

1D 160420



UNIVERSIDAD DE SONORA

DIVISIÓN DE CIENCIAS ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS

DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN

Satisfacción en el Trabajo de los Docentes Universitarios de Ciencias Sociales

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRO EN ADMINISTRACION

Presenta:

Daniel González Lomelí

*Dedico este ejemplar al otro.
Fco. Obregón Salido en
agradecimiento a su asesoría
para la realización de esta tesis.
F.F. Lomelí
Abril 97*

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

A mis padres de quien aprendí el significado e importancia del trabajo para la salud del Hombre.

A mi esposa Gema por compartir equitativamente conmigo los logros del trabajo.

A mis hijos Daniela y Caito quienes son destinatarios de esos logros.

A los trabajadores por que cotidianamente nos recuerdan lo mucho que nos falta por hacer.

AGRADECIMIENTOS

A la Mtra. Irma Laura González Velázquez por su orientación y guía como directora de tesis.

Al Dr. Victor Corral Verdugo quien contribuyo significativamente a la elaboración del presente estudio.

A mis maestros del programa de maestría en administración y en especial al Dr. Enrique Chávez Ramírez y al Mtro. José Angel Coronado Quintana.

RESUMEN

El objetivo del estudio fue determinar si existe discrepancia entre las recompensas esperadas y las recibidas en su trabajo por parte de los docentes de ciencias sociales de una universidad pública. Se utilizaron dos cuestionarios sobre necesidades motivacionales con un formato tipo Likert conteniendo 20 reactivos o conceptos relacionados con el ambiente de trabajo, basados en la teoría bifactorial de Herzberg. Usando análisis factoriales exploratorios y confirmatorio no se encontró una estructura bifactorial como la propuesta por Herzberg. Empleando un análisis factorial confirmatorio se probó la hipótesis de una estructura trifactorial de las necesidades motivacionales (básicas, sociales y de crecimiento) en los docentes investigados, similar a la propuesta por Alderfer; Los resultados mostraron que esta estructura se encuentran presente en la población estudiada y además se encontró que las necesidades de crecimiento obtuvieron puntajes más elevados que las necesidades básicas y sociales. Al contrastar la estructura trifactorial en la situación ideal y real de trabajo se observaron puntuaciones más altas para la situación ideal, lo cual indica que los docentes esperan más recompensas que las recibidas en su trabajo. De ahí la necesidad de realizar una planeación estratégica de recursos humanos para esta población estudiada.

INDICE

Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Resumen	iii
Indice	iv
Lista de Figuras	vi
Lista de Tablas	vii
I. INTRODUCCION	1
1. Planteamiento del problema	2
2. Propósitos y Necesidades del Estudio	3
3. Alcance y Limitaciones del Estudio	3
4. Definición de Términos	4
II. LA SATISFACCION EN EL TRABAJO Y LA TOMA DE DECISIONES EN RECURSOS HUMANOS	5
1. Teorías de Contenido de la Motivación	5
Jerarquía de Necesidades de Maslow	6
Teoría de Dos Factores	9
La Teoría ERC de Alderfer	11
2. Otras Teorías del Desarrollo Humano	12
3. Variables Individuales y Satisfacción en el Trabajo	15
4. Satisfacción, Ingreso y Desarrollo del Personal Docente	15
III. METODO	20
1. Sujetos	20
2. Instrumentos	20
Cuestionario No. 1	20
Cuestionario No. 2	21
Cuestionario No. 3	22
3. Aplicación y Calificación	22
4. Análisis de Datos	23
IV. RESULTADOS	25
V. DISCUSION	35
1. Conclusiones	35
2. Recomendaciones	37

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	39
APENDICE A Carta de presentación	41
APENDICE B Cuestionario de variables sociodemográficas	43
APENDICE C Cuestionario de recompensas esperadas	45
APENDICE D Cuestionario de recompensas percibidas	48

LISTA DE FIGURAS

Número		Página
1	Jerarquía de necesidades propuestas por Maslow, donde se diferencian las llamadas necesidades de carencia de las necesidades de desarrollo	8
2	Los factores de higiene son análogos a las necesidades de más bajo nivel de Maslow, y los satisfactores son equivalentes a las necesidades de más alto nivel	10
3	Dos componentes de la teoría ERC, satisfacción-progresión y frustración-regresión	18
4	Factores particulares relacionados con el trabajo, que según las teorías de contenido, generán en los empleados un comportamiento motivado	19
5	Estructura trifactorial de satisfacción docente	34

LISTA DE TABLAS

Número		Página
1	Análisis Factorial (rotación promax, con nfactor=2) de las escalas de satisfacción docente, en la situación ideal del - trabajo	25
2	Análisis Factorial (rotación promax, con nfactor=2) de las escalas de satisfacción Docente, en la situación real de tra bajo	26
3	Análisis Factorial (rotación promax, con nfactor=3) de las escalas de Satisfacción Docente, en la situación ideal de - trabajo	27
4	Análisis Factorial (rotación promax, con nfactor=3) de las escalas de Satisfacción Docente, en la situación real de tra bajo	28
5	Análisis de confiabilidad (consistencia interna) de escalas - de recompensas esperadas	30
6	Análisis de confiabilidad (consistencia interna) de escalas - de recompensa percibidas	31
7	Comparación de recompensas básicas esperadas y percibi- das	32
8	Comparación de recompensas sociales esperadas y percibi- das	32
9	Comparación de recompensas de crecimiento esperadas y - percibidas	32
10	Medias y desviaciones estandar de puntajes obtenidos para - cada uno de los reactivos de recompensas esperadas por los docentes de su trabajo	32
11	Medias y desviaciones estandar de puntajes obtenidos para - cada uno de los reactivos de recompensas percibidas por los docentes en su trabajo	33

I. INTRODUCCION

Una de las características esenciales de las instituciones es su capacidad de revitalización, la cual les permite una mejor adaptación a las exigencias del variable ambiente de cambio.

Las instituciones de educación superior tienen en el desarrollo de la investigación -tanto básica como aplicada- el proceso clave para revisar tanto su función social como sus estrategias académicas, a partir de la generación de conocimientos y el autoconocimiento, con el fin de lograr que sus egresados se integren significativamente al desarrollo de la sociedad; misma que plantea valores y restricciones a las instituciones educativas.

Los departamentos y programas académicos que las conforman requieren para cubrir las perspectivas arriba enunciadas, revisar los elementos básicos de su proceso educativo (alumnos, docentes, métodos de instrucción y su estructura académico-administrativa), a través de un modelo formal de planeación en armonía con la filosofía y objetivos de la propia Universidad; que se caracterice por ser propositivo, estratégico, participativo y adaptativo.

En el subsistema de educación superior el crecimiento de la matrícula ha originado un considerable aumento de los recursos educativos, lo cual exige un mecanismo de planeación (cfr. Díaz-Barriga, 1990), ya que de otra manera no es posible atender las exigencias sociales, políticas y económicas que confronta toda institución educativa.

Pieza fundamental en esta problemática es la planeación educativa, dentro de la cual se encuentra el desarrollo de estrategias académico-administrativas que posibiliten a la comunidad universitaria la participación de acuerdo a su ámbito de competencia, en la planeación y evaluación del hecho educativo.

Tanto la identificación de necesidades educativas, como la detección de necesidades motivacionales de los docentes universitarios es un sólido punto de partida para la elaboración y evaluación de programas operativos enmarcados en los lineamientos establecidos para la Universidad de Sonora en su Plan Institucional de Desarrollo 1993-1997. Lo cual nos sitúa en una posición de ventaja ya que la toma de decisiones estará basada en una realidad sobre la cual se desea incidir en forma significativa, garantizando así un impacto positivo en el quehacer de la institución, específicamente, dentro de los programas de desarrollo docente del área de Ciencias Sociales. De esta manera, se busca contribuir a la consecución de los objetivos y fines de la Universidad de Sonora, sobre todo al fortalecimiento y sistematización de la planeación del desarrollo institucional.

Existen diferentes estudios que tratan sobre la satisfacción en el trabajo, realizados en Norteamérica y en otros países, bajo diferentes enfoques y en diferentes épocas. Una característica común de todos ellos indica que los resultados no pueden ser aplicados directamente al ambiente de los trabajadores académicos mexicanos, ya que dichos estudios responden a un marco cultural particular y sobre todo a un contexto laboral industrial, más que universitario.

Sin embargo, si se considera la esencia de las diferentes teorías motivacionales -las de contenido, de proceso y de reforzamiento- que sirvieron de marco teórico a los estudios realizados en

otros países, se encuentra en cada una de ellas, una serie de supuestos, que son generadores de información que responden a las dudas, que sobre la motivación del docente universitario, existen en este momento.

En la crisis económica actual por la que atraviesa nuestro país y en particular las instituciones de educación superior, es necesario optimizar los recursos con que cuenta toda universidad. Las universidades requieren "impulsar la práctica y el establecimiento de líneas de evaluación, en todas las unidades académicas que mejoren la orientación de los diferentes programas derivados del Plan de Desarrollo Institucional" (UNISON-PDI 93-97, pág. 63). De ahí que el tema de la satisfacción en el trabajo de los docentes universitarios, adquiere relevancia y actualidad, en la medida que aporta información sobre la situación actual que guarda su estado motivacional. Ya que el desempeño del docente se puede beneficiar por las recompensas que éste pueda obtener de su ambiente de trabajo y del puesto mismo en que se desempeña.

Así mismo, la universidad puede contar con una planta docente conformada por verdaderos recursos humanos, orientados a la consecución de los objetivos básicos de la misma, "ser un espacio para el resguardo y la reproducción de la herencia científica, tecnológica y cultural de la humanidad, así como para la creación, difusión y aplicación de nuevos conocimientos" (UNISON-PDI 93-97, pág. 13).

Un antecedente importante de este estudio lo constituye un estudio piloto realizado con estudiantes de la Maestría en Administración de la Universidad de Sonora (González, 1987), donde se reporta que existe una discrepancia significativa entre el grado de importancia dado a las recompensas por parte de los profesionistas encuestados y el grado en que éstas existen en su situación real de trabajo; de lo cual se concluye que los trabajadores muestran insatisfacción hacia los trabajos desarrollados actualmente. Es decir, los profesionistas esperan obtener otro tipo de recompensas en su trabajo diferentes a las que en este momento están recibiendo.

Otro resultado de este estudio, referente al tipo de orientación motivacional general, concluye que las personas encuestadas reportan una marcada preferencia hacia las recompensas intrínsecas o propias del puesto desempeñado en sus respectivos trabajos. Es decir, prefieren trabajos que signifiquen un reto a sus capacidades y experiencias adquiridas, que permita el logro de tareas realizadas en forma adecuada y progreso dentro de su organización y que promueven el crecimiento y desarrollo personal del profesionista.

Planteamiento del problema

Si aceptamos que la motivación es resultado de la interacción del individuo y la situación de trabajo (Robbins, 1992), es importante no descuidar que ésta varía entre las personas y dentro de cada una de ellas según el momento, y que se trata de un proceso satisfactor de necesidades, entendida ésta última como un estado que hace atractivos ciertos resultados.

Es una necesidad apremiante para las universidades saber en qué grado sus trabajadores académicos se sienten motivados con su trabajo, y además, conocer qué tipo de recompensas necesita encontrar cada docente en su propio puesto para aumentar su satisfacción al realizarlo; así como destacar aquellas otras recompensas, relacionadas con el contexto de trabajo, que puedan en un

momento dado crear insatisfacción en el trabajador. Aquí, es importante destacar la dificultad actual de ejercer la profesión estudiada y la influencia que esto tiene en el establecimiento y la obtención de metas tanto individuales como organizacionales.

Ante esta situación, se plantearon las siguientes preguntas que fueron el motivo de análisis del presente estudio: ¿Cuál es el grado de satisfacción en el trabajo de los docentes universitarios? ¿Qué tipo de recompensas esperan los docentes universitarios en su trabajo ?

Dentro de las posibles respuestas a las preguntas anteriores, se propusieron las siguientes: 1) Existe una discrepancia entre el grado de importancia dado a las recompensas por parte de los docentes y el grado en que éstas existen en la situación real de trabajo ; 2) El interés de los docentes por las recompensas de mayor nivel es mayor que por las recompensas de nivel básico dentro de su jerarquía motivacional. Estas hipótesis de trabajo son generadas a partir de la revisión bibliográfica realizada (ver apartado II satisfacción en el trabajo y la toma de decisiones en recursos humanos) y en base al estudio piloto realizado con estudiantes de la Maestría en Administración, en donde los resultados preliminares señalan que existe esta discrepancia motivacional y que los estudiantes de maestría muestran una tendencia motivacional hacia las necesidades de mayor nivel jerárquico.

Propósito y Necesidad del Estudio

El llevar a cabo este estudio de satisfacción en el trabajo con una muestra de profesores universitarios nos permitió tener información actualizada sobre las necesidades motivacionales del personal académico de la División de Ciencias Sociales, aportando un importante apoyo al establecimiento de objetivos y metas particulares para la División, que aclare su situación preferida a mediano y largo plazo. Además, los resultados de este estudio, permiten servir de guía para plantear alternativas de acción, en cuanto a los tipos de programa que sería necesario implementar en la Universidad o para reorientar los programas de desarrollo docente con los que se cuenta hasta el momento.

Alcance y Limitaciones del Estudio

Los alcances del presente estudio están dados a partir de las posibilidades que da tener como base un análisis de la situación motivacional que guarda el personal docente, lo cual permite elaborar y evaluar programas prioritarios y a la medida para el desarrollo de la Universidad, en base a las necesidades motivacionales del personal académico detectadas, como sería el rediseño de puestos académicos, programas de apoyo a la carrera docente del personal académico, reclaboración de programas de formación y actualización docente y de investigadores, sistemas más justos de evaluación del desempeño académico, programas de becas de unidad y sabáticos, así como revalorar la prioridad de dichos programas, con el fin de promover una satisfacción adecuada a las necesidades y metas de los docentes y de la propia Universidad.

Para los fines de este estudio, se consideró sólo a los docentes de la División de Ciencias Sociales de las Unidades Centro, Norte y Sur de la Universidad de Sonora, de cuya población se tomó un segmento representativo correspondiente a los profesores que conforman esta División. Se buscó

que la muestra fuera lo más representativa posible con el fin de lograr un alto nivel de confiabilidad, validez y generalidad de los resultados que se obtuvieron.

Definición de términos

A continuación se definen los siguientes términos, de acuerdo a los objetivos y propósitos de este estudio:

a) Satisfacción en el Trabajo: Discrepancia entre el grado de importancia asignado a las recompensas y a la existencia de las mismas en la situación real de trabajo, medida a partir de la diferencia entre las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios N° 2 y N°3 (ver apéndices C y D).

b) Recompensas Extrínsecas: Satisfactores relacionados con el medio extrínseco de trabajo, como por ejemplo prestaciones, condiciones de trabajo, calidad de la supervisión y sueldo.

c) Recompensas Intrínsecas: Satisfactores relacionados con el trabajo mismo, como por ejemplo prestigio, responsabilidad, oportunidad de crecimiento y desarrollo personal, logro, contenido del trabajo realizado y progreso.

d) Nivel Equitativo de Recompensa: Grado de importancia asignado a las recompensas extrínsecas e intrínsecas del trabajo, medido a través de la puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario n° 2, donde a mayor puntuación total obtenida, mayor importancia otorgada a las recompensas en el trabajo.

e) Recompensas Percibidas: Grado de existencia de reforzadores en la situación real de trabajo reportados a través del cuestionario n° 3, donde a mayor puntuación total obtenida, mayor existencia de estos reforzadores en su situación real de trabajo.

II. LA SATISFACCION EN EL TRABAJO Y LA TOMA DE DECISIONES EN RECURSOS HUMANOS

Dentro de la Administración de Personal el estudio del comportamiento humano, es imprescindible para explicar y predecir el comportamiento dentro de un contexto organizacional. Ya que "...el comportamiento se relaciona con los puestos, el trabajo, el ausentismo, la rotación de personal, la productividad, el rendimiento humano y la administración" (Robbins, 1987).

El comportamiento organizacional se encarga de estudiar cómo las personas, en forma individual y grupal, actúan dentro de las organizaciones. Mientras que la Administración se centra en la consecución óptima de metas organizacionales. Aquí, el comportamiento organizacional juega un papel importante ya que esas metas no se pueden lograr sin la intervención de los recursos humanos. De ahí que el conocimiento del comportamiento individual y de grupo es importante, ya que contribuye a la generación de estrategias para la formación y desarrollo de los recursos humanos.

El modelo básico de comportamiento organizacional presentado por Robbins (1987), nos muestra la relación entre cuatro variables dependientes **productividad, ausentismo, rotación de personal y satisfacción** y una serie de variables independientes que influyen en forma diferente en las variables dependientes señaladas.

Este modelo ubica a las variables independientes en tres niveles de análisis: **nivel individual** (motivación, percepción, aprendizaje, valores, etc.); **nivel de grupo** (dinámica de grupos, toma de decisiones, comunicación, liderazgo, etc.) y; **nivel del sistema organizacional** (estructura organizacional, cambio y desarrollo organizacional, cultura organizacional, diseño del trabajo, etc.).

A. Teoría de Contenido de la Motivación.

Pasemos ahora a revisar la literatura que sobre motivación en el trabajo se posee hasta el momento. Los teóricos contemporáneos de la motivación, han enfocado desde diferentes puntos de vista el estudio de la misma, llegando como consecuencia a conclusiones diferentes:

1. El estudio de la motivación debe destacar los factores que inciten e inicien en la persona un comportamiento motivado.
2. La motivación es orientada a procesos, y tiene que ver con elección, dirección y metas. Se tiene que responder al porqué las personas seleccionan un patrón de comportamiento particular, para lograr las metas de trabajo.
3. La motivación también tiene que ver con el surgimiento, la dirección, el mantenimiento y la alteración del comportamiento en las organizaciones.

Estas diferentes conclusiones, responden a los tres enfoques contemporáneos de la motivación: las teorías de contenido, teorías de procesos y teorías del refuerzo, respectivamente.

De las teorías de contenido de la motivación individual, destacan por populares e investigadas, la Jerarquía de Necesidades de Maslow, la Teoría Bi-Factorial de Herzberg, y la Teoría ERC de Alderfer.

Jerarquía de Necesidades de Maslow

Esta teoría postula, que las personas en el trabajo están motivadas para el desempeño, por un deseo de satisfacer un conjunto de necesidades internas. El marco teórico de Maslow (1954), está basado en tres supuestos fundamentales:

1. Las personas son seres insatisfechos cuyas necesidades pueden influenciar el comportamiento; las necesidades satisfechas no actúan como motivadores.

2. Las necesidades de una persona están arregladas en orden de importancia o jerarquía, desde las básicas (alimento y abrigo), hasta las complejas (ego y logro).

3. La persona avanza al siguiente nivel de la jerarquía o de las necesidades básicas a las complejas, sólo cuando la necesidad más baja está, cuando menos mínimamente, cubierta. Esto es, el docente se enfocará primero a satisfacer una necesidad de condiciones de trabajo seguras, antes que el comportamiento motivado sea dirigido a satisfacer la necesidad de lograr la realización exitosa de sus tareas académicas.

Maslow identifica cinco categorías distintas de necesidades (ver figura 1) que representan el orden de importancia para el individuo:

1) Fisiológicas; 2) De Seguridad; 3) Sociales y de Pertenencia; 4) De Ego, Estatus y; 5) de Auto-Realización. Las primeras cuatro categorías son llamadas necesidades de *carencia* y la última es llamada de *crecimiento*, ya que, es la única que permite el desarrollo de las personas.

Las **necesidades fisiológicas** son las necesidades primarias de los individuos, las cuales les permite sobrevivir. En el ambiente de trabajo académico, dichas necesidades están representadas por el interés del docente en su salario y las condiciones de trabajo básicas.

Las **necesidades de seguridad** se reflejan en la ausencia de amenaza, protección contra el peligro y los accidentes, y la seguridad de los alrededores. En su sitio de trabajo los docentes verían estas necesidades, en términos de aspectos tales como condiciones de trabajo higiénicas y seguras, aumento de salario, seguridad psicológica en el trabajo y un nivel aceptable de prestaciones que proporcionen salud, protección y fondo de retiro (jubilación).

Las **necesidades sociales** cubren aspectos tales como la necesidad de amistad, afiliación e interacciones satisfactorias con otras personas. En las universidades, tales necesidades se ven operacionalizadas por una preocupación por interactuar frecuentemente con los compañeros de trabajo y por una supervisión centrada en el docente.

Las **necesidades de ego, estatus y estima** se enfocan sobre la búsqueda de auto-respeto, respeto de los demás por los propios logros y una tendencia a desarrollar una sensación de auto-confianza y prestigio. El alcance exitoso de una tarea académica, el reconocimiento de los demás de las

destrezas y capacidades de los docentes para realizar su trabajo en forma efectiva y el uso de títulos organizacionales, son algunos ejemplos.

La **auto-realización** es la necesidad de cumplirse con uno mismo, a través de optimizar el uso de las propias capacidades, destrezas y potencial, es el nivel más alto de la jerarquía de necesidades. Los docentes con necesidades predominantes de auto-realización podrían ser caracterizadas como personas que buscan ser asignadas a trabajos que desafíen sus destrezas y capacidades, que les permita desarrollar y utilizar enfoques creativos e innovadores y les proporcionen un progreso general y un crecimiento personal.

La teoría de Maslow tiene dos implicaciones muy amplias para la administración de la universidades. Primero, es importante descubrir la ubicación de los docentes y empleados dentro de la jerarquía de satisfacción de necesidades, para que pueda trazar un plan sobre los objetivos motivadores, cada vez más realista. La segunda implicación es que los intereses prioritarios de las universidades se cumplen satisfaciendo primero todas las necesidades inferiores de los docentes y empleados, para que se sientan motivados por el logro creativo y las necesidades de auto-realización.

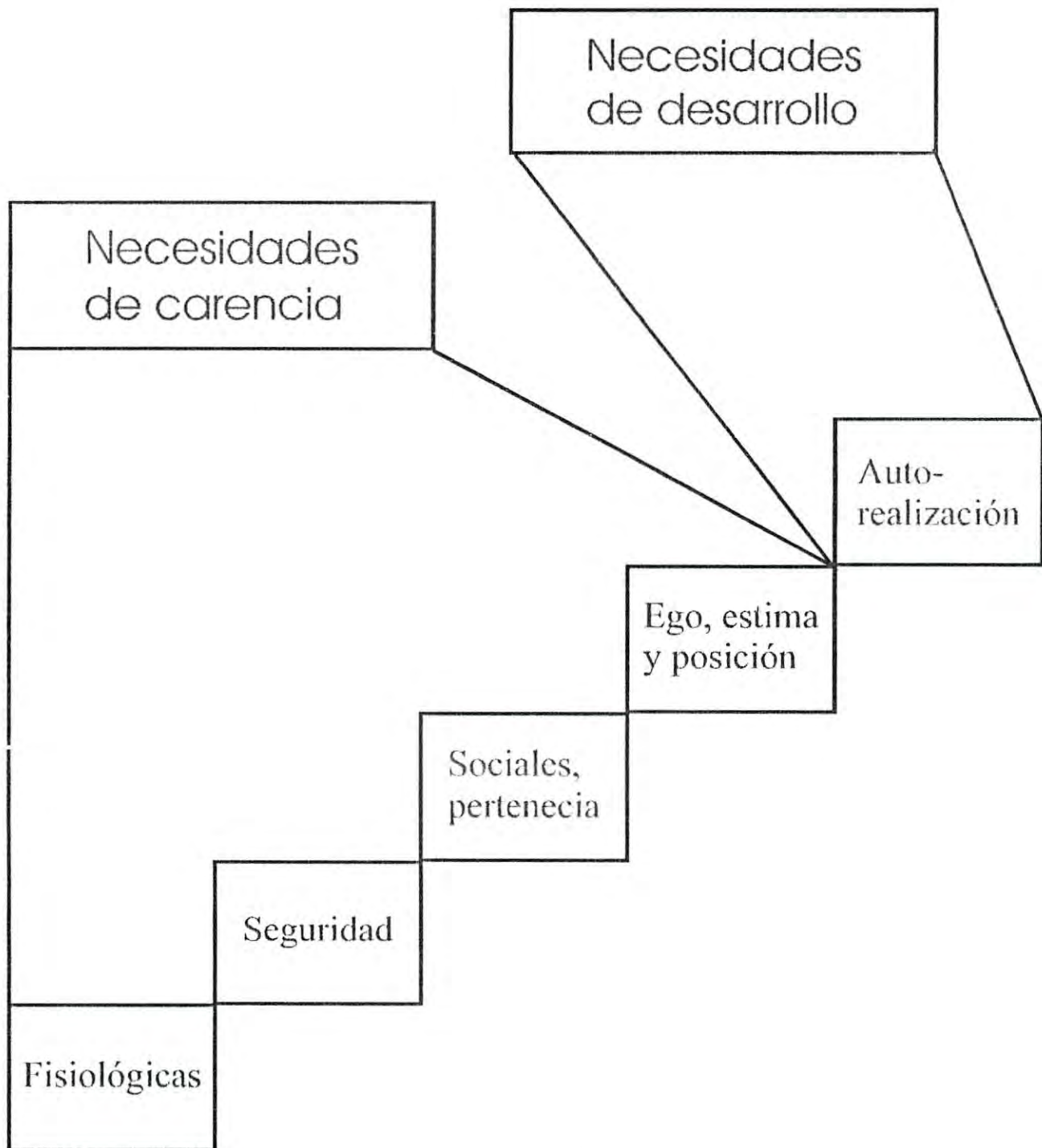


Figura 1. Jerarquía de necesidades propuesta por Maslow, donde se diferencian las llamadas necesidades de carencia de las necesidades de desarrollo.

Teoría de Dos Factores de Herzberg

Otro punto de vista acerca de la satisfacción en el trabajo, es la Teoría de Dos Factores de Herzberg (1968). Mientras Maslow pone el acento sobre los estados internos de las necesidades y su papel en la actividad y dirección del comportamiento, Herzberg hace hincapié sobre las características del trabajo en sí mismo y sobre su impacto en la satisfacción del empleado. Sugiere que las características de la situación del trabajo caen en dos categorías generales, las responsables de la satisfacción y las responsables de la insatisfacción, solamente las primeras son las que pueden motivar la actividad. A través de sus investigaciones Herzberg llegó a dos conclusiones específicas:

1. Existe un conjunto de condiciones de trabajo extrínsecas que, cuando no están presentes, resultan en insatisfacción entre los empleados. Si estas condiciones están presentes, esto no necesariamente motiva a los empleados. Estas condiciones son los insatisfactores o factores de higiene, porque son necesarios para mantener cuando menos un nivel de no satisfacción.

Estos factores están relacionados con el contexto de trabajo universitario y son insatisfactores e incluyen: a) Seguridad en el trabajo académico; b) Salario; c) Calidad de la coordinación de programas y departamentos; d) Calidad de las relaciones interpersonales entre docentes y ; e) Prestaciones.

2. Existe un conjunto de condiciones de trabajo intrínsecas, que ayudan a construir niveles de motivación, las cuales pueden resultar en un buen desempeño en el trabajo. Si estas condiciones no están presentes, ello no resulta en insatisfacción. Estos aspectos están relacionados al contenido del trabajo y son llamados satisfactores e incluyen: a) Logro; b) Reconocimiento; c) el trabajo mismo; d) Responsabilidad; e) Avance (Progreso) y; f) Crecimiento y Desarrollo personal.

Como se muestra en la figura 2 Herzberg ha reducido los cinco niveles de necesidades de Maslow a dos niveles distintos de análisis. Los factores de higiene o insatisfactores, son análogos a las necesidades de más bajo nivel de Maslow (las necesidades fisiológicas, de seguridad y sociales). Ellas son esencialmente factores preventivos que sirven para reducir la insatisfacción.

Los motivadores o satisfactores, son equivalentes a las necesidades de más alto nivel de Maslow. Estos son los factores de contenido del trabajo académico, que motivan a los docentes hacia el desempeño. De acuerdo con Herzberg, sólo aspectos tales como el trabajo académico desafiante, el reconocimiento por una investigación bien realizada y las oportunidades de progreso, crecimiento personal y desarrollo, funcionan para el comportamiento motivado.

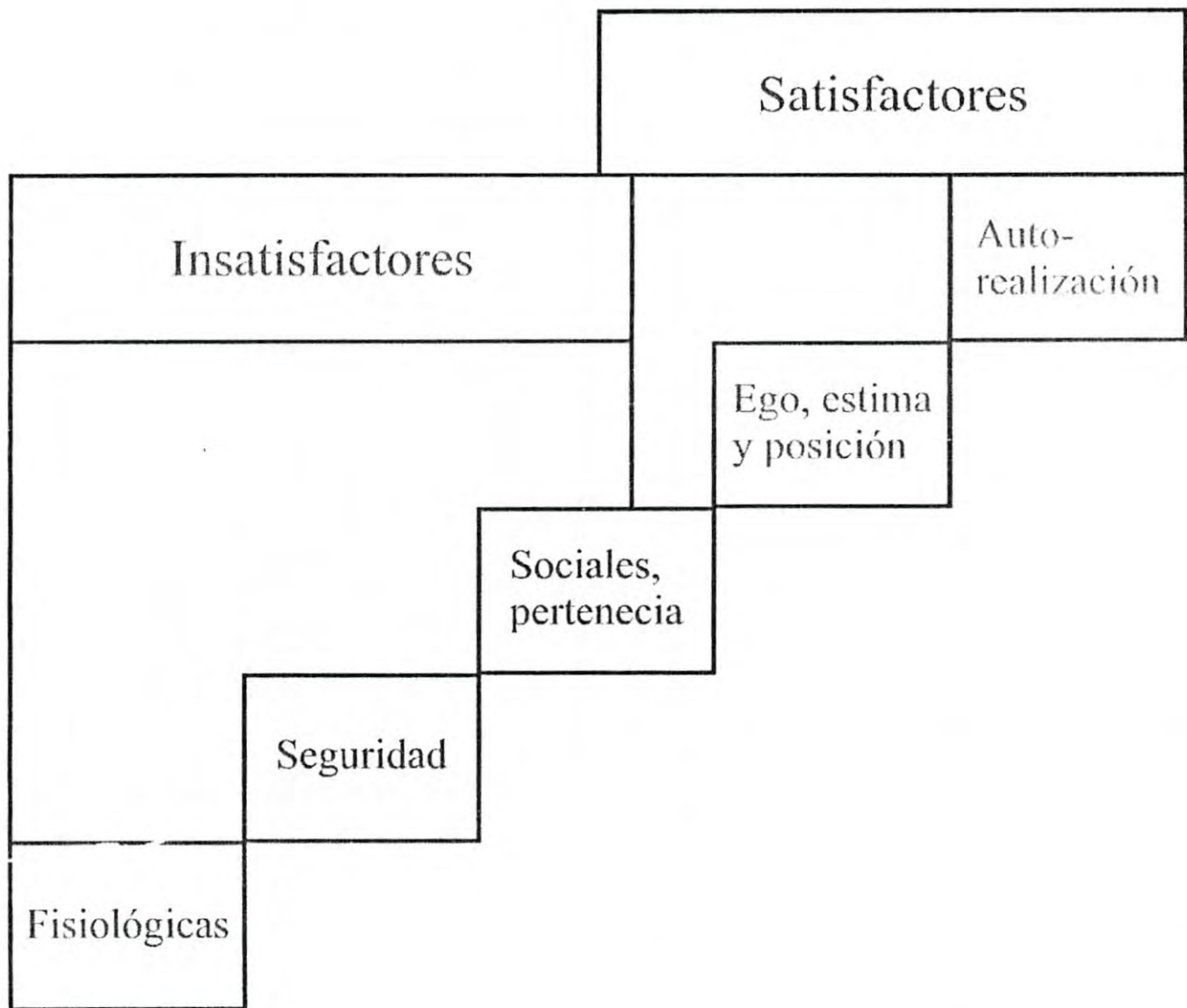


Figura 2. Los factores de higiene son análogos a las necesidades de más bajo nivel de Maslow y los satisfactores son equivalentes a las necesidades de más alto nivel.

La Teoría ERC de Alderfer

Alderfer condensa la jerarquía de Maslow en tres categorías de necesidades: 1) Existencia (**E**); 2) Relación (**R**) y; 3) Crecimiento (**C**).

Las necesidades de **existencia** son todas las diversas formas de deseos fisiológicos y materiales, tales como los de hambre, sed y abrigo. En el caso de trabajadores universitarios estaríamos hablando de necesidades básicas, como poder aplicar sus capacidades intelectuales, cubrir sus necesidades económicas, garantizar su permanencia dentro de la Universidad, etcétera.

Las necesidades de **relación** incluyen a todas aquellas que implican relaciones interpersonales con otros en el centro de trabajo. En el contexto universitario nos estaremos refiriendo a la búsqueda de compañerismo entre académicos, la realización de proyectos conjuntos, buscar el reconocimiento de los demás a través de logros académicos, etc.

Las necesidades de **crecimiento** son todas aquellas tendencias que implican los esfuerzos de una persona hacia el crecimiento creativo o personal en el trabajo. Para los docentes estas necesidades se verían representadas en la búsqueda de resultados de alto nivel académico y que involucre un alto grado de **responsabilidad**.

Tres son las proposiciones fundamentales en que se basa la teoría ERC de Alderfer:

- 1) Entre menos satisfecho está cada nivel de necesidades, más será deseado;
- 2) Entre más satisfechas están las necesidades de menor nivel, adquieren mayor intensidad las necesidades de más alto nivel.
- 3) Entre menos satisfechas están las necesidades de más alto nivel, más serán deseadas las necesidades de más bajo nivel.

Es necesario señalar dos diferencias importantes entre la Teoría ERC y la Teoría de Jerarquía de Necesidades: Primero, la Teoría de Jerarquía de Necesidades se basa en un enfoque de satisfacción-progresión; esto es, un individuo progresa a una necesidad de más alto orden, una vez que haya satisfecho una necesidad de más bajo orden. La Teoría ERC, por otra parte, incorpora no sólo un enfoque de satisfacción-progresión, sino también un componente de frustración-regresión. Este último describe la situación en que una necesidad de más alto orden permanece insatisfecha o frustrada y mayor importancia o deseo se coloca sobre la siguiente necesidad de más bajo orden (ver figura 3).

La segunda diferencia importante está íntimamente relacionada con la primera. Esto es, a diferencia del enfoque de Jerarquía de Necesidades, la Teoría ERC indica que más de una necesidad puede ser operada en cualquier momento.

En resumen, las tres teorías de contenido, enfatizan los conceptos motivacionales básicos de necesidades, satisfactores-insatisfactores y deseos.

La figura 4 muestra las relaciones entre las teorías de contenido presentadas. Dichas teorías de la motivación proporcionan a los administradores universitarios, una mejor comprensión de los factores particulares relacionados con el trabajo académicos, que despiertan en los docentes un comportamiento motivado.

Dentro de las investigaciones realizadas en México, Arias (1966) cita dos de sus investigaciones realizadas con obreros, vendedores y oficinistas en 1964 y 1966, las cuales indican que la necesidad más insatisfecha y por tanto, más intensa y motivante fue la de estima, seguida por la seguridad.

Otro de los estudios citados por el autor realizado con gerentes (Arias, 1969) encontró que la seguridad en el empleo, es la necesidad más insatisfecha y en segundo y tercer lugar, la autonomía y la autoestima, respectivamente.

En un estudio con oficinistas y obreros, citados por Arias realizado en 1964, encontró como intereses máximos, el tener un jefe comprensivo y justo para los primeros, mientras los segundos acentuaban la seguridad de contar con sus empleos.

En otra investigación realizada por Oliver (1986) con empleados bancarios, reportó que de los factores de higiene, los sub-factores de promoción de personal y política de la organización son los causantes más relevantes de insatisfacción laboral para dichos empleados. Y de los subfactores motivacionales el de desarrollo personal, constituye la fuente más significativa de no-Satisfacción del personal encuestado.

B. Otras teorías del Desarrollo Humano.

Teoría Históricobiopsicosociocultural de Díaz-Guerrero

Díaz-Guerrero en sus estudios publicados durante 1997 fundamenta su teoría Histórico-bio-psico-socio-cultural del comportamiento humano, donde demuestra que el desarrollo de la personalidad, del estilo de confrontación que utilizamos para arrostrar problemas, el desarrollo tanto de las capacidades intelectuales como del estilo cognoscitivo que empleamos como estrategias para cernir la información, la vocación que despleguemos y hasta el estallar moral y el grado de normalidad o anormalidad que alcance nuestra personalidad, son básicamente función de la cultura en la que nacimos, de las personalidades de los transmisores de esta cultura y de los métodos que hayan utilizado en nuestra socialización, con el fin de contrastar las fuerzas contraculturales. “La cultura tradicional es el ecosistema de los seres humanos, la cual se expresa a través de las premisas historicosocioculturales” (Díaz Guerrero, 1994, p. 321-322). De ahí que sea importante resaltar que es de esperarse que las necesidades humanas cambien a partir del constante intercambio del docentes con su ambiente escolar inmediato y con el medio circundante al escenario universitario. Además de las necesidades humanas fundamentales expuestas en el apartado anterior, existen las necesidades aprendidas y dentro de estas las más importantes para los mexicanos serían las socioculturales, señaladas ya por Díaz-Guerrero en 1959 y que directa e indirectamente modifican culturalmente la forma de satisfacerlas (Díaz-Guerrero, 1994). De ahí la necesidad de realizar estudios que consideren esta influencia sociocultural, ya que no podemos seguir aplicando teorías generadas en culturas ajenas sin que pasen por la comprobación empírica y el filtro nacional. Estas diferencias inclusive pueden observarse internamente de una región a otra, por lo que se requiere que aunque los datos sean extraídos de una muestra de sujetos mexicanos -

por ejemplo del área Metropolitana al D.F.- es necesario validar estos resultados con una muestra representativa de sujetos de la población de interés a la cual se quieren generalizar los resultados.

Teoría de Locus de Control de Rotter

Rotter (1966) describe dos formas de control del comportamiento: las personas que consideran que los reforzadores que reciben del medio en el que se desenvuelven dependen o son contingentes con sus habilidades y acciones; y las personas que creen que los reforzadores están determinados por la suerte o el destino. A los primeros los identificó como Locus de control interno mientras que a los segundos los señaló como locus de control externo. Según el autor, los sujetos con locus de control interno: a) están más alertas ante aspectos del medio ambiente que proveen información útil para su conducta futura; b) hacen esfuerzos para mejorar su situación dentro del medio ambiente; c) les dan mucho valor a las recompensas o reforzamientos relacionados con habilidad o logros y, generalmente se preocupan más acerca de sus habilidades; particularmente, toma en cuenta sus fracasos y d) se resiste hasta a los esfuerzos sutiles para influenciarlo en alguna dirección determinada.

El estudio del locus de control es importante por la cantidad de investigaciones que ha generado y por sus múltiples implicaciones. Actualmente se conocen dos versiones del locus de control una unidimensional (Rotter, 1966) y otra multidimensional (Levenson, 1973, 1974, 1981, Díaz Loving y Palos, 1984 ; la Rosa, 1986).

El locus de control en su versión unidimensional coloca en polos opuestos a la máxima internalidad y a la máxima externalidad. Cuanto más interna es una persona menos externa será y viceversa. La Rosa (1989) resume algunos resultados de investigación realizadas con la escala de internalidad-externalidad de Rotter :

- a) Los sujetos internos presentan puntajes más altos en dominación, tolerancia, buena impresión, sociabilidad, **eficiencia** intelectual, bienestar y logro -cuando la correlación era con el Inventario Psicológico de California.
- b) Los sujetos internamente orientados se presentaban como asertivos, independientes, efectivos, poderosos y realizadores -cuando se le asocia con la Lista de Verificación de Adjetivos.
- c) Los internos manifiestan más iniciativa en sus esfuerzos para alcanzar metas y controlar el medio ambiente que los externos.
- d) Existe una correlación negativa entre autoestima y externalidad.

La versión multidimensional de locus de control de Levenson considera dos tipos de orientación externa: 1) creencias en la naturaleza desordenada y azarosa del mundo y 2) creencias en un mundo ordenado y predecible, asociado con la expectativa de que personas que tienen el poder tienen el control. En este último caso existe la posibilidad de control, el cual se puede obtener por determinadas acciones personales. La escala de Levenson contiene tres subescalas: 1) la de control interno, que mide la creencia que uno tiene de que puede controlar su propia vida; 2) la subescala de otros poderosos, mide la creencia de que otras personas tienen el poder y por eso el control y; 3) la subescala de azar, que mide el grado en que el control está relacionado con una percepción azarosa.

La Rosa (1986) aplicó la escala de Levenson a una muestra de estudiantes universitarios y reportó que los resultados del análisis factorial proporcionaron un soporte empírico para las tres dimensiones. Además, dos observaciones deben ser hechas: 1) todos los reactivos de las subescalas originales cargaron factorialmente en las dimensiones predichas y 2) surgió un nuevo factor.

La Rosa, Díaz y Andrade (1989) advierten en una de las conclusiones de su estudio sobre características psicométricas de las escala de Rotter (1966) y de Levenson (1974), que traducir una escala hecha en una cultura y aplicarla en otra sin realizar estudios previos de validez y confiabilidad compromete la calidad científica de dichos estudios.

En un estudio realizado por Díaz y Andrade (1984) con una muestra de niños mexicanos, utilizando una escala multidimensional encontraron tres dimensiones: 1) subescala fatalista, que describe situaciones en las cuales el niño considera que no puede hacer nada para controlar su medio ambiente; 2) subescala afectiva, aquí el niño modifica el medio ambiente a través de sus relaciones afectivas y; 3) subescala instrumental, describe situaciones en las que el niño trata de hacer algo para modificar directamente su ambiente.

Flores (1995) utilizando la escala de La Rosa (1986) con una muestra de empleados públicos de la Cd. de México, reporta los siguientes resultados:

1) Tanto los hombres como las mujeres no asertivas, son personas que piensan que el foco de control de su vida está regido por el fatalismo y la suerte, por los poderosos del micro y macro cosmos y por la efectividad que mantengan en sus relaciones interpersonales. Idéntico patrón se observa en las personas que son asertivas de manera indirecta.

2) Las personas que son asertivas tienen puntajes altos en el factor de internalidad/instrumental y bajos en los otros factores.

3) A medida que aumenta el nivel escolar existe la tendencia de que las personas asertivas son personas con locus de control interno, en cambio las personas que tienen un nivel escolar bajo son personas que son no asertivas o asertivas indirectas y con un locus de control externo.

4) Es necesario tener un marco de referencia sobre la influencia de las variables de personalidad y sus interrelaciones para que los programas de entrenamiento específicamente sobre asertividad no sean aplicados indiscriminadamente en los centros de trabajo, escuelas, etc. como parte de programas de capacitación, ya que previamente deben ser elaborados y evaluados de acuerdo al contexto social mexicano.

Teoría de Dependencia-Independencia de Campo de Witkin

Witkin (1971) considera que los estilos cognoscitivos son maneras consistentes de funcionamiento que los individuos muestran característicamente en sus actividades perceptivas e intelectuales y que se mantienen a lo largo de su existencia; los estilos cognitivos son estilos diferentes de seleccionar y procesar la información a los cuales llamó dependientes e independientes de campo. Los primeros responden o atienden a los estímulos ambientales (físicos y sociales); es decir, son influenciados por el contexto prevaleciente de información y como dependen del medio externo, en el

contexto de trabajo requieren de mediadores externos para organizar internamente la información, dado que carecen de marcos internos que les ayuden a tomar decisiones sobre como trabajar. Por otra parte los independientes de campo son aquellas personas que pueden trabajar por si mismas en cualquier tarea y rechazan una estructura externa rígida dado que no la requieren dada su capacidad para resolver, por si mismos, la organización y la complementación, si es el caso de la información que contiene instrucciones para llevar a cabo una tarea en su trabajo. Los dependientes de campo atienden más a los estímulos sociales que los independientes de campo y muestran una orientación interpersonal.

C. Variables Individuales y Satisfacción en el Trabajo.

Basándonos en el modelo integral del comportamiento organizacional (Robbins, 1987), analizaremos la relación de algunas variables del nivel individual -motivación, percepción, aprendizaje y valores- sobre la satisfacción en el trabajo y las implicaciones para la planeación estratégica del personal académico:

1. En relación a la percepción, la administración puede llegar a comprender cómo cada individuo interpreta la realidad y tratar de eliminar discrepancias entre la percepción de los docentes y la realidad circundante dentro de la Universidad.
2. En cuanto al aprendizaje, al identificar y premiar las conductas satisfactorias conexas con el desempeño, la administración puede aumentar la probabilidad de que se presenten de nuevo; aquí los programas de reforzamiento pueden ser de gran utilidad para mejorar aun más el desempeño académico.
3. En cuanto a los valores y actitudes se destaca que la coincidencia entre los sistemas de valores de la Universidad y del personal académico promueven una actitud y conducta más satisfactoria; y que las actitudes generadas a partir de los valores del docente afectan el comportamiento en el trabajo. Es necesario reconocer además que los valores actuales con respecto al trabajo están cambiando y hoy vemos trabajadores que dan más importancia a la libertad personal, a la satisfacción transitoria, al individualismo y a la apertura; así mismo, consideran menos importante la competencia, las ventajas a largo plazo y la autoridad formal, por lo tanto se espera que los docentes tenderán cada vez más a atacar los sistemas inflexibles, las políticas restrictivas, los símbolos del estatus y el empleo arbitrario de la autoridad.
4. Por último, con respecto a la motivación podemos esperar que ésta será alta en la medida en que los premios que recibe una persona en su trabajo por su alto desempeño satisfacen las necesidades compatibles con sus metas individuales. Las implicaciones del estudio de la motivación para la administración pueden resumirse en los siguientes puntos: 1) reconocer las diferencias individuales, 2) encontrar el candidato idóneo para cada puesto, 3) promover la utilización de metas y la retroalimentación, 4) vincular premios al desempeño y 5) comprobar la equidad del sistema.

D. Satisfacción, Ingreso y Desarrollo del Personal Docente.

Ahora bien, en cuanto a la satisfacción en el trabajo y la toma de decisiones que el administrador de personal académico debe realizar al llevar a cabo los diferentes programas

encaminados a la inclusión de nuevos docentes a la Universidad así como los relativos a su mejoramiento y desarrollo tenemos que:

1. En lo referente al reclutamiento, selección y colocación de personal docente es necesario buscar la relación entre las características del puesto y el tipo de orientación motivacional de los académicos.

2. Sobre la inducción es necesario remarcar que “cada nuevo empleado lleva consigo al interior de la organización a la que pertenece, sus valores, actitudes, habilidades, conocimientos, aptitudes, intereses y expectativas varias. Sin embargo, las instituciones educativas esperan que los docentes de nuevo ingreso utilicen o apliquen sus recursos humanos una vez contratados y colocados en su puesto de trabajo; esto puede atrasarse y agravarse a tal grado que perjudique no sólo la producción, sino también la moral del docente y llegar a aumentar los signos de desintegración de la propia organización” (González, 1989). De ahí que la ubicación temprana del académico dentro de la Universidad le permite poner al servicio de la misma sus recursos humanos y al profesor le da oportunidad de satisfacer sus necesidades con el fin de brindarle un sentido de pertenencia a la organización.

3. En relación a los programas de formación y capacitación es pertinente promover habilidades y conocimientos que permitan al docente tomar mayores responsabilidades en su puesto, de acuerdo a sus necesidades motivacionales. Aquí es adecuado retomar el concepto de organigrama tridimensional del Dr. Edgar Schein (1982) donde se destaca, además de las dimensiones de nivel jerárquico y áreas funcionales, la dimensión de centralidad entendida esta como la distancia entre cualquier puesto y el centro de toma de decisiones, lo cual nos da la posibilidad de generar otras opciones de desarrollo dentro de la organización; es decir, ya no sólo se puede hablar de desarrollarse en base a escalar otros niveles jerárquicos o pasar de un área funcional a otra, sino que el trabajador académico puede, en su propio puesto y nivel, aspirar a mejorar su participación en el logro de las metas divisionales o de la Unidad Regional, a partir de influir cada vez más en la toma de decisiones de su propia área de trabajo.

4. En cuanto a los incentivos y a la evaluación del desempeño y su relación con la satisfacción en el trabajo, podemos tratar de aplicar los conocimientos que se tienen sobre el tema, buscando que los programas de incentivos en la Universidad cubran necesidades reales de los docentes y que los programas de evaluación del desempeño sean equitativos, evitando generar problemas de desmotivación en el personal académico.

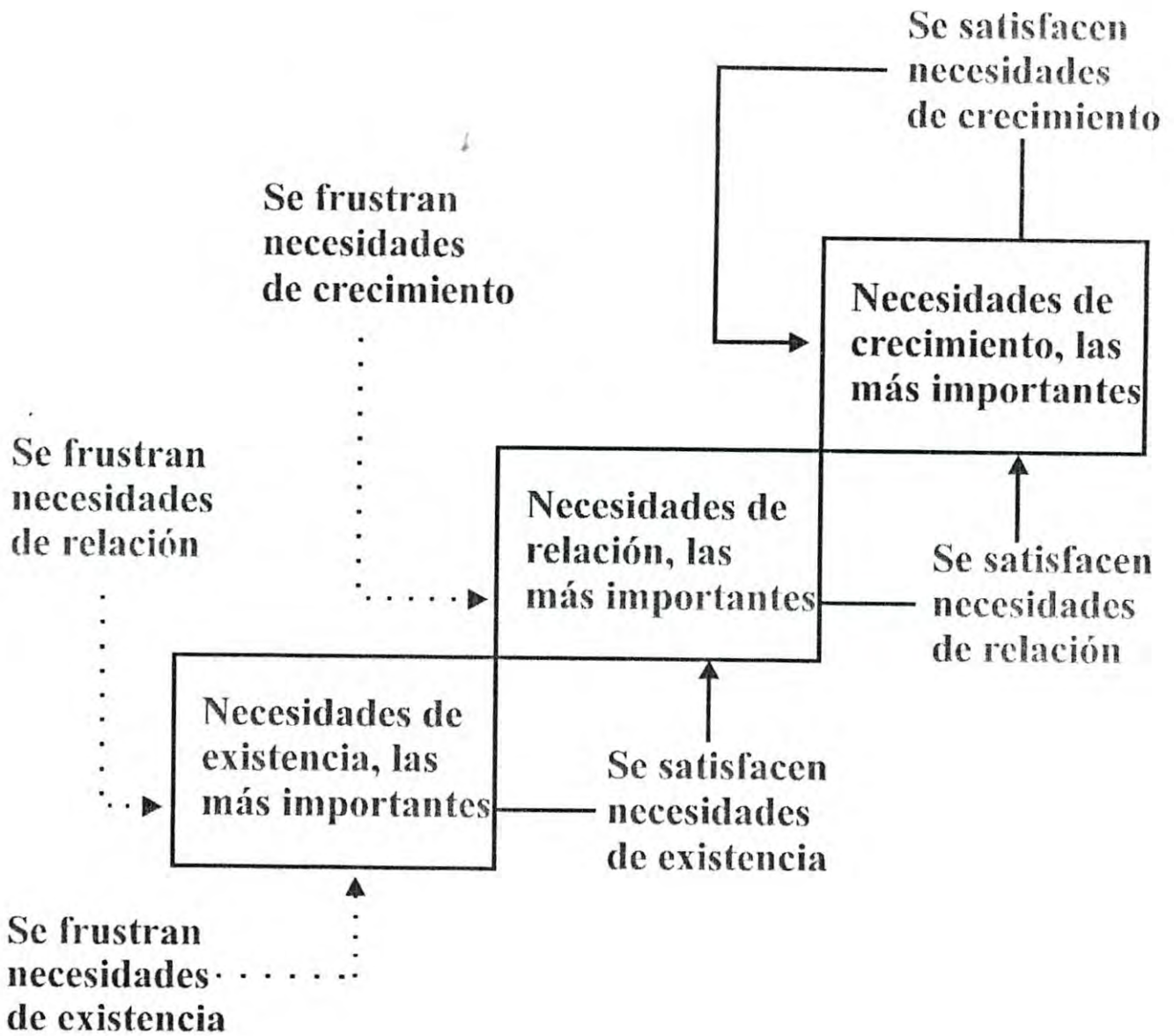
En síntesis, cualquier acción o intervención en materia de recursos humanos requiere tener como antecedente, un programa motivacional que tenga como objetivo generar actitudes positivas hacia los programas contenidos en un plan integral de desarrollo de recursos humanos universitarios. Y una de las variables de mayor impacto para el desempeño adecuado de los administradores en esta área es el estudio de la satisfacción de sus colaboradores dentro de la Universidad.

Los estudios realizados alrededor del comportamiento organizacional y específicamente sobre el tema de la satisfacción del trabajador, se han realizado utilizando análisis factoriales exploratorios (AFE), los cuales cumplen una función básica de esclarecimiento, que le permite al investigador formarse una visión inicial de la estructura factorial que guardan las medidas realizadas, a partir del agrupamiento de variables observadas que expliquen la existencia de dimensiones subyacentes a estos

agrupamientos. Sin embargo, el AFE tienden a capitalizar el azar en sus resultados, mostrando estructuras diferentes dependiendo de las muestras en estudio y el número de pruebas realizadas (Corral, 1995).

En cambio el Análisis Factorial Comprobatorio (AFC) posee ventajas tales como el hecho de que permite al investigador probar una hipótesis, sus resultados son más estables ya que no capitaliza el azar y además permite generar factores de orden superior o variables latentes de segundo orden a partir de variables de orden inferior (Corral, 1995 y 1996).

En vista de que el presente estudio tiene una hipótesis a probar en cuanto a su estructura factorial -Maslow propone cinco niveles de necesidades, Herzberg describe dos y Alderfer propone tres niveles distintos de deseos o necesidades- es adecuado el uso del análisis factorial confirmatorio, en el estudio acerca de la satisfacción de necesidades motivacionales del ser humano.



CLAVE:
 Satisfacción-Progresión —————
 Frustración-Regresión ······

Figura 3. Dos componentes de la teoría ERC de Alderfer, satisfacción-progresión y frustración-regresión.

TEORIA BIFACTORIAL	JERARQUIA DE NECESIDADES	TEORIA ERC
SATISFACTORES E INSATISFACTORES	NECESIDADES	DESEOS
Crecimiento y desarrollo Progreso Responsabilidad El trabajo mismo Reconocimiento Logro Autonomía	Trabajos que desarrollen destrezas y capacidades Creatividad Progreso	Esfuerzos de una persona hacia el crecimiento creativo o personal en el trabajo
Status Relaciones interpersonales Supervisión Políticas Cía. Condiciones de trabajo Prestaciones Seguridad salarios	Exito Reconocimiento Títulos organizacionales	Relaciones interpersonales con otros en el sitio de trabajo
	Interactuar Supervisión Aceptación de los demás	Deseos fisiológicos Deseos materiales
	Condiciones de trabajo seguras Aumento de salario Seguridad psicológica Prestaciones	
	condiciones de trabajo básicas Salarios	

Figura 4. Factores particulares relacionados con el trabajo, que según las teorías de contenido, generan en los empleados un comportamiento motivado.

III. METODO

En la presente sección se describen las fuentes de información, el proceso realizado para la recopilación de datos, los cuestionarios, su forma de aplicación y los análisis estadísticos de datos realizados.

Sujetos

La población de interés para el estudio fueron los profesores de la División de Ciencias Sociales de las tres unidades de la Universidad de Sonora. Se aplicó el cuestionario a los docentes que impartieron clases durante el ciclo escolar¹ 95-96, a través de la técnica de censo y se logró recoger un total de 88 cuestionarios contestados por profesores de los programas docentes de Historia, Psicología, Comunicación, Sociología, Administración Pública y Trabajo Social de la Unidad Centro, Sociales de la Unidad Norte y Sociales de la Unidad Sur.

El 59.8% de los docentes del estudio son hombres, el 69% son casados, el 73.3% tiene dos hijos o menos, el 44.8% se ubica en un rango de edad que va de los 31 a los 39 años, mientras que un 32.1% se encuentra en el siguiente rango de edad que comprende de 40 a 45 años, su antigüedad media en la UNISON es de 9 años (D.E.= 4.32), su experiencia académica media es de 12.8 años (D.E.= 10.29), mientras que su experiencia profesional media es de 11 años (D.E.= 6.6), sólo el 36% de ellos estudia, el 69% reporta grado académico de licenciatura y un 18.4% posee estudios de maestría, el 78.2% son maestros de tiempo completo, el 65.5% se ubican en la categoría de asociado, mientras que el 23% son titulares "A". Sólo el 3.4% son titulares "B" y el mismo porcentaje son titulares "C".

Instrumentos

El método utilizado en la recolección de datos fue la encuesta, para lo cual se elaboraron tres cuestionarios. El cuestionario No.1 proporcionó datos sobre información sociodemográfica (ver anexo "B"); los cuestionarios No.2 y No.3 (ver anexo "C" y "D") permitieron contrastar la existencia real de reforzadores en el trabajo contra lo esperado por el personal académico. Estos cuestionarios iban antecedidos por una carta de presentación del estudio (ver anexo "A"), donde se especificaba el objetivo de la investigación.

Cuestionario No. 1

Este cuestionario fue diseñado para conocer la información general de los participantes en este estudio y contiene los siguientes apartados:

- 1) Sexo
- 2) Estado civil
- 3) Número de hijos

¹Datos correspondientes a los docentes programados para el semestre 95-96, proporcionados por la Dirección de Recursos Humanos.

cuestionarios No. 2 y No. 3 se realizaron análisis factoriales confirmatorios y análisis de consistencias interna (alfa de Cronbach) de las escalas resultantes.

Análisis de datos.

Se realizaron análisis de frecuencia para las descriptivas sociodemográficas de sexo, edad, estado civil, número de hijos, puesto, categoría-nivel y estudio; y medias con sus respectivas desviaciones estandar para antigüedad, experiencia académica, experiencia profesional y para los puntajes reportados por los docentes a los cuestionarios n°2 y n°3.

Con la finalidad de obtener una visión preliminar de la estructura factorial de los cuestionarios se utilizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de estos. El Análisis Factorial Exploratorio se ocupa de la extracción de factores (variables latentes) en base a las correlaciones altas entre variables que teóricamente miden el mismo constructo. Se considera que estas correlaciones son un indicador de la presencia de estas variables latentes, las cuales explican las correlaciones altas de las variables observadas (Corral, 1995). Siendo una estrategia inicial de investigación el AFE, no deja de presentar una serie de limitaciones : 1) Capitaliza el azar, dado su carácter exploratorio, 2) Es ateoórico, lo cual puede promover interpretaciones equivocadas de los factores y ; 3) Al tomar un enfoque inductivo no permite la confirmación/desconfirmación de teorías.

A pesar de estas limitantes, se utilizó el AFE como estrategia analítica inicial, considerando la finalidad previamente mencionada: se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio con el fin de tener una impresión inicial de la estructura factorial que guardan los cuestionarios n°2 y n°3, utilizando el método de rotación Promax (con nfactor=2 y nfactor=3), buscando tener una impresión más clara de las relaciones entre las variables observadas y sus constructos subyacentes.

Posteriormente se recurrió al Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), ya que no sólo permite la confirmación/desconfirmación de la existencia de variables latentes, sino que además, da la posibilidad de confirmar las correlaciones o covarianzas entre éstas; lo cual presupone la existencia de una teoría a ser probada, que en este estudio se trata del modelo construido en base a la teoría ERG de Alderfer. La prueba del modelo incluye la medición de la bondad de ajuste entre un modelo inclusivo y un modelo restringido. El modelo inclusivo refiere una interrelación total de factores y variables observadas y aunque se acepte que este tipo de relación existe aunque sea en forma mínima en la realidad, en ciencia se buscan, en base al principio de parsimonia, modelos simples que expliquen lo más posible, con la menor cantidad de elementos e interrelaciones, sin sacrificar poder de explicación. Es decir, nuestro modelo debe de explicar tanto como el modelo inclusivo. Para contrastar ambos modelos se utiliza el estadígrafo X^2 el cual compara el grado de diferencias entre dos medidas ; aquí una X^2 alta y significativa refiere que estas dos medidas son diferentes, por lo cual debemos buscar una X^2 no significativa, es decir, que su probabilidad asociada sea mayor a 0.05, de tal manera que muestre que el modelo restringido no es diferente del modelo inclusivo, en términos de poder explicativo. Otros índices de ajuste son el índice Bentler-Bonet de Ajuste Normado (IBAN), el índice Bentler-Bonet de Ajuste No Normado (IBANN) y el índice de Ajuste Comparativo (IAC), incluidos dentro del Programa de Ecuaciones Estructurales o "EQS" (Bentler,1993) ; estos índices producen resultados que van de

0 a 1.0 y se acepta .90 como índice de ajuste adecuado, siendo el indicador de la cercanía entre ambos modelos. Posteriormente se estiman las correlaciones entre las variables medidas y los factores y las covarianzas de las variables latentes entre sí, así como de los errores correspondientes a cada factor; el investigador buscará que las relaciones entre variables observadas y las variables latentes correspondientes sean altas y significativas, con el fin de que su teoría y la validez de constructo convergente de sus medidas sean confirmadas; además debe buscar validez de constructo divergente o discriminante, mostrando que las correlaciones entre algunas variables observadas y uno o más factores que no corresponden -según su teoría- con estas variables observadas sea menor y tal vez no significativa (Corral, 1995).

IV. RESULTADOS

A continuación se presentan las soluciones factoriales obtenidas del AFE y posteriormente del AFC. Los análisis factoriales exploratorios realizados con las respuestas obtenidas a través de los cuestionario n°2 (ver tabla 1) y n°3 (ver tabla 2) buscando una estructura bidimensional, no mostraron relación alguna con las dimensiones propuestas por la teoría bifactorial de Herzberg; es decir, los reactivos relacionados con las recompensas tanto intrínsecas como extrínsecas, se aglutinaron alrededor de dos factores siguiendo un patrón que teóricamente no significa ni explica algo coherente en relación a las necesidades motivacionales de los docentes universitarios del estudio.

Tabla 1. Análisis Factorial (rotación promax, con nfactor=2) de las escalas de satisfacción docente, en la situación ideal de trabajo.

Reactivos	Factor 1	Factor 2
R1. Lograr resultados		0.82481
R2. Permanencia		1.00000
R5. Trabajo en equipo		0.56664
R6. Progresar		0.87728
R8. Cubrir necesidades		0.69933
R9. Coordinador competente		0.58087
R10. Prestigio		0.96276
R11. Responsabilidad		0.94745
R20. Aplicar capacidades		0.63558
R5. Autonomía	0.51714	
R4. Reto	0.66665	
R7. Compañerismo	0.84571	
R12. Trabajo agradable	0.88513	
R13. Libertad expresión	0.73240	
R14. Ambiente físico	0.89434	
R15. Disponer de tiempo	1.00000	
R16. Autoridad justa	0.39990	
R17. Coordinador amistoso	0.96598	
R18. Reconocimiento	0.95581	
R19. Trabajo en equipo	0.82987	
Valores propios :	2.86	2.71

Correlaciones entre factores :

f1,f2= 0.49

Tabla 2. Análisis Factorial (rotación promax, con nfactor=2) de las escalas de satisfacción docente, en la *situación real de trabajo*.

Reactivos	Factor 1	Factor 2
R21. Coordinador amistoso	0.91373	
R22. Permanencia	0.33467	
R23. Ambiente físico	0.52764	
R24. Compañerismo	0.38165	
R25. Cubrir necesidades	0.41545	
R27. Libertad expresión	0.32366	
R28. Reconocimiento	0.63482	
R30. Progresar	0.45171	
R35. Autoridad justa	0.73595	
R36. Trabajo en equipo	0.62467	
R37. Coordinador competente	0.90109	
R26. Aplicar capacidades		0.46362
R29. Lograr resultados		0.61905
R31. Trabajo importante		0.75270
R32. Disponer de tiempo		0.44912
R33. Trabajo agradable		0.72384
R34. Prestigio		0.66212
R38. Autonomía		0.40757
R39. Reto		0.71858
R40. Responsabilidad		0.69270
Valores propios:	3.12	2.84

Correlación entre factores:
 $r_{1,2} = 0.52$

Por otra parte, el análisis factorial exploratorio buscando estructuras trifactorial para ambos cuestionarios, nos da los siguientes resultados :

1) Con los datos del cuestionario de “Recompensas Esperadas o Ideales” (ver tabla 3), nos da como resultado una estructura factorial compuesta por tres factores. Al factor 1 se le llamó necesidades básicas de trabajo, los reactivos que lo conforman presentan pesos factoriales arriba de .40 ; Al factor 2 se le llamó necesidades sociales y sus reactivos presentaron pesos factoriales arriba de .33 ; Mientras que al factor 3 se le llamó necesidades de crecimiento y sus reactivos muestran pesos factoriales arriba de .43.

2) Para los datos del cuestionario de “Recompensas Percibidas o Reales” (ver tabla 4) el análisis factorial exploratorio, da como resultado una estructura compuesta por tres factores. Donde en el factor 1, llamado de necesidades básicas de trabajo, sus reactivos muestran pesos factoriales mayores a .50 ; los reactivos del factor 2, llamado de necesidades sociales muestran

pesos factoriales mayores a .35 y; por último, los reactivos del factor 3 fueron llamados necesidades de crecimiento y muestran pesos factoriales mayores a .29.

Las estructuras factoriales encontradas para una solución de tres factores, en ambos cuestionarios, nos da una aproximación más clara de las dimensiones subyacentes en relación con la escala de necesidades descritas en base a la teoría ERG propuesta por Alderfer. Sin embargo, este resultado no proporciona información sobre el grado de significancia de la solución factorial obtenida por este sistema de análisis.

Tabla 3. Análisis Factorial (rotación promax, con nfactor=3) de las escalas de satisfacción docente, en la *situación ideal de trabajo*.

Reactivos	Necesidades Básicas	Necesidades Sociales	Necesidades de Crecimiento
R2. Permanencia	0.92201		
R5. Trabajo importante	0.53709		
R6. Progresar	0.92539		
R8. Cubrir necesidades	0.76813		
R9. Coordinador competente	0.60986		
R10. Prestigio	0.90659		
R11. Responsabilidad	1.00000		
R20. Aplicar capacidades	0.41316		
R4. Reto		0.44028	
R7. Compañerismo		0.88048	
R12. Trabajo agradable		0.53397	
R14. Ambiente físico		0.62789	
R15. Disponer de tiempo		0.82349	
R16. Autoridad justa		0.33769	
R17. Coordinador amistoso		1.00000	
R18. Reconocimiento		0.99060	
R19. Trabajo en equipo		0.70005	
R1. Lograr resultados			0.43748
R3. Autonomía			0.99857
R13. Libertad expresión			1.00000

Valores propios :

2.45

2.40

1.39

Correlación entre factores :

f1,f2= .43

f1,f3= .37

f2,f3= .35

En cuanto a los resultados del análisis factorial confirmatorio, la figura 5 nos muestra la composición trifactorial probada, en las situaciones real y esperada, para la escala de satisfacción

docente. Para la situación ideal de trabajo se encontró que cinco reactivos cuyos contenidos hacen referencia a condiciones de trabajo, presentan pesos factoriales altos y significativos a $p < .05$ con su factor correspondiente, “Necesidades básicas de trabajo esperadas”; otros cinco reactivos que indican necesidades de relaciones interpersonales en el trabajo mostraron pesos factoriales altos y significativos con su respectivo factor “Necesidades sociales esperadas” y ; otros cinco reactivos que identifican los esfuerzos de una persona hacia el crecimiento creativo o personal en el trabajo, presentan pesos factoriales altos y significativos con el factor de “Necesidades de crecimiento esperadas”. Las covarianzas entre el factor “Necesidades básicas esperadas” y los otros dos factores “Necesidades sociales esperadas” y “Necesidades de crecimiento esperadas” no fueron significativas; en cambio la covarianza entre las “Necesidades Sociales esperadas” y “Necesidades de crecimiento esperadas” fue moderada y significativa (.38).

Tabla 4. Análisis Factorial (rotación promax, con $n_{factor}=3$) de las escalas de satisfacción docente, en la *situación real de trabajo*.

Reactivos	Necesidades Básicas	Necesidades Sociales	Necesidades de Crecimiento
R22. Permanencia	0.99760		
R23. Ambiente físico	1.00000		
R24. Compañerismo	0.90064		
R25. Cubrir necesidades	0.65141		
R26. Aplicar capacidades	0.50697		
R27. Libertad expresión	0.63111		
R21. Coordinador amistoso		0.82310	
R28. Reconocimiento		0.35813	
R35. Autoridad justa		0.63071	
R36. Trabajo en equipo		0.58827	
R37. Coordinador competente		1.00000	
R38. Autonomía		0.53687	
R29. Lograr resultados			0.68848
R30. Progresar			0.29558
R31. Trabajo importante			0.80056
R32. Disponer de tiempo			0.76929
R33. Trabajo agradable			0.96101
R34. Prestigio			1.00000
R39. Reto			0.88609
R40. Responsabilidad			0.93609
Valores propios :	2.60	2.40	1.63

Correlaciones entre factores :

$f_1, f_2 = .39$

$f_1, f_3 = .40$

$f_2, f_3 = .37$

Para la situación real de trabajo se obtuvieron los siguientes resultados: tres reactivos que describen las condiciones de trabajo presentaron pesos factoriales altos y significativos con su respectivo factor “Necesidades básicas percibidas”; otros cinco reactivos que identifican las necesidades de relaciones interpersonales en el trabajo produjeron pesos factoriales también altos y significativos con su factor respectivo, “Necesidades sociales percibidas”, y otros seis reactivos cuyos contenidos se refieren a los esfuerzos de una persona hacia el crecimiento creativo o personal en el trabajo, mostraron pesos factoriales altos y significativos con su factor “Necesidades de crecimiento percibidas”. Las covarianzas entre el factor “Necesidades básicas percibidas” y los otros dos factores, “Necesidades sociales percibidas” y “Necesidades de crecimiento percibidas”, no fueron significativas; sólo se presenta una covarianza alta y significativa entre los factores “Necesidades sociales percibidas” y “Necesidades de crecimiento percibidas” de .68.

No se encontró ninguna covarianza significativa entre las variables latentes en la situación ideal y sus correspondientes de la situación real de trabajo.

La alta convergencia entre reactivos y sus respectivos factores es evidencia de validez de constructo, en cambio los valores menores o no significativos entre las variables latentes indican validez discriminante.

Los indicadores de bondad de ajuste del modelo resultaron en una X^2 de 729.36 (731gl) a la cual se le asocia una $p=0.51$; lo cual indica que el modelo restringido de relaciones (nuestra estructura factorial) y el modelo inclusivo, no son significativamente diferentes, por lo cual el primero puede ser considerado como adecuado; el Índice Bentler-Bonnett de Ajuste No Normado fue de 1.02 y el Índice de Ajuste Comparativo de 1.00, lo que nos muestra también que los datos apoyan este modelo trifactorial para las necesidades motivacionales de los docentes en las situaciones reales e ideales de trabajo autoreportadas.

La Tabla 5 muestra la consistencia interna de las escalas y las medias de las respuestas dadas a cada uno de los reactivos de las recompensas esperadas por los docentes en la investigación. Para las tres escalas las Alfas de Cronbach son mayores a .67; además se puede observar que la puntuación media de la escala de “Necesidades de crecimiento esperadas” (5.35) es mayor que las puntuaciones medias de las escalas de “Necesidades básicas esperadas” (media=5.26) y “Necesidades sociales esperadas” (media=4.93).

La Tabla 6 presenta la consistencia interna de las escalas y las medias de las respuestas de los docentes a los reactivos de la escala de recompensas percibidas. Aquí se obtuvieron Alfas de Cronbach mayores a .74 para las tres escalas. Se puede observar además, que también la escala de “Necesidades de crecimiento” presenta una puntuación media (4.93) mayor que las otras dos escalas de “Necesidades básicas percibidas” (media=3.65) y “Necesidades sociales percibidas” (media=3.94).

Tabla 5. Análisis de confiabilidad (consistencia interna) de escalas de recompensas esperadas.

Escala y reactivos	Media	Alfa de Cronbach
Escala 1: Necesidades básicas	5.26	.82
Permanencia	5.18	
Progresar	5.55	
Cubrir necesidades	4.94	
Ambiente físico	5.22	
Autoridad justa	5.18	
Aplicar capacidades	5.47	
Escala 2: Necesidades sociales	4.93	.77
Compañerismo	4.80	
Coordinador competente	5.10	
Prestigio	4.31	
Trabajo agradable	5.52	
Coordinador amistoso	4.44	
Reconocimiento	5.28	
Trabajo en equipo	4.18	
Escala 3: Necesidades de crecimiento	5.35	.67
Lograr resultados	5.27	
Autonomía	5.53	
Reto	5.55	
Trabajo importante	5.53	
Responsabilidad	5.45	
Libertad de expresión	5.63	
Disponibilidad de tiempo	4.46	

Tabla 6. Análisis de confiabilidad (consistencia interna) de escalas de recompensas percibidas.

Escala y Reactivos	Media	Alfa de Cronbrach
Escala 4: Necesidades básicas	3.65	.74
Permanencia	4.48	
Progresar	3.98	
Cubrir necesidades	2.94	
Ambiente físico	3.15	
Autoridad justa	3.17	
Aplicar capacidades	4.17	
Escala 5: Necesidades sociales	3.94	.80
Compañerismo	3.98	
Coordinador competente	3.64	
Prestigio	3.86	
Trabajo agradable	5.24	
Coordinador amistoso	3.84	
Reconocimiento	3.41	
Trabajo en equipo	3.29	
Escala 6: Necesidades de crecimiento	4.56	.78
Lograr resultados	4.05	
Autonomía	4.19	
Reto	4.66	
Trabajo importante	5.17	
Responsabilidad	5.36	
Libertad de expresión	4.51	
Disponibilidad de tiempo	3.88	

Al comparar cada una de las variables latentes (básica, social y de crecimiento) en base a las puntuaciones obtenidas en las situaciones ideal y real de trabajo, se encontró que existen diferencias significativas a $p < .0001$, para las “Necesidades básicas” (ver Tabla 7) para las “Necesidades sociales” (ver Tabla 8) y para la “Necesidades de Crecimiento” (ver Tabla 9). Lo cual significa que los docentes reportan una discrepancia entre los reforzadores esperados y los reforzadores recibidos cotidianamente en su quehacer universitario.

La Tabla 10 nos muestra las puntuaciones medias y sus respectivas desviaciones estándar, obtenidas con el cuestionario sobre recompensas esperadas, aquí podemos observar que las puntuaciones de los reactivos que conforman el Factor 3, necesidades de crecimiento, son más grandes que las puntuaciones medias de los reactivos correspondientes a los Factores 1 y 2.

La Tabla 11 nos presenta los puntajes medios y las desviaciones estándar obtenidos a través del cuestionario sobre recompensas percibidas por los docentes en su trabajo, se puede observar aquí que los reactivos que integran a la dimensión de necesidades de crecimiento tienen puntajes más altos que el resto de reactivos que se conglomeran alrededor de los factores básico y social reales.

Tabla 7. Comparación de recompensas básicas esperadas y percibidas.

Necesidades	Media	t	Prob>t
Básicas esperadas	5.26	13.15	0.0001
Básicas percibidas	3.65		

Tabla 8. Comparación de recompensas sociales esperadas y percibidas.

Necesidades	Media	t	Prob>t
Sociales esperadas	4.93	7.87	0.0001
Sociales percibidas	3.94		

Tabla 9. Comparación de recompensas de crecimiento esperadas y percibidas.

Necesidades	Media	t	Prob>t
Crecimiento esperadas	5.35	7.97	0.0001
Crecimiento percibidas	4.56		

Tabla 10. Medias y desviaciones estándar de puntajes obtenidos para cada uno de los reactivos de *recompensas esperadas* por los docentes en su trabajo.

Reactivos	Media	D.E.
1. Lograr resultados*	5.27	0.94
2. Permanencia	5.18	1.17
3. Autonomía*	5.53	0.80
4. Reto*	5.55	0.72
5. Trabajo importante*	5.53	0.78
6. Progreso	5.55	0.74
7. Compañerismo	4.80	1.03
8. Cubrir necesidades	4.94	1.11
9. Coordinador competente	5.10	1.10
10. Prestigio	4.31	1.30
11. Responsabilidad*	5.45	0.85
12. Trabajo agradable	5.52	0.64
13. Libertad de expresión*	5.63	0.64
14. Ambiente físico	5.22	0.97
15. Disponer de tiempo*	4.46	1.24
16. Autoridad justa	5.18	1.09
17. Coordinador amistoso	4.44	1.26
18. Reconocimiento	5.28	0.96
19. Trabajo en equipo	4.81	1.19
20. Aplicar capacidades	5.47	0.75

(*) reactivos asociados al factor de necesidades de crecimiento esperadas.

Tabla 11. Medias y desviaciones estándar de puntajes obtenidos para cada uno de los reactivos de *recompensas percibidas* por los docentes en su trabajo.

Reactivos	Media	D.E.
21. Coordinador amistoso	3.84	1.61
22. Permanencia	4.48	1.50
23. Ambiente físico	3.15	1.38
24. Compañerismo	3.98	1.30
25. Cubrir necesidades	2.94	1.33
26. Aplicar capacidades	4.17	1.33
27. Libertad de expresión*	4.51	1.31
28. Reconocimiento	3.41	1.39
29. Lograr resultados*	4.05	1.28
30. Progresar	3.98	1.35
31. Trabajo importante*	5.17	1.00
32. Disponer de tiempo*	3.88	1.36
33. Trabajo agradable	5.24	1.43
34. Prestigio	3.86	1.49
35. Autoridad justa	3.17	1.43
36. Trabajo en equipo	3.29	1.51
37. Coordinador competente	3.64	1.41
38. Autonomía*	4.19	1.53
39. Reto*	4.66	1.37
40. Responsabilidad*	5.36	0.89

(*) reactivos asociados al factor de necesidades de crecimiento percibidas.

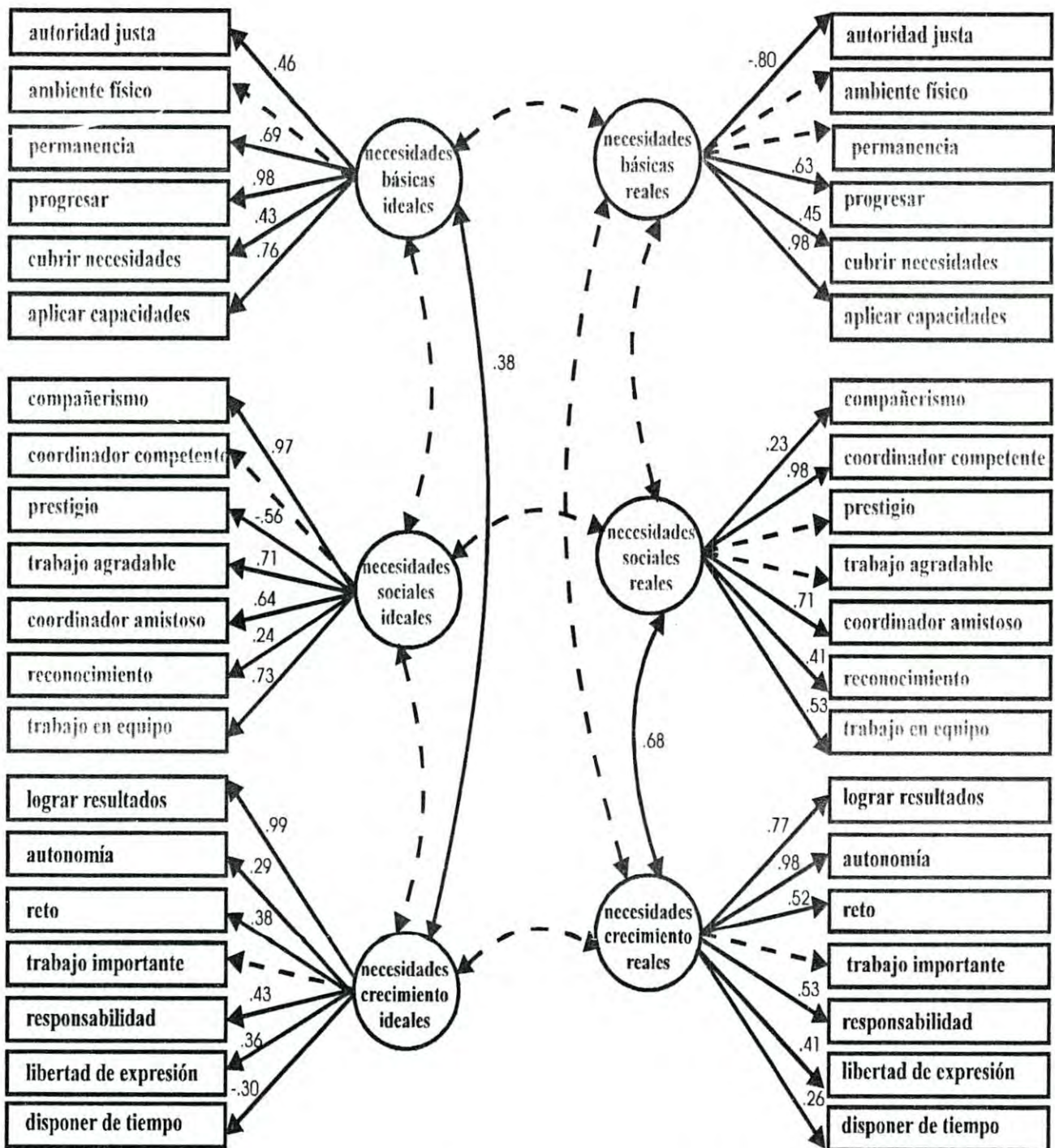


Figura 5. Estructura trifactorial de satisfacción docente, en la situación ideal y real de trabajo. Los pesos factoriales son significativos a $P < .05$. $X^2 = 729.36$ (731 gl) $P = 0.51$, IBANN = 1.02, IAC = 1.00. Las líneas punteadas representan relaciones no significativas.

V. DISCUSIÓN

Conclusiones

No se encontró apoyo empírico para una estructura bifactorial como la propuesta por Herzberg (1968), ya que con los datos obtenidos no se logró modelar una estructura que fuera significativa y lógica con su teoría.

Los resultados que se presentan en este estudio nos parecen indicar más bien que las necesidades humanas guardan una estructura trifactorial para la población estudiada. Esta solución trifactorial apoya la teoría de Alderfer (1969), quien postula que las necesidades del ser humano se relacionan con deseos de existencia, necesidades de relación y con un grupo de necesidades de crecimiento. También se encontró que existe una discrepancia entre las recompensas esperadas por los docentes y las recompensas percibidas en su trabajo, siendo mayor el nivel de deseo de estas recompensas en la situación ideal de trabajo, para los tres factores en estudio. Muestran además que las necesidades de crecimiento aparecen en un nivel de deseo mayor que las necesidades básicas y las sociales, tanto para la situación ideal como para la situación real de trabajo de los docentes; lo cual nos indica la existencia de un grupo de necesidades de crecimiento a ser atendidas prioritariamente, sin olvidar que mientras menos satisfecho esté cada nivel de necesidades más será deseado y mientras menos satisfechas estén las necesidades de mayor nivel más serán deseadas las necesidades de más bajo nivel; en este caso en particular se sugiere atender tanto las necesidades básicas y las sociales con el fin de que las necesidades de crecimiento sean las que inicien y dirijan el comportamiento motivado de nuestros docentes, una vez que las necesidades de menor nivel se satisfagan. Ya que además de este componente de satisfacción-progresión propuesto por Maslow (1958), también existe un componente de frustración-regresión (Alderfer, 1969), en donde si una necesidad de más alto orden permanece frustrada o insatisfecha mayor importancia adquiere para el individuo la necesidad de orden inmediato inferior. Es decir, si no se atienden las necesidades básicas y sociales no esperemos un comportamiento orientado por la necesidad de expresión y creatividad de parte de los docentes universitarios de la División de Ciencias Sociales.

Idealmente los docentes esperan que su trabajo en la UniSon sea una buena oportunidad para progresar, que les permita aplicar sus capacidades intelectuales y les asegure tanto su permanencia dentro de la universidad como la posibilidad de cubrir sus necesidades básicas y que exista un sistema de autoridad justo. Mientras que en la situación real de trabajo lo que requieren es un trabajo que realmente se convierta en una opción que les permita aplicar al máximo sus facultades y capacidades personales, les permita progresar y cubrir sus necesidades en forma excelente y parece ser que no requieren de un sistema de autoridad justo para satisfacer estas necesidades básicas; además, aquí no aparecen las necesidades de permanencia en el trabajo como algo significativo para el docente en la satisfacción de sus necesidades básicas, esto aparece como una situación contradictoria ya que idealmente desean permanecer en la Universidad pero la realidad les plantea que la sola permanencia en el trabajo tal vez no sea suficiente para cubrir sus necesidades básicas. En ambas situaciones (lo esperado y lo percibido) el ambiente físico adecuado no es considerado como algo prioritario, será esto acaso un claro ejemplo del

modelamiento sociocultural que nos permite adaptarnos a trabajar bajo condiciones ambientales inadecuadas características de las universidades públicas mexicanas.

En cuanto al segundo grupo de necesidades nos encontramos con que idealmente las necesidades sociales casan perfectamente con lo estipulado por la teoría a excepción de dos necesidades, la de contar con un jefe competente y la búsqueda de prestigio; ésta última no solo no es condición para satisfacer los deseos sociales de los docentes sino que muy probablemente pertenezca a otro factor, ya que en la situación real de trabajo tampoco resultó significativa. Dentro de las necesidades sociales destacan como las más importantes la posibilidad de establecer lazos de amistad y permitir la participación en equipos de trabajo, además es importante para ellos el considerar a su trabajo como algo agradable e interesante de ser realizado. Y no requieren de un coordinador competente, sino más bien que éste sea considerado y amistoso y pueda reconocer un trabajo bien hecho. Por otro parte, los docentes perciben que en su situación real de trabajo lo que necesitan es tener un coordinador competente y a la vez amistoso que no sólo les permita trabajar en equipo sino que además les reconozca el trabajo bien realizado. Aquí encontramos que posiblemente las necesidades sociales son percibidas como un medio para la satisfacción de las necesidades de crecimiento o de orden superior; es decir, la actividad social puede que no posea un fin en sí mismo sino que funcione como una condición que le permita acceder a otras recompensas o reforzadores de orden superior en mayor grado que el hecho de satisfacer únicamente sus necesidades de relación. A mayor relación social mayor oportunidad de crecimiento.

Ahora bien, dentro del nivel más alto de necesidades encontramos que los docentes esperan que el trabajo en la Universidad les permita prioritariamente lograr resultados tangibles y que requiera bastante responsabilidad de quien lo realice y que además, signifique un verdadero reto a sus capacidades y experiencias, así como poseer libertad de expresión y la posibilidad de tener autonomía para la toma de decisiones dentro de sus labores académicas. Y no requieren de disponer de tiempo para otras actividades; parecería ser que si esperan estar ocupados logrando resultados dentro de su trabajo no estarían dispuestos a desviar su atención hacia otras actividades que pudieran funcionar como distractores. En cambio, perciben que para satisfacer sus necesidades de crecimiento en la Universidad necesitan en primer término autonomía para poder decidir que hacer dentro de su puesto para lograr resultados y que su trabajo no necesariamente sea considerado importante sino que signifique un reto a sus capacidades y experiencias adquiridas como docente universitario, que le plantee responsabilidades y la libertad de expresar con sinceridad sus críticas. Como señala Rotter (1966) las personas con locus de control interno están más alertas ante aspectos del medio ambiente que les proveen información útil para su conducta futura y aprecian sobremanera las recompensas relacionadas con sus habilidades y logros.

La baja intensidad de la escalas social en la situación de recompensas esperadas apoya la teoría de Díaz-Guerrero (1959) quien afirmó desde hace tiempo, que para los mexicanos es de esperarse que las necesidades sociales estén satisfechas, como integrantes de una cultura colectivista (Triandis, 1994) las cuales ponen énfasis en las necesidades, valores, metas y puntos de vista del grupo. Mientras que en la situación de recompensas percibidas los docentes reportan que las necesidades sociales están altamente relacionadas con las necesidades de crecimiento, de

ahí que éstas son percibidas por ellos como un medio para lograr progresar y satisfacer las necesidades de crecimiento. Se podría afirmar aquí entonces que la Universidad se percibe como un lugar de socialización, donde lo social no es un fin en sí mismo sino una forma de tener acceso a los satisfactores relacionados con el progreso personal. De ahí que es probable que observemos que los docentes requieran programas especiales para promover su participación en equipos de trabajo productivos. Es decir, espacios laborales académicos que permitan satisfacer tanto las necesidades de crecimiento creativo y personal de los docentes, como el logro de las tareas esenciales (docencia, investigación y extensión de la cultura) de la Universidad, complementados con espacios específicos de socialización universitaria, a la cual tengan acceso todos los empleados en un momento determinado dentro de su horario de trabajo y que posteriormente cada quien pueda regresar a sus labores específicas dentro de la Universidad.

Recomendaciones

1. Realizar una Auditoría de Recursos Humanos de la División de Ciencias Sociales, que permita visualizar con qué personal se cuenta y de qué se carece. Tomando en cuenta aspectos psicológicos como los presentado en este estudio que complementen los datos administrativos.
2. Elaborar una base de datos que permita llevar un Inventario del Recurso Humano de la División de Ciencias Sociales, de manera tal que se le de seguimiento a los Programas de Desarrollo Docente y a la vez que funcione como marco de referencia para la toma de decisiones futuras.
3. Diagnosticar en base a los resultados de la Auditoría las necesidades de Capacitación y Desarrollo del Personal Docente, estableciendo prioridades en función de objetivos y niveles a lograr, de acuerdo a la situación futura preferida para la División de Ciencias Sociales.
4. Institucionalizar los Programas de Capacitación y Desarrollo del personal de la División de Ciencias Sociales de acuerdo con los diagnósticos realizados, no sólo con el fin de racionalizar el uso de recursos económicos, sino más bien con el fin de orientarlos a la atención de necesidades reales de la planta docente.
5. Crear un Sistema de Planeación de Vida y Carrera que contemple en lo general tres fases : 1) Fase de evaluación y desarrollo del potencial ; 2) Fase de planeación de vida y de carrera y ; 3) Fase de educación continua.
6. Llevar a cabo Programas de Desarrollo Social que permitan al docente visualizar a la Universidad como un sistema organizacional que cubra su rol laboral, recreativo, social y familiar.
7. Realizar Programas de Selección e Inducción del Personal Docente en base a muestras de comportamiento basadas en habilidades y competencias académicas.
8. Diseñar Sistemas de Incentivos que premien el desempeño docente en función de la adquisición de habilidades, competencias y logros académicos significativos para el desarrollo personal y universitario del profesorado.

9. Establecer las medidas de satisfacción de los docentes como uno de los criterio que sirva para evaluar el éxito de la práctica y las políticas de la administración académica de la División de Ciencias Sociales.

Esta serie de recomendaciones producto del estudio realizado, podrán adquirir mayor importancia en la medida de que sean integradas a la planeación estratégica de los recursos humanos de la División de Ciencias Sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arias, G. (1984). Administración de Recursos Humanos, México, Editorial Trillas.
- Bentler, P.M. (1993). EQS Structural Equations Program Manual. Los Angeles : BMPD Statistical Software, Inc.
- Blum, M y Naylor, J. (1986). Psicología Industrial, México, Trillas.
- Corral, V. (1995). Modelos de variables latentes para la investigación conductual, Acta Comportamental, 3, 171-190.
- Corral, V. y Obregón, F. (1996). Aplicación del modelamiento de variables latentes a la teoría de la conducta. XII Congreso de Análisis de la Conducta, Veracruz, México, Junio.
- Davis, K. Y Newstrom, J. (1991). El comportamiento Humano en el Trabajo : comportamiento organizacional, México, Mc Graw Hill.
- Díaz-Guerrero, R. (1994), Psicología del Mexicano: descubrimiento de la etnopsicología, México, Sexta Edición, Trillas.
- Dunnette, M. y Kircner, W. (1978). Psicología Industrial, México, Trillas.
- Fleishman y Bass. (1978) , Estudios de Psicología Industrial, México, Trillas.
- Flores, G. (1995). Asertividad y locus de control : efecto del genero y nivel de escolaridad en empleados de la ciudad de México, Revista Sonorense de Psicología, 9, 1, p. 55-62.
- Gibson, J., Ivancevich, J. y Donnelly. J. (1990). Organizaciones: conducta, estructura y proceso, México, Mc Graw Hill.
- González, L., (1987). Guía para el Profesor en la Enseñanza de la Capacitación, Manual de Capacitación Docente, COBACH.
- Herzberg, F. (1980). Una vez más ¿Cómo motivar a sus empleados ? Fasiculo 49 de la serie 3 de Biblioteca Harvard de Administración de Empresas, 57-66.
- Howel, C. (1997). Psicología Industrial y Organizacional, México, Ed. Manual Moderno.
- La Rosa, J. (1986). Escala de Locus de Control y Autoconcepto: Construcción y Validación. Tesis de Doctorado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico, D.F.
- La Rosa, J., Díaz , L. y Andrade, P. (1989). Escalas de locus de control : problemas y contribuciones, Revista de Psicología Social y Personalidad, Vol. 3, 2, p.150-154.

- Oliver, B. (1986). Como motivar a los empleados, México; Tesis Profesional, UNAM.
- Robbins, S. (1987). Comportamiento Organizacional, México, Printice Hall.
- Schein, S.(1982). Psicología de las Organizaciones, México, Printice Hall Internacional.
- Siegel, L. (1954). Psicología Industrial, México, Ed. Continental.
- Smith, H. y Wakeley, J. (1979). Psicología de la Conducta Industrial, México; Mc Graw Hill.
- Triandis, H. (1994). Cultura : el nuevo énfasis en psicología, Revista de Psicología Social y Personalidad, Vol X, 1, p. 1-16.
- UNISON, Plan de Desarrollo Institucional 1993-1997.

R. T 160071

ANEXO "A"

Hermosillo, Sonora, Marzo de 1995.

Profesores de Carrera de la
División de Ciencias Sociales
Presente.-

Con el fin de llevar a cabo un estudio sobre satisfacción en el trabajo con una muestra de profesores universitarios, que permita tener información actualizada sobre el tipo de orientación motivacional del personal académico de la División de Ciencias Sociales y dar cumplimiento a los requisitos de titulación de la Maestría en Administración de la Universidad de Sonora, solicito a usted su colaboración y disposición para responder a los cuestionarios que se acompañan a la presente. No existen respuestas correctas o incorrectas.

Los resultados de este estudio arrojarán información para el planteamiento de alternativas de acción, por lo que los datos por usted proporcionados son de suma importancia para la presente investigación; los cuales serán recopilados y analizados única y exclusivamente por el responsables del estudio para los fines ya señalados.

Agradezco de antemano su valiosa participación y apoyo para el logro de los objetivos planteados.

ATENTAMENTE



Psic. Daniel González Lomelí
Departamento de Psicología y
Ciencias de la Comunicación.

Tel. 59-21-75

ANEXO "B"

CUESTIONARIO DE INFORMACION GENERAL

Por favor proporcione la siguiente información de tipo general y personal. Esta información no será utilizada para fines ajenos a este estudio, y será completamente confidencial.

- 1.- Sexo: Masculino _____
 Femenino _____
- 2.- Estado Civil Soltero _____
 Casado _____
 Otro: _____
- 3.- Número de Hijos: _____
- 4.- Grado Académico: Técnico _____
 Licenciatura _____
 Maestría _____
 Doctorado _____
 Posgrado _____
- 5.- Departamento de adscripción: _____
- 6.- Puesto actual: MTC _____ MMT _____ MHS _____ TA _____
 Años _____
- 7.- Categoría: Asistente _____
 Asociado _____
 Titular _____
- 8.- Nivel: "A" _____
 "B" _____
 "C" _____
 "D" _____
- 9.- Número de grupos atendidos: _____
 Grupos de licenciatura _____
 Grupos de posgrado _____
- 10.- Su edad en años cumplidos: _____
 21 -- 25 _____
 26 -- 30 _____
 31 -- 39 _____
 40 -- 45 _____
 46 -- 55 _____
 56 -- 64 _____
 65 o más _____
- 11.- Antigüedad en el puesto actual _____ Años
- 12.- Experiencia académica a nivel superior: _____ Años
- 13.- Experiencia profesional: _____ Años
- 14.- Estudia actualmente: _____
 Si _____ especifique: _____
 No _____

ANEXO "C"

CUESTIONARIO No. 2

INSTRUCCIONES:

Indudablemente que usted persigue ciertos objetivos en el trabajo dentro de una organización, o asigna más valor a ciertos motivos para trabajar en un determinado lugar, situación y momento. En la página que sigue aparece una lista conteniendo veinte diferentes ideas o conceptos que representan posibles metas o motivos personales que **IDEALMENTE** alguien como usted puede tener en el trabajo dentro de una organización. Por supuesto, es muy posibles que no todos estos conceptos serán igualmente importantes para una misma persona, algunos de ellos serán sumamente importantes, otros de mediana importancia, y otros más carecerán completamente de importancia.

En todo caso, se le pide que indique el grado de importancia que para usted, aquí y ahora, tiene cada uno de los conceptos de la lista anexa. Sus respuestas serán indicadas, en una escala de seis posiciones, con el número 1, indicando el grado mínimo de importancia, y el número 6, el grado máximo de importancia.

Por favor no omita ninguna de los conceptos al contestar, aun cuando tenga cierta duda sobre alguno. Su honestidad y exactitud al contestar este cuestionario, serán de suma importancia, para la validez de este cuestionario.

ES IMPORTANTE PARA MI QUE:

	Nada importante						Muy importante					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. El trabajo permita el logro de resultados tangibles.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2. El trabajo asegure la permanencia laboral.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3. El trabajo ofrezca libertad de tomar decisiones en el puesto.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4. El trabajo signifique un reto a las capacidades y experiencias.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5. El trabajo se considere importante de llevarse a cabo.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
6. El trabajo de oportunidad de avanzar y progresar.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
7. El trabajo permita establecer lazos de amistad y compañerismo.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
8. El trabajo permite cubrir las necesidades en forma excelente.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
9. El trabajo cuente con un coordinador técnicamente competente.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
10. El trabajo ofrezca prestigio personal derivado del puesto.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
11. El trabajo requiera bastante responsabilidad de quien lo realice.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
12. El trabajo a realizar se considere agradable e interesante.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
13. El trabajo permita libertad de expresión y la crítica constructiva.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
14. El trabajo cuente con un ambiente físico adecuado.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
15. El trabajo ofrezca disponibilidad de tiempo para otros asuntos.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
16. El trabajo cuente con un sistema de autoridad justo.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
17. El trabajo cuente con un coordinador considerado y amistoso.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
18. El trabajo reconozca un buen desempeño.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
19. El trabajo permita la participación en equipo.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
20. El trabajo permita la aplicación máxima de facultades y capacidades personales.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

ANEXO "D"

CUESTIONARIO No. 3

INSTRUCCIONES:

Este cuestionario es similar al anterior, sólo que en este caso, se le pide que indique, el grado con el cual cada uno de los conceptos de la página siguiente está presente **en su trabajo dentro de la Universidad de Sonora**, independientemente del grado de importancia que para usted, en lo personal posean.

Indudablemente, algunos de estos conceptos existen en la **UNISON**, en mayor grado que otros; es decir, a ciertos de estos conceptos, explícita o implícitamente, se les da prioridad y mayor importancia en la **Universidad de Sonora**, aún cuando usted, no esté necesariamente de acuerdo con ello.

Por favor, indique el grado con el cual cada concepto de la lista anexa, describe la situación real, actual, de su trabajo en la **UNISON**, en cuanto a recompensa o importancia, que se conceda a cada uno de dichos motivos. Por favor no omita ninguno de los conceptos al contestar, ya que esto invalidaría por completo el cuestionario. Sus respuestas serán indicadas en una escala de seis posiciones, indicando con el número 1, el grado mínimo de semejanza, y con el número 6, el grado máximo de semejanza. Sea lo más exacto y sincero al contestar, ya que esto repercutirá favorablemente en los resultados del estudio.

SIENTO QUE MI TRABAJO EN LA UNISON ES:

	FALSO	1	2	3	4	5	6	VERDADERO
1. Un trabajo en el cual el coordinador se muestra considerado y amistoso conmigo.	1	2	3	4	5	6		
2. Un trabajo que me asegura mi permanencia dentro de la Universidad.	1	2	3	4	5	6		
3. Un trabajo que cuenta con un ambiente físico adecuado.	1	2	3	4	5	6		
4. Un trabajo que me permite establecer lazos de amistad y compañerismo en la UNISON.	1	2	3	4	5	6		
5. Un trabajo cuyo sueldo y prestaciones me permite cubrir mis necesidades en forma adecuada.	1	2	3	4	5	6		
6. Un trabajo que permite la utilización máxima de mis facultades y capacidades personales.	1	2	3	4	5	6		
7. Un trabajo que me permite libertad de expresión y crítica constructiva.	1	2	3	4	5	6		
8. Un trabajo en el que me reconocen mi buen desempeño.	1	2	3	4	5	6		
9. Un trabajo que me permite el logro de resultados tangibles.	1	2	3	4	5	6		
10. Un trabajo que me dé oportunidad de avanzar y de progresar.	1	2	3	4	5	6		
11. Un trabajo que considero sea importante de llevar a cabo.	1	2	3	4	5	6		
12. Un trabajo que me ofrece disponibilidad de tiempo para otros asuntos.	1	2	3	4	5	6		
13. Un trabajo que considero agradable e interesante realizar.	1	2	3	4	5	6		
14. Un trabajo que me ofrece prestigio personal derivado del puesto desempeñado.	1	2	3	4	5	6		
15. Un trabajo que cuenta con un sistema de autoridad justo.	1	2	3	4	5	6		
16. Un trabajo que me permite la participación en equipo.	1	2	3	4	5	6		
17. Un trabajo en el que se cuenta con un coordinador técnicamente competente.	1	2	3	4	5	6		
18. Un trabajo que me ofrece libertad de tomar decisiones en mi puesto.	1	2	3	4	5	6		
19. Un trabajo que significa un reto a mis capacidades y experiencias.	1	2	3	4	5	6		
20. Un trabajo que requiere bastante responsabilidad de mi parte.	1	2	3	4	5	6		