



Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Mar del Plata

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Profesional
(trabajo de investigación)

2017

Título:

Satisfacción Laboral en profesionales académicos de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Un estudio de sus factores influyentes.

Especializando: Lucas J. Pujol Cols

Director: Luis Porta

Co-director: Mariana Foutel

INTRODUCCIÓN

Desde mediados del siglo XX, esfuerzos notables de la Academia se han dirigido a querer comprender los motivos por los cuales los empleados experimentan satisfacción en su trabajo, así como sus efectos sobre distintos indicadores que hacen a la efectividad y al éxito organizacional. En este sentido, son varios los estudios empíricos que han confirmado la existencia de bucles virtuosos entre este fenómeno y otras variables, se trate de actitudes (e.g. involucramiento con el trabajo, compromiso organizacional, lealtad organizacional) o de resultados (e.g. desempeño, ausentismo, rotación, accidentes de trabajo). Sin embargo, y con el transcurrir de los años, la satisfacción laboral dejó de ser importante sólo por su probado impacto sobre la *performance*, y ya desde una perspectiva más centrada en la salud ocupacional, comenzó a ser abordada como un fenómeno en sí mismo valioso por su incidencia sobre el bienestar y la calidad de vida de los empleados.

Aun cuando las Universidades parecieran estar relativamente habituadas a efectuar relevamientos periódicos del grado de satisfacción de sus estudiantes, lo mismo no ocurre con la satisfacción laboral de sus académicos. En efecto, un proyecto argentino titulado “Análisis del Sistema de Información Universitario: diseño de herramientas de gestión para la toma de decisiones en las instituciones de Educación Superior” (Vega, 2010) con financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, concluyó que las Universidades públicas argentinas suelen caracterizarse por la falta de información vinculada a variables *soft*, como lo es la satisfacción en el empleo, y, por ende, por su omisión en la toma de decisiones que involucran el desarrollo de sus participantes.

Diversos son los motivos que hacen relevante estudiar este constructo en contextos universitarios. En primera instancia, resulta esperable que docentes altamente satisfechos posean un mejor desempeño dentro de los cursos en los que participan, situación que podría traducirse en un impacto positivo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Triadó Ivern, Aparicio Chueca, Freixa Niella & Torrado Fonseca, 2015). Por otra parte, también sería razonable pensar que un docente altamente satisfecho podría observar mayores niveles de compromiso institucional y disciplinar, incursionando por ello en otra variedad de actividades académicas adicionales a la docencia, como la investigación (García de Fanelli & Mognillansky, 2014). El involucramiento del académico en actividades no exclusivamente docentes constituye una situación deseable para una institución universitaria, puesto que contribuye a incrementar su visibilidad y prestigio en el mercado. Por otra parte, uno de los principales factores de la competitividad de una institución educativa es el talento y prestigio de sus docentes. En tal sentido, conocer el grado en que aquellos se encuentran satisfechos con su trabajo, los atributos que les merecen mayor importancia

relativa y respecto de los cuales observan menores niveles de satisfacción, resulta de interés para el diseño de políticas orientadas a lograr su retención.

Este Trabajo Profesional tiene por objetivos principales:

- (a) Relevar el nivel de satisfacción laboral (tanto cognitivo como afectivo) de los profesionales académicos de la FCEyS de la UNMdP.
- (b) Identificar los atributos del trabajo para los que se observan niveles de satisfacción menores y mayores, en relación a la media.
- (c) Analizar la influencia de la edad, el género, el nivel educativo, la jerarquía del cargo, la dedicación y la condición de contratación en la satisfacción laboral del académico.
- (d) Interpretar las causas que motivan niveles de satisfacción menores y mayores en los docentes.

MARCO CONCEPTUAL

La satisfacción laboral

En términos generales, los autores coinciden en que la satisfacción laboral implica una perspectiva positiva o negativa que el empleado tiene con respecto a distintos aspectos que hacen tanto a su puesto de trabajo y como ambiente organizacional (Werther & Davis, 1983; Robbins, 2009). Representa el grado en que a un individuo le gusta su trabajo (Michalos, 2014). Sutilezas adicionales emergen al considerar si el constructo implica únicamente procesos emocionales o también cognitivos. Por un lado, Fisher (2000) indica que la satisfacción laboral puede ser descripta como una respuesta afectiva (emocional) hacia el trabajo como un todo. Otros autores, como Brief (1998), entienden que se trata de un estado interno del sujeto que se expresa a través de una evaluación emocional y/o cognitiva de su experiencia en el trabajo con cierto grado de agrado o desagrado. Siguiendo a este autor, la misma involucra una evaluación subjetiva que realiza el empleado sobre su trabajo, sea éste considerado de manera global o en sus diferentes atributos.

La diversidad de elementos involucrados dentro del término *trabajo*, que denominaremos atributos o facetas, abre la posibilidad de que el individuo exprese un grado diferencial de satisfacción con cada uno de ellos. Así, resulta razonable pensar que una misma persona pueda estar satisfecha con el ejercicio de sus tareas actuales (usualmente denominado satisfacción intrínseca del trabajo), pero no con la remuneración que por ello recibe. Igualmente razonable podría ser pensar que esa misma persona, y aun cuando se sienta disconforme con la remuneración actual recibida, se encuentre satisfecha con su trabajo de manera general. En respuesta a las posibilidades anteriores, Thompson & Phua (2012) proponen clasificar a este complejo constructo en dos categorías conceptualmente distintas. La primera de ellas, denominada satisfacción laboral afectiva (*affective job satisfaction*), es entendida como un concepto unidimensional y encarna una respuesta emocional positiva general hacia el trabajo en su conjunto. En este sentido, la satisfacción laboral representa un sentimiento general hacia el trabajo (Spector, 1997). Por otra parte, la denominada satisfacción laboral cognitiva (*cognitive job satisfaction*) se encuentra sustentada en una evaluación más racional y lógica de las condiciones de empleo. Implica un proceso (cognitivo) de evaluación de los atributos del trabajo y de contraste entre tal complejo de percepciones *versus* un *standard* cognitivo (sus expectativas) (Moorman, 1993).

Medidas de satisfacción laboral

Independientemente de que el constructo relevado involucre mediciones afectivas o cognitivas, generales o por atributos, en tanto expresión de sentimiento o posición ante un determinado fenómeno social, la satisfacción laboral representa una actitud (Brayfield & Rothe, 1951). Así, el enfoque

predominante en Organización Industrial ha sido el empleo de escalas de medición de actitudes, las cuales permiten la obtención de una medida cuantitativa de una expresión de emoción, encontrándose entre las más populares las estilo Thurstone o Likert.

Como sostienen Seashore & Taber (1975), o más recientemente Thompson & Phua (2012), la mayoría de los estudios que involucran de algún modo a la satisfacción laboral (sea como predictor, como variable respuesta, o como variable mediadora/moderadora) enfrentan problemas serios de comparabilidad, obstáculo que contribuye mayoritariamente a explicar los continuos debates suscitados en la Academia como respuesta a resultados contradictorios. Tal falta de comparabilidad puede ocurrir por varias razones, entre las que podrían destacarse: (a) las bases conceptuales sobre las que se asientan los estudios son diferentes (e.g. debate satisfacción afectiva/cognitiva); (b) los reactivos (i.e. ítems del cuestionario) que se emplean en el cuestionario no son los mismos; (c) las alternativas de respuesta son altamente variadas, oscilando desde escalas dicotómicas (i.e. sí/no), hasta sistemas de puntuaciones o escalas estilo Likert con cuatro, cinco o siete categorías; (d) la metodología de agregación de la medición no resulta similar (en algunos casos se emplean promedios simples, en otros promedios ponderados, sumas de puntajes, multiplicaciones de ítems, etc.)

Las bases conceptuales sobre las que se asientan las investigaciones tienen implicancias en el proceso de medición. Por ejemplo, estudios empíricos interesados en relevar medidas afectivas de satisfacción laboral suelen solicitar al entrevistado que indique una medida global de su satisfacción con su trabajo (*overall job satisfaction*), sin adelantar de antemano las facetas a ser consideradas o la manera en la que deberían ser combinadas. En definitiva, el entrevistado es invitado a indicar una medida promedio que contempla su propio *set* de atributos, ponderados de acuerdo a la importancia relativa que aquellos le merecen. De manera complementaria, medidas de satisfacción laboral cognitiva suelen requerir que el empleado indique su grado de satisfacción con distintos aspectos que hacen a su trabajo. Claro está, este conjunto de dimensiones jamás son exhaustivas o definitivas. Existen argumentos tanto a favor como en contra del empleo de ambos tipo de mediciones. El clásicamente sostenido por los defensores de medidas de ítem múltiple (*multiple-item measures*) radica en que un mismo empleado podría no estar igualmente satisfecho con todas las dimensiones que hacen a su trabajo. Paradójicamente, este argumento también funciona a favor de las medidas de único ítem (*single-item measures, overall measure*). En primer lugar, una medida única puede ser entendida como una evaluación global del trabajo, donde los empleados por sí mismos efectúan una ponderación (consciente o inconsciente) de los aspectos que hacen a su trabajo de acuerdo con sus propias preferencias. Sin embargo, una medida agregada de satisfacción podría reducir la variabilidad del índice a la vez que dificultar aún más la interpretación de los

resultados (puesto que el marco de referencia empleado por el sujeto entrevistado al efectuar la evaluación permanece desconocido) (Michalos, 2014).

Un argumento adicional en contra de las medidas de ítem único radica en la dificultad que entraña el cálculo de índices de fiabilidad, siendo el correspondiente a medidas de ítem múltiple relativamente sencillo. No obstante, Wanous & Reichers (1996) proponen una manera adecuada de estimar la confiabilidad de una medida global de satisfacción laboral partiendo de la denominada fórmula de corrección por atenuación (*correction for attenuation formula*). Posteriormente, Wanous & Hudy (2001) sugieren una segunda alternativa de cálculo a través de la utilización del análisis factorial (*factor analysis*).

Cuando se trata de medidas de ítem múltiple sustentadas en escalas estilo Likert, se adiciona la complejidad de definir un criterio de agregación. Aun cuando los Estadistas más puros señalan como alternativa más válida el empleo de la suma de los puntajes de los ítems, la mayoría de las investigaciones empíricas conducidas en Psicología Laboral y Organización Industrial han recurrido al empleo del promedio simple de los puntajes asignados al conjunto de ítems (si bien podría resultar cuestionable suponer equidistancia entre los valores que componen la escala). También de manera conceptualmente razonable, algunos autores han propuesto la utilización de promedios ponderados en el cálculo de los índices de satisfacción laboral, realizando ajustes al puntaje de cada ítem, sea en virtud de la importancia relativa que el atributo posee para el entrevistado o que se deriva teóricamente del estudio de grupos de individuos. Sin embargo, existe relativo consenso en la Academia en que la incorporación de puntajes ponderados rara vez ofrece una ganancia significativa en la validez de constructo, la fiabilidad de la medición, o su poder predictivo (Seashore & Taber, 1975). Como señalan Quinn & Mangione (1973), dos parecerían ser las razones atribuibles a la falta de efectividad en la incorporación de ponderaciones. La primera, que la ponderación de las facetas en el cálculo de la satisfacción laboral ya ha sido, quizás, incorporada eficazmente (aunque de manera inconsciente) por el entrevistado, con lo que ponderaciones adicionales no adicionan más que errores de medición. La segunda, que aún poderosos sistemas de ponderación pueden poseer escasa influencia en el cálculo de índices cuando el cuestionario involucra una cantidad apreciable de atributos y las respuestas se encuentran positivamente correlacionadas.

Atributos del trabajo

El trabajo involucra una agregación compleja de múltiples elementos que hacen tanto a las características de la tarea como a las condiciones en las que ésta se desarrolla.

En la descripción del trabajo (y de sus atributos) quizás el modelo que ha gozado de más aceptación en la investigación empírica ha sido el de Hackman & Oldham (1976), autores que proponen las denominadas “cinco dimensiones intrínsecas del trabajo”, siendo éstas: la identidad, la variedad, la

significatividad, la autonomía y la retroalimentación. La variedad refiere al grado en que el trabajo le exige al empleado la utilización de un compendio de habilidades y talentos diversos. La identidad comprende el grado en el cual el trabajo le permite al sujeto el desarrollo de una actividad completa, desde el comienzo al final, y con un resultado visible. La significatividad de la tarea, por otra parte, implica que su desempeño tenga impacto significativo en la vida y/o en el trabajo del empleado, ya sea dentro de la organización o fuera de ella. Hackman & Oldham (1976) entienden a la autonomía como el grado en el cual el trabajo le provee al sujeto de significativa libertad, independencia y discrecionalidad tanto en aspectos que hacen al diseño (i.e. planificación) como a la ejecución misma. Finalmente, la retroalimentación refiere al grado en el cual la ejecución de la tarea le provee al individuo de un *feedback* adecuado que le permita auto-evaluar su desempeño.

El conjunto de dimensiones señaladas *ut supra*, más específicamente relacionadas con la tarea, podría complementarse con otros atributos del puesto de trabajo (e.g. remuneración y alicientes recibidos, condiciones físicas en las que se desarrolla la actividad, el *tenure*) y del ambiente organizacional (e.g. calidad de la información recibida y de la supervisión, conformidad con las relaciones entre compañeros de trabajo, percepción de perspectivas de movilidad ascendente y equidad en el acceso a oportunidades) (c.f. Locke, 1976; Smith, Kendall & Hulin, 1969; Dawis & Lofquist, 1984).

Instrumentos de medición

Desde el interés temprano de la Academia en la satisfacción laboral, numerosos cuestionarios han sido diseñados con el interés de lograr mediciones confiables y válidas del constructo. Aun cuando varios de ellos gozan de popularidad generalizada, muchos otros han sido contruidos *ad hoc* con propósitos de relevamiento específicos.

Entre los cuestionarios de satisfacción de ítem múltiple más empleados en Psicología Laboral y Organización Industrial se destacan el *Job Satisfaction Blank* (JSB; Hoppock, 1935), el *Index of Job Satisfaction* (IJS; Brayfield & Rothe, 1951), el *Job Description Index* (JDI; Smith, Kendall & Hulin, 1969), el *SRA Attitude Survey* (Science Research Associates, 1973), el *JobStat'73* (Quinn & Shepard, 1974) y el *Job Diagnostic Survey* (Hackman & Oldham, 1975).

Aun cuando los instrumentos de empleo más generalizado han probado gozar de aceptables propiedades psicométricas (e.g. fiabilidad, validez de constructo, validez de contenido, estabilidad *test-retest*), muchos otros han sido diseñados y automáticamente empleados en estudios prestando sus autores escasa o nula atención a aquellas. Tal situación resultaría invalidante de gran cantidad de investigaciones que involucran a la satisfacción laboral. En diversos de sus estudios, Judge y colaboradores (e.g. Judge *et al.*, 1998; Judge, Bono & Locke, 2000; Judge & Bono, 2001) emplearon versiones breves de escalas ya

existentes (e.g. *Index of Job Satisfaction*, *Job Description Index*) como forma de relevar la satisfacción laboral, aunque haciendo caso omiso a la fiabilidad y validez de sus reconstrucciones. No obstante, éstos y otros autores (e.g. Price & Mueller, 1981, 1986) han logrado salvaguardar parcialmente dichos vicios como consecuencia de la obtención de resultados consistentes de la aplicación repetida de sus escalas. Algunas de ellas, incluso, han sido traducidas a otros idiomas y administradas en países fuera de los Estados Unidos, como es el caso de Alemania (Stumpp, Muck, Hulsheger, Judge & Maier, 2010) o Japón (Piccolo, Judge, Takahashi & Locke, 2005).

Determinantes de la satisfacción laboral (*drivers*)

Principalmente desde comienzos de la década de los cincuenta, un interés notorio se ha observado en indagar en las fuentes predictivas de la satisfacción laboral, oscilando aquellos desde los fuertemente centrados en la *situación* hasta los fuertemente centrados en el *individuo*.

Asentados sobre la teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow (1943), Herzberg, Mausner & Snyderman (1959) idearon la denominada “teoría de la higiene-motivación”. De acuerdo a su planteo, la satisfacción se encuentra fundamentalmente determinada por los atributos que generan motivación en los trabajadores, denominados motivadores (o intrínsecos) (e.g. creatividad, logro, reconocimiento); mientras que la insatisfacción se halla principalmente ligada a otro conjunto de factores, denominados higiénicos (o extrínsecos). Así, estos autores postulan que mientras que la presencia de motivadores genera satisfacción, la ausencia de factores higiénicos conduce a insatisfacción. Su tesis se centra en que a través de un adecuado diseño de los puestos de trabajo (con énfasis en motivadores) la organización es capaz de inducir en sus empleados niveles mayores de satisfacción laboral.

En una línea similar, otras teorías fuertemente enfocadas en la capacidad predictiva de los factores de situación (i.e. atributos del trabajo) surgieron alrededor de la década de los sesenta. Indagando en una de las dimensiones del puesto de trabajo, la participación en la toma de decisiones (*employee participation*), resultaron altamente relevantes los planteos de Vroom (1959), Vroom & Mann (1960), Tosi (1970), House & Mitchell (1974), Schuler, (1976), Locke & Schweiger (1979), Abdel-Halim (1983), entre otros.

Aun cuando la teoría de Herzberg *et al* (1959) continúa teniendo relativa influencia en nuestros días, otros autores comenzaron a señalar que en virtud de que cada individuo posee diferentes expectativas, valores y preferencias, los mismos atributos del trabajo podrían inducir en cada uno de ellos diferentes niveles de satisfacción. Como resultado, surgen a partir de los setenta (c.f. Lawler, 1973; Locke, 1976) investigaciones interesadas en precisar en la incidencia de las expectativas en la satisfacción laboral.

De acuerdo a la tesis de Locke (1976), la importancia relativa atribuida por un individuo a una faceta del trabajo particular, condiciona el impacto de aquella en su satisfacción.

Sustentadas sobre la idea de posibles cambios y diferencias en las expectativas referidas al trabajo, varias investigaciones sobre satisfacción laboral han estudiado la incidencia de distintas variables socio-demográficas sobre el comportamiento del constructo. Entre las más populares se destacan la edad del entrevistado, el género, la raza y la región de procedencia. Según Weaver (1983) y Clark (1993) las diferencias asociadas a la edad del sujeto parecieran ser más marcadas que las vinculadas al resto de las variables demográficas. Varios estudios empíricos (e.g. Clark, Oswald & Warr, 1996; Michalos, 2014) sugieren que la satisfacción laboral suele crecer a través del tiempo, adoptando la misma un patrón curvilíneo con la forma de una parábola (*u-shape pattern*). De acuerdo a este esquema, la satisfacción tendería a ir declinando en las etapas tempranas de empleo para luego continuar incrementándose de manera sostenida hasta el retiro.

Por otra parte, y también alrededor de la década de los sesenta, emergieron otras teorías de impronta más sociológica basadas en el postulado de que el estudio de la satisfacción laboral debía construirse en un entendimiento más cabal del significado del trabajo. Este planteo sugiere que es posible encontrar trabajadores altamente satisfechos con su trabajo, aun cuando éste les ofrezca (en términos de sus atributos) escasos o nulos elementos motivadores. El énfasis, en este caso, está puesto en lo que el trabajo representa para el individuo (i.e. su significado) (c.f. Wrzesniewski, McCauley, Rozin, & Schwartz, 1997; Bellah, Madsen, Sullivan & Swidler, 1985).

Más de la mano de la Psicología Laboral que del *Management*, a comienzos de los años ochenta, comenzaron a observarse estudios crecientes orientados a indagar en la incidencia de la personalidad del individuo en su satisfacción laboral, procurando la identificación de un complejo de factores o fuentes *disposicionales* (*dispositional sources*). El postulado común a todos ellos consiste en la creencia de que los sujetos pueden estar más positiva o negativamente dispuestos a percibir satisfacción (en función de elementos que hacen a su personalidad), *ceteris paribus* las condiciones de trabajo (i.e. factores situacionales). En esta línea se encuentran los estudios de Judge y colaboradores (e.g. Judge, Locke & Durham, 1997; Judge *et al*, 1998; Judge *et al*, 2000; Judge & Bono, 2001).

Las particularidades de las relaciones de empleo en la Universidad Argentina.

La Universidad constituye uno de los fenotipos organizacionales¹ de mayor complejidad. La existencia de múltiples grupos de participantes (e.g. docentes, investigadores, personal administrativo,

¹ Siguiendo la lógica de Mintzberg (1988), se entiende por fenotipo organizacional al conjunto de organizaciones que comparten rasgos similares en términos de su ambiente, tecnología y estructura.

estudiantes) cada uno de ellos movidos por distintos intereses, fines y racionalidades decisorias; la presencia de diversas lógicas muchas veces incompatibles u opuestas; a la vez que las dificultades emergentes en la toma de decisiones de conducción, constituyen algunos factores que contribuyen a explicar la complejidad del sistema.

Varios son los rasgos que permiten diferenciar a la Universidad Pública Argentina. El primero de ellos, los académicos concentran una gran cuota de poder como resultado de su experticia en ciertas disciplinas (e.g. determinación de los contenidos específicos y bibliografía de cada curso, establecimiento de líneas de investigación). Por otro lado, la toma de decisiones de conducción de la organización es colectiva, conformándose los órganos directivos con representación de docentes, estudiantes y personal administrativo, elegidos democráticamente. En tercer lugar, existe una gran diversidad de condiciones de contratación, con incidencia en la cantidad de actividades académicas desempeñadas por el docente. En cuarto lugar, el ingreso a cargos docentes *regulares* se realiza exclusivamente a través de Concurso público (abierto) de antecedentes y oposición (defensa frente a un Tribunal) y el de los *interinos* por vía de un registro de antecedentes o la elección discrecional del Profesor Titular. Adicionalmente, un docente que ingresa por vía de Concurso adquiere *tenure* independientemente de la jerarquía de su cargo (esto no ocurre para los cargos interinos). Finalmente, y aún para los investigadores, el ejercicio de la docencia de Grado resulta obligatorio.

Explorando la diversidad de las condiciones de contratación, García de Fanelli (2008:14) destaca que en la Universidad Pública Argentina (y a diferencia de lo que ocurre en el mundo anglosajón) suele predominar la figura del profesor con baja dedicación horaria en la actividad de enseñanza “y cuya ocupación principal (su verdadera profesión) es el ejercicio de su profesión liberal”. Esta autora concluye que existen dos subconjuntos de docentes: uno para el cual las actividades académicas realizadas en las universidades constituyen su profesión principal, y otro, donde la actividad académica se configura como una actividad adicional al ejercicio de su profesión liberal. Así es que surge un nuevo tipo de profesional que no necesariamente “vive para la cultura o el conocimiento”, sino que “vive de la cultura” (Brunner, 1987:20).

Por su parte, Clark (1983) califica a la Profesión Académica de “rara”, como resultado de la diversidad de disciplinas que la integran y que la dotan de una heterogeneidad poco compatible con la construcción de lógicas más o menos cerradas y normas comunes.

Además de la diversidad disciplinar como condicionante del grado de heterogeneidad observado en la Profesión Académica, existen otras dimensiones que son también relevantes (Enders, 2006), como: (a) la diferenciación jerárquica de los cargos; (b) la diferenciación entre aquellos que detentan un contrato

que asegura estabilidad laboral (llamado *tenure* en el mundo anglosajón y “regular u ordinario” en el caso argentino) o los que ejercen la profesión con contratos por tiempo determinado (condición *interina* o de contratado a término); (c) la distinción en la condición de contratación, entre aquellos docentes rentados y aquellos adscriptos (no remunerados); (d) la distinción entre quienes sólo realizan docencia y los que, adicionalmente, realizan otras actividades dentro de las funciones de la Universidad (e.g. investigación), (e) la diferenciación entre quienes poseen alta dedicación horaria (dedicación exclusiva) y quienes poseen baja dedicación horaria (simple).

MÉTODO

Diseño

La presente investigación constituye un estudio de caso (Yin, 2002; Eisenhardt, 1989), sustentada en la triangulación de datos primarios cuantitativos y cualitativos, así como en información secundaria (Patton, 2002). La misma responde a un diseño descriptivo-correlacional fundado en datos de corte transversal.

Descripción del contexto de estudio

Este estudio fue conducido en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCEyS), la cual constituye una de las nueve facultades que en conjunto integran la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) (Argentina), de financiamiento y gestión estatal. Esta Facultad dicta en la actualidad cinco carreras de grado (Contador Público, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía, Licenciatura en Turismo y Profesorado Universitario en Economía) y cuatro carreras de postgrado no doctorales. Una consulta efectuada en bases de datos institucionales revela que, en la actualidad, la misma alberga una totalidad de 414 docentes, 3905 estudiantes activos y 29 no-docentes (Informe de Autoevaluación Institucional, 2012).

Objetivo general

Analizar la satisfacción laboral de los profesionales académicos de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCEyS) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP).

Objetivos específicos

- (a) Relevar el nivel de satisfacción laboral (tanto cognitivo como afectivo) de los docentes.
- (b) Identificar los atributos del trabajo para los que se observan niveles de satisfacción menores y mayores, en relación a la media.
- (c) Analizar la influencia de la edad, el género, el nivel educativo, la jerarquía del cargo², la dedicación³ y la condición de contratación en la satisfacción laboral del académico.
- (d) Interpretar las causas que motivan niveles de satisfacción menores y mayores en los docentes.

² De acuerdo a la Sección II, Título I, Capítulos I a VIII, artículos 27 a 49 del Estatuto de la UNMdP la jerarquía de cargos docentes responde al siguiente orden. Son denominados *Profesores*: 1. Profesor Titular, 2. Profesor Asociado, 3. Profesor Adjunto; son denominados *Auxiliares*: 4. Jefe de Trabajos Prácticos, 5. Ayudante de Primera, 6. Ayudante de Segunda (estudiante).

³ De acuerdo a la Sección II, Título I, Capítulo X, artículo 57 del Estatuto de la UNMdP, los docentes podrán desempeñarse con tres dedicaciones: simple (10hs), parcial (20hs), exclusiva (40hs). La dedicación exclusiva consiste en la dedicación total en el desempeño de actividades académicas.

1. Análisis cuantitativo

Muestra

En forma previa al relevamiento definitivo, se administró una prueba piloto a 30 participantes seleccionados de manera aleatoria, con el propósito de estudiar la variabilidad en las respuestas y así determinar el tamaño mínimo muestral requerido. Aplicando la fórmula (1), para una varianza de 1.70, un error de estimación de 0.12, una población finita compuesta por 414 docentes y un nivel de confianza del 95%, la muestra probabilística definitiva se estimó en 60 participantes.

$$n = \frac{z^2 \times N \times \sigma^2}{(N-1) \times e^2 + \sigma^2 \times Z^2} \quad (1)$$

Donde: n = tamaño muestral, z = valor crítico correspondiente a un respectivo nivel de confianza, N = tamaño poblacional, σ = error estándar, e = error de estimación.

La muestra total fue estratificada conforme a cinco criterios: (a) la jerarquía del cargo ocupado[2], (b) la dedicación[3], (c) la condición, (d) el Departamento de desempeño, y (e) el sexo, procurándose que su composición reflejara características poblacionales. Para la determinación de las cuotas se empleó información censal disponible en el último Informe de Autoevaluación Institucional de la organización estudiada (2012).

La edad de los participantes oscila entre 24 y 68 años, con un promedio (error estándar entre paréntesis) de 46.77 (12.13). La antigüedad promedio en la organización es de 18.17 años. La muestra se compone en un 60.00% por mujeres y en un 40.00% por hombres. En cuanto a la jerarquía del cargo, el 11.67% son Profesores Titulares, el 35.00% Profesores Adjuntos (total Profesores = 46.67%), el 26.67% Jefes de Trabajos Prácticos, el 38.33% Ayudantes de Primera y el 5.00% becarios graduados (total Auxiliares = 53.33%). Por otro lado, el 71.67% de los docentes posee una dedicación simple, el 10.00% una dedicación parcial y el 21.67% una dedicación exclusiva. En lo que refiere a la condición de contratación, el 66.67% posee un cargo regular, el 41.67% un cargo interino, el 3.33% un cargo adscripto (no remunerado), y el 5.00% un cargo afectado. Finalmente, el 41.67% de los entrevistados se desempeña en el Departamento de Administración, el 30.00% en el Contable, el 21.67% en el de Economía, el 13.33% en el de Turismo, el 8.33% en el de Matemática, el 1.67% en el Jurídico, el 8.33% en el de Ciencias Sociales, y el 5.00% en otros Departamentos de escasa representación.

Instrumento

Se empleó un cuestionario diseñado específicamente para relevar la satisfacción laboral del cuerpo docente de una institución universitaria. Dos fueron los motivos por los que se optó por emplear un instrumento *ad hoc* en lugar de un cuestionario ya construido y validado: (a) todos ellos se encuentran redactados en inglés y no se identificaron versiones en español apropiadas para su administración directa a una muestra argentina; traducir alguno de aquellos al español habría implicado, necesariamente, iniciar un procedimiento de validación; (b) debido a que una propiedad deseable de un instrumento de relevamiento de este tipo es su potencialidad de empleo en muestras con desempeño en variadas condiciones laborales, los mismos eran demasiado genéricos para capturar las particularidades del trabajo docente universitario.

La versión definitiva del instrumento diseñado se compone por veinticuatro ítems más uno adicional de control, correspondiendo éstos a la satisfacción del docente con respecto a: (P1) el nivel jerárquico del cargo que ocupa; (P2) el nivel jerárquico del cargo que otros ocupan; (P3) las oportunidades que le ofrece el trabajo actual de desarrollar las actividades que más prefiere; (P4) las oportunidades que le ofrece el trabajo de realizar las actividades en que destaca; (P5) la consideración de sus opiniones en las instancias de planificación; (P6) su participación en la implementación de lo planificado; (P7) su participación en instancias de participación políticas (sea con participación directa o indirecta, en órganos de conducción); (P8) el grado de acuerdo con objetivos y cronograma que guían su desempeño; (P9) las normas vigentes con vinculación directa al desarrollo de su trabajo; (P10) la calidad, frecuencia y vías a través de las cuales recibe información relevante para el desarrollo adecuado de su trabajo; (P11) los mecanismos vigentes de control del desempeño de sus funciones; (P12) las condiciones físicas en las que desarrolla su labor; (P13) el acceso a recursos pedagógicos; (P14) la manera en que se desarrolla el proceso de adjudicación de cargos; (P15) sus perspectivas de movilidad ascendente hacia cargos de mayor jerarquía; (P16) la remuneración y prestaciones sociales que recibe como consecuencia de su labor, en función a las tareas que realiza y de su formación; (P17) los alicientes recibidos por parte de la Institución que lo hacen sentir apreciado; (P18) la capacitación que ha recibido en el pasado; (P19) la capacitación que recibe actualmente; (P20) el desempeño intrínseco del rol de docente (tareas que realiza independientemente de su percepción respecto a la Cátedra o proyecto particular en el que participa); (P21) el grado en que trabajar en la institución le resulta compatible con el ejercicio de la actividad profesional, sea en forma independiente o en otras organizaciones; (P22) el grado en que, a pesar de trabajar en la organización, dispone de tiempo libre para actividades de esparcimiento; (P23) el respeto existente por la diversidad ideológica, racial, sexual, etc. en la organización; (P24) el grado en que comparte tiempo libre con sus compañeros de trabajo fuera de la Institución.

Los ítems P1 a P24 pretenden relevar la dimensión cognitiva de la satisfacción laboral, en tanto el ítem P25 pretende indagar en su componente afectivo (*overall job satisfaction*). Para cada reactivo, se ofreció al entrevistado una escala oscilante entre 1 (nivel mínimo de satisfacción asignable al inductor) y 7 (nivel máximo de satisfacción asignable al inductor). A los fines prácticos, la satisfacción laboral cognitiva resultó del promedio simple del puntaje asignado por el entrevistado a cada atributo del trabajo.

Propiedades psicométricas

1. Fiabilidad

La fiabilidad de la escala de satisfacción laboral cognitiva se estudió mediante un análisis de consistencia interna, el cual hace referencia al grado de correlación existente entre los ítems que la componen. Para ello se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach, indicador que permite cuantificar el nivel de fiabilidad de una escala de medida para una magnitud inobservable construida a partir de “n” variables observadas.

Por otro lado, y siguiendo las recomendaciones de Wanous & Reichers (1996) y Wanous & Hudy (2001), la fiabilidad de la escala de satisfacción laboral afectiva o global fue estudiada mediante el empleo de la fórmula de corrección por atenuación (2), la cual se presenta a continuación.

$$r_{xy}^* = \frac{r_{xy}}{\sqrt{r_{xx} \times r_{yy}}} \quad (2)$$

Donde: r_{xy}^* = la correlación de constructo subyacente entre las variables x e y , r_{xy} = la correlación observada entre las variables x e y , r_{xx} = la fiabilidad de la variable x , r_{yy} = la fiabilidad de la variable y .

Los autores señalan que si bien esta fórmula es usualmente empleada en situaciones donde las variables x e y provienen de dominios diferentes (e.g. satisfacción laboral y *performance*), también puede ser empleada en casos donde ambas variables provienen el mismo dominio conceptual (e.g. satisfacción laboral cognitiva y afectiva). En este último caso, se esperaría que la correlación entre las dos pruebas involucradas sea igual al producto de los términos en el denominador, con lo cual r_{xy}^* equivaldría a 1.00. Si esto fuera así, r_{xy} quedaría determinada únicamente por la fiabilidad observada entre ambas pruebas.

$$r_{xy} = \sqrt{r_{xx} \times r_{yy}} \quad (3)$$

Donde: x = la escala de satisfacción laboral cognitiva, y = la escala de satisfacción laboral afectiva o global, r_{xy}^* = la correlación de constructo subyacente entre las variables x e y , r_{xx} = la fiabilidad de la variable x (i.e. de la escala de satisfacción laboral cognitiva), r_{yy} = la fiabilidad de la variable y (i.e. de la escala de satisfacción laboral afectiva o global).

Mediante un simple despeje de variables, r_{yy} (variable de interés) queda expresada como:

$$r_{yy} = \frac{r_{xy}^2}{r_{xx}} \quad (4)$$

2. Validez

La validez de un cuestionario refiere al grado en que este último realmente mide lo que pretende medir (Hernández Sampieri, Collado, Lucio & Pérez, 1998). Este concepto admite varias manifestaciones.

2.1. Validez de contenido

La llamada *validez de contenido* hace referencia al grado en que los ítems que constituyen la prueba (en este caso, el cuestionario) son una muestra representativa del dominio de contenido que se mide. Siendo la forma más generalmente aceptada de prueba para esta manifestación de validez el juicio de expertos, se construyó un cuestionario de evaluación y se puso a disposición de tres (3) jueces con grado de Doctor⁴, seleccionados sobre la base de su experticia y trayectoria académica y/o profesional. El cuestionario se encuentra compuesto por cinco partes: (a) la evaluación de la carta de presentación, (b) la evaluación de las instrucciones proporcionadas al respondiente, (c) su percepción general de la validez de contenido (en cuanto al orden lógico de presentación, la claridad, la adecuación de las opciones de respuesta, la cantidad de preguntas, la adecuación al respondiente y la eficacia para proporcionar datos requeridos), (d) sus consideraciones en cuanto a la claridad y pertinencia de cada ítem específico de medición, (e) su opinión en cuanto a la capacidad del cuestionario de relevar adecuadamente la satisfacción laboral en una institución universitaria.

2.2. Validez de constructo

Para el testeo de la *validez de constructo* se procedió a estudiar la estructura interna del cuestionario realizando un análisis factorial, a través del método de los componentes principales, empleándose una rotación de tipo ortogonal (*varimax*).

La rotación de factores es un procedimiento que busca, a partir de la solución inicial, lograr una matriz de cargas que facilite la interpretación. Se halla sustentada bajo el denominado “principio de estructura simple” (Thurstone, 1935) según el cual la matriz de cargas factoriales debe reunir las siguientes características: (a) cada factor debe tener unos pocos pesos altos y los otros próximos a cero; (b) cada variable no debe estar saturada más que en un factor; (c) no deben existir factores con la misma distribución, es decir, dos factores distintos deben presentar distribuciones diferentes de cargas altas y

⁴ Los jueces que participaron en la instancia de validación de contenido del instrumento son: (a) la Dra. Mariana Lázaro-Salazar (Universidad de Wellington, Nueva Zelanda), (b) la Dra. Mariel Fornoni (UNMDP, UNICEN y Universidad Torcuato Di Tella; Socio Director de la Consultora Management & Fit), (c) la Dra. Yamila Silva Peralta (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CONICET).

bajas. De esta forma, y dado que hay más variables que factores comunes, cada factor tendrá una correlación alta con un grupo de variables y baja con el resto de variables.

El método *varimax* se sustenta en el supuesto de que si se logra aumentar la varianza de las cargas factoriales al cuadrado de cada factor consiguiendo que algunas de sus cargas factoriales tiendan a acercarse a 1 mientras que otras se acercan a 0, se obtiene una pertenencia más clara e inteligible de cada variable a ese factor.

La aplicabilidad del modelo factorial se demostró parcialmente. Si bien la prueba KMO (Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin) adoptó un valor bajo ($KMO = 0.43$, siendo sugeridos valores superiores a 0.50), la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa al 1% ($\chi^2 = 482,904$; $gl = 276$; $p\text{-value} = 0.000$), lo cual sugiere condiciones adecuadas para la aplicación del modelo factorial.

Procedimiento

Como paso previo al relevamiento definitivo, se administró una versión piloto del mismo a una muestra aleatoria compuesta por 30 académicos con desempeño en la FCEyS de la UNMdP durante el segundo semestre de 2013. La decisión de administrar una versión piloto se sustentó en cinco intenciones: (a) identificar errores en la redacción que dificulten la comprensión, (b) detectar variables relevantes omitidas que pudieran ser incorporadas en la versión definitiva, (c) lograr un orden lógico y adecuado de los ítems de indagación, (d) identificar variables no relevantes en el modelo, y (e) calcular el grado de variabilidad en las respuestas como un insumo para la determinación del tamaño mínimo muestral requerido. En la versión piloto se previó un espacio destinado a que los participantes indiquen sugerencias o efectúen observaciones a ser incorporadas en la versión final.

Tanto la versión piloto como la definitiva del cuestionario se administraron de manera presencial. A cada sujeto participante se le entregó un sobre cerrado con una copia impresa con la instrucción de que debía remitirlo (cerrado y sin dato identificatorio alguno) al despacho del investigador una vez finalizado. Cada sobre incluyó una carta de presentación en la que se indicaron los objetivos del estudio y datos de contacto ante cualquier eventualidad. A su vez, se le recordó a cada uno de ellos que el relevamiento era anónimo y que los datos obtenidos sólo serían presentados en informes de manera agregada.

Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron procesados mediante el empleo del *software* para procesamiento de paquetes de datos estadísticos Stata® (versión 13), en conjunto con IBM SPSS Statistics® (versión 19). Finalizada la carga manual de las respuestas en la matriz de datos, se procedió a efectuar un procesamiento descriptivo de los datos disponibles para cada ítem de indagación (media aritmética, error estándar e

intervalos de confianza), procurándose la identificación de aquellos atributos en los que se registraron menores niveles de satisfacción laboral. Adicionalmente, se calcularon la satisfacción laboral cognitiva y afectiva promedio para la totalidad de la muestra y se analizó la correlación observada entre las variables confeccionándose una matriz de correlaciones inter-elementos. Posteriormente, se realizó el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach y se estudió la estructura interna del cuestionario por medio de un análisis factorial (exploratorio y confirmatorio), con rotación ortogonal (*varimax*). Finalmente, se emplearon técnicas estadísticas sofisticadas para la construcción de un modelo econométrico que permita estudiar la influencia de la edad, el sexo, la jerarquía del cargo, la dedicación, la condición de contratación y el nivel educativo del docente en su nivel de satisfacción.

Tradicionalmente, en el campo de la Psicología Laboral y la Organización Industrial, se ha dado tratamiento a las escalas de medición de actitudes (e.g. satisfacción laboral, *engagement*, compromiso organizacional) como si aquellas fueran de naturaleza cuantitativa. Como consecuencia, se observa el empleo predominante de métodos de estimación originalmente desarrollados para casos donde la variable dependiente es cuantitativa y continua y que se encuentran sustentados en el cálculo de medidas de tendencia central (e.g. media aritmética) y de dispersión (e.g. error estándar). Tres son, al menos, las críticas que pueden efectuarse a este tipo de tratamientos: (a) sea que se le ofrezca al participante una escala compuesta por atributos cualitativos o por un puntaje numérico, la variable sigue manteniendo una naturaleza ordinal (no es posible asumir equidistancia entre los valores que la componen); (b) aun cuando la escala estuviera compuesta por puntajes numéricos, ésta suele presentar un tramo demasiado estrecho (cuatro, cinco, ó siete valores) como para poder considerarla de naturaleza continua; (c) existe una demostrada tendencia a que los participantes indiquen niveles elevados de satisfacción (Clark *et al*, 1996; Michalos, 2014), resultando esperable que la mayor proporción de las observaciones se concentre en torno a los valores más altos. Las tres consideraciones anteriores sugieren que el empleo de los tradicionales modelos de regresión con variable dependiente continua, calculados usualmente a través del método de mínimos cuadrados ordinarios, podría no ser lo más apropiado. Como alternativa, en este estudio, se emplearon técnicas de estimación *ordinal probit*, las cuales permiten respetar la naturaleza ordinal de la escala de satisfacción.

1. Variables dependientes

Se realizaron dos análisis multivariados. En el primero de ellos se estableció como variable dependiente la satisfacción laboral afectiva o global (SLA). En el segundo, se empleó como variable dependiente la satisfacción laboral cognitiva promedio (SLC).

2. Variables independientes

Como predictores se incluyeron: (a) variables sociodemográficas: la edad, el sexo y el nivel de formación; (b) condiciones de la relación laboral: la jerarquía del cargo, la dedicación y la condición de contratación. A pesar de que, a su vez, se relevó información relativa a la antigüedad docente (antigüedad en la organización), finalmente se decidió omitir dicha variable de los modelos por poseer una correlación casi perfecta con la variable edad. Aun cuando sólo la existencia de colinealidad perfecta entre dos variables explicativas conduce a un sesgamiento en las estimaciones, valores elevados de colinealidad son susceptibles de incrementar los errores estándar de los coeficientes obtenidos y, por consiguiente, reducir su nivel de precisión (Wooldridge, 2013).

La variable edad posee una naturaleza cuantitativa y, si bien no es continua, su amplio rango de valores hace que resulte relativamente adecuado su tratamiento en tal sentido. El género del docente fue incorporado en los modelos a través del empleo de una variable *dummy* denominada *femenino*, la cual asume un valor de 1 en caso de ser el docente de sexo femenino ó 0 en caso de ser de sexo masculino. El nivel educativo fue medido con una variable *dummy*, la cual asume un valor de 1 si el docente posee alta formación de postgrado (título de Maestría o Doctorado) ó 0 en caso de poseer una titulación menor. La variable jerarquía del cargo es susceptible de asumir los siguientes valores: Profesor Titular, Profesor Asociado, Profesor Adjunto, Jefe de Trabajos Prácticos, Ayudante de Primera y Becario. Empleándose la nomenclatura del Estatuto de la organización bajo análisis, las primeras tres categorías fueron agrupadas dentro de la denominación “Profesores”, y las dos últimas dentro de la denominación “Ayudantes”, permaneciendo sin cambios la categoría de Jefe de Trabajos Prácticos. El paso siguiente consistió en construir un *set* de variables *dummy* llamada *jerarquía*, correspondiendo el grupo base o de referencia a los Ayudantes. En cuanto a la dedicación, se construyó una variable *dummy* denominada *exclusiva* y que asume el valor 1 si el participante posee una dedicación exclusiva ó 0 si no la posee. Finalmente, la variable condición de contratación también se midió a través de una variable *dummy*, que asume el valor 1 si el docente posee *tenure* (en este contexto, si posee un cargo de naturaleza regular) ó 0 si no lo posee.

2. Análisis cualitativo

La entrevista en profundidad consiste en un instrumento de observación e indagación científico utilizado con el propósito de conocer las miradas, perspectivas y el marco de referencia a partir del cual las personas y actores organizan y comprenden sus entornos y orientan sus comportamientos (De Sena, 2010). Se trata de una interacción verbal cara a cara constituida por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetivos específicos (Oxman, 1998).

Se realizaron ocho entrevistas en profundidad a profesionales académicos de la FCEyS de la UNMdP. Con el propósito de dotar de representatividad a la muestra teórica se incluyó la participación de docentes que revistan distinto cargo (i.e. profesor, auxiliar), dedicación (i.e. simple, parcial, exclusiva), y área de desempeño (i.e. Administración, Contabilidad, Economía y Turismo). Cada uno de ellos fue codificado con una secuencia alfanumérica creciente de E1 a E8 (véase Tabla 1 para una descripción de la estructura de la muestra).

La duración promedio de cada entrevista fue de 45 minutos reloj. Las mismas fueron conducidas en una oficina en la que se encontraban únicamente un investigador y el sujeto entrevistado, desarrollándose cada una de manera normal y sin interrupciones. El rol del entrevistador se limitó exclusivamente a: (a) sugerir temáticas disparadoras en torno a las cuales girara la conversación, (b) brindar clarificación ante requerimientos puntuales del entrevistado, (c) solicitar que el entrevistado amplíe su discurso o profundice en determinado tema, (d) reencauzar la conversación cuando la misma se escapara de los objetivos del estudio.

Tabla 1. Estructura de la muestra cualitativa.

Código	Cargo	Dedicación	Área
E1	Profesor	Simple	Contabilidad
E2	Auxiliar	Simple	Administración
E3	Profesor	Simple	Turismo
E4	Auxiliar	Parcial	Contabilidad
E5	Auxiliar	Simple	Contabilidad
E6	Profesor	Exclusiva	Economía
E7	Profesor	Simple	Administración
E8	Auxiliar	Dedicación	Economía

Fuente: elaboración propia.

De manera previa a cada entrevista, se confeccionó una guía de pautas o guión flexible, la cual incluyó los tópicos principales que guiarían la indagación. Estos tópicos se desprendieron directamente de los objetivos de la investigación y fueron lo suficientemente generales como para posibilitar la emergencia espontánea de categorías de análisis. Las preguntas realizadas giraron en torno a cuestiones que hacen a las condiciones del trabajo docente dentro de la unidad académica seleccionada (e.g. calidad, cantidad y vías de comunicación; mecanismos de evaluación del desempeño, procedimientos administrativos, grado de participación dentro de cada cátedra o a nivel institucional, satisfacción con la tarea, etc.). Adicionalmente, y privilegiándose el carácter flexible de la entrevista, nuevos ejes de abordaje

fueron siendo incorporados a la guía aludida a medida que se avanzó en el proceso y se entrevistó a informantes adicionales.

En la identificación de categorías y sus propiedades se utilizó el llamado criterio inductivo-deductivo (Glasser & Strauss, 1967). Así, en una primera etapa, el examen minucioso de la literatura disponible permitió una identificación preliminar y tentativa de macrocategorías y la definición de cada una de ellas. En una fase posterior, la detección de regularidades entre las categorías analíticas emergentes promovió su agrupación en otras macrocategorías de orden superior, llamadas también categorías centrales. Así, el proceso de codificación se inició mediante una desgrabación textual de los discursos de los ocho participantes del estudio. Las transcripciones de cada entrevista fueron importadas al *software* para procesamiento de datos cualitativos ATLAS.ti® (versión 6) (codificación abierta). En una segunda etapa, cada transcripción fue analizada y descrita de manera independiente (codificación axial) y un total de 55 categorías iniciales fueron identificadas. La comparación constante de participante en participante promovió su agrupamiento en 23 categorías de orden superior y, a su vez, a éstas en 7 categorías centrales identificadas como causales de insatisfacción y 3 categorías centrales identificadas como causales de satisfacción. Las anteriores fueron representadas en un árbol de categorías (codificación selectiva).

En la identificación de categorías y propiedades, así como en la interpretación de los datos obtenidos a partir de los discursos, se empleó el método de la comparación constante (Glasser & Strauss, 1967). Este último constituye un recurso que permite, una vez dadas las preguntas de investigación acerca de un fenómeno cualquiera, rastrear mediante cotejos permanentes las uniformidades y las diversidades en los distintos casos y oportunidades en que el fenómeno estudiado ocurre. Cada conjunto de casos que posibilitan lecturas, en principio heterogéneas de un mismo fenómeno, son denominados por Glasser & Strauss (1967) como grupos. Asimismo, estos deben poseer un potencial amplio para generar categorías, propiedades y relaciones hipotéticas entre sí.

RESULTADOS

Análisis cuantitativo

Propiedades psicométricas del cuestionario

1. *Fiabilidad*

En el cálculo del Coeficiente Alfa de Cronbach se obtuvo un α de 0.8930 (similar al obtenido para el cuestionario piloto: 0.8962). Siendo aceptables valores superiores a 0.70 (Nunnally, 1978), se concluye que el instrumento elaborado para dar cuenta de la SLC de los académicos goza de un elevado nivel de confiabilidad, derivado del alto grado de correlación entre las variables que lo componen.

La fiabilidad de la escala de SLA, estudiada a través de la fórmula de corrección por atenuación, se estimó en 0.60 (superior a la obtenida en otros estudios, c.f. Wanous, Reichers & Hudy, 1997). Desea resaltarse que el valor anterior se obtuvo luego de asumir una correlación de constructo subyacente entre ambas escalas de 1.00, lo cual representa una decisión metodológica excesivamente conservadora. De relajar tal condición a 0.95, la confiabilidad mínima estimada se incrementa a 0.72, y de hacerlo a 0.90 se incrementa a 0.81.

2. *Validez de contenido*

Los tres evaluadores consignaron opiniones favorables, en lo referido a la claridad, extensión y adecuación al respondiente de la carta de presentación incorporada al cuestionario. Tampoco se efectuaron sugerencias de modificación.

En cuanto a las instrucciones ofrecidas para el proceso de respuesta, uno de los evaluadores consignó puntajes desfavorables (“regular”). Sin embargo, en las sugerencias de modificación, se consignaron cuestiones específicamente relacionadas con la escala de medición empleada (i.e. categorías de respuesta), las que debían ser evaluadas en otro apartado, no resultando pertinentes los comentarios para el ítem de evaluación en cuestión.

La evaluación de los ítems de relevamiento se realizó de dos maneras, una global y otra específica por atributo. Los tres jueces manifestaron una opinión global favorable, para la totalidad de los indicadores propuestos, siendo éstos: orden lógico de presentación, claridad, adecuación de las opciones de respuesta, cantidad de preguntas, adecuación al respondiente, y eficacia para proporcionar datos requeridos. Entre las sugerencias realizadas, surgió la necesidad de una mayor homogeneidad en la redacción de los enunciados de los ítems, así como la posibilidad de abrir la categoría de respuesta “no sabe/no contesta” en dos, de manera tal que el docente pueda indicar su no intención de responder o bien, su desconocimiento.

La evaluación de los ítems particulares de indagación se efectuó conforme a dos criterios: (a) claridad, sólo en siete de los ítems propuestos (P3, P5, P6, P7, P8, P9, P12) se consignó alguna opinión desfavorable, las cuales estuvieron ligadas a la redacción; (b) pertinencia en la medición del constructo, sólo en cinco ítems se consignó alguna respuesta desfavorable (P5, P6, P7, P8, P12), también efectuándose consideraciones asociadas a la redacción aunque ninguna vinculada a la pertinencia del ítem.

Finalmente, la totalidad de los expertos evaluadores se pronunciaron favorablemente respecto de la validez de contenido del cuestionario, incluso, efectuando comentarios adicionales: “es muy completo; sus datos darían un panorama muy completo de la situación de satisfacción laboral”, “lo veo interesante y con muchas posibilidades de replicar”

3. Validez de constructo

La aplicación del análisis de componentes principales sugirió la extracción de ocho (8) factores que, en conjunto, permiten dar cuenta del 78,59% de la varianza explicada. Según surge de aquel: el primer factor permite explicar el 14,04% de la varianza, el segundo un 12,54%, el tercero un 10,85%, el cuarto un 9,58%, el quinto un 9,09%, el sexto un 8,99%, el séptimo un 8,54% y el octavo de los factores extraídos un 4,96%.

Teniendo en cuenta las características que desde el punto de vista teórico mantienen las variables sujetas a análisis y con el fundamento de que un factor debería contener al menos más de una variable para que tenga sentido su identificación por separado, se realizó un análisis factorial confirmatorio (a 6 factores) empleándose el método de los componentes principales con una rotación ortogonal *varimax*. Este modelo de seis dimensiones permite explicar el 69,68% de la varianza. Los resultados del análisis factorial se presentan en la Tabla 2, donde sólo se observan saturaciones con un *eigen-value* superior a 0.3.

Tabla 2: Matriz de cargas factoriales.

Ítem	Factor					
	1	2	3	4	5	6
P1	0.77					
P2	0.70				0.31	
P3				0.86		
P4				0.81		
P5	0.59				0.49	0.35
P6	0.55				0.35	
P7	0.54					
P8	0.70					0.32
P9		0.79				
P10		0.71	0.31			
P11		0.83				
P12					0.77	
P13					0.85	
P14	0.35	0.70				
P15	0.71	0.39				
P16	0.45		0.73			
P17	0.44	0.44	0.59			
P18			0.81			
P19			0.87			
P20				0.62		
P21						0.80
P22						0.89
P23				0.46		0.35
P24		0.57			0.46	0.37

Fuente: elaboración propia.

El Factor I, permite dar cuenta del 15.75% de la varianza explicada e incluye los ítems P1, P2, P5, P6, P7 y P8 del cuestionario. Se ha determinado rotular dicho factor como *satisfacción con la jerarquía del cargo y sus condicionantes*. El Factor II permite dar cuenta del 13.67% de la varianza explicada y reúne los ítems P9, P10, P11, P14 y P15. Se ha convenido rotular a este segundo factor con el nombre de *satisfacción con la gestión de personas*. El Factor III reúne los ítems P16, P17, P18 y P19 del cuestionario y da cuenta del 11.06% de la varianza explicada. Se rotula a este factor con el nombre de *satisfacción con las compensaciones recibidas*. El Factor IV permite explicar el 10.25% de la varianza y es aglutinador de

los ítems P3, P4 y P20 del cuestionario. En virtud de la naturaleza de su contenido, se ha denominado al factor bajo el nombre de *satisfacción con la tarea y su ejercicio*. El Factor V permite dar cuenta del 9.73% de la varianza explicada y reúne los ítems P12 y P13. Se denomina a este factor con el nombre de *satisfacción con las condiciones de trabajo*. Por último, el Factor VI agrupa los ítems P21, P22, P23 y P24 del cuestionario y permite explicar el 9.22% de la varianza. Se lo denomina *satisfacción con la compatibilidad del trabajo y el ser persona*.

Estadística descriptiva

El nivel de SLC promedio (error estándar entre paréntesis) es de 5.50 (0.67) sobre 7 puntos. Se observa, a su vez, que la SLA es ligeramente superior y su variabilidad menor (media = 5.88 sobre 7, error estándar = 0.87). De manera coincidente con lo puntualizado por Clark *et al* (1996) y Michalos (2014), la distribución de la SLA se encuentra desplazada notoriamente hacia la derecha, asumiendo el 95% de las frecuencias valores iguales o superiores a 5 puntos. Como es posible visualizar en la tabla 2, los ítems P2, P7, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19 y P24 registran puntajes inferiores a la SLC promedio. La Figura 1 pretende resumir los resultados más significativos de la tabla 2.

Como se aprecia en la Tabla 3, el nivel más bajo se registra en el ítem P14 (media = 4.38, error estándar = 1.79), referido a la manera en que se desarrolla el proceso de adjudicación de cargos; seguido por P2 (media = 4.49, error estándar = 1.54), referido a la satisfacción con el cargo que actualmente otros docentes tienen en función de su formación y competencias; y luego por P15 (media = 4.55, error estándar = 1.70), referido a las perspectivas del docente de movilidad ascendente hacia cargos de mayor jerarquía. El puntaje más elevado alcanzado se da en los ítems P6 (participación en la implementación de lo planificado durante el periodo de cursada) y P23 (respeto por la diversidad ideológica, sexual, racial, etc.), con un promedio de 6.32 (1.02) y 6.37 (0.79) puntos respectivamente.

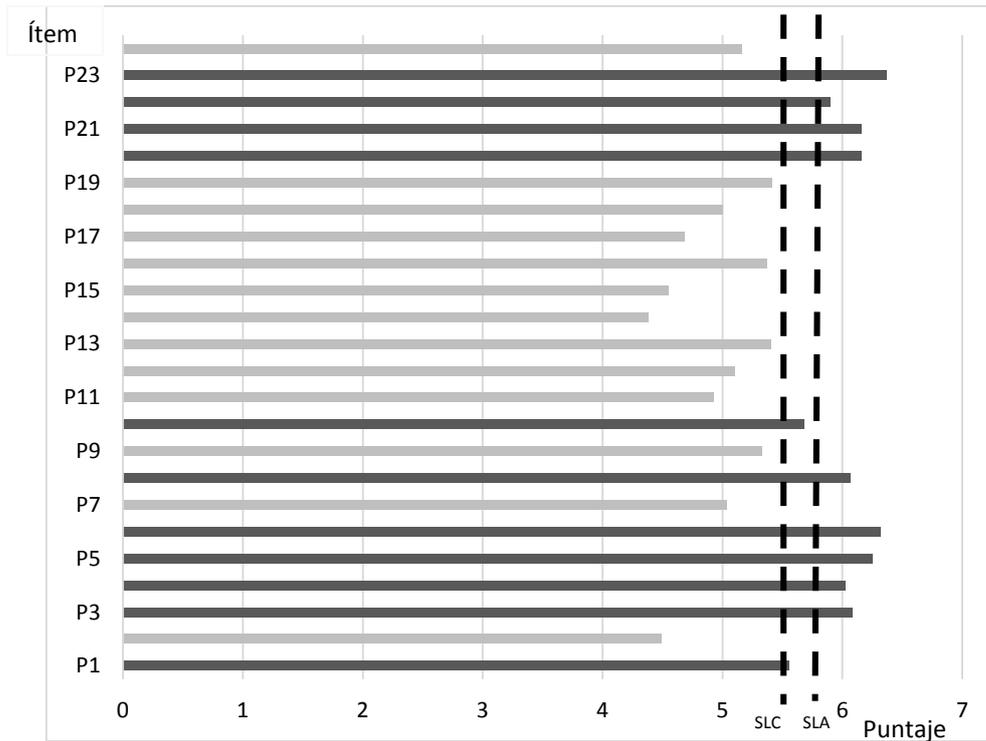
Tabla 3: Descriptivos por variable.

Ítem	Media Aritmética	Varianza	Error estándar
P1	5.55	2.93	1.71
P2	4.49*	2.37	1.54
P3	6.08	1.06	1.03
P4	6.02	0.95	0.97
P5	6.25	1.05	1.03
P6	6.32	1.03	1.02
P7	5.04*	1.81	1.35
P8	6.07	1.26	1.12
P9	5.33*	1.21	1.10
P10	5.68	1.04	1.02
P11	4.93*	2.67	1.64
P12	5.10*	1.95	1.40
P13	5.40*	1.84	1.36
P14	4.38*	3.20	1.79
P15	4.55*	2.91	1.70
P16	5.37*	2.47	1.57
P17	4.68*	3.18	1.78
P18	5.00*	2.41	1.55
P19	5.41*	2.03	1.42
P20	6.16	0.59	0.77
P21	6.16	1.14	1.07
P22	5.90	1.23	1.11
P23	6.37	0.63	0.79
P24	5.16*	1.58	1.26
P25	5.88	0.75	0.87

* Registran puntajes promedio inferiores a la satisfacción laboral cognitiva promedio.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1: Comportamiento de la Satisfacción laboral cognitiva (SLC) y afectiva promedio (SLA).



Fuente: Elaboración propia.

Análisis multivariado

En la Tabla 4 se presentan los resultados de las regresiones *ordered probit* en donde la SLA o global es la variable dependiente. Los modelos 1 a 3 pretenden analizar el efecto simultáneo que las variables sociodemográficas y las relativas a condiciones de trabajo tienen sobre la variable dependiente.

Tabla 4: Modelos estimados con *ordered probit*.

Variable Variable dependiente: SLA	Modelo		
	Modelo 1: Variables sociodemográficas	Modelo 2: Condiciones de trabajo	Modelo 3: Análisis conjunto
<i>edad</i>	-0.2134* (0.1162)		-0.3124** (0.1347)
<i>edadsq</i>	0.0025** (0.0012)		0.0033** (0.0014)
<i>femenino</i>	0.1417 (0.3143)		0.2655 0.3492
<i>formacion_alta</i>	0.1526 (0.3409)		-0.1050 (0.3856)
<i>jerarquia</i>			
<i>JTP</i>		0.6240 (0.4620)	0.1001* (0.5131)
<i>Profesores</i>		0.1298*** (0.4254)	0.1487*** (0.5329)
<i>exclusiva</i>		0.0246 (0.3878)	0.1330 (0.4667)
<i>tenure</i>		-0.2820 (0.3577)	-0.0620 (0.4373)
N	60	60	60
r ² _p	0.07	0.09	0.15

*** p < 0.01 ** p < 0.05 * p < 0.10, errores estándar entre paréntesis

Fuente: Elaboración propia.

El modelo 1 contempla a la SLA como influenciada exclusivamente por un conjunto de variables sociodemográficas: la edad (*edad*, *edadsq*), el género (*femenino*) y el nivel educativo del docente (*formación_alta*). El modelo 2 supone que la SLA del docente se encuentra explicada por un *set* de variables que hacen a las condiciones contractuales de su trabajo, siendo éstas: su jerarquía (*JTP*, *Profesores*), su condición (*tenure*) y su dedicación (*exclusiva*). Finalmente, el modelo 3, combina simultáneamente ambos subconjuntos de variables explicativas como condicionantes de la SLA del docente.

Observando los valores del coeficiente de determinación (r^2_p), se aprecia que el modelo 1 permite explicar un 7% de la variabilidad promedio en el nivel de satisfacción del docente, el modelo 2 un 9% y, finalmente, el modelo 3 un 15%.

Tanto en los modelos 1 y 3, la variable relativa a la edad del docente fue incorporada acompañada de un término cuadrático. Como se observa, el efecto parcial principal asume signo negativo ($p < 0.05$) y el cuadrático positivo ($p < 0.05$), en todos los casos significativamente distinto de cero. Lo anterior sugiere

que el efecto de la edad sobre la variable dependiente posee, en esta muestra, un comportamiento parabólico (*u-shape*), caracterizado por un descenso gradual en el nivel de satisfacción durante un lapso de tiempo y, luego, por un incremento sostenido en el mismo. Con base en los datos del modelo 3, se estima que el nivel mínimo de satisfacción (el *turning point*) se alcanza a los 47 años de edad.

La otra variable que resultó estadísticamente distinta de cero fue la jerarquía del cargo. Al observar el modelo 2 (que no contempla variables sociodemográficas), se destaca que los Profesores poseen un nivel de satisfacción significativamente distinto al de los Ayudantes ($p < 0.01$) aún luego de haber controlado por la dedicación y la condición de contratación. No pareciera haber diferencias estadísticamente significativas entre los Jefes de Trabajos Prácticos y los Ayudantes, *ceteris paribus* el resto de los controles indicados. Sí se verifican las diferencias anteriores al incorporar el segundo conjunto de variables de control. Como se aprecia en el modelo 3, el nivel de satisfacción laboral del docente se diferencia (*ceteris paribus* el resto de las variables de control) significativamente tanto para los Profesores como para los Jefes de Trabajos Prácticos, en relación al observado en los Ayudantes.

No resultaron significativamente distintos de cero los coeficientes del resto de los predictores incorporados, siendo éstos: el género, el nivel educativo, la dedicación y la condición.

A diferencia de lo que ocurriría si se hubiese empleado como método de estimación el de mínimos cuadrados ordinarios (OLS), la utilización de la técnica *ordered probit* hace que la interpretación de los coeficientes correspondientes a los efectos parciales no resulte procedente. En su lugar, debemos examinar cómo cambia la probabilidad de que la variable dependiente asuma un determinado valor, al adoptar una variable explicativa un comportamiento determinado (*ceteris paribus* el resto). De este análisis se deriva que la probabilidad de que la satisfacción laboral del docente adopte el valor 6 es un 57.98% mayor ($z = 5.88, p\text{-value} = 0.0000$) si éste es Profesor en vez de Ayudante; y la probabilidad de que adopte el valor 7 es un 37.98% mayor ($z = 3.34, p\text{-value} = 0.0010$) si el sujeto es Profesor en vez de Ayudante.

Pruebas de robustez

Con el propósito de incrementar la robustez de los modelos elaborados, se procedió a su re-estimación empleando ahora el método de mínimos cuadrados ordinarios (OLS), siendo éste el de utilización más generalizada en los campos de la Psicología Laboral y la Organización Industrial. Lo anterior requirió utilizar como variable dependiente a la SLC promedio (de naturaleza cuantitativa), en lugar de la SLA (de naturaleza ordinal). Los resultados de los tres modelos, empleando ahora este método de estimación, se presentan a continuación en la Tabla 5.

Tabla 5: Modelos estimados con OLS.

Variable Variable dependiente: SLC	Modelo		
	Modelo 1: Variables sociodemográficas	Modelo 2: Condiciones de trabajo	Modelo 3: Análisis conjunto
<i>Edad</i>	-0.1128* (0.0640)		-0.1310* (0.0717)
<i>Edadsq</i>	0.0013* (0.0007)		0.0014* (0.0007)
<i>femenino</i>	0.0508 (0.1771)		0.1557 (0.1927)
<i>formacion_alta</i>	0.0467 (0.1939)		0.0535 (0.2112)
<i>jerarquia</i>			
<i>JTP</i>		0.2880 (0.2581)	0.3985 (0.2799)
<i>Profesores</i>		0.5642* (0.2222)	0.5365* (0.2750)
<i>exclusiva</i>		-0.2139 (0.2186)	-0.2251 (0.2540)
<i>tenure</i>		-0.1440 (0.2026)	-0.1229 (0.2404)
<i>_cons</i>	7.5925*** (1.4069)	5.3371*** (0.1636)	7.9907*** (1.5632)
N	60	60	60
r2	0.12	0.11	0.19

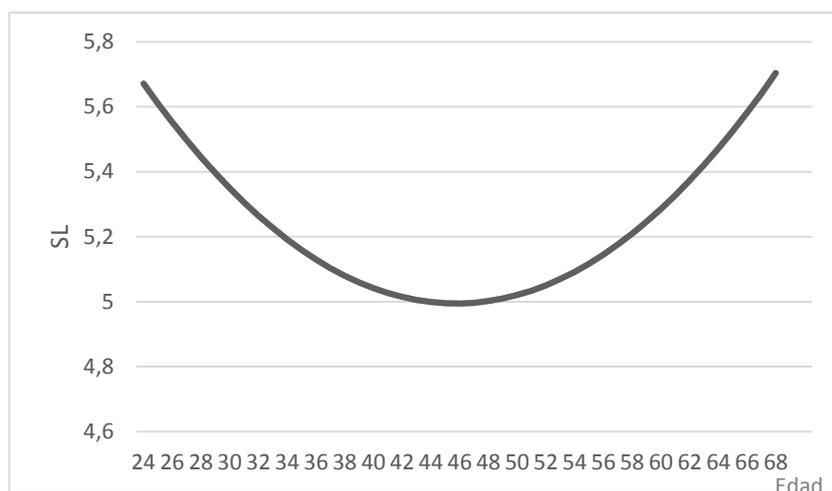
*** p < 0.01 ** p < 0.05 * p < 0.10, errores estándar entre paréntesis

Fuente: Elaboración propia.

Como es posible observar, los resultados obtenidos a través del método de estimación OLS resultan sumamente similares a los obtenidos mediante el empleo de la técnica *ordered probit*. Esto significa que el modelo elaborado resulta robusto aún a transformaciones en la forma de medir la variable dependiente “satisfacción laboral”. Nuevamente se destaca que las únicas variables que parecieran incidir (significativamente) sobre la satisfacción laboral del docente son la edad y la jerarquía de su cargo (sólo para el caso de los Profesores en relación a los Ayudantes). También es posible visualizar, que las variables consideradas se han mostrado robustas a la incorporación de sucesivos controles.

La edad del docente reitera su comportamiento parabólico (*u-shape*), indicativo de un descenso gradual en la satisfacción laboral a lo largo del tiempo para, luego alcanzar un punto mínimo, retomar un patrón ascendente. De manera muy similar a lo estimado a través de la técnica *ordered probit*, se observa que la edad para la cual el nivel de satisfacción alcanza su punto mínimo es de 45.74 años (véase Figura 2)

Figura 2: La satisfacción laboral como función de la edad del docente.



Fuente: Elaboración propia.

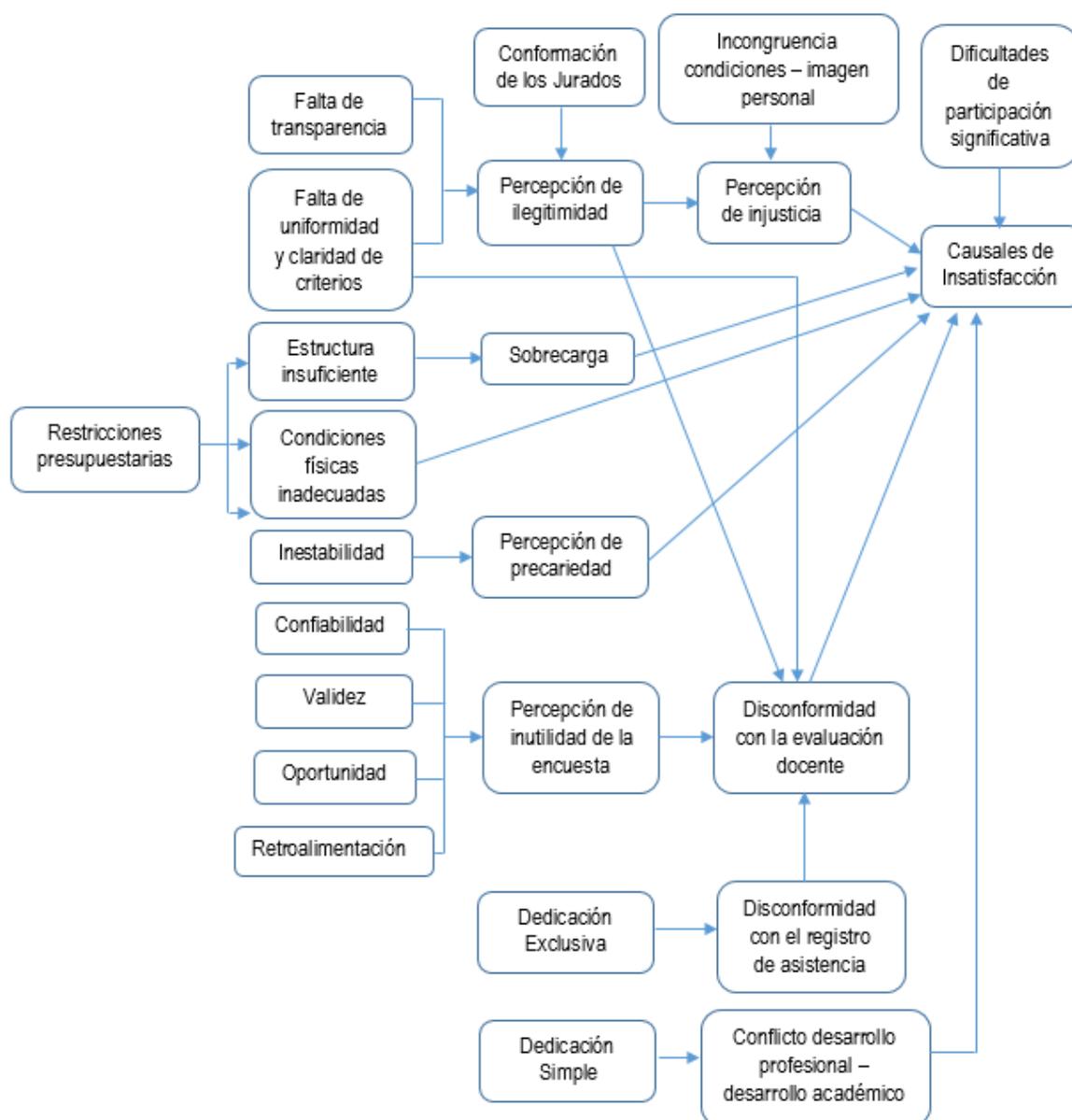
Indagando en la jerarquía del cargo, se observa que los Profesores registran, en promedio, un puntaje 0.53 (en una escala de 1 a 7) mayor al de los Ayudantes ($p\text{-value} = 0.0140$ en el modelo 2 y 0.0566 en el modelo 3, error estándar = 0.22 en el modelo 2 y 0.28 en el modelo 3), *ceteris paribus* el resto de los factores que afectan a la satisfacción laboral. No se encontró evidencia de diferencias estadísticamente significativas en el puntaje registrado por los Jefes de Trabajos Prácticos, en relación con los Ayudantes.

Análisis cualitativo

Causales de Insatisfacción

Los atributos del trabajo que parecieran ser generadores de insatisfacción en los participantes son: la percepción de injusticia dentro de la Facultad, la sensación de sobrecarga de trabajo, la percepción de precariedad en las condiciones de contratación, la disconformidad con los mecanismos vigentes de evaluación del desempeño docente, el conflicto desarrollo académico – desarrollo profesional, la dificultad de participar de manera significativa y la precariedad en las condiciones físicas de trabajo (véase Figura 3).

Figura 3. Causales de insatisfacción: árbol de categorías.



Fuente: elaboración propia.

Percepción de injusticia

La percepción de injusticia dentro del sistema pareciera configurarse como una categoría central que condiciona el grado de satisfacción del profesional académico. En efecto, la falta de uniformidad y claridad en los criterios empleados por los Jurados integrantes de las Comisiones Asesoras así como la percepción de falta de transparencia durante el proceso de selección parecieran contribuir a cuestionar el acceso a cargos docentes.

Los participantes distinguen entre dos mecanismos para el acceso a cargos docentes. El primero de ellos es el Concurso de Oposición y Antecedentes, el cual da origen a cargos regulares. El segundo, es el Registro de Antecedentes, el cual da origen a cargos interinos o a contratos a término. A cada uno de ellos pareciera asignársele un grado de legitimidad diferente. Así, mientras que parecieran posicionar al primero como la vía por excelencia para el acceso legítimo de un cargo, se señala que el segundo adolece de fuertes vicios que lleva a cuestionar la legitimidad resultante. Lo anterior puede verse en los siguientes extractos.

“Se supone que la Universidad tiene que nuclear a los mejores, para eso hay concursos” (E3)

“Me pusieron de JTP a alguien sin concurso ¿entendés? En vez de propiciar un concurso y que tuviéramos la posibilidad todos de SUBIR y que gane el mejor... y me quedo con el mejor (E5)”

“El estudiante ES UN ADOLESCENTE alguien que... cuando sea un PAR e INTEGRE LA FACULTAD, o sea que por CONCURSO haya entrado al puesto que sea AHÍ lo escuchamos (E5)”

De un análisis más minucioso, se observa que el grado de legitimidad del cargo docente, sea en virtud del mecanismo que le haya dado origen, pareciera depender del grado de transparencia a lo largo del proceso. Los participantes señalan que mientras que en el Concurso de Oposición y Antecedentes existiría una mayor claridad respecto los criterios que dan fundamento a la elección del ganador, esto podría no ocurrir en el Registro de Antecedentes. Las proposiciones anteriores se visualizan en los siguientes extractos.

“El antecedente es lo más cerca para ir haciendo una carrera docente, si bien [...] obviamente no vamos a ser tan ingenuos, muchas veces la mesa se inclina, no vamos a pecar por ingenuos” (E1)

“Que es lo que hacen en las Cátedras. Bueno, necesitamos un adjunto. A ver, ¿quién cubre las expectativas que nosotros tenemos para ser adjunto en esta cátedra?: fulanito. Bueno llamemos un registro de antecedentes para fulanito. Están armados para personas que ya están digitadas. La mayoría de los registros de antecedentes tienen nombre y apellido, y lamentablemente la mayoría de los Concursos se hacen para determinadas personas con nombre y apellido. Algunos eran TAN BURDOS que lo único que faltaba era que pusieran las iniciales de quien tenía que presentarse. Si no es ESA persona, te quedas afuera. Justamente los llamados a concurso es para que se presenten todos los que consideren que tienen las capacidades para cubrir ese cargo, y la Facultad decide

el mejor. Porque esa es la forma de elegir el mejor, porque si no seguís con el AMIGUISMO. A mí siempre me tocaron concursos abiertos, yo nunca fui amiga de nadie” (E3)

“Mira, todo lo que apunta a la transparencia, siempre estoy con ella. Por esto de no caer en la INJUSTICIA [...] porque eso genera más legitimación para quien gana y menos sensación de injusticia para quien quedo afuera” (E5)

Un factor que pareciera emerger como fuente de preocupación entre los participantes consiste en la claridad, transparencia y homogeneidad de criterios empleados por los Jurados integrantes de la Comisión Asesora en la confección de los órdenes de mérito. Lo anterior pareciera condicionar, nuevamente, el grado de legitimidad de la decisión de selección.

“Uno no sabe... ya te digo como nunca estuve del otro lado, no sé bien qué es lo que se evalúa. porque a veces uno se presenta a un Concurso sabiendo que lo vas a perder [...] uno nunca sabe qué es lo que se prioriza [...] uno se tranquilizaría más sabiendo a qué se apunta: “mire se apunta a la claridad, o se apunta al desarrollo, o se apunta al antecedente”. O me presento ya sabiendo que voy a hacer lo mejor que pueda pero lo más probable es que yo no quede porque en tal y tal punto soy inferior a fulano” (E4)

“El jurado tendría que decir: mire yo PRETENDO que con su clase transmita, sea pedagógico, presente algo innovador, que me saque una conclusión [...] que respete el tiempo, que el lenguaje sea adecuado” (E5)

Como se indicó al inicio de este apartado, las dos categorías discutidas previamente (i.e. la transparencia en el proceso de selección y la uniformidad y claridad en los criterios empleados) parecieran condicionar el grado de justicia experimentado dentro del sistema como resultado de una mayor o menor atribución de legitimidad.

Otra categoría que emerge fuertemente en el discurso de los participantes consiste en la incongruencia entre las condiciones actuales de empleo y la propia imagen del docente, en términos de sus competencias. La misma se verifica cuando el docente interpreta que, por su preparación y competencias, debería poseer un *status* superior al que actualmente se le reconoce. La percepción de tal incongruencia contribuye a incrementar la sensación de injusticia en el acceso a oportunidades dentro de la Facultad y, como se resultado, se configura como una causa relevante de insatisfacción.

“¿PARA QUE ME BECASTE EL CURSO DE CAPACITACION DOCENTE? Si a la hora de elegir ni siquiera llamas a un CONCURSO [...] para que al menos tenga la posibilidad [...] esas cosas sí, me desmoralizan mucho, ME AFECTAN LA SALUD. Mi marido y otros amigos míos me dicen ‘basta’, me hace mal. ME HACE MAL, porque me hace mal el resultado, PORQUE UNO LE PONE, ¡le pone VIDA a esto! ¿entendes? [...] Yo con ya te digo no me acuerdo si 14, 15, 16 años de antigüedad ya estoy más que solvente para dar teoría, ser un JTP al menos [...] primero, porque sabes que tengo ganas, tengo paciencia, tengo una Especialización en la materia que estoy

dando, que desde el punto de vista epistemológico tengo CONOCIMIENTOS. Desde el punto de vista DIDÁCTICO no sólo hice 28 mil cursos sino que ya terminé de cursar la Especialización en Docencia [...] YA ME ABRIERON LA CABEZA. Entonces sí con TODO ESO sigo siendo Ayudante de Primera es que no está bien [...] Quisiera primeramente en el aula, en la clase, poder tener la autonomía y la legitimación de un concurso que me permita dar clases teóricas, como podría ser JTP” (E5)

Sensación de sobrecarga de trabajo

Otra cuestión que pareciera ser una profunda fuente de preocupación entre los participantes consiste en la estructura de sus Cátedras. La existencia de incrementos sostenidos en la cantidad de estudiantes inscriptos por materia y una tasa de creación de nuevos cargos sustancialmente menor parecieran haber contribuido a un aumento en la sobrecarga de trabajo de los docentes. Esta problemática pareciera haber impactado con mayor fuerza en las asignaturas de los primeros años en comparación con las del ciclo profesional o de orientación. Las dos proposiciones anteriores se ilustran con los siguientes extractos.

“Te vienen 200 alumnos más y colapsó tu estructura [...] nuestro problema es la FALTA DE FLEXIBILIDAD de la estructura dependiendo del año” (E3)

“Es un tema de relación docente-alumno [...] entonces tengo un aula muy grande llena de alumnos y en donde es todo un esfuerzo dar clase” (E7)

“Lo que sí ocurre es que a veces te toca realizar actividades que no te corresponderían [...] por exceso, por defecto nunca” (E8)

La principal razón atribuible a este desfase entre la tasas de crecimiento de la matrícula y la tasa de creación de nuevos cargos pareciera consistir en la existencia de grandes restricciones presupuestarias afrontadas por la Facultad. Lo anterior contribuye a afectar la frecuencia en la apertura de Concursos, sea para el ingreso a carrera docente, para la regularización de cargos de naturaleza interina, o para el acceso a cargos de mayor jerarquía (promoción).

“El problema no son los concursos sino la limitación presupuestaria para ABRIR los cargos” (E8)

Percepción de precariedad de las condiciones de contratación

Como consecuencia de las limitaciones presupuestarias anteriormente discutidas, la Facultad presenta una gran cantidad de cargos de naturaleza interina (alrededor del 30%). Esta inestabilidad en las condiciones de contratación pareciera conducir a una percepción de precariedad en los participantes, situación que podría explicar parte de su grado de insatisfacción.

“A veces abren registros para no dar cargos regulares. ESE es el problema. El problema no es el instrumento que vos usas, si es mejor o peor que el otro, el problema es el tipo de CARGO que estas ofreciéndole al docente” (E8)

“Hay muchos ayudantes alumnos que están muy formados pero que están AFECTADOS desde un proyecto o desde una beca, y eso hace que después haya mucha movilidad de ayudantes. Y después no puedes formar ayudantes dentro de esa materia [...] Yo creo que si podrás tener uno o dos becarios pero no todos becarios porque sino no salen después concursos de ayudante de primera, que QUEDEN efectivamente LIGADOS a la materia” (E6)

La evaluación del desempeño docente

Ya se verá más adelante que la incorporación del Sistema de Carrera Docente es visto por los participantes como un aspecto positivo y, como tal, generador de satisfacción. Sin embargo, las principales críticas ligadas al mismo se hallan vinculadas a: la utilidad de la encuesta estudiantil como insumo de evaluación de desempeño, la conformación de los Jurados en la Reválida Docente, la uniformidad y claridad en los criterios de evaluación y la inaplicabilidad de los mecanismos de control de la asistencia a Docentes con dedicación exclusiva en días en los que ejercen su función de investigador.

Con relación al primero de los aspectos, se observa que existe un notable grado de coincidencia en los participantes en que las encuestas de satisfacción estudiantil, diseñadas para captar la opinión del estudiante respecto de distintos aspectos que hacen a la cursada en una materia específica adolece de vicios que hacen que los resultados derivados de las mismas sean altamente cuestionables y, por ende, no empleables en instancias de evaluación docente. Algunos de ellos se encuentran ligados a la confiabilidad y validez del instrumento. En cuanto a la confiabilidad, varios participantes sostienen que la opinión del estudiante podría ser poco creíble y que, por ende, los resultados obtenidos deberían ser triangulados con otras fuentes de información.

“No sé hasta qué punto no las contestan por contestar y ponen cualquier cosa. Ese es el tema. (...) porque [...] me parece que no la contestan con la responsabilidad del caso. Que si el parcial acaba de ser horriblemente difícil te pongo todo mal. Por ahí el parcial fue difícil pero yo como docente no fui mala [...] Hay un montón de chicos que lo hacen a conciencia, pero también hay otros que ponen según el ánimo. Conozco un montón de alumnos que “ay llene cualquier cosa” o no saben ni quién es. Y también es responsabilidad de los alumnos no saber ni con quien están cursando” (E4)

“Qué hacen: “el profesor no me satisfizo” [...] ENTONCES LE PONGO TODO NEGATIVO AUNQUE SEA MENTIRA que sea todo negativo lo que hizo. Porque no es que no dio clase, que siempre llego tarde” (E5)

“Me parece que no evalúan el desempeño docente [...] Primero porque los alumnos no siempre se comprometen en responderlas” (E8)

En cuanto a la validez del instrumento, algunos participantes declaran que la misma incluye la medición de variables innecesarias y omite otras de gran relevancia a la vez que incorpora terminología poco clara e imprecisa.

“ESTAN MUY MAL HECHAS [...] no me acuerdo específicamente qué cosas eran pero yo digo [...] esto no lo tendrían que haber contestado, si nosotros no tenemos esta instancia” (E5)

“Me parece que no evalúan el desempeño docente [...] Primero porque los alumnos no siempre se comprometen en responderlas las preguntas y el tipo de respuestas que se piden no aportan a decirte si sos un buen docente o mal docente. También a veces se elaboran estadísticas entre cuatro alumnos y no es muy justo ni es muy adecuado. Me parece que si fui puntual o no fui puntual no debería pasar por la evaluación del alumno. El alumno no debe evaluar si fui o no fui puntual, eso lo debe evaluar división docencia cuando vos registras tu horario. El alumno debería evaluar o tener la opción de evaluar otras cosas” (E8)

“Hay preguntas: “entregó en tiempo y forma”. Y si nosotros corregimos todos juntos una pregunta, entonces eso NO TE LO PUEDE EVALUAR de esa manera. Creo que hay que hacer esas encuestas diferentes. Que yo entiendo cuál es el objetivo que tienen [...] pero no se puede sacar mucho provecho de las mismas” (E6)

Otras críticas estuvieron enfocadas a la oportunidad de administración de la encuesta, manifestando los participantes que el momento no resulta el adecuado. La proposición anterior puede ilustrarse con los siguientes extractos.

“Tendría que ser más rápida [...] Yo cuando la Cátedra tuvo que hacer la reválida estábamos trabajando con encuestas del 2010 y nosotros estábamos haciendo la reválida en el 2012. Si bien sirvió, obviamente, porque es una opinión, eso sería lo AJUSTABLE” (E1).

“Creo que es MUY valiosa pero que no es oportuna en el momento que se [...] A mí me da más efectos preguntar en la clase qué opinan de la clase teórica y sugerencias, y que ellos describan con sus palabras, que la encuesta de los alumnos” (E6)

“La evaluación por parte de los alumnos es posterior, cuando tienen que volver a inscribirse, donde ya ni se acuerdan. Muchas veces hace la inscripción no la persona sino que otra persona hace la inscripción. Como consecuencia no es una encuesta que podamos dar algún grado de fidelidad respecto de lo que dicen [...] El problema es que no les interesa contestarla, en ESE momento no les interesa contestarla. O sea el objetivo de ellos es otro, su objetivo es inscribirse en la materia y llegar a tiempo porque sino no entran en la comisión que quieren” (E7)

Finalmente, la última de las críticas refiere a la utilización de la encuesta estudiantil como un dispositivo de retroalimentación que le brinde al docente información útil sobre su desempeño que le permita, como consecuencia, adaptar sus estrategias pedagógicas. Los participantes declaran no recibir en el tiempo apropiado los resultados de las encuestas estudiantiles.

“Nunca tuve ACCESO, lo tuve únicamente en la reválida, como tenía que presentarla fui a pedirla [...] Nunca tuve acceso a las encuestas, era como una cosa que se hacía y se cajoneaba y se tenía guardada. Esa era la sensación que yo tenía, que nunca estaba disponible para los docentes” (E3)

“Nunca me las mandaron. JAMÁS. JAMÁS ME ENTERE. ¿Sabés cuando fue?, con esto de la reválida, las tuve que ir a buscar YO. Como de favor me dieron las de ¡TRES AÑOS ATRÁS!” (E5)

Con relación al segundo de los puntos, la conformación de los Jurados de la Reválida Docente, se observa que la misma resulta esencial para que los participantes le confieran legitimidad al proceso.

“El tema de los jurados, los que te van a evaluar [...] A mí me tocó que me evaluara una persona que es Titular de la materia en otra Universidad pero que no tenía los conocimientos básicos para evaluarme a mí como Licenciada en Turismo, porque no era Licenciado en Turismo. No tenía los conocimientos básicos. Entonces eso me provocó en mi concurso de reválida que me preguntara cosas que supuestamente no me tendría que preguntar porque esas cosas él tendría que saberlas” (E3)

“El concurso de reválida es válido porque hay otros pares que están evaluando lo que hiciste” (E6)

Como se ha visto, uno de los aspectos que se configura como un posible causal de insatisfacción en los docentes es la falta de claridad y uniformidad en los criterios empleados por las Comisiones Asesoras durante los Concursos de Oposición y Antecedentes y los Registro de Antecedentes. Este factor también pareciera hacerse presente en el caso de las Reválidas Docentes, como puede observarse a continuación.

“Habría que hacer, como hay en la evaluación de becas o cuando se evalúan los proyectos, grillas con determinados ítems que los guíe. No quiere decir que sea cerrado, son mínimas, pero que TODOS se pudieran explayar de esa manera” (E6)

“Lo que pasa es que en muchos casos yo he visto no hay una unificación por parte de los Jurados en cuanto a qué es lo que tienen realmente que evaluar [...] Yo he sido evaluado y a la vez he evaluado, de acuerdo a distintos criterios, y no hubo una preparación por parte de los Jurados, realmente en el caso de la reválida, de qué es lo que se tiene que pedir. O sea realmente cuáles son. Si bien están explicitadas, ha habido muchas diferencias en cuanto a las formas de hacer las revalidas de un Jurado a otro” (E7)

Finalmente, el último componente de esta categoría central alude a la insatisfacción experimentada como resultado de la implementación del sistema de control de asistencia. Se destaca que la misma pareciera ser percibida únicamente por los docentes con dedicación exclusiva, no así en el caso de aquellos con bajas dedicaciones horarias (i.e. dedicaciones simples o parciales). Como sostienen los participantes pertenecientes a este subgrupo, el desarrollo de las actividades implicadas en el ejercicio de la investigación podría ser efectuado fuera del espacio de trabajo (e.g. en el hogar). Como resultado, el mecanismo de control de asistencia pareciera ser percibido como innecesario.

“Tal vez a veces en investigación uno puede trabajar desde su casa y tiene MÁS productividad que viniendo acá porque te dispersas [...] En la parte docente uno tiene que demostrar que viene a dar clase” (E6)

“La verdad que yo estoy bastante en contra de registrar la firmas. En realidad estoy en contra desde mi lugar de investigadora, desde lo docente no. Yo creo que a los docentes hay que controlarles la asistencia [...] En las tareas de investigación, me parece absolutamente fuera de lugar, la cuestión de la asistencia. Yo no necesariamente para lo que hago tengo que estar acá, primera cuestión, segunda cuestión no necesariamente tengo que cumplir un horario. En realidad la producción de investigación es una cuestión de producción intelectual donde tal vez yo un día pueda estar inspirada y trabajar 20 horas y otro día no trabajar. Me parece que en realidad [...] el control administrativo debería ser por producción, no por [...] cantidad de horas” (E8)

El conflicto desarrollo académico – desarrollo profesional

Una problemática que emerge para los docentes con bajas dedicaciones consiste en su dificultad para balancear su vida académica y su vida profesional, es decir, la ligada al ejercicio de su profesión liberal (sea de manera independiente o en relación de dependencia en otras organizaciones no educativas). Como será posible observar en los siguientes extractos, algunos participantes parecieran experimentar complicaciones a la hora de compatibilizar las exigencias del entorno profesional y, a la vez, los requerimientos que les impone la Universidad para conservar su posición o promocionar a cargos de mayor jerarquía.

“Antiguamente te exigían menos en los cuatrimestres pasivos, ahora cada vez se exige más, entonces también hay que ver ese grado de más si a la larga no termina repercutiendo en DEMASIADO. Porque por ahí ahora tenés esto, que otra cosa, que la contracursada, que estés en investigación, como que cada vez están pidiendo más” (E4)

“Uno a su vez, tiene que dedicarse a la profesión ¿no? [...] Es difícil reunirse con otro colega que a su vez no vive de eso. Unos están en relación de dependencia, otros tienen estudio [...] Lo cierto es que si vos necesitas más tiempo de un profesional que otra persona está dispuesta a pagarle otra cosa, tenés que PAGARLO [...] Si a mí me dieran lo que yo puedo generar en otro lado, yo no tendría problema en dedicarme a full o part time. Es decir dejo todas las demás facultades o los demás clientes, me quedo con la empresa, y a la tarde yo cierro números porque es lo que me gusta [...] uno tampoco puede ir a dar clase en todos los turnos, porque trabaja en otro lado, justamente por la grandiosa dedicación simple [...] si yo no trabajo de lo otro que trabajo donde gano 10 veces más que en el otro NO VIVO [...] No nos olvidemos de la dedicación simple. NO NOS OLVIDEMOS. Y no nos olvidemos que todos trabajamos MUCHO en otros lados y que le quitamos tiempo a la familia, al hobby, a todo” (E5)

La dificultad de participar de manera significativa

Los participantes señalan que, en varias oportunidades, han efectuado propuestas a la Dirección de la Facultad con el propósito de propiciar cambios que mejoren la efectividad. Sin embargo, la no obtención de una respuesta concreta ante su solicitud pareciera desalentar su intención de contribuir en el futuro.

“Cuesta el cambio en la Facultad un poco pero por una cuestión de BUROCRACIA [...] complica un poco a la gente [...] lleva más tiempo de lo

necesario [...] varios proyectos quedaron en el camino, no me dieron bolilla... pero bueno” (E3)

“No tuve respuesta. No había intención” (E7)

La precariedad en las condiciones físicas de trabajo

Con respecto a esta categoría se identifica baja centralidad, habiendo sido mencionada exclusivamente por uno de los participantes. Al repetir la misma pregunta al resto de ellos, se evidencian niveles adecuados de conformidad.

“No, horrible. Fijate, telas de araña. Un asco. Yo me traigo mis productos de limpieza” (E6)

Fuentes de Satisfacción

Básicamente emergen tres causales de satisfacción: la satisfacción con la tarea (que ha sido definida previamente como satisfacción intrínseca del trabajo), la armonía en los vínculos interpersonales y la flexibilidad horaria.

Satisfacción con la tarea: el rol de la vocación docente.

Todos los participantes señalan como el motivo esencial por el que han elegido formar parte de la Facultad a su vocación por la enseñanza. La anterior aparece como una categoría de gran centralidad tanto en docentes con baja como con alta dedicación horaria. En el caso de los docentes con dedicación simple, cuyo desarrollo se encuentra principalmente ligado al ejercicio de su profesión fuera de la Universidad, su impacto sobre la satisfacción laboral pareciera amplificarse al configurarse como el principal motivo que pareciera definir su participación en la misma. Incluso, se observa que la satisfacción que obtienen por el ejercicio de la actividad docente compensa el peso relativo de gran cantidad de categorías identificadas en secciones previas como causales de insatisfacción. Las proposiciones anteriores pueden ejemplificarse con los siguientes extractos.

“Es mi vocación, es lo que me gusta hacer” (E2)

“Yo siempre digo que la verdad que tomé una hermosa decisión en mi vida en ser docente, porque me ha brindado tantas satisfacciones. Amo lo que hago, amo mi profesión y amo lo que hago, y lo hago con total libertad. Que esa es una cosa muy interesante de esta facultad, que, si respetas las normas, tenés mucha libertad para hacer, deshacer” (E3).

“La verdad es que uno lo hace por placer y por vocación [...] Uno no renuncia porque tiene el alma de maestra, [...] y porque es la única actividad que hago, junto con las plantas en mi casa, que me dan como una satisfacción” (E5)

“Me gusta mucho. El día que me deje de divertir no lo hago más. Si bien a veces me enoja ¿no? son cosas que pasan. Pero no deja de divertirme. Yo me divierto

dando clase, me divierte mucho. Algunos me dicen ¡qué manera de divertirse!
O sea la paso BIEN dando clase” (E7)

La armonía en los vínculos interpersonales

Se observa una fuerte tendencia a que los Profesores a cargo de las asignaturas organicen reuniones de carácter informal que permitan reforzar lazos de camaradería y colaboración entre los integrantes.

“Yo soy especialista en reunirlos para comer. O nos reunimos en mi casa, o nos reunimos en la casa de otro, o salimos a comer afuera [...] porque [...] lo que hacen esos espacios de socialización es también generar más UNIÓN entre los integrantes. Nosotros nos contamos y sabemos los problemas, los hijos cuando nacen [...] somos como una pequeña gran familia [...] porque en algún momento yo me voy a ir ¡y necesito formar gente!” (E3)

La flexibilidad horaria

De igual modo en que se observó que una característica de los docentes con bajas dedicaciones horarias pareciera ser su dificultad para balancear su vida académica y profesional en virtud de su mayor grado de diversificación de actividades, para el caso de los docentes con dedicación exclusiva, se destaca como un atributo positivo la gran flexibilidad horaria que les ofrece la actividad académica.

DISCUSIÓN

Las particularidades de la Universidad Pública argentina y del trabajo académico exigieron la necesidad de construir un cuestionario *ad hoc* a fin de poder relevar adecuadamente el nivel de satisfacción (global y por atributos) de los docentes de la institución universitaria estudiada. La obtención de resultados satisfactorios en el análisis de sus propiedades psicométricas hicieron apropiada su utilización. Tanto la escala representativa de la SLC como la de SLA se encuentran dotadas de elevados niveles de confiabilidad ($\alpha = 0.8962$ para la SLC, y coeficiente de la fórmula de corrección por atenuación = 0.60 para la SLA). En lo que respecta a la confiabilidad de la escala global de SLA, desea reiterarse que la misma resulta superior a la verificada en otros estudios (c.f. Wanous, Reichers & Hudy, 1997). A su vez, se destaca que su cálculo se obtuvo asumiendo una correlación de constructo subyacente entre las escalas de 1.00, lo cual representa una decisión metodológica excesivamente conservadora. De relajar tal condición a 0.95, la confiabilidad mínima estimada se incrementa a 0.72, y de hacerlo a 0.90 se incrementa a 0.81.

Resultados satisfactorios se obtuvieron también en las pruebas de validación de contenido y de constructo. La aplicación del análisis factorial confirmatorio permitió la extracción de 6 dimensiones que, en conjunto, resultan explicativas de alrededor del 70% de la variabilidad observada en la satisfacción laboral.

De este trabajo surge que el nivel más bajo se registra en aquellos aspectos que hacen a la manera en la que se desarrolla el proceso de adjudicación de cargos, seguido por la satisfacción con el cargo que actualmente otros docentes tienen en función de su formación y competencias; y luego por las perspectivas del docente de movilidad ascendente hacia cargos de mayor jerarquía. El puntaje más elevado se da en los ítems que refieren a la participación del docente en la implementación de lo planificado durante el período de cursada y al respeto por la diversidad ideológica, sexual, racial, etc. en la Facultad. La satisfacción intrínseca del trabajo (aquella derivada del ejercicio del rol docente) también registró puntajes elevados de satisfacción.

La conducción de entrevistas en profundidad permitió indagar con mayor nivel de detalle en los factores que parecieran afectar la satisfacción laboral. Dentro de ellos: (a) la percepción de injusticia dentro de la Facultad (explicada principalmente por la falta de uniformidad y claridad en los criterios empleados por los Jurados integrantes de las Comisiones Asesoras, la percepción de falta de transparencia durante el proceso de selección, y por la existencia de incongruencias entre la imagen personal y las condiciones de empleo), (b) la sensación de sobrecarga de trabajo (explicada por la incongruencia entre el salario recibido y la cantidad de tareas asignadas), (c) la percepción de precariedad en las condiciones de contratación, (d)

la disconformidad con los mecanismos vigentes de evaluación del desempeño docente (explicada mayoritariamente por el cuestionamiento a: la utilidad de la encuesta estudiantil como insumo de evaluación de desempeño, la conformación de los Jurados en la Reválida Docente, la uniformidad y claridad en los criterios de evaluación y la inaplicabilidad de los mecanismos de control de la asistencia a Docentes con dedicación exclusiva en días en los que ejercen su función de investigador), (e) el conflicto desarrollo académico – desarrollo profesional (que afecta a los docentes con dedicación simple), (f) la dificultad de participar de manera significativa, y (g) la precariedad en las condiciones físicas de trabajo (derivada principalmente de restricciones presupuestarias), parecieran constituir los atributos del trabajo mayormente asociados a estados de insatisfacción. De manera contraria, (a) la vocación docente (satisfacción con el desempeño intrínseco del rol docente), (b) la armonía en los vínculos dentro de los grupos de trabajo, y (c) la flexibilidad horaria (principalmente para los docentes con dedicaciones exclusivas) parecieran constituir las principales fuentes de satisfacción.

A través del empleo de técnicas estadísticas sofisticadas, se construyó un modelo que permite explicar la satisfacción laboral en términos de dos *sets* de variables: (a) variables sociodemográficas: la edad, el sexo y el nivel de formación; y (b) condiciones de la relación laboral: la jerarquía del cargo, la dedicación y la condición de contratación.

Con relación al primer *set* de variables, las sociodemográficas, sólo la edad verificó ser significativamente distinta de cero, luego de controlar simultáneamente por el resto de las variables explicativas. Lo anterior resulta consistente con otros estudios, donde se sugiere que el efecto de la edad sobre la satisfacción laboral pareciera ser más fuerte que el producido por otras variables de naturaleza demográfica (Weaver, 1980; Clark, 1993). En relación a la edad, se observó que la satisfacción laboral de los docentes pareciera disminuir gradualmente hasta alcanzar su punto mínimo alrededor de los 46 años para, luego de este punto, retomar una tendencia ascendente. Estos resultados brindan apoyo a los de Clark *et al* (1996), si bien en su muestra el nivel mínimo pareciera alcanzarse alrededor de los 36-40 años (dependiendo de la cantidad de controles considerados).

Existen varios motivos por los cuales cabría esperar un efecto cuadrático en el comportamiento de la incidencia de la variable edad. Un enfoque es el que sostiene que el cambio en el nivel de satisfacción a través del tiempo se encuentra asociado a un cambio en las expectativas de los sujetos. Como sugiere Clark *et al* (1996), los individuos parecieran poseer expectativas superiores con respecto a su trabajo en las etapas más tempranas de empleo. Conforme se desarrolla la relación laboral, resulta probable que varias expectativas sean percibidas como incumplidas y que ciertos atributos negativos del trabajo se vuelvan más salientes, cuestión que se traduciría en un descenso de la satisfacción laboral hasta alcanzar un punto mínimo. Evidencia cualitativa reunida también proporcionó apoyo a esta

hipótesis. En efecto, la dificultad de acceder a cargos de mayor jerarquía, y en especial la existencia de incongruencias entre la imagen personal y las condiciones actuales de empleo parecieran configurarse como un factor condicionante de la percepción de injusticia dentro del sistema y, esta último, como una causal central de insatisfacción en los docentes.

Situándonos en el tramo con pendiente positiva de la curva, podrían ocurrir (al menos) dos posibilidades que permitirían explicar el *turning point* en la satisfacción laboral. La primera, que el sujeto simplemente haya satisfecho sus expectativas de desarrollo más salientes (e.g. avance significativo en la carrera académica), lo que se traduciría en un incremento de la satisfacción laboral. La segunda, que el docente sencillamente entre en un estado de resignación y acomode sus expectativas a las posibilidades reales que ofrece el trabajo. Si separamos la muestra de este estudio en dos grupos, constituidos cada uno de ellos por docentes con menos de 46 años y más de 46 años, y elaboramos una tabla de contingencia que vincule dichos grupos a la jerarquía del cargo, se observa una asociación muy fuerte entre la edad y el cargo (Prueba χ^2 : $\chi^2 = 13.88$, $p\text{-value} = 0.000$; Prueba exacta de Fisher: $p\text{-value} = 0.0000$). Esto significa que el grupo compuesto por docentes menores de 46 años se encuentra más fuertemente asociado a cargos de Auxiliar, mientras que los mayores de 46 años a cargos de Profesor. Lo anterior brinda soporte empírico a nuestra hipótesis de que el *turning point* en la curva de satisfacción laboral, podría deberse a un avance significativo en la carrera académica.

Pasaremos ahora a discutir los resultados asociados al segundo *set* de variables: las condiciones del trabajo. La existencia de profundas diferencias en las condiciones de empleo, al interior de cada Universidad, contribuye a que los docentes exhiban experiencias sumamente distintas con relación al mismo, coadyuvando a la emergencia de diferencias de percepción entre subgrupos sociales (Pujol Cols & Arraigada, 2015). En este artículo, se puntualizó que los Profesores parecieran registrar niveles superiores de satisfacción en relación a los Ayudantes. El ascender de Auxiliar a Profesor trae consigo diversos cambios, los cuales podrían contribuir a explicar las diferencias identificadas: (a) le implica al docente un incremento en su remuneración de casi el 100%; (b) le confiere un rol de dirección dentro del curso que le permite, a su vez, incrementar su influencia y participación en la toma de decisiones; (c) le otorga un *status* superior dentro del sistema al poder dictar clases teóricas, conformar tribunales de evaluación, y participar en el arbitraje de artículos y tesis académicas (Pujol Cols & Arraigada, 2015). Interpretaciones similares son compartidas por García de Fanelli & Moguillansky (2014:15) cuando señalan que la imposibilidad de ascender hacia cargos de mayor jerarquía suele traducirse en insatisfacción laboral, como resultado de una percepción de incongruencia entre el *status* que atañe el cargo actual y el nivel de formación poseído. La evidencia cualitativa reunida también brinda soporte a esta hipótesis.

De manera contraria a lo esperado, no se encontró evidencia de diferencias estadísticamente significativas en la satisfacción laboral de acuerdo con la dedicación y condición de contratación del docente. El poseer una dedicación de tipo exclusiva le exige al docente el ejercicio de labores académicas diferentes a las contempladas para la dedicación simple. Entre ellas se destaca la participación en actividades de investigación (75% de la dedicación horaria) y en docencia de postgrado. A su vez, le presenta la incompatibilidad de ser empleado en relación de dependencia en otras organizaciones, sean éstas educativas o no. Esto significa que el ejercicio de su profesión se encuentra exclusivamente ligado al ejercicio de labores académicas dentro de la Universidad. Sin embargo, como se mencionó previamente, la satisfacción laboral representa una actitud general hacia al trabajo, resultando posible que, aun cuando los docentes exclusivos pudieran percibir como potenciados (en relación a los docentes simples) ciertos atributos negativos, los mismos no resulten tan relevantes en la conformación de su actitud. Con relación a este punto, sí se encontró evidencia cualitativa que da soporte a una posible diferencia de percepción de acuerdo a la dedicación en lo que refiere al registro de firmas para docentes exclusivos y el conflicto vida académica – vida profesional.

En cuanto a la condición de contratación, habría resultado esperable que los docentes con estabilidad laboral (*tenure*) tuvieran una satisfacción promedio superior a la de aquellos que no la poseen. El poseer *tenure* podría implicarle al docente una sensación de reconocimiento y, a la vez, de seguridad a no perder su empleo. Analizando el Convenio Colectivo de Trabajo de la organización bajo estudio, se visualiza la obligatoriedad de otorgar *tenure* a aquellos cargos que hubieran estado como interinos durante 5 años. A su vez, podría ocurrir que fuese práctica usual del sistema que los cargos docentes interinos sean regularizados de manera periódica. Lo anterior podría explicar que no existan diferencias significativas en la actitud de los docentes hacia su trabajo en función de la condición, *ceteris paribus* el resto de las variables controladas.

Para concluir este apartado, desean resaltarse ciertas limitaciones a este estudio. En primera instancia, el tamaño de la muestra cuantitativa (aun cuando estimado de manera estadística) podría haber sido ligeramente pequeño para la implementación de ciertas técnicas (e.g. análisis factorial, *ordered probit*). En segundo lugar, esta investigación es de corte transversal, cuestión que impide postular relaciones de causa-efecto. Así, del mismo modo en que se sugiere que el cargo del docente podría incidir en su nivel de satisfacción, la interpretación inversa podría ser igualmente válida (e.g. sujetos con niveles mayores de satisfacción, podrían ser vistos como más motivados o poseer un rendimiento superior, cuestión que podría traducirse en una facilidad mayor para acceder a cargos de mayor jerarquía).

CONCLUSIONES

Esta investigación condujo a la construcción de un cuestionario que permite relevar de manera válida y confiable el nivel de satisfacción (tanto global como por atributos) de los docentes de una institución universitaria. Adicionalmente, se indagó en la satisfacción laboral de una muestra representativa de docentes, identificándose las facetas en las cuales se registran mayores y menores puntajes promedio tanto de manera cuantitativa como cualitativa. Finalmente, se utilizaron técnicas estadísticas sofisticadas de análisis multivariante en la construcción de modelos que permiten explicar de manera robusta la incidencia de un *set* de variables sociodemográficas y relativas a las condiciones de trabajo en la satisfacción laboral. De aquellas, surgió que la edad del docente y la jerarquía del cargo ocupado parecieran ser los predictores con mayor poder explicativo.

Se reitera la necesidad de instrumentar en las Universidades mediciones sistemáticas y anónimas de satisfacción laboral que provean a la Conducción de información útil para la toma de decisiones que involucran el desarrollo de sus participantes. Lo anterior resulta esencial en cualquier organización donde sus empleados constituyen su principal activo estratégico, como es el caso de la Universidad.

APÉNDICE

Cuestionario de Satisfacción Laboral Académica

Una vez finalizado el cuestionario Ud. puede entregar una copia impresa en el Sector de Investigación (3er. Piso, Facultad de Cs. Económicas y Sociales) dirigida al Lic. Lucas Pujol Cols o bien remitir una copia digital a lucaspujolcols@gmail.com.
Para consultas adicionales no dude en comunicarse al correo electrónico antes indicado o bien a +54 (11) 68038127.

Propósito del cuestionario

El presente cuestionario tiene por objeto medir el nivel de satisfacción en el trabajo del cuerpo docente de la FCEyS de la UNMDP, a los efectos de realizar un estudio descriptivo-correlacional de los resultados obtenidos y brindar información útil de cara a la toma de decisiones estratégicas y al desarrollo de políticas de gestión a nivel institucional.

Carácter estrictamente confidencial y reservado

Toda la información proporcionada por Usted es confidencial y secreta (Ley 17.622). Los datos que consigne serán tratados bajo secreto estadístico, volcándose en informes sólo de manera agregada. En ningún caso la información proporcionada será divulgada o utilizada de manera individual.

Instrucciones generales

El cuestionario D001/25 se compone de 25 incisos y ha sido diseñado para ser específicamente aplicado al cuerpo docente de la FCEyS de la UNMDP. El carácter del mismo es anónimo, por lo que no debe consignar en el formulario que se le entrega dato identificatorio alguno.

En caso de desempeñarse Ud. en más de una unidad académica o en más de una Universidad, responda en función de su percepción en la FCEyS de la UNMDP.

Una vez finalizada la primera sección (la cual incluye un conjunto de preguntas clasificatorias), se le presentarán una serie de afirmaciones y se le solicitará que califique cada una de ellas con una puntuación del 1 al 7. Para cada una de las afirmaciones propuestas las puntuaciones posibles responden a la siguiente escala modelo:

Satisfacción						
(-)						(+)
1	2	3	4	5	6	7

Datos clasificatorios del respondiente

Marque con una X la respuesta que más refleje su situación. En las preguntas de opción múltiple, puede indicar más de una respuesta con una X.

D1. **Edad** _____ (completar)

D2. **Género:**

- Masculino.
- Femenino.

D3. **Cargo/s** en el/los que se desempeña (puede marcar más de una opción).

- Profesor Titular.
- Profesor Asociado.
- Profesor Adjunto.
- Jefe de Trabajos Prácticos.
- Ayudante de Primera.
- Becario.

D4. **Dedicación**

- Simple.
- Parcial
- Exclusiva.

D5. **Condición** (puede marcar más de una opción)

- Regular.
- Interino.
- Contratado.
- Profesor Libre.
- Adscripto.
- Afectado.

D6. Participación en **otras actividades** ligadas a la Profesión Académica además de la Docencia (puede marcar mas de una opción con una X) en la FCEyS de la UNMdP.

- Investigación.
- Extensión.
- Transferencia.
- Gestión.

D7. **Máximo nivel educativo alcanzado**

- Título de Grado.
- Especialización (en curso)
- Especialista (graduado)
- Maestría (en curso)
- Magister (graduado)
- Doctorando.
- Doctor.

D8. *Área* en la cual se desempeña (puede marcar más de una opción)

- Administración.
- Contabilidad.
- Economía.
- Turismo.
- Matemática.
- Jurídica.
- Ciencias Sociales.
- Dependientes de Secretaria Académica.

D9. *Años de servicio* en la FCEyS de la UNMDP.

- 0 – 5.
- 6 – 10.
- 11 – 20.
- 21 – 30.
- 31 – 40.
- 41 – 50.
- Más de 50.

Ítem	Situación	Satisfacción							NS/NC
		(-)						(+)	
		1	2	3	4	5	6	7	
P14	Respecto a la manera en que se desarrolla el proceso de adjudicación de cargos.								
P15	Respecto a sus perspectivas de movilidad ascendente hacia cargos de mayor jerarquía.								
P16	Remuneración y prestaciones sociales que recibe como consecuencia de su labor actualmente, en función a las tareas que realiza y de su formación.								
P17	Alicientes recibidos por parte de la Institución que lo hacen sentir apreciado.								
P18	Respecto a la capacitación que ha recibido en el pasado (previa a la brindada durante la gestión anterior)								
P19	Respecto a la capacitación que recibe actualmente (gestión anterior o gestión actual)								
P20	Desempeño intrínseco del rol de docente (tareas que realiza, a nivel general, independientemente de su percepción respecto a la Cátedra o proyecto particular en el que participa)								
P21	Grado en que trabajar en la FCEyS le resulta compatible con el ejercicio de la actividad profesional, sea en forma independiente o en otras Instituciones								
P22	Grado en que, a pesar de trabajar en la FCEyS, dispone de tiempo libre para actividades de esparcimiento (por favor conteste en función del tiempo prestado a la UNMDP y no en función del tiempo insumido por su participación en otras organizaciones donde trabaja, en caso de hacerlo)								
P23	Respeto por la diversidad ideológica, racial, sexual, etc. en la FCEyS.								
P24	Grado en que comparte tiempo libre con sus compañeros de trabajo fuera de la Institución.								
P25	Considera que su nivel de satisfacción laboral en general es								

Muchas gracias por su enorme colaboración en esta investigación.

Cuestionario de Validación de Contenido

Carta de presentación

Estimado/a **Dr. (completar con Nombre y Apellido del evaluador):**

En su calidad de **Experto** en el área de (**completar**), y por su marcada trayectoria tanto en el ámbito (**académico y/o profesional**) sería de enorme utilidad poder contar con su participación en la instancia de **validación de contenido** del cuestionario D001/25.

En general, se conceptualiza a la validez de contenido como el grado en que los ítems que conforman la prueba son una muestra representativa del dominio de contenido que se pretende medir. Por ejemplo: una prueba de operaciones aritméticas no tendría validez de contenido si incluyera sólo problemas de adición y excluyera problemas de sustracción, multiplicación y división.

El cuestionario al que se está haciendo referencia ha sido específicamente diseñado a los efectos de relevar el *nivel de satisfacción en el trabajo del cuerpo docente de la Facultad de Cs. Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, como un insumo que permita generar información útil de cara a la toma de decisiones estratégicas y al desarrollo de políticas de gestión a nivel institucional.

A tales efectos se le adjunta el cuestionario respectivo a fin de que pueda Ud. efectuar su evaluación. El mismo se compone por cuatro partes: 1) una presentación del estudio al respondiente, enunciando los objetivos del cuestionario; 2) breves instrucciones que orienten el proceso de respuesta, 3) preguntas de clasificación, y 4) preguntas de relevamiento propiamente dichas.

En el contexto de esta investigación se entiende a la satisfacción en el empleo como la perspectiva favorable o desfavorable que los docentes tienen de su trabajo (Werther y Davis, 1983). Se trata de un constructo teórico complejo conformado por distintas dimensiones. En tanto una variable no observable en sí misma, se deberá recurrir a otro conjunto de variables observables, que permitan dar cuenta del nivel de satisfacción del individuo respecto a cada una de ellas. Si bien las dimensiones que en conjunto definen la satisfacción en el trabajo serán puestas a prueba estadísticamente (recurriéndose al denominado Análisis Factorial, de enorme utilidad en la validación de constructo) y luego redefinidas, se identificaron de manera teórica y a priori las siguientes:

- 1) Satisfacción con el cargo actual,
- 2) Satisfacción las posibilidades de participación,
- 3) Satisfacción con la gestión,
- 4) Satisfacción con las condiciones físicas de trabajo,
- 5) Satisfacción con las oportunidades de movilidad ascendente (ascenso),
- 6) Satisfacción con la retribución,
- 7) Satisfacción con el reconocimiento,
- 8) Satisfacción con capacitación recibida,
- 9) Satisfacción con el trabajo en sí mismo (dimensión intrínseca del trabajo),
- 10) Compatibilidad del trabajo con otras actividades,
- 11) Satisfacción con las relaciones horizontales.

Se le agradece su valiosa colaboración en esta investigación.

Lic. Lucas J. Pujol Cols.

Instrucciones: Para cada ítem propuesto, marque la opción que mejor represente su respuesta con una (X).

1. Carta de presentación del estudio al respondiente.

	Muy buena	Buena	Regular	Mala
Claridad				
Extensión				
Adecuación al respondiente				

Modificaciones que efectuaría

2. Instrucciones para el proceso de respuesta.

	Muy buena	Buena	Regular	Mala
Claridad				
Suficiencia				
Adecuación al respondiente				

Modificaciones que efectuaría

3. Valoración general de los ítems del cuestionario.

	Muy buena	Buena	Regular	Mala
Orden lógico de presentación				
Claridad en la redacción				
Adecuación de las opciones de respuesta				
Cantidad de preguntas				
Adecuación a los destinatarios				
Eficacia para proporcionar los datos requeridos				

Modificaciones que efectuaría

4. Valoración individual de los ítems del cuestionario.

	Claridad				Pertinencia en la medición del constructo			
	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy buena	Buena	Regular	Mala
P1								
P2								
P3								
P4								
P5								
P6								
P7								
P8								
P9								
P10								
P11								
P12								
P13								
P14								
P15								
P16								
P17								
P18								
P19								
P20								
P21								
P22								
P23								
P24								
P25								

Modificaciones que efectuaría/ preguntas que agregaría.

5. Valoración general del cuestionario.

	Muy buena	Buena	Regular	Mala
Percepción general de la validez de contenido				

Percepción general del cuestionario:

Recomendaciones y sugerencias:

Muchas gracias por su valiosa contribución a esta investigación.

Nombre y Apellido del evaluador: _____

Fecha de la evaluación: _____

Firma: _____

Guión flexible empleado en las entrevistas en profundidad

I – Participación.

- Mecanismos actuales de participación en instancias de planificación académica (reuniones de cátedra, de área, comisiones,...).
- Grado de satisfacción con los mecanismos actuales.
- Formas adecuadas percibidas de participación no presentes.
- Participación en Órganos de Gobierno (Consejo Académico, Superior, Asamblea, Centro de Investigación).

II – Gestión y Liderazgo.

- Formas de canalización actual de ideas y propuesta.
- Grado de aceptación de ideas y propuestas.
- Ejemplos de Ideas que propone.
- Facilidad percibida de implementación de cambios en la Institución.
- Vinculación entre las propuestas que realiza y los cambios que evidencia.
- Información que recibe de su superior para retroalimentar y mejorar su desempeño.

III – Evaluación y supervisión.

- Mecanismos que se emplean para evaluar el desempeño docente
 - Concursos de reválida y sus instrumentos
 - Encuestas estudiantiles
- Modo como se desarrollan y resuelven los concursos docentes y registros de antecedentes para acceder a nuevos cargos.
- Grado de legitimación de su superior actual
- Grado de conformidad/disconformidad con mecanismos actuales de control administrativo.

IV – Capacitación para el desempeño.

- Capacitación actual académica y disciplinar recibida.
- Grado de conformidad/disconformidad con la capacitación actual recibida.
- Relación entre capacitación recibida y su rol docente.
- Importancia de la capacitación para la mejora en el desempeño.
- Correspondencia entre grado de preparación/formación y su rol docente actual.

V – Condiciones físicas.

- Elementos que generan mayor insatisfacción.
- Recursos no compartidos.

VI – Reconocimiento.

- Agrado por su rol docente actual y por las tareas adicionales que realiza (investigación, extensión, transferencia, gestión).
- Puesto ideal en función de formación y competencias.
- Posibilidad de desarrollar su plan de carrera en el puesto actual.
- Limitaciones percibidas para desarrollar su proyecto de carrera.

- Satisfacción con el nivel de remuneración que percibe en relación a la dedicación horaria aplicada.

VII – Organización.

- Grado de conocimiento de normas y reglamentos.
- Medios por los que se entera de las normas y reglamentos actuales.
- Normas y reglamentos que generan insatisfacción.
- Grado de cumplimiento general percibido de normas y reglamentos.

VIII – Relaciones horizontales.

- Medios por los que recibe información institucional.
- Grado percibido de tolerancia de la diversidad (política, religiosa, sexual etc.)
- Existencia de reuniones informales con compañeros de trabajo.
- Participación del sujeto en dichas reuniones.
- Periodicidad de las reuniones.
- Reuniones generales vs. Reuniones con grupos de afinidad.
- Importancia percibida de dichas reuniones.
- Causas de no reunión/no participación.
- Promoción institucional de las reuniones.

REFERENCIAS

- Abdel-Halim, A. A. (1983). Effects of task and personality characteristics on subordinate responses to participative decision making. *Academy of Management Journal*, 26(3), 477-484.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 307-311.
- Brief, A. P. (1998). *Attitudes in and around organizations*. Utah: Sage Publications.
- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2003). Core self-evaluations: A review of the trait and its role in job satisfaction and job performance. *European Journal of Personality*, 17(1), S5-S18.
- Brief, A. P., Butcher, A. H., & Roberson, L. (1995). Cookies, disposition, and job attitudes: The effects of positive mood-inducing events and negative affectivity on job satisfaction in a field experiment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 62(1), 55-62.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, A. E. (1993). *Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work?* Discussion Paper No. 415. Colchester: Department of Economics, University of Essex.
- Clark, A., Oswald, A., & Warr, P. (1996). Is job satisfaction U-shaped in age? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69(1), 57-81.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment: An individual-differences model and its applications*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Fisher, C. D. (2000). Mood and emotions while working: Missing pieces of job satisfaction? *Journal of Organization Behavior*, 21(1), 185-202.
- García de Fanelli, A. & Moguillansky, M. (2014). La docencia universitaria en Argentina: Obstáculos en la carrera académica. *Education Policy Analysis Archives*, 22(1), 1-18.
- Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. New York: Harper.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279.
- Hackman, J. R., Oldham, G., Janson, R., & Purdy, K. (1975). A new strategy for job enrichment. *California Management Review*, 17(4), 57-71.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Hernández Sampieri, R., Collado, C. F., Lucio, P. B., & Pérez, M. D. L. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.

House, R. J. & Mitchell, T. R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Leadership*, 3(4), 81-98.

Judge, T. A., Locke, E. A., & Durham, C. C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19(1), 151-188.

Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: the role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83(1), 17-34.

Judge, T. A., Erez, A., & Bono, J. E. (1998). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, 11(2-3), 167-187.

Judge, T. A., Bono, J. E., & Locke, E. A. (2000). Personality and job satisfaction: the mediating role of job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 237-249.

Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.

Judge, T. A., & Larsen, R. J. (2001). Dispositional affect and job satisfaction: A review and theoretical extension. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(1), 67-98.

Judge, T. A., Heller, D., & Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 530-541.

Lawler, E. E. (1973). *Motivation in work organizations*. California: Brooks/Cole Publishing Company.

Locke, E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Chicago: Rand McNally College.

Locke, E. A., & Schweiger, D. M. (1979). Participation in decision-making: One more look. *Research in Organizational Behavior*, 1(10), 265-339.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370-396.

Michalos, A. C. (Ed.). (2014). *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. New York: Springer Reference.

Miller, K. I., & Monge, P. R. (1986). Participation, satisfaction, and productivity: A meta-analytic review. *Academy of Management Journal*, 29(4), 727-753.

Moorman, R. H. (1993). The influence of cognitive and affective based job satisfaction measures on the relationship between satisfaction and organizational citizenship behavior. *Human Relations*, 46(6), 759-776.

Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. (1982). *Organizational linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. San Diego: Academic Press

- Price, J. L., & Mueller, C. W. (1981). *Professional turnover: The case of nurses*. New York: Spectrum.
- Price, J. L., & Mueller, C. W. (1986). *Handbook of organizational measurement*. Marshfield: Pittman.
- Pujol Cols, L. J., & Arraigada, M. C. (2015). Exploración de la representación social de la profesión académica en una muestra de docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *FACES*, 21(45), 87-109.
- Quinn, R. P., & Mangione, T. W. (1973). Evaluating weighted models of measuring job satisfaction: A Cinderella story. *Organizational Behavior and Human Performance*, 10(1), 1-23.
- Quinn, R. P. & L. J. Shepard (1974). *The 1972-73 Quality of Employment Survey*. Michigan: Survey Research Center.
- Robbins, S. & Judge, T. (2013). *Comportamiento Organizacional* (Decimoquinta edición). México: Pearson.
- Russell, S. S., Spitzmüller, C., Lin, L. F., Stanton, J. M., Smith, P. C., & Ironson, G. H. (2004). Shorter can also be better: The abridged job in general scale. *Educational and Psychological Measurement*, 64(5), 878-893.
- Science Research Associates (1973) *SRA Attitude Survey*. Chicago: Science Research Associates.
- Schuler, R. S. (1976). Participation with supervisor and subordinate authoritarianism: A path-goal theory reconciliation. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 320-325.
- Seashore, S. E., & Taber, T. D. (1975). Job satisfaction indicators and their correlates. *American Behavioral Scientist*, 18(3), 333-368.
- Schleicher, D. J., Watt, J. D., & Greguras, G. J. (2004). Reexamining the job satisfaction-performance relationship: the complexity of attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 165.
- Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Smith, P. C., Smith, O. W., & Rollo, J. (1974). Factor structure for blacks and whites of the Job Descriptive and its discrimination of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 59(1), 99-100.
- Spector, P. E. (1986). Perceived control by employees: A meta-analysis of studies concerning autonomy and participation at work. *Human relations*, 39(11), 1005-1016.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks: Sage publications.

- Stumpp, T., Muck, P. M., Hülshager, U. R., Judge, T. A., & Maier, G. W. (2010). Core self-evaluations in Germany: validation of a German measure and its relationships with career success. *Journal of Applied Psychology, 59*(4), 674-700.
- Thomas, A., Buboltz, W. C., & Winkelspecht, C. S. (2004). Job characteristics and personality as predictors of job satisfaction. *International Journal of Organizational Analysis, 12*(2), 205-219.
- Thompson, E. R., & Phua, F. T. (2012). A brief index of affective job satisfaction. *Group & Organization Management, 37*(3), 275-307.
- Tosi, H. (1970). A reexamination of personality as a determinant of the effects of participation. *Personnel Psychology, 23*(1), 91-99.
- Triadó Ivern, X. M., Aparicio Chueca, P., Freixa Niella, M., & Torrado Fonseca, M. (2015). Satisfacción y motivación del profesorado en el primer curso en grados de ciencias sociales. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 13*(1), 203-229.
- Vega, R. I. (2010). *Análisis del Sistema de Información Universitario: diseño de herramientas de gestión para la toma de decisiones en las instituciones de Educación Superior* (Inédito).
- Vroom, V. H. (1959). Some personality determinants of the effects of participation. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 59*(3), 322-327.
- Vroom, V. H., & Mann, F. C. (1960). Leader Authoritarianism and Employee Attitudes. *Personnel Psychology, 13*(2), 125-140.
- Wanous, J. P., & Reichers, A. E. (1996). Estimating the reliability of a single-item measure. *Psychological Reports, 78*(2), 631-634.
- Wanous, J. P., & Hudy, M. J. (2001). Single-item reliability: A replication and extension. *Organizational Research Methods, 4*(4), 361-375.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: the disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin, 96*(3), 465-490.
- Watson, D., & Slack, A. K. (1993). General factors of affective temperament and their relation to job satisfaction over time. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 54*(2), 181-202.
- Weaver, C. N. (1980). Job satisfaction in the United States. *Journal of Applied Psychology, 65*, 364—367.
- Werther, W. y Davis, K. (1984). *Administración de Personal y Recursos Humanos* (quinta edición). México: Mc Graw Hill.
- Wooldridge, J. M. (2013). *Introductory Econometrics*. South-Western: Cengage Learning.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality, 31*(1), 21-33.