

LA SATISFACCIÓN CON EL TRABAJO ACADÉMICO

Motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal

LAURA ELENA PADILLA GONZÁLEZ / LEONARDO JIMÉNEZ LOZA /

MARÍA DE LOS DOLORES RAMÍREZ GORDILLO

Resumen:

Este estudio explora la satisfacción laboral de los académicos; para ello se aplicó un cuestionario a una muestra aleatoria estratificada de 435 profesores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Se consideraron dos tipos de satisfacción: global y por facetas. Entre los resultados destaca que 91% del profesorado está satisfecho con su trabajo, pero por facetas es menor que la forma global; sólo 53% manifiesta satisfacción con el salario y 61.5% con su estabilidad laboral. La vocación para la docencia (66%) y el interés en formar a las nuevas generaciones (60%) son los motivadores intrínsecos para permanecer en la institución. En las condiciones del entorno, 78% está satisfecho con la libertad académica, mientras que sólo cerca de la mitad lo está con su participación en la toma de decisiones, el tiempo disponible para su actualización, la calidad de los estudiantes y la administración de la institución.

Abstract:

This study explores the employment satisfaction of academics. To do so, a questionnaire was completed by a random stratified sample of 435 professors at Universidad Autónoma de Aguascalientes. Two types of satisfaction were considered: global and by facets. The results show that 91% of the professors are satisfied with their job, yet satisfaction by facets is lower than global satisfaction; only 53% are satisfied with their salary and 61.5% with their employment stability. Having a teaching vocation (66%) and interest in educating new generations (60%) are intrinsic motivators for remaining at the institution. Taking working conditions into account, 78% are satisfied with their academic freedom, while only one-half of the respondents are satisfied with their participation in decision-making, their available time for continued education, the quality of students, and the institution's administration.

Palabras clave: educación superior, personal académico, satisfacción en el trabajo, satisfacción profesional, trabajo académico, México.

Keywords: higher education, academic personnel, on-the-job satisfaction, professional satisfaction, academic work, Mexico.

Los autores son investigadores del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Av. Universidad 940, Edificio 13, 20100, Aguascalientes, Aguascalientes. CE: lepadill@correo.uaa.mx

Marco conceptual

En la sociedad contemporánea, donde el conocimiento se valora cada vez más como un recurso estratégico para su propio bienestar, la relevancia de la educación superior es evidente, dado que es el ámbito por tradición en donde el conocimiento se genera, se aplica, se transmite y se transforma (Altbach, 1999). El responsable de llevar a cabo lo anterior, a través de la ejecución de las funciones de docencia, investigación y difusión, es el personal académico, convirtiéndose así en un actor clave de la educación superior.

A raíz de la puesta en marcha, por parte del Estado, de políticas públicas que se dirigen a incrementar la calidad de las instituciones de educación superior (IES), a través de mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas, los académicos tienden a enfrentar retos que hacen que la naturaleza de su trabajo se vuelva cada vez más compleja, propiciando su reconfiguración. Esta actividad, por lo general, se desarrolla en entornos multifacéticos, caracterizados por mucha presión y estrés que pueden afectar la satisfacción de quienes la realizan (Hagedorn, 2000; Ramírez, 2003), lo que, a su vez, puede ir en detrimento del desempeño y la motivación del profesorado (Terspstra y Honoree, 2004).

De acuerdo con Galaz (2003), estudiar la satisfacción laboral de los académicos es importante porque puede relacionarse con el desarrollo y dignidad de los trabajadores como personas, es un componente de la calidad de vida, además de que un empleado satisfecho tiende a presentar un comportamiento más favorable a la organización que uno que no lo está. En el plano conceptual, este autor clasifica la satisfacción laboral, dependiendo de su referente, *en global*, cuando se indaga este aspecto en el trabajo como un todo; o bien, *de faceta*, cuando se exploran elementos particulares. El presente estudio valora ambas formas en los académicos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) tomando para ello, fundamentalmente, parte del modelo propuesto por Hagedorn (2000).

Dicho modelo consta de dos componentes: los detonantes (*triggers*), que no fueron considerados en la presente investigación, y los mediadores. Los primeros son eventos significativos de vida que pueden estar relacionados o no con el ámbito laboral (cambio en el estado civil, circunstancias familiares, entre otros). Los mediadores, por su parte, son variables que interactúan con la satisfacción laboral. Hagedorn (2000) los clasifica en

tres tipos: *a)* motivadores, *b)* demográficos y *c)* condiciones del entorno. Para el presente estudio solamente fueron considerados ciertos aspectos de estos elementos.

En los motivadores se decidió considerar la distinción que hace Diamond (2001) sobre extrínsecos e intrínsecos. De acuerdo con ello, los extrínsecos incluidos en el modelo fueron el salario y la estabilidad laboral y los motivadores intrínsecos fueron la vocación para la docencia y el interés para formar nuevas generaciones.

En relación con los mediadores demográficos se incluyeron variables como el género, el periodo de inicio en la vida académica, la disciplina y el centro de filiación, éstas se consideraron como independientes en el modelo con respecto a las que se incluyen en los otros mediadores.

Finalmente, en las condiciones del entorno se tomó en cuenta, en primer término, el constructo concentración en la vida académica. Éste representa, de acuerdo con Grediaga (2000), tanto la centralidad que la vida académica tiene para quienes participan dentro de esta profesión como la complejidad de las funciones que realizan. Esta centralidad puede apreciarse a través de un conjunto de variables como: el tipo de dedicación; la proporción del ingreso total percibido que proviene del ámbito académico; el tiempo dedicado a la realización de funciones académicas de docencia e investigación; la productividad tanto de docencia e investigación como de extensión del profesorado; y el grado máximo de estudios alcanzado (Padilla, Jiménez, y Ramírez, 2007). El conjunto de estas variables permitió generar este constructo con base en el uso de la herramienta estadística de reducción de datos denominada clúster, proceso que se explicará en el apartado de análisis metodológico.

En las condiciones del entorno se consideraron también aspectos como la calidad de la instalaciones, la administración de la institución, la endogamia académica y el sentido de pertenencia a la institución (Martin, 2006); además, se retomaron aspectos relacionados con el concepto de satisfacción del profesorado de Pollicino (1996), el cual es entendido como el grado en que los docentes perciben que la institución les asegura un clima de respeto a su autonomía y a las relaciones colegiadas. Por lo tanto, se consideraron relevantes como condiciones del entorno: la valoración que tienen los profesores de la libertad académica en aspectos docentes y en la participación en decisiones que afectan su actividad profesional.

Contexto institucional del estudio

La Universidad Autónoma de Aguascalientes es una institución pública estatal con estructura departamental que surgió en 1973, a partir de la transformación de un antiguo Instituto Autónomo de Ciencias. Debido a su tamaño, antigüedad en el estado, diversidad de programas de licenciatura (47 en total) y posgrado (18 en total), así como al desarrollo de las funciones de investigación y docencia, es la IES pública más importante del estado de Aguascalientes (Ramírez, Padilla y Jiménez, 2006).

La UAA se encuentra conformada, en su parte académica, por siete centros: uno que atiende el nivel de educación media y seis el de superior. Para efectos de este estudio, solamente se consideraron estos últimos.

La Universidad tiene una población aproximada de 13 mil 500 estudiantes y de mil 337 profesores que atienden los programas de educación superior; de los cuales 35% cuenta con un tipo de dedicación de tiempo completo y 65% de asignatura (por horas). El 45% de los maestros cuenta únicamente con el grado académico de licenciatura y 55% con algún posgrado (el 17% con especialidad, el 32% con maestría y el 6% con doctorado).

Metodología

Este estudio forma parte de una investigación más amplia sobre la profesión académica, que se realizó en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, durante el periodo 2004-2006, a través de una metodología tipo encuesta. Ésta se diseñó bajo la lógica de un muestreo estratificado por centro académico y tipo de dedicación, cuyo universo se delimitó por aquellos profesores que laboraron durante el periodo agosto-diciembre de 2005. No se incluyeron los que tuvieran año sabático o algún permiso especial. El total sobre el que se calculó la muestra fue de mil 337 (cuadro 1), lo que se realizó con la fórmula general para muestras con base en proporciones:

$$n = \frac{p(1-q)}{\frac{E^2}{Z^2} + \frac{p(1-q)}{N-1}}$$

En donde:

n= tamaño de la muestra; E= Margen de error, que se fijó en 5%; Z= Nivel de confianza, que se fijó en 95%; p= Media de la proporción, que se fijó en un valor de 50%; q= Varianza de la proporción, que se fijó en 50%; y N= Tamaño de la población, que fue de 1 337 académicos en activo.

La muestra incluyó un total de 290 académicos. Al distribuirla de manera proporcional a cada uno de los centros y el tipo de dedicación, se observó que algunos de ellos quedaban representados con un número muy reducido de profesores, razón por la cual se ajustó la proporción a un mínimo de treinta académicos por centro de adscripción y tipo de dedicación, con la intención de cuidar la representatividad en cada subgrupo. Lo anterior hizo que la muestra se elevara de 290 a 435 profesores, lo que representaba el 32.5% de la población (cuadro 1).

CUADRO 1

*Distribución del personal académico de la UAA
por centro académico de adscripción y tipo de dedicación*

Centro de Ciencias:	Tiempo completo				Asignatura				Total			
	Pobl.	%	Muestra	%	Pobl.	%	Muestra	%	Pobl.	%	Muestra	%
Agropecuarias	44	3	20	4.6	17	1	10	2.3	61	5	30	6.9
Básicas	118	9	41	9.4	125	9	36	8.3	243	18	77	17.5
Económico y Administrativas	58	4	19	4.4	181	14	56	12.9	239	18	75	17.5
Sociales y Humanidades	134	10	54	12.4	208	16	67	15.4	342	26	121	27
Biomédicas	46	3	14	3.2	149	11	42	9.7	195	15	56	13
Diseño y la Construcción	67	5	20	4.5	190	14	56	12.9	257	18	76	18
Total	467	35	168	38.5	870	65	267	61.5	1337	100	435	100

Fuente: Evaluación Institucional de la UAA.

La aplicación del instrumento se realizó con aprobación de las autoridades de la Universidad, pero no con carácter institucional. Cada profesor seleccionado fue contactado en su cubículo o salón de clases por el equipo investigador (los autores y una asistente), para invitarlo a contestar el cuestionario que estaba diseñado para ser auto-administrado. Se recuperaron 393 cuestionarios, lo que representa un porcentaje de respuesta de 92 por ciento.

La valoración de la satisfacción laboral del personal académico de la UAA se realizó a través de un conjunto de quince ítems construidos bajo la lógica

de una escala tipo Likert mas no bajo su rigurosidad (cuadro 2). Dichos reactivos se basaron tanto en los trabajos sobre satisfacción laboral realizados por Galaz (2003) en la en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), como en el trabajo de Ramírez (2003) sobre desgaste profesional en la UAA. Catorce de los ítems referidos valoraron dimensiones específicas (facetas) de la satisfacción laboral del personal académico, y uno, la de forma global. Los valores de la escala iban del 1 al 5, donde el uno representaba el menor grado de satisfacción y el cinco, el mayor. Hubo una alta tasa de respuesta en cada ítem (cuadro 2). Además de los reactivos anteriores, se consideró interesante asociar la satisfacción con las razones por las que el profesor dejaría la institución, en este caso la UAA, y por las que permanecería en ella.

CUADRO 2

Reactivos utilizados para medir la satisfacción con el trabajo del profesorado en la UAA y porcentajes de respuesta global y para los dos valores altos de satisfacción

Satisfacción laboral con:	Respuestas N	%	Muy satisfechos (%)	Satisfechos (%)
Negociar cuáles cursos imparto	385	98.0	26.0	41.8
Negociar contenido de cursos que imparto	386	98.2	33.4	44.8
Involucramiento en las decisiones que afectan mi trabajo	383	97.5	10.4	39.9
Calidad de los estudiantes a quienes enseño	385	98.0	12.2	41.6
Calidad de las instalaciones para la docencia	386	98.2	15.8	49.2
Calidad de las instalaciones para la investigación	346	88.0	9.0	35.3
Tiempo para la preparación de clases	383	97.5	18.0	49.9
Tiempo disponible para la actualización en mi campo	385	98.0	16.4	37.9
Relación con colegas del departamento	386	98.2	21.2	50.8
Carga de trabajo	388	98.7	17.3	42.8
Evaluación del desempeño	385	98.0	19.0	41.6
Administración de la institución	385	98.0	10.9	36.6
Ingresos que percibo en la institución	387	98.5	8.8	44.2
Estabilidad laboral en la institución	387	98.5	26.9	34.6
Trabajo que desempeño	387	98.5	26.4	64.3

Manejo operacional de variables centrales

El periodo de incorporación a la vida académica se construyó con base en las etapas históricas de la educación superior en el estado de Aguascalientes, las cuales quedaron definidas como sigue: de 1965 a 1980 (inicio de educación superior pública), de 1981 a 1989 (expansión), de 1990 a 1999 (inicio de educación superior privada) y de 2000 a 2006 (expansión y diversificación institucional, disciplinaria y organizacional) (Ramírez, Padilla, y Jiménez, 2006).

Para la concentración en la vida académica, se utilizaron las variables señaladas en el apartado anterior, cuya información se obtuvo a través del mismo cuestionario. A continuación se presenta el desarrollo de construcción de la variable, a través de la herramienta estadística de reducción de datos denominada clúster, cuyo objetivo es agrupar objetos con base en las características que poseen. La clasificación resultante debería mostrar un alto grado de homogeneidad interna (dentro del conglomerado) al igual que de heterogeneidad externa (entre conglomerados) (Hair, *et al.*, 1999).

El clúster se obtuvo a través de la medición de la distancia euclídeana y el método WARD. La primera consiste en medir la similitud entre dos objetos a partir de la construcción de una línea recta entre ellos. Mientras más grande sea la línea, la distancia entre ambos será mayor, es decir serán más heterogéneos, y mientras más pequeña sea, más cercanos estarán entre ellos y por lo tanto serán más homogéneos.

El segundo es un método estadístico que permite identificar el peso de cada variable dentro del clúster a partir de maximizar las varianzas. Esta técnica permitió encontrar cuatro tipos de concentración en la vida académica de los profesores de la UAA, al interior de los cuales las variables consideradas para su generación tenían diferentes pesos, tal y como se puede observar en el cuadro 3.

De tal forma, los tipos de concentración en la vida académica fueron las siguientes:

- a) en el ámbito profesional (30% de los profesores se ubicó en esta categoría),
- b) en docencia por asignatura (29%),
- c) en docencia e investigación con alta productividad (25%), y
- d) en docencia con baja productividad (16%).

CUADRO 3

*Variables usadas en la construcción del clúster
y el peso con que quedaron asignadas a cada una de los grupos*

Variablen	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Clúster 4
Proporción de tiempo dedicado a docencia	78.5	77.5	47.2	50.9
Proporción de tiempo dedicado a investigación	2.5	1.0	16.1	.1
Total de cursos impartidos	7.7	11.9	11.2	10.9
Total de planes de estudio actualizados	3.4	4.5	10.8	5.2
Total de libros publicados	.2	.2	2.7	.6
Total de artículos	.5	.5	5.3	.8
Total de productos de divulgación	2.1	1.3	18.3	3.4
Grado máximo de estudios	1.8	1.6	3.4	2.2
Tipo de dedicación	.2	0.0	.7	1.0
Proporción de ingresos totales provenientes de la academia	22.7	94.3	87.4	6.9

Resultados

Satisfacción global

De acuerdo con Galaz (2002) un gran número de estudios sobre satisfacción laboral se han realizado en Estados Unidos de América y la mayor parte de sus resultados tienden a manifestar que los trabajadores se encuentran altamente satisfechos con su empleo. Sin embargo, en el contexto mexicano, donde hay pocos estudios al respecto, se sabe que hacia 1992, en el marco del estudio Encuesta Internacional Carnegie de la Profesión Académica (Altbach y Lewis, 1996) se reportaba un bajo nivel de satisfacción en cuanto a la situación laboral en general (solo 46.3% de los académicos se expresó positivamente). Resultados que contrastan con los hallazgos realizados por Galaz (2003:237) en el contexto de la UABC en donde, hacia el año 2000, se encontró que 84.8% del profesorado afirmó estar satisfecho o muy satisfecho con su trabajo en general. Este autor atribuye lo anterior a la manera de enfocar la pregunta, ya sea hacia la situación laboral en general como en el caso de esa encuesta internacional, o bien hacia el trabajo que se desempeña, como es el caso de las encuestas en donde los resultados indican una alta satisfacción, como el estudio de la UABC y de la UAA.

Para el caso de la UAA la proporción se comportó cercana a lo encontrado en la UABC. En este caso, 64.3% de los profesores afirmó estar satisfecho y 26.4% muy satisfecho con el trabajo que desempeña. Es decir, 90.7% se ubica en las categorías más altas. Estos resultados se ven reforzados con el hecho de que 98% del profesorado manifestó que si pudiera volver a elegir optaría nuevamente por ser académico.

Satisfacción por facetas

De acuerdo con el modelo propuesto, aquí se presentan los resultados con base en los mediadores motivadores y los relativos a condiciones del entorno. Los demográficos se señalan en relación con los dos grupos de mediadores mencionados. Cabe apuntar que no se parte de una independencia de los diferentes tipos de mediadores y, por tanto, se trata de explorar la manera en que éstos interactúan en el modelo con la finalidad de ir mejorándolo.

Mediadores motivadores

En lo que se refiere a la satisfacción por facetas, los dos motivadores extrínsecos explorados fueron: la satisfacción con el salario y con la estabilidad laboral. Sólo 53% de los académicos se concentró en las categorías que reflejan satisfacción con el ingreso (satisfecho 44.2% y muy satisfecho 8.8%), mientras que en el caso de la estabilidad laboral la proporción que se ubicó en las categorías de satisfecho y muy satisfecho fue de 61.5% (34.6% y 26.9%, respectivamente). Comportamiento muy cercano al encontrado por Galaz (2003) para ambas dimensiones. Los resultados indican que la satisfacción en estos motivadores está por debajo de la global, lo que refuerza la hipótesis de que el trabajo académico tiene una motivación fuerte de carácter intrínseco.

Así, del total de profesores que dijeron estar insatisfechos o muy insatisfechos con el salario, 62.4% (53) no dejaría a la institución debido a su interés en formar a nuevas generaciones y 68.2% (85), por su vocación para la docencia.

Cabe señalar que dos de las razones seleccionadas, por más de la mitad de los encuestados, como importantes para dejar la institución están directamente ligadas con el salario y la situación laboral: “por el ingreso económico que percibo” (68%) y “por las oportunidades para obtener una mejor situación laboral” (54%).

Se encontró que el género sí hace una diferencia en la selección del ingreso económico como una razón para dejar la institución (chi cuadrada, $p=0.001$), debido a que 74% de los hombres manifestó que ésa sería una razón para dejarla, mientras que sólo 56% de las mujeres mantuvieron esa posición. Otra variable que resultó significativa fue la filiación hacia la institución, ya que los profesores que han trabajado en otras IES (chi cuadrada, $p=0.03$) manifestaron, en mayor medida (74%) que los que no han trabajado fuera de la UAA (63%) que sí la dejarían debido al ingreso económico. También, entre los que cursaron su licenciatura en esta IES (endogamia académica) y los que la obtuvieron en otra se observa una diferencia significativa ($p=0.01$), estos últimos son quienes, en mayor proporción (75%) dejarían la Universidad, en contraste con los primeros, cuyo porcentaje fue de 62. Estos resultados son compatibles con los encontrados en el estudio encabezado por Martín (2006), en el sentido de que la satisfacción del profesorado tiene que ver también con su sentido de pertenencia institucional.

Finalmente, la concentración en la vida académica implicó una diferencia en la valoración del ingreso como una razón para dejar la institución (chi cuadrada, $p=0.01$). Cerca de la mitad de los profesores altamente concentrados pero con baja productividad no dejaría a la institución por esta razón, mientras que entre 70 y 73% de los ubicados en los otros tres tipos de concentración lo harían.

La satisfacción con la estabilidad laboral cambió de acuerdo con las siguientes variables consideradas en los mediadores, ya sea demográficos o de condiciones del entorno. Se diferenció por periodo de inicio en la vida académica (ANOVA, $F=13.07$, $p<0.0001$), de manera que los profesores más satisfechos con su estabilidad laboral son los que la iniciaron en 1980 o antes, y los menos satisfechos son los que comenzaron en 2000 o después (la prueba Tukey B se aplicó una vez que el análisis de varianza resultó significativo para establecer cuáles grupos de los considerados en dicho análisis fueron los que difirieron entre sí, en el mismo sentido que la prueba Duncan). La estabilidad laboral también varió en función del tipo de contrato, lo que era esperable, ya que los docentes interinos no cuentan con estabilidad laboral; para este grupo la media estimada de satisfacción fue de 2.8 con una desviación estándar de 1.3, mientras que la de los profesores con plaza definitiva o numerarios fue

de 4.1 con una desviación estándar de 1.15 (Prueba t para muestras independientes, $p < 0.0001$).

Es interesante contrastar la satisfacción con la estabilidad laboral con las razones para dejar la institución. En cuanto a la segunda razón para dejarla, “contar con oportunidades para obtener una mejor situación laboral”, al comparar con las mismas variables, sólo resultó significativa la edad (chi cuadrada, $p = 0.008$). En este caso, los más jóvenes, entre 25 y 30 años, y los de mayor edad, 51 o más años, son los que en menor medida (39 y 44%, respectivamente) manifestaron que dejarían la institución por mejores oportunidades en su situación laboral, mientras que una mayor proporción de profesores en edades intermedias sí lo harían (de 31 a 40 años, 57%; de 41 a 50 años, 63%). Pareciera que quienes inician perciben que la institución les brinda todavía perspectivas de mejorar su situación laboral, mientras que los de edad más avanzada podrían apreciar que difícilmente encontrarían otra IES que mejorara su situación laboral.

Una vez descritos los motivadores extrínsecos, se presentan los intrínsecos. Éstos se exploraron de manera indirecta al indagar sobre las razones por las cuales los profesores permanecerían en la institución. Las dos razones que fueron seleccionadas por la mayoría de los profesores fueron: la vocación para la docencia (66%) y el interés en formar a las nuevas generaciones (60%). Ambas fueron contrastadas con el mismo conjunto de variables que se están considerando.

La vocación por la docencia como una razón para permanecer en la institución no se encontró que cambiara de acuerdo con ninguna de las variables consideradas; es decir, es un eje que está presente independientemente de condiciones laborales, de disciplina o de características demográficas.

Con respecto a la segunda razón, el interés en formar a las nuevas generaciones, se encontró que su valoración resultó diferente al considerar tres variables de todo el conjunto. Una de ellas fue, nuevamente, el tipo de concentración en la vida académica, como puede apreciarse en el cuadro 4.

Llama la atención que el grupo de profesores centrado en el ejercicio profesional fuera de la academia es el que en mayor medida (73%) seleccionó esta razón, lo que podría sugerir que de alguna manera ellos tienen resuelto el satisfactor económico y lo que realmente los lleva a permanecer en la academia es el interés en formar a las nuevas generaciones. A

este grupo le sigue el de los profesores con alta concentración y alta productividad tanto en investigación como en docencia (66%), que también puede indicar que no necesariamente quienes se involucran en investigación no muestren interés o valoración por la formación de los estudiantes. En contraste con estos grupos, los profesores que seleccionaron esta opción en menor proporción fueron aquéllos con una alta concentración pero baja productividad (53%) y los que están centrados en docencia por asignatura (48%). Hallazgos que requerirían de otros estudios para su profundización.

CUADRO 4

*Razón para permanecer en la institución
por tipo de concentración en la vida académica*

Se quedaría por el el interés en formar nuevas generaciones	Tipo de concentración en la vida académica (chi cuadrada, $p=0.001$) (%)				
	<i>En el ejercicio profesional</i>	<i>En docencia asignatura</i>	<i>En investig. y docencia</i>	<i>Dedicación, produc. baja</i>	<i>Total</i>
Sí	73.5	47.7	65.6	52.7	60.4
No	26.5	52.3	34.4	47.3	39.6
Total frec.	102	111	93	55	361

Otra de las variables que implicó una diferencia fue la edad (chi cuadrada, $p=0.05$). Claramente son los profesores de mayor edad (de 40 años o más), para quienes el formar nuevas generaciones (cerca de dos terceras partes) es una razón para permanecer en la institución; en contraste, sólo cerca de la mitad de los menores de 40 años la seleccionaron. Finalmente, el centro académico de adscripción se encontró asociado con esta razón (chi cuadrada, $p=0.02$). Los centros que hicieron una diferencia fueron, por un lado, el de Ciencias Agropecuarias, donde 82% seleccionó esta razón, seguido por el de Ciencias Biomédicas (70%). En el otro extremo se encuentra el Centro de Ciencias Básicas, donde sólo 43% de sus profesores la eligieron. Lo anterior puede indicar más la existencia de un “*ethos* académico” diferente al interior organizacional de estas dependencias, que el efecto de las disciplinas, aunque cabe señalar que es este centro el que está más orientado hacia la investigación.

Mediadores relativos a las condiciones del entorno

Se analizó qué tan satisfecho se encuentra el profesorado en aspectos relacionados con la libertad académica y su participación en la toma de decisiones que afectan su trabajo. Ambos elementos pueden concebirse como valores que tradicionalmente se aceptan como constitutivos de la profesión académica desde su origen. Estudios internacionales (Altbach y Lewis, 1996) señalan que la libertad académica se hace más evidente en la actividad docente y es por ello que se utilizaron dos reactivos que inquieran sobre el grado de satisfacción en cuanto a: *a)* la posibilidad que se tiene para negociar cuáles cursos impartir, y *b)* para decidir el contenido de los cursos que se imparten; un reactivo más indagó sobre *c)* la satisfacción que se tiene con la participación en las decisiones que afectan el trabajo del profesor.

Se encontró que poco más de tres cuartas partes de los encuestados están satisfechos (44.8%) o muy satisfechos (33.4%) con la posibilidad que tienen para decidir el contenido de los cursos que imparten, la media de satisfacción fue de 4.02 con una desviación estándar (d.e.) de 0.95. Una cantidad un poco menor se encuentra igualmente satisfecha (41.8%) o muy satisfecha (26.0%) en función de la posibilidad de negociar qué cursos imparte, con una media de 3.78 y una d.e. de 1.05. En general, estos resultados confirman la presencia de la libertad académica en este rubro. No obstante, sólo la mitad de los profesores se manifestó satisfecha o muy satisfecha en función de su participación en las decisiones que afectan su trabajo; en este caso, la media también fue menor, 3.38, con una d.e. de 0.98. Este resultado podría indicar que en aspectos diferentes a la impartición de cursos, el académico no se siente muy involucrado en la toma de decisiones que lo afectan. No obstante, los resultados son consistentes con la percepción del profesor al ser cuestionado, en una escala de acuerdo-desacuerdo, sobre si la libertad académica se vive como un valor común en la institución. En los tres reactivos de satisfacción considerados aquí (ANOVA, $p_1=0.006$, $p_2=0.004$, y $p_3<0.0001$) los profesores que están en fuerte desacuerdo con esta afirmación fueron los menos satisfechos y viceversa.

Los resultados en estos tres reactivos presentaron variaciones significativas por centro académico. La satisfacción con la posibilidad de negociar el contenido de los cursos que se imparten (ANOVA, $F=6.57$, $p<0.0001$)

fue mayor en los profesores de los centros de ciencias Económico-Administrativas, Sociales y del Diseño, mientras que los de Ciencias Básicas fueron los menos satisfechos, de acuerdo con la prueba Tukey B, que se presenta en el cuadro 5.

CUADRO 5

Prueba Tukey B, Satisfacción del profesorado para negociar el contenido de los cursos que imparte, por centro académico de adscripción

Centro académico	N	Subset for alpha = .05		
		1	2	3
Ciencias Básicas	76	3.59		
Ciencias Biomédicas	44	3.68	3.68	
Ciencias Agropecuarias	30		4.10	4.10
Ciencias del Diseño y la Construcción	41			4.20
Ciencias Sociales y Humanidades	121			4.21
Ciencias Económicas y Administrativas	74			4.22

Con base en esta última prueba se encontró que la satisfacción con la posibilidad de negociar los cursos que se imparten (ANOVA, $F=5.15$, $p<0.0001$) fue mayor en los profesores del Centro de Ciencias Agropecuarias y menor en los de Ciencias Básicas. La misma tendencia se encontró con la participación en las decisiones que afectan trabajo el trabajo de los académicos (ANOVA, $F=5.29$, $p<0.0001$). En ambos casos, no se encontraron diferencias importantes por disciplina. Estos resultados llevan también a enfatizar más el entorno organizacional de cada dependencia de la institución.

En relación con el periodo de inicio en la vida académica, se encontró que la satisfacción con la posibilidad de negociar el contenido de los cursos que se imparten (ANOVA, $F=2.81$, $p=0.04$, Prueba Tukey B) es inversa: los profesores que comenzaron en 1980 o antes son los más satisfechos, mientras que los más insatisfechos son los que iniciaron a partir de 2000. Una tendencia similar se halló en la satisfacción para negociar los cursos que se imparten, con lo que se establece que la antigüedad es un factor a

considerar en la apreciación de estos aspectos por parte del profesorado. En cuanto a la participación en toma de decisiones no se identificaron diferencias significativas de acuerdo con el periodo de inicio en la vida académica.

El tipo de contrato del académico, es decir si es numerario (definitivo) o interino, hizo una diferencia importante en los tres tipos de satisfacción. Lo anterior de acuerdo con la prueba t para muestras independientes ($p < 0.0001$, en los dos primeros tipos de satisfacción; y $p = 0.01$ para el tercero). En todos los casos los profesores numerarios manifestaron estar más satisfechos que quienes no han logrado una estabilidad laboral. Este resultado cobra relevancia al vincular la vivencia de una mayor libertad académica por parte de los profesores con su estabilidad laboral; lo anterior, en momentos donde, incluso en Estados Unidos, se cuestiona la existencia del contrato definitivo de los académicos (*tenure*) (Schuster y Finkelstein, 2006).

Los tres tipos de satisfacción presentaron diferencias significativas de acuerdo con el tipo de concentración en la vida académica. Lo anterior, con base en un ANOVA, es decir, el nivel de satisfacción con la posibilidad para negociar tanto qué cursos se imparten ($F = 5.01$, $p = 0.002$) como su contenido ($F = 6.28$, $p < 0.0001$) y con la participación en las decisiones que afectan el trabajo de los académicos ($F = 4.59$, $p = 0.004$) varía según el tipo de concentración del profesorado.

De acuerdo con la prueba Tukey B, quienes se concentran en la docencia por asignatura –aunque su ingreso se integra principalmente por el proveniente de actividades académicas– son, en todos los casos, los profesores menos satisfechos. En este caso pueden encontrarse similitudes con el estudio de Toutkoushian y Bellas (2003:191), en donde se identificó que los profesores de tiempo completo están mucho más satisfechos que los de parcial ($t\text{-ratio} = 30$). En el caso de esta institución en México, las diferencias por tipo de dedicación no han sido tan fuertes, sin embargo, la variable tipo de concentración en la vida académica refleja las diferencias existentes en la realidad del país, ya que no basta distinguir si se es de tiempo completo o por asignatura, sino que al interior de cada una de estas categorías existen diferenciaciones más finas que se combinan en el tipo de concentración.

En un plano intermedio se encuentran los profesores que están orientados al ejercicio profesional, es decir, aunque también están contratados

por asignatura, al ser su foco central la actividad profesional, su satisfacción no se ve disminuida. Finalmente, los más satisfechos son los que tienen alta concentración pero baja productividad seguidos de los docentes con concentración y productividad altas. De este último resultado se puede suponer que la satisfacción está relacionada con la productividad, pero que una alta satisfacción no garantiza una alta productividad, sino que existen otras variables importantes, como mayor grado académico y el interés en investigación, entre otras, que pueden estar asociadas con ella. Los profesores de tiempo completo con baja productividad, a pesar de que tienen ingresos altos y estabilidad laboral, no producen lo esperado. El otro caso, los que tienen alta productividad no tan satisfechos, puede reflejar la existencia de expectativas de satisfacción más altas por parte de este tipo de profesores hacia la institución, ya que ellos están generando una productividad importante. Cabe destacar que son éstos los más vinculados con investigación y solamente 44% del profesorado manifestó estar satisfecho con las instalaciones para realizar esta actividad, en contraste con dos terceras partes que sí lo están con las instalaciones para la docencia.

Al considerar el género, se encontraron diferencias significativas sólo en la satisfacción para negociar el contenido de los cursos que se imparten, en donde, de acuerdo con la prueba *t* para muestras independientes ($p=0.005$), los hombres se encuentran más satisfechos que las mujeres. En el estudio de Toutkoushian y Bellas (2003) se encontró que, en general, las mujeres se encuentran menos satisfechas que los hombres, aunque también la proporción de contratadas por tiempo parcial fue mucho mayor que la de los hombres, situación que no se presenta para el caso de la institución en este estudio.

De acuerdo con Hagedorn (2000), las condiciones del entorno es otro componente importante para valorar la satisfacción por facetas del profesorado. Nuevamente, se encontró que este modo es menor que el global del profesorado, que como, ya se mencionó, agrupa a 91% de los docentes en el estudio en los rangos de satisfecho y muy satisfecho, como puede verse con detalle en el cuadro 2.

En las condiciones del entorno aquí consideradas, la proporción del profesorado muy satisfecho y satisfecho desciende a 60% con respecto a su carga de trabajo, a 54% en relación con el tiempo disponible para su

actualización y una proporción similar en cuanto a la calidad de sus estudiantes. Sólo 47.5% manifestó estos niveles de satisfacción con respecto a la administración de la institución, en contraste con cerca de tres cuartas partes del profesorado que se encuentra satisfecho con la relación entre colegas; lo anterior llama la atención al estudio de las relaciones entre los académicos y los administradores. No obstante la polémica en cuanto a la evaluación del profesorado, tres quintas partes se manifestaron satisfechas con ella.

Se identificaron diferencias significativas en los niveles de satisfacción relativos a las condiciones del entorno por centro académico. De acuerdo con la prueba Tukey B, los profesores del Centro de Ciencias Agropecuarias son quienes están más satisfechos en todas las condiciones mencionadas, con excepción de la calidad de los estudiantes, en donde los del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades ocupan este puesto, seguidos del Centro de Ciencias Agropecuarias. En contraste, los más insatisfechos con la calidad de los estudiantes y con el tiempo para su actualización son los del Centro de Ciencias Básicas, y los más insatisfechos con la administración de la institución y con la carga de trabajo son los profesores de Ciencias Sociales.

La prueba ANOVA también permitió identificar diferencias significativas en los niveles de satisfacción con la calidad de los estudiantes ($F=3.73$, $p=0.01$) y con el tiempo disponible para la actualización ($F=5.06$, $p=0.002$) al relacionarla con el grado máximo de estudios, donde los profesores con doctorado y maestría son los más insatisfechos en ambos indicadores.

De acuerdo con el tipo de concentración en la vida académica, la prueba ANOVA identificó diferencias en la satisfacción en los siguientes aspectos: ($F=3.17$, $p=0.02$), carga de trabajo ($F=5.63$, $p=0.001$) y la administración con la institución ($F=2.75$, $p=0.04$) (la relación entre colegas y la evaluación del desempeño no fueron sujetos a este análisis). La prueba Tukey indica que los más satisfechos con el tiempo disponible para actualización y con la administración de la institución son los profesores centrados en el ejercicio profesional fuera del ámbito académico. Lo anterior puede sugerir que su actividad académica es la que les permite precisamente actualizarse para el ejercicio de su profesión; además, al centrarse en la docencia por asignatura es posible que no estén tan involucrados con la administración institucional. En el otro extremo, los profesores

insatisfechos con el tiempo de actualización y con la administración son los concentrados tanto en investigación como en docencia con alta productividad. Mientras, que los más insatisfechos con su carga de trabajo son los profesores concentrados en docencia por asignatura, a partir de lo cual se puede suponer la posibilidad de que realicen casi todas las funciones de un profesor de tiempo completo sin tener los beneficios de este tipo de dedicación.

En relación con el tiempo de actualización y con la carga de trabajo, los hombres fueron los más satisfechos con medidas en ambos grupos de 3.5 y 3.6, respectivamente, mientras que las mujeres registraron 3.1 y 3, respectivamente; lo anterior de acuerdo con la prueba t para muestras independientes ($p=0.002$, $p=0.02$).

La satisfacción con la calidad de los estudiantes presentó diferencias significativas (prueba t, $p=0.002$) al considerar a los profesores que estudiaron su licenciatura en la propia institución (endogamia académica), ellos presentaron una media mayor, 3.6, que quienes las cursaron en una IES diferente, cuya media de satisfacción fue de 3.2.

Conclusiones

Los datos permitieron observar que, en general, los profesores de la UAA tienden a estar altamente satisfechos con el trabajo que desempeñan como académicos, hallazgo que coincide con los resultados de otros estudios y que permite concluir que es una característica inherente a la profesión académica. Sin embargo, la proporción de profesores que se concentran en niveles altos de satisfacción con su trabajo, se ve modificada cuando ésta se focaliza en diferentes aspectos o facetas del trabajo académico, incluso dependiendo de la naturaleza de los mismos. En este caso, por ejemplo, tienden a estar menos satisfechos en los motivadores de carácter extrínseco que en los intrínsecos.

En el caso de los motivadores extrínsecos, el ingreso económico y la estabilidad laboral son dos aspectos que tienden a concentrar a una buena proporción de académicos poco satisfechos, lo cual puede estar relacionado con el hecho de que dos terceras partes del profesorado señalan estos dos aspectos como las razones por las que dejarían a la institución. El tipo de contrato y el periodo de inicio en la vida académica son variables relacionadas con la satisfacción con la estabilidad laboral, donde los más antiguos y con plaza definitiva se muestran más satisfechos.

Obviamente, la situación laboral del profesorado determina, en cierta medida, su nivel de satisfacción para con dichos indicadores. Así, los profesores con condiciones laborales menos estables como aquéllos cuyo nombramiento es de interinos, tienden a manifestarse como insatisfechos con las condiciones laborales. Situación que contrasta con la de quienes cuentan con una mayor antigüedad en el ejercicio de la profesión académica, ya que son los que tienen una mejor estabilidad laboral que el resto de los profesores.

Sin embargo, es importante mencionar que, pese a lo anterior, existe una tendencia a que los profesores de ciertos grupos de edad, como los más jóvenes y los de edad más avanzada no consideran la posibilidad de dejar a la UAA por buscar mejores opciones laborales. Esto se debe, en parte, a que las generaciones más jóvenes posiblemente consideran desarrollarse y crecer junto a la institución; en el caso de los profesores de mayor edad, que incluso se encuentran en las generaciones próximas a retirarse, perciben una posible dificultad para instalarse laboralmente en otra IES o bien en otro tipo de ámbito laboral.

Otra dimensión del profesorado que determina la satisfacción laboral en relación con los motivadores extrínsecos es la que se refiere a su grado de concentración en la vida académica. Este constructo, que incorpora además condiciones del entorno como el tipo de dedicación, la productividad, las funciones académicas realizadas, etcétera, determina el nivel de involucramiento del profesor en las actividades académicas.

Así, aquellos que se encuentran altamente concentrados en la vida académica pero con baja productividad señalan que no dejarían a la UAA por cuestiones relacionadas con la estabilidad laboral y el ingreso. En este marco sería importante profundizar los resultados para poder establecer a qué se debe que este grupo de profesores se encuentre instalado en un modelo de adaptación que les impide transitar a otros más innovadores y de mayor productividad académica.

En lo que se refiere a los motivadores intrínsecos, éstos actúan de manera contraria a los extrínsecos puesto que, en un momento dado, son los que fundamentan la decisión de un profesor de quedarse en la institución, como son la vocación y la necesidad de formar nuevas generaciones. Desde el punto de vista de la concentración en la vida académica, los más satisfechos con estos motivadores son los que se encuentran concentrados en el ejercicio profesional de su disciplina académica de adscripción.

ción, comparados con el resto de los profesores; éstos no dependen económicamente del ingreso por actividades académicas, sino que este aspecto lo tienen resuelto a través de su actividad profesional. Otro grupo de docentes para los cuales la motivación es más de tipo vocacional es aquél que conforman los que presentan una alta concentración en la vida académica y alta productividad.

Los motivadores tanto extrínsecos como intrínsecos se encuentran configurados en relación con una serie de elementos del entorno. Algunos permiten el involucramiento más directo por parte del profesor y otros lo limitan. Tal es el caso de la libertad académica y la participación en la toma de decisiones que afectan el trabajo docente. Ambos elementos, como se mencionó con anterioridad, han sustentando el *ethos* del trabajo académico desde el surgimiento de la universidad medieval.

La mayoría de los profesores analizados se muestran satisfechos con la libertad que tienen para definir el contenido de los cursos que dan, al igual que con la posibilidad para decidir cuáles imparten; esta situación confirma hallazgos de otros estudios en cuanto a que esta libertad tiende a ser uno de los valores académicos tradicionales que se han preservado. A diferencia de lo anterior, sólo la mitad de los profesores se encuentran satisfechos con el involucramiento en las decisiones que afectan su trabajo, lo que tal vez pueda dar pie a estudios posteriores, relacionados con este aspecto y con el trabajo colegiado, que es otro valor académico central. La satisfacción en estos aspectos particulares se encuentra asociada con el centro académico de pertenencia, en donde el de Ciencias Básicas es el que presenta lo menores niveles de satisfacción, por lo que sería recomendable profundizar en la problemática de esta dependencia. Igualmente se encontraron diferencias importantes al considerar el periodo de inicio en la vida académica (excepto en el tercer tipo de satisfacción) y el tipo de contrato laboral, por lo que se recomienda que estas variables puedan formar parte de un modelo que trate de explicar la satisfacción del profesorado.

De esta manera, sobre todo en el ámbito de la docencia, puede decirse que la libertad académica es un aspecto que está presente en la institución y que genera altos grados de satisfacción para el profesorado. No así en lo que respecta a su participación en la toma de decisiones, que tiende a manifestar menores grados de satisfacción. Esto de alguna manera plantea el conflicto administración-academia.

Un punto importante a resaltar en lo que respecta a la participación en la toma de decisiones es que la estabilidad laboral establece una relación directa con la satisfacción que el profesor expresa tener en torno a la libertad académica, es decir, a mayor estabilidad laboral, se aprecia mayor libertad académica.

Aunque la satisfacción con la libertad académica tiende a ser alta, presenta diferencias de acuerdo con las unidades organizacionales de pertenencia, como puede ser el centro académico y la forma en que se encuentran organizadas las disciplinas al interior del mismo. Ahora bien, desde el punto de vista de la antigüedad, hay una relación inversamente proporcional en el grado de satisfacción; en este caso, a los profesores que se les confiere un mayor grado de involucramiento en la toma de decisiones son aquellos que pertenecen a los grupos de edad más avanzada, lo que es un indicador de la forma en que la experiencia legitima la participación del académico en las decisiones.

El tipo de concentración del profesorado en la vida académica hace variar su satisfacción en estos aspectos y permite identificar que existe una importante proporción de contratados por asignatura que, posiblemente, desearían formar parte de la academia con una mayor concentración, lo que mejoraría su satisfacción. En contraste, existe una proporción importante de profesores altamente concentrados, pero con una baja productividad, que son los más satisfechos, lo que permite sugerir que la satisfacción es importante pero no suficiente para presentar una alta productividad. Pareciera ser que los académicos altamente concentrados y productivos generan expectativas más altas para su satisfacción.

Aunque se habla de un entorno institucional general, la forma en que se organizan y se ejecutan ciertas políticas dentro de la institución hace que los profesores perciban de manera diferente las condiciones del entorno, como la calidad de los estudiantes y la administración y que, por lo tanto, manifiesten niveles de satisfacción distintos, lo que es influido también por la disciplina de formación. En cuanto a las relaciones con la administración, los menos satisfechos son los profesores del Centro de Ciencias Sociales, así como los más involucrados con la institución, los más concentrados con alta productividad.

En relación con la carga de trabajo y el tiempo para actualización, los profesores menos concentrados son los más satisfechos, esto puede deberse a que aprovechan el ejercicio de la academia para actualizarse. Los más

insatisfechos son los altamente concentrados en investigación y docencia. Lo anterior puede deberse a que no se consideran criterios homogéneos en la distribución de sus cargas de trabajo.

Una recomendación importante que se deriva de este estudio es la necesidad de mejorar el modelo que explica la satisfacción con el trabajo académico global y por facetas, en donde pueden incorporarse de manera directa variables que den cuenta de la fuerza de los diferentes mediadores. Lo anterior es una tarea pendiente. Teniendo un modelo de explicación más fuerte se podrá contribuir a generar políticas y programas más focalizados en la mejora de este rubro.

Es importante identificar el grado de satisfacción del profesorado así como buscar estrategias que contribuyan a incrementarla, sin embargo, no hay que olvidar que no necesariamente la satisfacción laboral derivará en un elevado nivel de productividad académica, sino que existen otros factores que deberán ser tomados en cuenta para generar estrategias diversificadas que contribuyan al desarrollo de un profesorado más satisfecho y productivo.

Referencias bibliográficas

- Altbach, Phillip G.; Lewis, L.S. (ed.) (1996). *The international academic profession: Portraits of fourteen countries*, Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Altbach, Phillip G. (1999). "Harsh realities. The professoriate faces a new century", en P.G. Altbach, R. Berdahl y P. Gumpert (ed.) *American Higher education in the twenty-first century*, Baltimore: John Hopkins University Press, pp. 271-97.
- Diamond, Robert M. (2002). *The mission driven faculty reward system in the field guide to academic leadership*, San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- Galaz-Fontes, Jesús (2003). *La satisfacción laboral de los académicos en una universidad estatal pública*, México: ANUIES.
- Galaz-Fontes, Jesús (2002). "La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal", *Perfiles Educativos* (México), vol. 24, núm. 96, pp. 47-72.
- Grediaga, Rocío (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, México: ANUIES.
- Hagedorn, Linda S. (2000). "What contributes to job satisfaction among faculty and staff", *New Directions for Institutional Research*, (vol. 105), San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hair, J. F.; Anderson, R. E.; Tatham, R. L. y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante* (5a ed.), España: Prentice Hall.

- Martin, Biddy (coord.) (2006). *Cornell's Faculty Work Life Survey. Understanding faculty satisfaction*, Ithaca, NY: Cornell University.
- Padilla, Laura.; Jiménez, Leonardo y Ramírez, Dolores (2007). "La concentración en la vida académica. El caso de una Universidad pública", *Memorias del VII Congreso Internacional Retos y expectativas de la Universidad*, Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Pollicino, Elizabeth A. (1996). "Faculty satisfaction with institutional support as a complex concept: Collegiality, Workload, Autonomy", trabajo presentado at the *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Nueva York.
- Ramírez, Dolores (2003). *El desgaste profesional en los académicos de la UAA*. Aguascalientes: UAA (en prensa).
- Ramírez, Dolores; Padilla, Laura y Jiménez, Leonardo (2006). "El desarrollo de la educación superior en Aguascalientes. Oportunidades y desafíos", *De Puño y Letra* (1), 41-49.
- Schuster, Jack H. y Finkelstein, Martin J. (2006). *The restructuring of academic work and careers. The American faculty*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Terspstra, D. E. y Honoree, A. L. (2004). "Job satisfaction and pay satisfaction levels of university faculty by discipline type and by geographic region", *Education*, 124 (3), 528-539.
- Toutkoushian, Robert K. y Bellas, M.L. (2003). "The effects of part-time employment and gender on faculty earning and satisfaction", *The Journal of Higher Education*, núm. 74, 2. p. 172-195.

Artículo recibido: 31 de julio de 2007
Dictaminado: 7 de enero de 2008
Segunda versión: 25 de enero de 2008
Aceptado: 3 de marzo de 2008