa, porque tu jefe está puteado, ¿no? Entonces, mi carnal, que siempre ha sido muy bueno para los negocios, no tiene un negocio, ahorita administra una clínica, pero fue el gerente regional de Malboro, de Philip Morris en Guadalajara, con pinches sueldos impresionantes. En aquel momento era escort, así se le llamaba al puesto, de Tropical Tours. El morro andaba en los camiones de cruceros y era el ayudante del Guía de turista, entonces el güey dijo, pues, hay que hacer un viaje a América Chica. Entonces, consiguió lana con mis tíos. Y se conectó con otros familiares de Guadalajara, consiguió un chingo de boletos con la reventa. Y a mi jefe lo operaron... Yo tenía 16 años, mi cumpleaños es en mayo. Yo los acababa de cumplir, lo operaron en julio, para septiembre estábamos haciendo un viaje a América Chica. Por huevos de mi carnal y anda que llenamos cuatro camiones, no, y allá vamos entonces fue como que, y quien va a ir, no entonces fue así como, dijo, a ver, tengo un tío, el más chico hermano de mi madre y fue así como que, pues mi tío Lalo en un camión, yo en otro camión de 20 años de encargado de un camión tu y el Yiyo, el Yiyo es un primo, de un año menor que yo tú y el Yiyo se van a ir encargados de otro camión y a un compa, el Paco, en otro camión y ahí vamos, ¿no? a la América Chiva entonces, iba encargado de un camión de 50 cabrones borrachos y me tenían que hacer caso, pues, no me hacían caso, pero llevaba lana en la bolsa y nunca se nos va a olvidar una anécdota que yo traía unos 30 mil pesos en la bolsa porque primera vez que seamos no lo teníamos contemplado cuatro meses antes y pues cobramos en el camión y la chingada entonces mi hermano agarraba el dinero y lo repartía yo traía como 30 mil pesos en la bolsa y el Yiyo otro puño y pues bien pendejos cuando llegamos al estadio, allá enfrente del estadio Jalisco, en la Plaza de Toros, empezamos a repartir ahí los boletos. Y los chotas nos vieron y fue así como son revendedores y antes de entrar al estadio, íbamos el güero y yo, el güero es el Yiyo y yo, y traíamos cola de policías. Y le

dije, ven, te vamos a comernos una torta. Nos metimos un puesto de tortas y cuando en una de esas que se distrajeron los chotas nos metimos corriendo al estadio. Y cuando veníamos de regreso, un bato, un ruquillo del famil carnal que se le armaba un viaje del INSEN, a quienes hacían siempre un viaje, que estaban contentos con el trato y bueno, pura suerte. Si nunca lo has hecho y lo haces una vez y lo haces bien, suerte. Entonces, llegando, el Beto empezó a hacer, a planear viajes, pero no cuadró, no bajó ese viaje de INSEN, pero mi carnal se quedó con la idea, ¿no? y avanzamos dos años, me acuerdo que era mayo, los vacaciones se iban a hacer en julio, el viaje fue en julio y mi carnal me dio cinco mil pesos y me dijo, bueno, vete a Michoacán y ve que hay y haces una ruta, y yo así, pero, pero, vete a Michoacán entonces me fui y cumplí 18 años en un hotel de Uruapan yo solo. Ese año entré a la Universidad porque fui a ver qué había pues. Entonces andaba a Morelia, Pátzcaro, Uruapan y llegué y le dije, wey, así tiene que ser el viaje. Y eso me marcó un chingo pues. Entonces el viaje se hizo en julio. Y cuando llegamos a Morelia, que era el primer punto. De Morelia bajamos Uruapan y de Uruapan ya caímos pa' acá. Llegó el Beto. Al Beto le daba madre, confiaba en mí y en lo que yo sabía. Y entonces me dijo, ya llegamos a Morelia a las 6 y 7 de la noche. Y me dijo, vete a unos chaparros. Y ya fuimos. Me compró un mapa de la ciudad, me compró dos libros, me dice mañana vas a dar un tour caminando, le dije wey no conozco Morelia, o sea, y me decía pero ya viniste y me dijo si pero no la conozco, si lo conoces mas que yo entonces estuvimos toda la noche trazando por donde los íbamos a ir caminando y me avente un tour, y hasta la fecha cuando mi carnal dejó de trabajar en eso porque se fue a trabajar, cuando yo dejé de trabajar en eso porque me fui a la maestría. Cuando mi jefe se reactivó, empezó a hacer viajes con niños a Culiacán, al Centro de Ciencias, a Chametla y yo era el guía. Entonces, toda la Universidad yo trabajé en eso, siendo el guía. Y hasta la fecha mi jefe hace viajes y ya tiene una cartera de clientes cautiva todos los veranos hace un viaje a una rutilla larga y yo sigo siendo el guía entonces, pues me ha servido, cuando me preguntan por qué lo hago, no es para gran cosa, pero eso viven ellos, mi papá y mi mamá pero cuando ha ido en caída el ánimo de seguir haciéndolo porque es bien cansado trabajas todo el pinche año en la escuela, esperas las vacaciones y luego te dicen, wey, 15 días de viaje, y dices, no, no, me quiero descansar pero cuando mi morro, ahora ya tiene 7 años, cuando cumple a 2 lo llevo por primera vez al viaje y le mamo viajar, entonces eso ya me ha motivado pues y yo creo que antes de cualquier cosa esa experiencia fue la que más me marcó en cuanto a la experiencia que la vengo arrastrando incluso aquí a los compañeros de FACISO, Lenin, Adrián, es como, wey voy para allá de vacaciones, hazme una ruta y se las hago entonces me encanta la chingadera, es otro pedo, nada más aprendes un chingo, un chingo. Esa parte yo creo que más. Independientemente de todo esto que es la academia pues, pero sí ahí me curtí. Lo que me llevó a no tener que trabajar después de eso en otra cosa, porque además lo mezclé, pues, ¿no? La academia con la cuestión de los viajes. Hago viajes.

INVESTIGADORA Muy bien. Entonces, ¿qué es lo que consideras que sea más satisfactorio para ti en la profesión?

1:01:19 **URBANO** Ahorita tenía una plática de tutorías y estábamos platicando de los profes, cuáles eran las quejas de afrontar a los alumnos, y me decían cosas como, si este semestre no fuera por usted y por Adrián, yo no hubiera salido a la carrera. Y no deja de ser interesante, a nivel personal, el hecho de que el alumno te reconozca, pues, porque, pero igual yo soy el tutor, o sea, tampoco me puedo ir en ese halago porque sé que es una cuestión a lo mejor bien subjetiva. Pero de pronto sí escuchas cosas buenas sobre tu trabajo, y eso me motivaba durante los primeros años, pero dejó de motivarme, o sea, dejó de ser algo, era así como, ya está bien, pues, te halagan, que chido. Yo creo que ahorita lo que más me motiva es el hecho de que algún morro en particular, uno o dos, vayan y se presenten en un congreso, o de repente verlos en alguna publicación, o que de repente en los agradecimientos de las tesis, ese tipo de cosas son las que a mí más me mueven, en cuanto a la cuestión del reconocimiento y por otro la misma profesión a mi me encanta, me encanta estar en clases, es mi lugar feliz, yo si encuentro la satisfacción en la propia práctica docente para mi es sumamente satisfactorio independientemente de los ambientes de trabajo que a veces suelen tornarse bien pinches complicados pero a mi me... Inchemadre no se deja.

INVESTIGADORA De manera indirecta me has comentado quienes han influido positivamente tanto para tu desarrollo profesional como para la figura, para ser docente. También contestaste, obviamente, que no consideras que tengas problemas con alguien. Sin embargo, creo que es importante considerar esta metáfora que haces, que es una jungla, entonces, hay depredadores, entonces hay presas, en ese sentido ¿tú cómo vivenciaste en estos años cuando intentas posicionarte con una seguridad laboral, si existieron personas reales con nombres que tú los viste como aquellos que estaban tratando de limitar tu acceso a esa seguridad laboral.

1:02:55 **URBANO** Si, si los hubo, creo que no sé si los haya pero si los hubo y era el mismo grupo que me acogió cuando era estudiante, nos tiraron un palo y nos pusieron a que nos chacaleáramos entre nosotros. Entonces, sabíamos que había pocas horas, sabíamos que había pocas oportunidades y cada uno tenía

características diferentes y podía servir diferente a aquella persona, en un primer momento Giova, que nos podía llegar a beneficiar. Entonces, aunque yo lo quiera un chingo, siempre he sentido muy desleal la idea de poner a pelear a tus amigos pues, cuando en realidad puedes generar un ambiente de trabajo mucho mejor. Y de la persona que yo más recibí golpes, no fue Giova directamente, no podría decir si él los mandaba, mentiría. Siempre lo he sospechado porque cuando uno se siente agraviado pues siempre busca un culpable, ¿no? Pero probablemente sea mi coordinadora académica, Janeth Ingram. Nunca se me va a olvidar. Una vez que estaba yo peleando por materias, porque además, yo intenté que me aceptaran a mi en el programa de doctores jóvenes. El programa de doctores jóvenes es un programa que tiene la UAS en donde después de terminar tu doctorado, becado por CONAHCYT y por la UAS, está la promesa de tiempo completo. Que luego los han mandado a la verga, no, porque a nadie le han dado tiempo completo, Pero... porque no hay. Pero... pues yo aunque lo pedí no me lo dieron. Entonces yo tuve que hacer el doctorado de CONAHCYT, estudiando, trabajando. Entonces me acuerdo que daba clases aquí en la mañana y a las 12 me iba a Culiacán y tomaba clases a las 4. Me regresaba a la noche para clases y a la mañana otra vez, como un año. Fue bien devastador, física, emocional, anímicamente. Fueron cuatro años de doctorado y el primero fue una brutalidad, o sea yo estaba despedazado. Y me acuerdo que cuando entré al tercer semestre del doctorado, estaba peleando por unas horas aquí, y cuando me iba a topar con Janet Ingram en un examen, me mandó a llamar Jorge Figueroa Cancino, Director después de Giova, y estaba ella y Anabel, no me acuerdo como se apellida y Anabel era la del sindicato, o maestra pero del sindicato y entonces me dijeron, es que te queremos decir que no puedes ir por las horas y yo, ¿por? este, porque si tu vas por las horas vamos a mandar una carta a CONAHCYT, de que estás trabajando, entonces me acuerdo que yo volteé a ver a la maestra Anabel y le dije, maestra, ¿le gusta estar acá padre? Mi posición en frente de la de ese wey, ¿no? Y dije, ahora me dice, Ulises por favor, el respeto, no profe le dije, porque estoy emputado, pero no está para ver entre nosotros. Le dije, déjeme competir en circunstancias, ya, y me volteaba a verlo. Era así como, no, no te veo, pues no insistas. Y me acuerdo que Anabel me dijo pues yo apoyo a Janet y pues tuve que dejarle por la sobra porque, porque fue una amenaza real si, si fue una amenaza directa y Jorge Figueroa del que yo era contrario en estas cuestiones políticas de estudiante, porque luego todos nos hicimos del mismo bando, no, todos nos hicimos Cuenistas este, siempre se portó muy bien conmigo. Y Figueroa notó mi frustración y ese día me invitó a comer. Y me dijo, no es justo lo que te están haciendo, no está bien lo que te están haciendo. Y esa comida se convirtió en un pinche calvario porque entonces el otro grupo fue así como que, ah, me acuerdo de esa, ah eres gente de Figueroa. Yo siempre he dicho que yo soy gente de FACISO, yo no soy gente de nadie pues, yo trabajo para mi escuela porque la adoro un chingo, pero si esa vez hubo amenaza directa de parte de la líder sindical y de una maestra tiempo después. Segundo Galicia porque le gané en un examen a uno de sus hijos y pues también con la escuela, había un chingo de nepotismo, porque pues chingada madre, Álvaro. Pero, fuera de eso no. Que yo haya sentido un ataque, salvo lo de Mike, pero creo que fue el calor de los dimes y diretes. No recuerdo que haya habido alguien que en algún punto me haya dicho ¡Wey, tú no vas! ¿Por qué no vas? Pues... Bueno, esa vez sí estuvo pesado, estuvo duro, porque me dejaron indefenso, pues, o sea, me iban a acusar con CONAHCYT, entonces yo lo veía y decía, wey, si tu me acusas con CONAHCYT, metes en un pueda de la escuela, pues, no a la FACISO, a toda la UAS, porque van a decir, a ver, pues, porque se está permitiendo, que si no se debe permitir, ok, va, pero también sabemos que los posgrados son discrecionales y a las políticas de CONAHCYT es, Simón, que trabaje, pero cierta cantidad de horas pues... Entonces, fue bien duro ver cómo otra raza seguía creciendo porque se prestaban a estos juegos muy macabros de... Presenta examen contra esa persona, porque sucedía. Presente el examen contra esa persona, le vas a ganar y le ganaba y luego esa persona que ganaba dejaba las horas para que entrara otro y de pronto llego acá a la escuela y ya he terminado el Doctorado en el 2016 y me veo con 3, 4 horas base por semestre y volteo a ver a otra raza que no tiene una quinta parte de conocimiento y ya tienen sus horas basificadas. Entonces no sé si eso fue algo como violencia. Sé que cada quien busca su interés, pero ese punto sí fue muy álgido. También me define un chingo, puede ser. Yo no le guardo rencor a la morra, trabajamos muy bien, pero se me hizo una culerada. No, sí, machín, fue abierto. Anabel. ¿Cómo se le apellida Anabel? Guzmán Fierro o Fierro Guzmán. Guzmán, Anabel Guzmán, a esa vieja sí le tuve coraje, siempre se lo hice saber, porque me parecía ilegal su actitud, sumamente ilegal por eso. ¿El rol que ella cumplía como sindicato era por la institución o por los académicos? por los académicos, ¿no?, por los académicos era la parte académica, entonces ella debería de ver conflictos con lo patronal y en realidad ni siquiera había un conflicto, simplemente era una amenaza fue una amenaza, posibles... Si el francés ve esto... Te va a decir, yo creo que se huele a humo.

INVESTIGADORA 5 posibles escenarios para ti en la profesión a futuro. Positivos.

1:12:31 **URBANO** ¿Positivos? positivos positivos como dijeras tu yo quisiera en el mejor de los escenarios que se me dieran estos estas cosas 5 o 10 años pero mediano plazo. Creo que me gustaría ser Director de la escuela, no se que tantas posibilidades pero en el mejor de los casos creo que tengo como. Porque muy románticamente

creo que la escuela, pese a todos sus problemas, puede llegar a un punto de grandeza como lo tuvo en su momento. Eso me enamora mucho. Eso por un lado. Quiero ser feliz. O sea, quiero una vida laboral estable, que creo que la tengo, ahorita, pesada pero estable. Y seguir disfrutando lo que hago, pues que no aparezcan conflictos externos, pero al interior de la escuela, o sea externos a mi práctica, que me puedan hacer titubear o que me puedan hacer cambiar esta perspectiva. Me gustaría afianzarme, pero eso no sería un escenario positivo porque tengo un conflicto bien interno por esa canción que dice yo no soy bonita y no quiero ser, porque las bonitas se echan a perder, yo no soy SNI ni lo quiero ser, porque los SNI echan a perder, pues, yo sé que para poder avanzar en esta en esta carrera tengo que lanzarme a SNI, y tengo publicaciones y tengo capítulos de libros y tengo congresos y tengo como sustentarlo lo tengo 5 años sacándole a la Vuelta, porque aunque me traería una cuestión de mayor estabilidad yo si veo a la raza del SNI con una cuestión de mucha simulación los veo presentando la misma ponencia 8 veces, cambiándole el título a un mismo escrito y yo ya estudio historia, ya estudio religiosidad, ya estudio género, ya estoy más libre pues. Entonces lo ideal sería posicionarme como investigador, pero yo sé que ese posicionamiento como investigador sería sacrificar una gran parte de lo que a mí me hace feliz de la práctica. Quizás sea mi propia tendencia al caos, no? No caos en el sentido, tengo una vida equilibrada, no? Todos los pinches demonios tan ahí, equilibrados. Los dejo salir, para que no se pongan locos, pero sí mantener una vida equilibrada en el sentido de la práctica. Y creo que el SNI vendría a tumbármela, no sé si quiero. Por eso les he sacado a la vuelta tanto tiempo, el escenario sería que me basificaran completamente y poder aspirar a tener un año sabático para poder hacer investigación a mis anchas y no tener que estar... no me duele cargar con las materias, con la carga horaria, pero no me queda tiempo para lo otro, que me gusta un chingo. Entonces sí me gustaría que hubiera mejores condiciones laborales. Y eso, ¿no? El escenario, ser Director, afianzarme como investigador, tener una cuestión de basificación completa en la escuela, que la escuela supere sus problemas financieros y no se hagan padecer al final de año con los pinches aguinaldos que nos retrasan un chingo, creo que eso no y seguir disfrutando la práctica

INVESTIGADORA ¿Y negativos? Cuáles serían los peores escenarios para Urbano.

1:16:06 **URBANO** Negativo sería, que la escuela cayera, estamos estables. Negativo sería que la escuela cayera otra vez en una vorágine de conflictos, pues sería muy difícil, sé que la escuela está dirigida por un partido político como todas las escuelas, a mí me sorprende yo no sé por qué la raza le sorprende si no fuera el PAS fuera el PRI fuera el PAN pero siempre hay un grupo que se encarna, me parecería peligroso que el partido que está ahorita saliera y que dejara pie a MORENA y que viniera una serie de conflictos internos porque entonces no habría si no hay estabilidad laboral ni siquiera habría estabilidad emocional para estar en la escuela eso me preocupa mucho, eso por un lado, me preocupa la idea del SNI así como me ilusiona por un lado porque tendría más lana y también da prestigio, la neta, aunque cada vez estoy más lejos de los pinches títulos honorarios, me cagan los SNI, soy SNI, Chinga tú madre, no, de qué te sirve, susténtalo, mames, si los alumnos se quejan de ti todo el día, pues, pero por otro lado también me llama esta parte de, pues, tenerlo, entonces no sé, creo que eso sería.

Referencias

Ackoff, R. L. (1999). *Re-creating the corporation : A design of organizations for the 21st century*. Oxford University Press, Incorporated.

Aiello, G. (2020). Visual semiotics: Key concepts and new directions. En P. Luc & M. Dawn (Eds.), *The SAGE Handbook of Visual Research Methods* (pp. 367–380). SAGE.

Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*, *48*, 147–165. https://doi.org/10.35362/rie480694

Alvites-Huamaní, C. G. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*, *7*(3), 141–178. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393

Andrade de Noguera, S. M. (2018). El salario emocional como organizador de representaciones sociales con la satisfacción. Una visión desde la crisis venezolana. *Ehquidad Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, *9*, 12–31. https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0001

Arévalo Martínez, R. I., Del Prado Flores, R., & Bon Pereira, M. V. (2019). Comunicación ética y socialmente responsable en instituciones de educación superior vía Internet: análisis comparativo a nivel mundial. *Global Media Journal México*, *15*(29). https://doi.org/10.29105/gmjmx15.29-4

Arias Gallegos, W. L., Huamani Cahua, J. C., & Ceballos Canaza, K. D. (2019). Síndrome de Burnout en profesores de escuela y universidad: un análisis psicométrico y comparativo en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, *7*(3), 72. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.390

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®)* (5a Ed. Arl). Asociación Americana de Psiquiatría.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, *22*(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning.

Educational Psychologist, *28*(2), 117–148. https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, *52*, 1–26.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, *51*(2), 269–290. https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092

Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, *88*(1), 87–99. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87

Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research*. SAGE Publications, Ltd. https://doi.org/10.4135/9780857020284

Basilien-Gainche, M.-L. (2009). La réforme de l'université française : la mobilisation des enseignants chercheurs. *Pyramides : Revue du Centre d'études et de recherches en administration publique*, *17*(1), 241–263.

Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Paidós.

Bermúdez, Á. (2021). *"La Gran Renuncia": por qué los trabajadores en Estados Unidos están dejando sus empleos a un ritmo récord*. https://www.bbc.com/mundo/noticias-57645362

Bianchetti, L. (2016). *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior: antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación* (1ra.). CLACSO; San Pablo: Mercado de Letras. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161202031638/ElProcesoDeBolonia.pdf

Bourdieu, P. (1985). The Social Space and the Genesis of Groups. *Theory and Society*, *14*(6), 723–744. http://www.jstor.org/stable/657373

Bourdieu, P. (1988). Vive la Crise!: For Heterodoxy in Social Science. *Theory and Society*, *17*(5), 773–787.

Bourdieu, Pierre. (1968). *Cosas Dichas*. Editorial Gedisa, S.A.

Bourdieu, Pierre. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue Française de Sociologie*, *15*(1), 3. https://doi.org/10.2307/3320261

Bourdieu, Pierre. (1977). *Outline of a Theory of Practice.* Cambridge University Press.

Bourdieu, Pierre. (1979a). *Algeria 1960: The disenchantment of the world* (8va. Eng). Cambridge University Press.

Bourdieu, Pierre. (1979b). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *30*(1), 3–6. https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654

Bourdieu, Pierre. (1984a). Espace social et genèse des "classes". *Actes de la recherche en sciences sociales*, *52*(1), 3–14. https://doi.org/10.3406/arss.1984.3327

Bourdieu, Pierre. (1984b). *Homo academicus*. Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–58). Greenwood.

Bourdieu, Pierre. (1989). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, *7*(1), 14. https://doi.org/10.2307/202060

Bourdieu, Pierre. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.

Bourdieu, Pierre. (1994). Stratégies de reproduction et modes de domination. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *105*(1), 3–12. https://doi.org/10.3406/arss.1994.3118

Bourdieu, Pierre. (1997a). *Méditations pascaliennes*. Seuil.

Bourdieu, Pierre. (1997b). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Bourdieu, Pierre. (1998). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Grupo Santillana de Ediciones, S. A.

Bourdieu, Pierre. (1999). Scattered Remarks. *European Journal of Social Theory*, *2*(3), 334–340.

Bourdieu, Pierre. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (segunda). Desclée.

Bourdieu, Pierre. (2002). *Lección sobre la lección*. Anagrama.

Bourdieu, Pierre. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social* (I. Jiménez (ed.); 2da.). Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre. (2018). Social Space and the Genesis of Appropriated Physical Space. *International Journal of Urban and Regional Research*, *42*(1), 106–114. https://doi.org/10.1111/1468-2427.12534

Bourdieu, Pierre, & Passeron, J.-C. (1968). L'examen d'une illusion. *Revue Française de Sociologie*, *9*, 227. https://doi.org/10.2307/3320366

Bourdieu, Pierre, & Passeron, J.-C. (1979). *La reproducción:elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (segunda). Fontamara.

Bourdieu, Pierre, Sapiro, G., & McHale, B. (1991). Second Lecture. The New Capital: Introduction to a Japanese Reading of State Nobility. *Poetics Today*, *12*(4), 643.

https://doi.org/10.2307/1772707

Bourdieu, Pierre, Wacquant, L. J. D., & Farage, S. (1994). Rethinking the State: Genesis and Structure of the Bureaucratic Field. *Sociological Theory*, *12*(1), 1. https://doi.org/10.2307/202032

Buendía, A., García Salord, S., Grediaga, R., Landesmann, M., Rodríguez-Gómez, R., Rondero, N., Rueda, M., & Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, *39*(157), 977–986. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58464

Buendía Espinosa, A. (2011). Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles Educativos*, *33*(134), 8–33. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.134.27938

Buendía Espinosa, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*, *35*(SPEC. ISSUE), 17–32.

Buendía Espinosa, A., & Quiroz Lima, M. E. (2014). Políticas públicas y aseguramiento de la calidad. Perspectivas analíticas para el estudio en México. En *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos: El caso de cinco universidades públicas mexicanas* (1ra ed., pp. 17–27). ANUIES.

Burisch, M. (2017). In search of theory: some ruminations on the nature and etiology of burnout. En W. Schaufeli, B., C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 75–94). Routledge.

Buunk, B. P., & Schaufeli, W. B. (2017). Burnout: A perspective from social comparison theory. En W. Schaufeli, B., C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 53–69). Routledge.

Castillo, G. Del. (2004). El impacto de la evaluación externa en dos instituciones de educación superior en México: La Universidad Autónoma Metropolitana–Azcapotzalco y la Universidad Iberoamericana. *Perfiles latinoamericanos*, *12*(25), 115–148. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-76532004000200005&lng=es&tlng=es.

Charbonnier, É. (2021). Les atouts et les défis de l'enseignement supérieur en France. *Administration & Éducation*, *N° 170*(2), 123–129.

https://doi.org/10.3917/admed.170.0123

Charle, C., & Martínez, A. (2021). Crisis universitarias y reformas en Francia. *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, *24*(2), 93–112. https://doi.org/10.20318/cian.2021.6442

Chavarría Islas, R. A., Colunga Gutiérrez, F. J., Loria Castellanos, J., & Peláez Méndez, K. (2017). Síndrome de burnout en médicos docentes de un hospital de 2.° nivel en México. *Educación Médica*, *18*(4), 254–261. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.09.001

Cherniss, C. (2017). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. En Wilmar B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (Vol. 33, pp. 135–150). Routledge.

Collins, R. (1989). *La Sociedad Credencialista: Sociología histórica de la edicación y de la estratificación*. Ediciones AKAL, S.A.

Cox, T., Kuk, G., & Leiter, M. P. (2017). Burnout, health, work stress, and organizational healthiness. En Wilmar B Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 177–194). Routledge.

Cuesta Moreno, Ó. J. (2018). Reconocimiento social del docente universitario: subjetividad agobiada, puja por el prestigio académico y reivindicación del acto educativo. *Agora U.S.B.*, *18*(1), 55. https://doi.org/10.21500/16578031.3292

Delestage, C.-A., & Yvart, W. (2024). Lived experience and virtual reality: visual method of analysis based on video recordings and the Valence-Arousal diagram. *Sintaxis*, *12*, 68–85. https://doi.org/10.36105/stx.2024n12.07

Denison, D. R. (1996). What is the Difference between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point of View on a Decade of Paradigm Wars. *The Academy of Management Review*, *21*(3), 619–654. https://doi.org/10.2307/258997

Diario Oficial de la Federación. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0

Durkheim, É. (1968). *Les formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie.* (Cinquième). Presses universitaires de France.

Enzmann[a], D., Schaufeli, W. B., Janssen, P., & Rozeman, A. (1998). Dimensionality and

validity of the Burnout Measure. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, *71*(4), 331–351. https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1998.tb00680.x

Etno360visión. (2023). *Detrás del Modelo PRODUCTIVA: Entrevista en Profundidad con el Doctor Abraham Nosnik Ostrowiak*. https://www.youtube.com/watch?v=eGS_HOZxwrU

Fassa-Recrosio, F., & Bataille, P. (2019). Les réformes de l'enseignement comme révélateur et amplificateur des fractures enseignantes. *Éducation et sociétés*, *43*(1), 5–23. https://doi.org/10.3917/es.043.0005

Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, *30*(1), 159–165. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Galaz Fontes, J. F., Martínez Stack, J., & Gil Antón, M. (2020). The Emergence of the new Mexican academic meritocracy. *Higher Education Governance & Policy*, *1*(2), 138–151.

García, C. P., Delgadillo Guerrero, M. A., & Cornejo Ortega, J. L. (2020). Las universidades públicas mexicanas en el siglo XXI. En C. P. García, M. A. Delgadillo Guerrero, & J. L. Cornejo Ortega (Eds.), *Universidad de Guadalajara: Red universitaria de Jalisco*.

Gentili, P., Arroyo, M., Naidorf, J., & Gajardo, T. (2005). *Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (primera). CLACSO LIBROS. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20110124075658/levy.pdf

Gil-Monte, P. R. (2003). Burnout syndrome: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *19*(2), 181–197.

Gil-Monte, P. R. (2005). Factorial validity of the Maslach Burnout Inventory (MBI-HSS) among Spanish professionals. *Revista de Saude Publica*, *39*(1), 1–8. https://doi.org/10.1590/s0034-89102005000100001

Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, *15*(8), 261–268. https://acortar.link/YuyUYH

Goffman, E. (1951). Symbols of Class Status. *The British Journal of Sociology*, *2*(4), 294. https://doi.org/10.2307/588083

González Calvo, G., Hernando Garijo, A., Hortigüela Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2020). The Perverse Dynamics of University Career: A Narrative Analysis Based on the Personal and Professional Implications. *The Qualitative Report*, *25*(8), 3000–3018. https://acortar.link/lXLuxp

González Rivera, J. A., & Álvarez-Alatorre Ponce, Y. (2022). DSM-5-TR: Antecedentes históricos y descripción general de los principales cambios. *Revista Puertorriqueña de Psicologia*, *33*(2), 302–317. https://doi.org/10.55611/reps.3302.08

Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, *58*(February), 75–84. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003

Guillon, B. (2016). L'évaluation des enseignants-chercheurs via les seules revues scientifiques classées : des aspects contre-productifs pérennisés. *Management & sciences sociales*, *21*(21), 78–89.

Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, *87*(2), 268–279. https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.2.268

Harvey, D. (2013). Breve historia del Neoliberalismo. *Journal of Chemical Information and Modeling*, *53*(9), 1689–1699. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. (2022). *L'évaluation par le Hcéres*.

Hémont, F., & Patrascu, M. (2016). Panorama de méthodologies audiovisuelles en SHS. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, *9*. https://doi.org/10.4000/rfsic.2178

Hernández Morales, P. (2020). La misma tempestad, pero no el mismo barco. *El Cotidiano*, *35*(221), 53–61. https://search.proquest.com/scholarly-journals/la-misma-tempestad-pero-no-el-mismo-barco/docview/2462681247/se-2?accountid=41021

Hobfoll, S. E., & Freedy, J. (2017). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 115–129). Taylor & Francis.

Hui-Jung Chen, K., & Yung-Chi Hou, A. (2016). Adopting self-accreditation in response to

the diversity of higher education: quality assurance in Taiwan and its impact on institutions. *Asia Pacific Education Review*, *17*(1), 1–11. https://doi.org/10.1007/s12564-016-9415-z

Ibanez-Bueno, J., & Marín, A. (2021). An interview with Sarah Pink. From visual methods to futures anthropologies. *Revue française des méthodes visuelles*. hal-03752669v1

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, *33*(4), 692–724. https://doi.org/10.2307/256287

Kahn, W. A. (1992). To Be Fully There: Psychological Presence at Work. *Human Relations*, *45*(4), 321–349. https://doi.org/10.1177/001872679204500402

Knoblauch, H., Baer, A., Laurier, E., Petschke, S., & Schnettler, B. (2008). Visual Analysis. New Developments in the Interpretative Analysis of Video and Photography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *9*(3).

Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, *19*(3), 192–207. https://doi.org/10.1080/02678370500297720

Kulakova, O., Moreno Jiménez, B., Garrosa, E., Sánchez Hernández, M. O., & Aragón, A. (2017). Universalidad del constructo del Maslach Burnout Inventory en un contexto latinoamericano. *Acta de Investigación Psicológica*, *7*(2), 2679–2690. https://doi.org/10.1016/j.aipprr.2017.05.001

Leiter, M. P. (1991). Coping Patterns as Predictors of Burnout: The Function of Control and Escapist Coping Patterns. *Journal of Organizational Behavior*, *12*(2), 123–144.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, *9*(4), 297–308. https://doi.org/10.1002/job.4030090402

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, *3*(4), 89–100. https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.001

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2017). Burnout and engagement: Contributions to a new vision. *Burnout Research*, *5*(April), 55–57. https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.04.003

Loor-Chávez, D. T. (2017). El clima organizacional y su incidencia en la formación

profesional de los docentes de las IES de la provincia de Manabí. *Dominio de las Ciencias*, *3*(3), 1338–1358. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6244046

Malinowski, B. (1984). *Una teoría científica de la cultura*. Sarpe.

Manriquez, M. R., Rendón, L. P., Sánchez-Fernández, M. D., & Guerra, J. F. (2017). Estrategias de compensación y su relación con el Compromiso Organizacional en los docentes de las Instituciones de Educación Superior en México. *Revista Ibero-Americana de Estratégia*, *16*(02), 90–103. https://doi.org/10.5585/riae.v16i2.2455

Martínez Iñiguez, J., Tobón, S., & Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, *17*(73), 79–96. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079

Martínez, N. (2020). *En medio de la pandemia, se jubilan 15 mil maestros*. El Sol de México. https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/en-medio-de-la-pandemia-se-jubilan-15-mil-maestros-retiro-educacion-sep-internet-tecnologia-5678521.html

Maslach, C. (1976). Burned-Out. *Human Behavior*, *9*, 16-22.

Maslach, C. (2017). Burnout: a multidimensional perspective. En Wilmar B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (Vol. 33, pp. 19–32). Routledge.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, *2*(2), 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual. *Evaluating Stress: A Book of Resources*, *2*(2), 191–218. https://www.researchgate.net/publication/277816643

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, *15*(2), 103–111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (2017a). Historical and conceptual development of burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (Vol. 33, pp. 1–16). Routledge.

Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (2017b). Historical and conceptual development of burnout.

En W. Schaufeli, B., C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Routledge.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Mauss, M. (1971). *Sociología y antropología* (Presses Univertitaires de France (ed.)). Editorial Tecnos.

Medrano Obeso, I. C. (2023). *Impacto de la cultura y la comunicación organizacional universitaria en el burnout y el engagement en el personal académico de universidades públicas en México Y Francia [Resumen de presentación de la conferencia]*. Séminaire des doctorant.e.s Texte, Image, et Arts Numériques. https://www.llseti.univ-smb.fr/web/llseti/320-actualites-du-laboratoire.php?item=2350

Menger, P.-M., Marchika, C., Paye, S., Renisio, Y., & Zamith, P. (2017). La contribution des enseignants du secondaire à l'enseignement supérieur en France. *Revue française de sociologie, Vol. 58*(4), 643–677. https://doi.org/10.3917/rfs.584.0643

Mercali, G. D., & Costa, S. G. (2019). Antecedents of work engagement of higher education professors in brazil. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, *20*(1), 1–28. https://doi.org/10.1590/1678-6971/eramg190081

Mesurado, B., & Laudadío, J. (2019). Experiencia profesional, capital psicológico y engagement. Su relación con el burnout en docentes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, *7*(3), 12. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.327

Mintzberg, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones*. Ariel.

Morales Fredes, F. (2022). *La gran renuncia, caso México: ¿Qué dicen los datos oficiales?*

Moya-Anegón, F. de. (2019). *Indicadores de la producción científica mexicana*. CONSEJO MEXICANO DE CIENCIAS SOCIALES. https://www.comecso.com/observatorio/indicadores-produccion-cientifica-mexicana

Muñoz Varela, L. (2005). El referente de la internacionalización y sus inherencias para la educación superior pública. *Revista Educación*, *29*(2), 11–33. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100003

Nosnik Ostrowiak, A. (2000). Productividad en la comunicación en la era de Internet. En O. Islas & F. Gutiérrez (Eds.), *Internet: el medio inteligente* (pp. 145–162). CECSA.

Nosnik Ostrowiak, A. (2013). *Teoría de la Comunicación Productiva: Exploraciones más allá de la retroalimentación.* (1a ed.). Homo Sapiens Ediciones.

Nosnik Ostrowiak, A. (2016). El camino a un México mejor. Mejores prácticas de comunicación estratégica. En M. A. Rebeil Corella & R. Del Prado Flores (Eds.), *De la teoría a la práctica: Procesos de comunicación para los problemas nacionales* (pp. 169–186). Universidad Anáhuac México Norte.

Nosnik Ostrowiak, A. (2020). Notas para el estudio de la utilidad social de la Comunicación y el costo social de la incomunicación. *Transdigital*, *1*(1), 1–19.

Nosnik Ostrowiak, A. (2023). De cómo la comunicación es productiva individual y colectivamente. *spinor*, *13*(48), 2–9.

Olmo-Extremera, M., Fernández-Terol, L., & Amber Montes, D. (2024). Visual tools for supporting interviews in qualitative research: new approaches. *Qualitative Research Journal*, *24*(3), 283–298. https://doi.org/10.1108/QRJ-07-2023-0113

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses#:~:text=La COVID-19 es,en diciembre de 2019.

Organización Mundial de la Salud. (2021). *CIE-11 para estadísticas de mortalidad y morbilidad*. https://icd.who.int/browse11/l-m/es#/http://id.who.int/icd/entity/129180281

Pasquier, A., Bréjard, V., Tavani, J.-L., & LoMonaco, G. (2020). La santé au travail des enseignant.e.s français.e.s du premier degré: étude des représentations sociales du métier et des liens avec l'anxiété et la dépression. *Éducation & formations*, *101*, 181-214. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03097733/

Patry, S. (2018). *La force de la culture organisationnelle et son influence sur l'épuisement émotionnel* [Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22240/Patry_Steven_2018_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Pettigrew, A. M. (1979). On Studying Organizational Cultures. *Administrative Science Quarterly*, *24*(4), 570–581. https://doi.org/10.2307/2392363

Pines, M. A. (2017). Burnout: an existential perspective. En Wilmar B. Schaufeli, C.

Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (Vol. 33, pp. 33–52). Routledge.

Pink, S. (2007). Walking with video. *Visual Studies*, *22*(3), 240–250.

Pink, S. (2010). The future of sensory anthropology/the anthropology of the senses. *Social Anthropology*, *18*(3), 331–333. https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2010.00119_1.x

Pink, S., Ibanez Bueno, J., & Marín, A. (2021). An interview with Sarah Pink. From visual methods to futures anthropologies. *Revue française des méthodes visuelles*, *5*, 189–195. https://hal.science/hal-03752669v2

Pink, S., Sumartojo, S., Lupton, D., & Heyes LaBond, C. (2017). Empathetic technologies: digital materiality and video ethnography. *Visual Studies*, *32*(4), 371–381. https://doi.org/10.1080/1472586X.2017.1396192

Posada Quintero, J. I., Molano Vergara, P. N., Parra Hernández, R. M., Brito Osorio, F. Y., & Rubio Orozco, E. A. (2018). Prevalencia del Síndrome de Burnout en docentes: Factores asociados al estatuto de vinculación laboral en Colombia. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, *37*(2), 119–133. https://doi.org/10.21772/ripo.v37n2a04

Pradeep, K., Balvinder, S., & Don, P. (2020). Impact of accreditation on quality and excellence of higher education institutions. *Revista Investigacion Operacional*, *41*(2), 151–167. https://www.scopus.com

Prost, A., & Cytermann, J.-R. (2010). Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France. *Le Mouvement Social*, *233*(4), 31. https://doi.org/10.3917/lms.233.0031

Rama, C. (2009). El nacimiento de la acreditación internacional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, *14*(2), 291–311. https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000200004

Ramirez, L. V., Atriano Mendieta, R. Á., & Rueda Hernández, H. (2014). Políticas universitarias y neoliberalismo. Resultados y tendencias en la universidad latinoamericana. *Diálogos sobre Educación*, *9*(0), 1–24. https://doi.org/10.32870/dse.v0i9.294

Raoulx, B., & Chourio, G. (2012). La démarche géodocumentaire. L'expérience du film Las Playitas (Venezuela). En F. Amato (Ed.), *Spazio e societa. Geografie, pratiche, interazioni* (pp. 223–239). Guida.

Rich, B. L., Lepine, J. A., & Crawford, E. R. (2010). Job Engagement: Antecedents and Effects on Job Performance. *Academy of Management Journal*, *53*(3), 617–635. https://doi.org/10.5465/amj.2010.51468988

Romero Caraballo, M. P. (2016). Meaning of Work and sense of profession at the Academy in Colombia. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, *16*(2), 427. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1799

Rubio Garduño, T. del N. J. (2020). La pandemia y la utopía: hacia nuevos paradigmas educativos. *El Cotidiano*, *32*(221), 17–29.

Rubio, L. A. (2018). Justicia organizacional y engagement en docentes de una universidad privada de Armenia, Quindío. *Contexto*, *7*, 47–56. https://doi.org/10.18634/ctxj.7v.0i.884

Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el "burnout" al "engagement": ¿una nueva perspectiva. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *16*(2), 117–134.

Sayed Ahmad, J. M., & Gretchen B., R. (2018). Faculty Members' Perceptions of Quality Assurance and Accreditation in Afghanistan. *Higher Learning Research Communications*, *8*(2), 9–34. https://doi.org/10.18870/hlrc.v8i2.411

Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (2017). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Routledge.

Schaufeli, W.B., & Bakker, A. B. (2003). *UWES - Utrecht Work Engagement Scale: Test manual.* Department of Psychology, Utrecht University.

Schaufeli, Wilmar B., & Bakker, A. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. En A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work Engagement* (pp. 18–32). Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203853047

Schaufeli, Wilmar B., & 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. https://doi.org/10.1002/job.248

Schaufeli, Wilmar B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, *66*(4), 701–716. https://doi.org/10.1177/0013164405282471

Schaufeli, Wilmar B., Taris, T. W., & van Rhenen, W. (2008). Workaholism, Burnout, and

Work Engagement: Three of a Kind or Three Different Kinds of Employee Well-being? *Applied Psychology*, *57*(2), 173–203. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00285.x

Schaufeli, Wilmar B, Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness studies*, *3*(1), 71–92. https://doi.org/10.1023/A:1015630930326

Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3ra ed.). Jossey-Bass.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The Art & Practice of Learning Organization.* Doupleday Currence.

Suárez-Landazábal, N., & Buendía Espinosa, A. (2020). Efectos de los procesos de evaluación y acreditación en los académicos. Un estudio de caso en una institución de educación superior colombiana. *education policy analysis archives*, *28*, 113. https://doi.org/10.14507/epaa.28.5353

Torres, C. A. (2010). Educación superior y globalización neoliberal en el siglo XXI . Siete tesis iconoclásticas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, *1*, 69–72.

Uribe Prado, J. F., González Troncoso, M., Littlewood Zimmerman, H., & Gurrola Rodríguez, M. Á. (2015). Salud ocupacional, clima laboral y variables sociodemográficas: tres estudios en México y Centroamérica. En *Clima y ambiente organizacional: trabajo, salud y factores psicosociales.* (pp. 95–120). Editorial El Manual Moderno. http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/5114/1/Clima y ambiente organizacional trabajo salud y factores psicosociales.pdf

Vera, H., & González-Ledesma, M. A. (2018). Calidad y evaluación: matrimonio del cielo y el infierno. *Perfiles Educativos*, *40*(Especial), 53–97. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59180

Villamar Sánchez, D., Juárez García, A., González Corzo, I. G., & Osnaya Moreno, M. (2019). Factores psicosociales y síndrome de Burnout en académicos de una universidad pública de México. *Propósitos y Representaciones*, *7*(3), 111. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.360

von Bertalanffy, L. (1969). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller.

Wal, J. J. in de, Beemtan, A. van den, Martens, R. L., & Brok, P. J. den. (2020). The relationship between job demands, job resources and teachers' professional learning: is it explained by self-determination theory? *Studies in Continuing Education*, *42*(1), 17–39. https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1520697

Walker, V. S. (2017). La evaluación como mecanismo de regulación del trabajo académico. Estudio de casos en universidades de Argentina y España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *25*(108). https://doi.org/10.14507/epaa.25.2681

Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, *63*(3), 193–210. https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x

Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad: Esbozo de sociología comprensiva* (segunda). Fondo de Cultura Económica.

Winnubst, J. (2017). Organizational structure, social support, and burnout. En Wilmar B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 151–162). Routledge.

CARTA DE AUTORIZACIÓN DEL USUARIO

El (la) alumno(a):

Iris Crystal	Medrano	Obeso
Nombre	Apellido Paterno	Apellido Materno

Con expediente número: 00406940 quien cursó el Programa Académico de:

Doctorado en Investigación de la Comunicación

TRABAJO DE TITULACIÓN

Título:

El síndrome de burnout, el engagement y los niveles de comunicación productiva en el personal académico de universidades públicas del Noroeste de México y la región de Franche-Comté, Francia

Con fundamento en lo dispuesto en la Ley Federal del Derecho de Autor, la Ley Federal de Protección a la Propiedad Industrial y cualquier otra ley aplicable de los Estados Unidos Mexicanos, el alumno (en adelante el sustentante) garantiza que el trabajo de titulación depositado en la biblioteca de la Universidad Anáhuac es original, y cumple con los criterios de honestidad académica Institucional, indicando expresamente no que se han violentado derechos de autor de terceros.

El sustentante autoriza el acceso a su trabajo de titulación con carácter de:

Acceso abierto

(indicar si es acceso abierto, acceso restringido o de preservación).

En caso de optar por un Acceso Abierto, el alumno autoriza a la Universidad Anáhuac, respecto de la difusión y puesta a disposición de su obra (trabajo de titulación) y todo lo que la misma contiene, para efectos de consulta del público en general, a través de cualquier medio o plataforma que la Universidad Anáhuac considere conveniente. Asimismo, se autoriza a la Universidad Anáhuac, para realizar todos los esfuerzos necesarios para su preservación, para lo cual se autorizan los Derechos Patrimoniales respectivos y aplicables al respecto.

En caso de optar por un Acceso Restringido, el alumno autoriza a la Universidad Anáhuac, respecto de la difusión y puesta a disposición de su obra (trabajo de titulación) y todo lo que la misma contiene, para efectos de consulta de los miembros de la Red de Universidades Anáhuac, a través de cualquier medio o plataforma que la Universidad Anáhuac considere conveniente. Asimismo, se autoriza a la Universidad Anáhuac, para realizar todos los esfuerzos necesarios para su preservación, para lo cual se autorizan los Derechos Patrimoniales respectivos y aplicables al respecto.

Para el caso de optar por Preservación, se autoriza a la Universidad Anáhuac, para la preservación del trabajo en cuestión, pero sin la facultad de difundir ni poner a disposición del público su obra (trabajo de titulación), por ningún medio.

El sustentante exime de toda responsabilidad y se obliga a sacar a salvo y en paz de cualquier acción que se efectúe en contra de la Universidad Anáhuac que pudiera derivarse del contenido del trabajo académico de titulación depositado.

Para conocer las finalidades del tratamiento de tus datos personales, los mecanismos para ejercer los Derechos ARCO así como la revocación del consentimiento al tratamiento de los datos personales, puede consultar el Aviso de Privacidad Integral Tesis Digitales.

FIRMA DE SUSTENTANTE: 

Huixquilucan, Estado de México a 13 de Septiembre del 2024

Constancia de revisión de Tesis de Doctorado

Lic. José Luis Tadeo Rivas Martínez
Director de Administración Escolar y Normatividad
Presente

Por medio del presente, hago constar que el / la C.

Iris Crystal Medrano Obeso

Inscrito(a) en el Programa de:

Doctorado en Investigación de la Comunicación

Ha elaborado el trabajo titulado:

El síndrome de burnout, el engagement y los niveles de comunicación productiva en el personal académico de universidades públicas del Noroeste de México y la región de Franche-Comté, Francia

De conformidad a la modalidad de Tesis.

Así mismo, le comunico que el trabajo fue revisado y tiene la calidad suficiente tanto en su contenido académico como en su forma, para ser la base de sustentación del examen y defensa de la Tesis Doctoral.

ATENTAMENTE

Director(a) de Tesis
Dr. Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán