



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Contaduría y Administración
División de Estudios de Posgrado

T e s i s

“El Modelo motivacional de contenido y su impacto en el personal docente durante el desarrollo del curso – taller de acreditación”

Que para obtener el grado de:

Maestro en Administración
(Organizaciones)

Presenta: Guillermo Basante Butrón

Tutor: M.A. Arturo Sánchez Mondragón

Asesor: M.A. Pedro Márquez Fernández

México, D.F. Mayo de 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración

T e s i s

“El Modelo motivacional de contenido y su impacto en el personal docente durante el desarrollo del curso – taller de acreditación”

Que para obtener el grado de:

Maestro en Administración
(Organizaciones)

Presenta: Guillermo Basante Butrón

Tutor: M.A. Arturo Sánchez Mondragón

Asesor: M.A. Pedro Márquez Fernández

México, D.F. Mayo de 2006



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MEXICO

**Programa de Posgrado en Ciencias de la
Administración**

Oficio: PPCA/GA/2006

Asunto: Envío oficio de nombramiento de jurado de Maestría.

Coordinación

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
Director General de Administración Escolar
De esta Universidad
Presente.

At'n.: Biol. Francisco Javier Incera Ugalde
Jefe de la Unidad de Administración del Posgrado

Me permito hacer de su conocimiento, que el alumno **Guillermo Basante Butrón** presentará Examen de Grado dentro del Plan de Maestría en Administración (Organizaciones), toda vez que ha concluido el Plan de Estudios respectivo y su trabajo escrito, por lo que el Subcomité Académico de Maestrías, tuvo a bien designar el siguiente jurado:

M.A. Arturo Sánchez Mondragón	Presidente
M.A. Pedro Márquez Fernández	Vocal
M.A. Samuel Hernández López	Secretario
M.D.H. Rafael Zavala Ortiz	Suplente
M.A. María Esther Monroy Baldi	Suplente

Por su atención le doy las gracias y aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

Atentamente
"Por mi raza hablará el espíritu"
Ciudad Universitaria, D.F., 2 de mayo del 2005.
El Coordinador del Programa

Dr. Ricardo Alfredo Varela Juárez

Índice

	Tema	Páginas
Capítulo I		
Marco Teórico General		
(Motivación)		
1.1	Introducción	1
1.2	Concepto de motivación	2
1.3.	Diversas definiciones de motivación	5
1.4	Características del proceso motivacional	6
1.5	Modelos motivacionales de contenido	8
1.5.1	Teoría de las necesidades	9
1.5.2	Teoría de la motivación – higiene	20
1.5.3	Teoría Clayton Aldefer	25
1.5.4	Teoría de David McClelland	28
1.6	Contrastación de las cuatro teorías	31
1.7	Justificación de la corriente elegida	32
1.8	Relación entre la motivación y el proceso de acreditación	34

Capítulo II

Marco Contextual

(Parte I)

2.1	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, AC. (COPAES)	35
2.1.1	Acreditación de programas académicos	36
2.1.2	Características de la acreditación	37
2.1.3	Etapas del proceso de acreditación	37
2.1.4	Organismos acreditadores reconocidos por COPAES	39

Parte II

	Comité Mexicano de Acreditación Agronómica (COMEAA)	
2.2.1	Filosofía Institucional	41
2.2.2	Organigrama del COMEAA	43
2.2.3	Estructura del COMEAA	44
2.2.4	Consejo Directivo	44
2.2.5	H. Consejo Técnico	45
2.2.6	H. Consejo de Vigilancia	46
2.2.7	Participantes del proceso de acreditación	46
2.2.8	Categorías de análisis	46
2.2.9	Tipos de dictámenes de acreditación	49
2.2.10	Programas acreditados en 2005	50
2.2.11	Participación de los docentes por categoría	50
2.2.12	Análisis FODA del COMEAA	51

Capítulo III

Diseño metodológico

3.1	Importancia de la investigación	53
3.2	Justificación de la investigación	53
3.3	Planteamiento de la investigación	54
3.4	Objetivos de la investigación	56
3.5	Hipótesis	56
3.6	Variables	57
3.7	Tipo de investigación	57
3.8	Población objetivo	58
3.8.1	Muestra	58
3.9	Criterios de discriminación	59
3.9.1	Criterios de inclusión	59

3.9.2	Criterios de exclusión	60
3.10	Prueba piloto	60
3.11	Prueba de campo	60
3.12	Técnicas de recolección	61
3.12.1	Técnica de Análisis de Datos	61
3.12.2	Procedimiento	62
3.13	Confiabilidad y validez	62
3.14	Análisis estadístico aplicado (Prueba de Wilcoxon)	64
3.15	Instrumento de medición (cuestionario)	65

Capítulo IV

Interpretación y análisis

4.1	Consideraciones básicas sobre estadística	71
4.2	Estadística descriptiva	71
4.3	Estadística inferencial	93
4.4	Mecanismo de rechazo o aceptación	93
4.5	Variables para comprobar las necesidades primarias	94
4.6	Variables para comprobar las necesidades secundarias	95

Capítulo V

Conclusiones

5.1	Aspectos generales	96
5.2	Características por parámetro	97

Capítulo VI
Propuestas
(Sugerencia de un Curso – Taller)

6.1	Preparación del curso – taller	101
6.2	Conceptualización o propósitos de un curso- taller	103
6.3	Fundamentos del curso – taller	104
6.4	Funcionamiento del curso – taller	105
6.5	Diagnóstico de los participantes	105
6.6	Establecimiento de los objetivos del curso - taller	106
6.7	Diseño de problemas y actividades	107
6.8	Evaluación	108
6.9	Instructor motivante o desmotivante	110
6.10	El instructor y su relación con el diseño del curso - taller	113

Bibliografía

Anexos

A	Estadística Descriptiva (Corridas)
B	Estadística Inferencial (Corridas)

Introducción

Uno de los propósitos de la presente investigación lo constituye el hecho de identificar la cobertura de las necesidades primarias y secundarias de los docentes de las diferentes Instituciones de Educación Superior que se han interesado por el proceso de acreditación. Para ello, se utiliza el Modelo de Motivación de Contenido en especial la Teoría de las Necesidades evaluando la misma variable en dos tiempos (durante y después) con el propósito de conocer si el nivel de la cobertura de las necesidad tuvo alguna modificación, para ello nos auxiliamos de la herramienta estadística de la prueba de Wilcoxon que por su potencia nos permite conocer si existe diferencias marcadas en el apareamiento además de que nos proporciona el índice de significancia que nos indica si aceptamos la hipótesis alterna o la hipótesis nula.

Por otro lado, el presente trabajo de investigación lo conforman seis capítulos los cuales abordan los siguientes aspectos genéricos.

Capítulo I. En este capítulo abordamos las diferentes corrientes que conforman el Modelo de Contenido donde se citan las propuestas de Abraham Maslow, Frederick Herzberg, Clayton Aldelfer y David McClelland.

Capítulo II. En este apartado abordamos lo concerniente y lo dividimos en dos partes la primera cita lo concerniente a los lineamientos, normatividad e instituciones reconocidas para otorgar acreditaciones, la segunda la conforma todo lo relativo al Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C. (COMEAA) que transita desde su Filosofía institucional hasta la utilización del Modelo FODA.

Capítulo III. Este capítulo lo consideramos el más significativo de nuestra investigación, ya que es aquí donde relacionamos la teoría y la praxis que adquiere forma en nuestro diseño de investigación que aborda las siguientes etapas: Importancia de la investigación, justificación de la investigación, planteamiento de la investigación, objetivos, variables, hipótesis, tipo de investigación, población objetivo, procedimiento muestral, criterio de inclusión y exclusión, instrumento de medición, confiabilidad, validez, prueba de campo, análisis estadístico, Instrumento de medición.

Capítulo IV. La función de este apartado es describir los resultados a través de cuatro etapas: Estadística descriptiva, estadística inferencial, instrumento de rechazo o aceptación, comportamiento de variables a través del uso de la prueba de Wilcoxon la determinación de sus índices.

Capítulo V. La función de este capítulo reside en que nos brinda una conclusión genérica del comportamiento de los docentes durante el curso –taller y una descripción del perfil de los docentes que participaron en el mismo.

Capítulo VI. Su importancia radica en que es una propuesta desde el punto de vista crítico y objetivo del Instructor el cual propone ciertas líneas de acción indispensables para el buen funcionamiento de un curso de esta naturaleza.

Capítulo I

Marco Teórico General

(Motivación)

1.1 Introducción

Todas las personas nos movemos y estamos en continua actividad, hasta las menos dinámicas hacen una serie de actividades, entonces cabe preguntarnos ¿Por qué nos movemos, actuamos, nos interesamos por las cosas y nos inquietamos sin cesar? El estudio de la motivación, pues, no es otra cosa que el intento de averiguar, desde el punto de vista de la psicología, a que obedecen todas las necesidades, deseos y actividades, es decir, investiga la explicación de las propias acciones humanas.

Se trata de estudiar los impulsos, las tendencias y estímulos que acosan constantemente nuestra vida y nuestro organismo y nos lleva, queramos o no a la acción.

Lo conducta instintiva no requiere voluntad por parte del sujeto, en cambio la conducta motivada si la requiere. Así pues no conviene confundir la motivación con los estímulos ni con los instintos, las tres impulsan a actuar pero su origen y sus funciones son muy diferentes. La conducta motivada requiere un motivo por el cual ponerse en marcha. Una conducta esta motivada cuando se dirige claramente hacia una meta. El motivo es algo que nos impulsa a actuar, se presenta siempre como un impulso, una tendencia, un deseo, una necesidad,

Podemos señalar móviles que van desde impulsos más elementales, como el hambre, el sueño hasta los más complicados y complejos, como puede ser el impulso o deseo de cualquier profesionista, etcétera. Toda actividad esta motivada por algo, y ese algo es lo que hemos llamado motivo. Es como un circuito cerrado en el que se pueden distinguir los tres momentos principales conformados por: motivos, conducta motivada y disminución o satisfacción de la necesidad.

1.2 Concepto de motivación

Una de las áreas más antiguas y difíciles de la psicología es la que trata de explicar las razones por las cuales las personas se sienten motivadas para hacer algo y, si es que lo llevan a cabo, por qué hacen eso y no otra cosa. El problema se divide en dos partes: la naturaleza de la fuerza impulsora (de dónde proviene; cuáles son sus propiedades) y su dirección y mantenimiento (qué efectos tiene en el comportamiento de las personas).

Durante mucho tiempo, la conceptualización de la motivación ha sido abordada de diferentes ópticas entre los administradores y psicólogos de todas las corrientes, ya que, en realidad, existen tantos enfoques y teorías en esta área que la mayoría de los estudiosos han tratado de clasificarlos en diferentes grupos, como las teorías de la reducción de necesidades, las teorías de los valores de las expectativas y las teorías del dominio y el crecimiento.

En nuestro caso citaremos a dos psicólogos que nos presentan una relación de lo que a su juicio comprende el calificativo de concepto dentro de motivación.

“Para Westwood (1992, 288), la motivación, como concepto, tiene algunas características específicas:

- La motivación es un estado interno que experimenta el individuo. Aunque factores externos, incluidas otras personas, pueden influir en el estado motivacional del sujeto, éste se desarrolla dentro de él y es singular.
- El sujeto experimenta un estado motivacional de una forma tal que da origen a un deseo, intención o presión para actuar.
- La motivación tiene un elemento de elección, intención o deseo. Es decir, la persona que experimenta un estado de estimulación (provocada en el plano externo o interno), responde eligiendo actuar de una manera y con una intensidad que ellos determinan.

- La acción y el desempeño son una función, por lo menos en parte, de la motivación. Por tanto, es muy importante en nuestra habilidad para prever y comprender las acciones y el desempeño.
- La motivación tiene diversas facetas. Se trata de un proceso complejo con diferentes elementos y la posibilidad de muchos determinantes, opciones y resultados.
- Los individuos difieren en términos de su estado motivacional y de los factores que influyen en el mismo.
- Además, el estado motivacional de una persona es variable; es distinto a lo largo del tiempo y las situaciones.

Otro enfoque es el de Warr (1985), quien analizó lo que denominó y clasificó como razones para la acción como sinónimo de motivación o impulso.

- Conveniencia intrínseca de un efecto inmediato que se puede considerar hedónicamente satisfactoria, óptimamente emocionante o deliciosamente compleja. Por supuesto, es posible que las personas se sientan motivadas a evitar el resultado tanto como a lograrlo.
- Conveniencia intrínseca de efectos consecuentes en el sentido de que el valor de determinado acto se mide, en parte, con base en la conveniencia de los acontecimientos emanados del mismo.
- Comparación social entre lo que las personas poseen y aquello que desean además de la forma en que se comparan con otros como un motivador, porque la evaluación de la satisfacción depende del grado aparente de satisfacción de otras personas con ellas.

- Presiones sociales por parte de otras personas (publicistas, modelos, grupos de presión) para actuar de determinada manera o buscar determinadas recompensas.
- Las tendencias en los niveles de aspiración pueden cambiar, por ejemplo, a lo largo del proceso de adaptación: a medida que las investigaciones se difunden y es más fácil el acceso a ellas, las personas se adaptan a las mismas y buscan más recompensas.
- La probabilidad percibida de éxito resulta importante porque si es elevada la gente se sentirá motivada a "trabajar" para su consecución, mientras que si es baja será mucho menos motivadora.
- Los hábitos no deberán ser dejados a un lado puesto que las rutinas regulares y los estilos de atribución influyen en la intensidad y el contenido de los deseos y los actos.
- Otros deseos y actos, como el deseo de satisfacer las necesidades de autoestima, pueden ser un motivador poderoso.
- La estructura de los actos en el sentido de la forma en que están organizados los comportamientos, a la larga, puede ser muy estimulante o muy complicada”¹.

Es posible que haya muchas otras razones para entrar en acción, pero esta lista es un buen inicio. Vale la pena observar que se trata de una lista simple y de sentido común en la cual no se sugieren fuerzas complejas o intrapsíquicas que motivan inconscientemente a las personas. A muchos les llama la atención la teoría psicoanalítica y la neofreudiana, por que son teorías dinámicas, son complejas y poderosas, a diferencias de las teorías de los rasgos, que parecen, por contraste, estáticas y débiles. Sin embargo, la cantidad y el tipo de evidencias a favor de

¹ Furnham, Adrián. “Psicología organizacional (El comportamiento del individuo en las organizaciones)” Editorial. Oxford. México 2001. Pág. 256-257

muchas ideas freudianas es tan endeble que esta perspectiva debe permanecer como “no demostrada”.²

1.3 Diversas definiciones de la motivación

“Hay dos factores que dificultan la definición de la motivación: primero, en la etapa científica de la investigación no se prescinde por completo de la terminología precientífica, además de que en el lenguaje común existe gran variedad de términos para designar a la motivación (C. F. Graumann, 1971); segundo, la influencia de Darwin se manifiesta en cuatro corrientes en las cuales se emplea distinta terminología.

Para la psicología precientífica la motivación humana se reducía a la actividad voluntaria, en cambio para la científica existen, por un lado, las tendencias, los impulsos y los instintos que dan fuerza al comportamiento llamado motivado y, por otro, las actividades cognoscitivas -asociación de vivencias- que dirigen el comportamiento hacia determinadas metas, por lo que existe un gran número de variables que intervienen en el comportamiento motivado. El problema radica en organizar dichas variables en conjuntos y subconjuntos de tal manera que se puedan hacer cálculos acerca de su intervención en el proceso motivacional, pero con criterios que permitan discriminar unas variables motivacionales de otras, por ejemplo, cognoscitivas y afectivas, aun cuando estas últimas intervengan en todos los procesos psíquicos”.

Una de las primeras tareas de la investigación científica es definir la clase específica de los hechos que forman un conjunto. Esta tarea puede realizarse de dos formas: mediante la revisión de todas las investigaciones existentes para hacer el inventario de las variables que intervienen, de diferentes maneras, en los procesos que llamamos motivacionales; o mediante el inventario de las necesidades que posee un individuo para garantizar su sobrevivencia y la de su especie. Esta última forma implica dificultades porque, como anota Heckhausen (1963), algunas veces distintos

² Mankeliunas, V. Mateo. “Psicología de la motivación”. Editorial. Trillas. México 2001 Pág. 22.

individuos reaccionan de diferente manera en situaciones semejantes, y en diferentes se comportan del mismo modo.

En el ámbito administrativo Stoner, señala que tanto los administradores como los investigadores abordaron el concepto de la motivación desde diferentes puntos de vista, pero que lo significativo es que coinciden de una forma genérica en sus concepciones.

"La motivación es, en síntesis, lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide, en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía"³.

"Los factores que ocasionan, canalizan y sustentan la conducta humana en un sentido particular y comprometido."⁴

"La motivación es un término genérico que se aplica a un amplia serie de impulsos, deseos, necesidades, anhelos, y fuerzas similares.

Decir que los administradores motivan a sus subordinados, es decir, que realizan cosas con las que esperan satisfacer esos impulsos y deseos e inducir a los subordinados a actuar de determinada manera."⁵

1.4 Características del proceso motivacional

"En todas las concepciones teóricas de la motivación están combinadas dos variables hipotéticas, que a su vez expresan dos características esenciales del

³ Solana, Ricardo F. Administración de Organizaciones. Ediciones Interoceánicas S.A. Buenos Aires, 1993. Pág. 208

⁴ Stoner, James; Freeman, R. Edward y Gilbert Jr, Daniel R.. Administración 6a. Edición. Editorial Pearson. México, 1996. Pág. 484

Koontz, Harold; Weihrich, Heinz. Administración, una perspectiva global 11ª. Edición. Editorial Mc Graw Hill. México, 1999. Pág. 501

proceso motivacional; una de ellas indica la direccionalidad del comportamiento motivado (dirección hacia metas determinadas), y la otra, proporciona la energía necesaria para realizar actos concretos del comportamiento, es decir, la energización o la activación del comportamiento. Según los marcos conceptuales una variable tiene más valor que otra, pero siempre se toman en cuenta estas dos características del proceso motivacional”⁶.

1. Todo organismo se encuentra en permanente actividad, sin embargo en algunas situaciones son más activos que en otras, debido a lo cual las concepciones de activación afirman que los motivos mueven a los organismos a obrar (de aquí también el término motivación, que proviene del latín movere); el motivo es una fuerza análoga a la del motor de un automóvil. En algunos casos el proceso motivacional se basa en el modelo hidráulico (R. A. Mnde, 1960); como en un receptor hidráulico, la energía fluye continuamente para alimentar la actividad del organismo, pero si se corta el suministro, el organismo se vuelve inactivo. Esta clase de modelo aparece en las interpretaciones basadas en los instintos y las pulsiones específicas o generalizadas (C. L. Huil, 1943). A veces se multiplican tanto las pulsiones que para explicar cualquier hecho nuevo se inventa una nueva pulsión. Conforme el problema motivacional se aparta de las bases fisiológicas, entran en función los mecanismos cognoscitivos de anticipación y, al mismo tiempo, la activación del comportamiento (Cofer y Appley, 197 I).

2. La activación forma parte esencial del organismo, de igual manera que la direccionalidad del comportamiento hacia determinadas metas e intereses. A esta característica, algunos autores, como Tolman y Atkinson, le dan nombres diferentes, como expectancia; otros, destacan la activación del proceso motivacional, y la direccionalidad o expectancia la atribuyen a los procesos cognoscitivos, especialmente en el comportamiento humano.

3. Como consecuencia de las dos características anteriores, **los actos particulares del comportamiento son coordinados para satisfacer las necesidades básicas;**

⁶ Mankeliunas, V. Mateo. “Psicología de la motivación”. Editorial. Trillas. México 2001 p.p. 26

para la satisfacción de las aprendidas, el sujeto humano programa la secuencia de sus actos según la información que posea, por lo cual algunos autores consideran a esta coordinación de actos particulares hacia una meta como una característica especial.

1.5 Modelos motivacionales de contenido

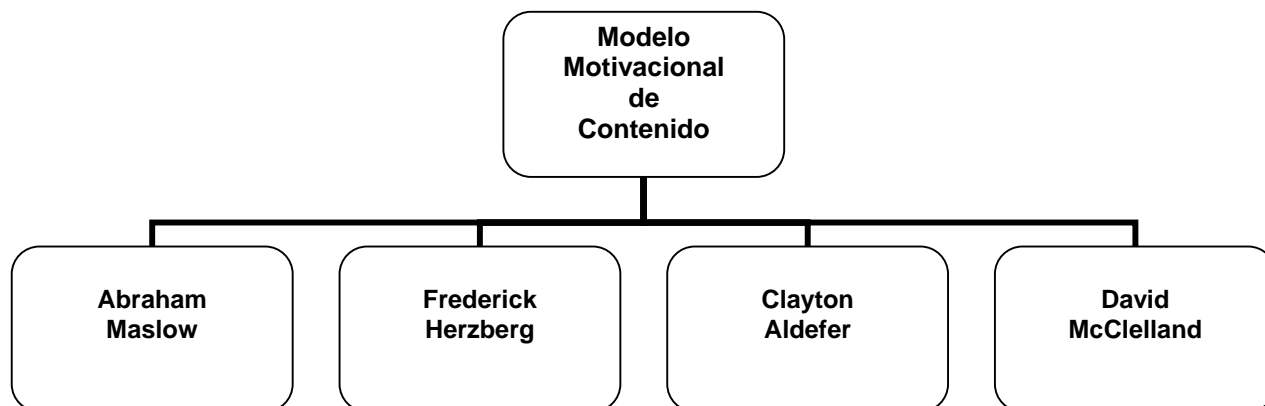
La primera reflexión sistemática sobre la **motivación** de los trabajadores se basó en los estudios Hawthorne para sugerir que el dinero no era la única razón de la eficiencia laboral, como parecían creer Frederick Taylor y otros estudiosos de la gestión científica. A partir de esta constatación, se propusieron distintos modelos para dar cuenta de las diferentes necesidades de los empleados y ayudar a las empresas a facilitar su satisfacción.

Las Teoría X y Teoría Y de Douglas McGregor contraponen estas dos visiones, poniendo énfasis en la búsqueda del aprovechamiento de las potencialidades humanas. En el marco teórico desarrollado por Abraham Maslow, existe una jerarquía de necesidades (la pirámide de Maslow) cuyos escalones inferiores (como un ambiente de trabajo seguro y un salario mínimo digno) representan urgencias a ser resueltas en primer lugar, antes de que las necesidades más sofisticadas (como el sentido de pertenencia o la autorrealización) sean activadas. Clayton Alderfer simplificó el enfoque de Maslow y señaló además la existencia de un mecanismo de frustración-regresión que representa el descenso en la jerarquía si no se pueden obtener los objetivos superiores.

La teoría de Frederick Herzberg se basa sólo en dos tipos de factores: los factores de higiene, cuya ausencia hace que el trabajador se vea insatisfecho, y los motivadores, los únicos que influyen la satisfacción laboral en forma positiva. David McClelland, por su parte, se enfocó en la dinámica de la adquisición de las necesidades y categorizó las distintas carreras posibles para un individuo de acuerdo con la intensidad de sus necesidades de logro, afiliación y poder.

Los modelos de contenido de motivación centran su atención en los factores específicos que fortalecen, dirigen y detienen el comportamiento de una persona.

Sueldo atractivo, buenas condiciones de trabajo y compañeros de trabajo amistosos, son aspectos importantes para la mayor parte de las personas. El hambre o el deseo de empleo estable también constituyen factores que estimulan a la gente y quizá ocasionen que se fije metas específicas. Los modelos de contenido se presentan a continuación⁷.



1.5.1 Teoría de las necesidades

Abraham Maslow (1908-1970), psicólogo y consultor estadounidense, expuso y publicó en 1943 su teoría sobre la motivación humana, en la cual sostiene que las necesidades son el motor del hombre. Con base en su teoría, jerarquizó dichas necesidades en este orden de importancia:

1.5.1.1 Necesidades básicas

“Necesidades fisiológicas. Las necesidades que generalmente se toman como punto de partida de la teoría de la motivación son las llamadas impulsos fisiológicos. Dos investigaciones recientes indican que debemos revisar todas las ideas habituales acerca de estas necesidades: primero, el desarrollo del concepto de homeostasis, y segundo, el descubrimiento de que los apetitos (gustos preferentes

⁷ Hellriegel, Solum Woodman. “Comportamiento organizacional”. Página 138-140.

entre los alimentos) son una indicación más o menos eficaz de, las necesidades reales o carencias del cuerpo”⁸.

La homeostasis se refiere a los esfuerzos automáticos del cuerpo para mantener una corriente sanguínea constante y normal. Cannon (1932) ha descrito este proceso para el contenido en la sangre de agua, sal, azúcar, proteínas, grasas, calcio, oxígeno, un constante nivel de hidrogenación (equilibrio de la base ácida) y de temperatura de la sangre. Por supuesto, esta lista puede ampliarse para incluir otros minerales, hormonas, vitaminas, etc.

No todas las necesidades fisiológicas se pueden identificar como homeostáticas. Todavía no se ha podido demostrar que el impulso sexual, el sueño, la simple actividad y el comportamiento maternal de los animales sean homeostáticos; además, esta lista no incluiría los diversos placeres de los sentidos (sabores, olores, cosquilleo, caricias), los cuales probablemente sean fisiológicos y pueden convertirse en las metas del comportamiento motivado.

En un estudio previo (Maslow, 1943) se ha hecho notar que estos impulsos o necesidades fisiológicas deben considerarse poco habituales, en vez de típicas, porque se pueden aislar y porque se localizan en forma somática; o sea, son relativamente independientes de otras motivaciones y del organismo como un todo y, en muchos casos, se demuestra una base somática fundamental de este impulso. Esto es mucho menos cierto de lo que se pensaba (son excepciones la fatiga, el sueño y los impulsos maternales), pero es real en los casos de hambre, impulso sexual y sed.

Nuevamente debe señalarse que cualquiera de las necesidades fisiológicas y la respectiva conducta implicada de consumir aquello a lo que tienden, sirven como canales para toda clase de necesidades. La persona que cree que tiene hambre puede estar buscando realmente comodidad o dependencia, más que vitaminas o proteínas. A la inversa, es posible satisfacer el hambre, en parte, por medio de otras

⁸ Vroom, H. Víctor & Deci, L. Edward. “Motivación y alta dirección” Editorial Trillas. México 1999. p.p. 22-28

actividades, como beber agua o fumar un cigarrillo. En otras palabras, estas necesidades fisiológicas se pueden aislar muy relativamente.

Sin duda, las necesidades fisiológicas son las más potentes. Lo que esto significa específicamente es que, en el ser humano que carece de todo en grado extremo, es más factible que la motivación principal sean las necesidades fisiológicas, antes que cualquier otra. A una persona que le falta comida, seguridad, amor y estimación, probablemente tenga más ganas y necesidad de alimento que de cualquier otra cosa.

Si todas las necesidades están insatisfechas, y por tanto el organismo está dominado por las necesidades fisiológicas, todas las demás necesidades pueden volverse inexistentes o ser muy secundarias.

Es muy cierto que el hombre vive sólo de pan cuando lo único que hay es pan; pero ¿qué sucede a los deseos del hombre cuando hay mucho pan y cuando su estómago está crónicamente lleno?

Al momento surgen otras necesidades (aún mayores), las cuales, en vez del hambre fisiológica, dominan el organismo. Cuando éstas son satisfechas, de nuevo surgen otras (ahora mayores), y así sucesivamente. Esto es lo que pretendemos decir al asentar que las necesidades humanas básicas se encuentran organizadas en una jerarquía de predominio relativo.

Una notable inferencia de lo anterior es que la gratificación se vuelve un concepto tan importante como la privación en la teoría de la motivación, puesto que libera al organismo del dominio de una necesidad relativamente más fisiológica, permitiendo entonces que surjan otras metas más sociales. Las necesidades fisiológicas, junto con sus metas parciales, cuando se ven satisfechas en forma habitual dejan de existir como determinantes activas u organizadoras del comportamiento. Existen ahora sólo en forma potencial, en el sentido de que surgen otra vez para dominar al organismo si se ven frustradas. Pero un deseo que se satisface ya no es un deseo. El organismo está dominado y su comportamiento se encuentra organizado sólo por

necesidades insatisfechas. Si se satisface el hambre, ésta carece de importancia en la dinámica del individuo.

Esta exposición se apoya en una hipótesis que se analizará más ampliamente, es decir, precisamente aquellos individuos en quienes cierta necesidad siempre ha sido satisfecha son los que están mejor capacitados para tolerar la futura privación de esa necesidad; aún más, aquellos que en el pasado se han visto privados reaccionarán a las satisfacciones comunes en forma diferente a aquellos que nunca se han visto privados.

“Necesidades de seguridad. Si las necesidades fisiológicas están relativamente bien gratificadas, surge entonces un nuevo grupo de necesidades, que puede formar la categoría de necesidades de seguridad. Todo lo que se ha dicho acerca de las necesidades fisiológicas es igualmente cierto, aunque en menor grado, en cuanto a estos deseos. El organismo puede estar también totalmente dominado por ellos. Pueden servir como los organizadores casi exclusivos del comportamiento, seleccionando para el servicio de ellos todas las capacidades del organismo, por lo que entonces podemos describir al organismo como un mecanismo en busca de seguridad”⁹.

Aun cuando en este estudio estamos interesados primordialmente en las necesidades del adulto, podemos acercarnos al entendimiento de estas necesidades de seguridad en forma tal vez más eficiente mediante la observación de los bebés o niños, en quienes estas necesidades son mucho más simples y obvias. Una razón por la que las reacciones ante la amenaza o el peligro aparecen más claramente en los niños es que ellos no inhiben su reacción, mientras que a los adultos de nuestra sociedad se les ha enseñado a reprimirse a toda costa. Por tanto, a pesar de que los adultos sienten que su seguridad está amenazada, es probable que no lo notemos superficialmente.

⁹ Ibidem 24

El niño promedio de nuestra sociedad suele preferir un mundo seguro, ordenado, predecible y organizado con el que pueda contar y en el que no sucedan cosas inesperadas, que no son manejables o que son peligrosas y en el cual, de cualquier modo, cuenta con padres todopoderosos que lo protegen y lo aíslan del daño.

El adulto sano, normal y afortunado de nuestra cultura tiene más que satisfechas sus necesidades de seguridad. La sociedad "buena", pacífica, que se desarrolla suavemente, en general hace que sus miembros se sientan suficientemente a salvo de animales salvajes, temperaturas extremas, criminales, asaltos, asesinatos, tiranías, etc. Por tanto, en un sentido muy real, ya no tienen necesidades de seguridad como motivadores activos. Al igual que un hombre saciado ya no tiene hambre, un hombre seguro ya no se siente en peligro.

Otros aspectos más amplios del intento de buscar seguridad y estabilidad en el mundo se ven a través de la tan común preferencia por lo conocido a lo desconocido. La tendencia a tener una religión o una filosofía del mundo que organice el universo y a los hombres en un todo coherentemente satisfactorio y significativo está también motivada, en parte, por la búsqueda de seguridad. Aquí podemos también mencionar a la ciencia y a la filosofía en general como parcialmente motivadas por las necesidades de seguridad (más adelante veremos que existen también otras motivaciones para el interés científico, filosófico o religioso).

De otra manera, la necesidad de seguridad se ve como un movilizador activo y confinante de los recursos del organismo sólo durante emergencias, por ejemplo, guerra, enfermedad, catástrofes naturales, olas de crímenes, desorganización social, neurosis, lesiones cerebrales, malas situaciones crónicas, etc.

Algunos neuróticos de nuestra sociedad son, en muchas formas, como niños inseguros en su deseo de seguridad, aun cuando en los primeros toma ciertas apariencias especiales. Generalmente reaccionan ante peligros psicológicos en un mundo que perciben hostil, abrumador y amenazante.

La neurosis en la que la búsqueda de la seguridad toma su forma más clara es en la de tipo obsesivo-compulsivo. Ésta trata frenéticamente de ordenar y estabilizar el mundo con objeto de que nunca aparezcan peligros que no se puedan manejar, inesperados o desconocidos (véase Maslow y Mittelman, 1941). Se rodean de toda clase de ceremonias, reglas y fórmulas para prever cualquier contingencia y para evitar que aparezcan otras nuevas. Se parecen mucho a los casos de lesión cerebral descritos por Goldstein (1939) que mantienen su equilibrio evitando todo lo desconocido y extraño y ordenando su restringido mundo en forma tan impecable y disciplinada para poder depender de todo lo que les rodea. Tratan de arreglar el mundo de manera que no pueda ocurrir lo inesperado (peligros). Si, por causas ajenas a su voluntad, ocurre algo inesperado, su reacción es de pánico como si el suceso constituyera un grave peligro. Lo que vemos en las personas sanas como una preferencia no demasiado fuerte, por ejemplo, preferencia por lo conocido, en los casos anormales se vuelve una necesidad de vida o muerte.

1.5.1.2 Necesidades secundarias

“Necesidades de pertenencia. Si tanto las necesidades fisiológicas como las de seguridad están más o menos satisfechas, surgirán entonces las necesidades de amor, de afecto y de pertenecer, y todo el cielo ya descrito se repetirá alrededor de este nuevo centro. Ahora la persona sentirá, como nunca antes, la ausencia de amigos, de novia, de esposa o de hijos. Tendrá hambre de relaciones efectivas con la gente en general, es decir, de ocupar un lugar en su grupo, y luchará con gran intensidad para alcanzar esta meta. Deseará ocupar ese lugar más que nada en el mundo e incluso olvidará que una vez, cuando tenía hambre, desdeñaba el amor”¹⁰.

En nuestra sociedad, en la frustración de estas necesidades, se encuentra el meollo de los casos de inadaptación y de psicopatología más severa. El amor y el afecto, así como su posible expresión en la sexualidad, generalmente se miran con ambivalencia y por lo regular se encuentran rodeados de, restricciones e inhibiciones. Prácticamente todos los teóricos en psicopatología han destacado que la frustración de las necesidades de amor es básica en los cuadros de inadaptación.

¹⁰ Ibidem 26

Por tanto, se han llevado a cabo muchos estudios clínicos de esta necesidad y sabemos de ella tal vez más que de ninguna otra necesidad, excepto las de orden fisiológico (véase Maslow y Mittelmann, 1941).

Algo que debe puntualizarse en este momento es que amor no es sinónimo de sexo. El sexo puede estudiarse como una necesidad puramente fisiológica. En general, el comportamiento sexual está multideterminado, es decir, no está determinado sólo por la sexualidad, sino también por otras necesidades; entre las más importantes se encuentran las necesidades de amor y afecto. Tampoco debe pasarse por alto el hecho de que las necesidades de amor comprenden tanto dar como recibir amor (consúltese la obra de Maslow, 1942, y la de Plant, 1937, capítulo V).

“Necesidades de estimación. En toda la gente de nuestra sociedad (con unas cuantas excepciones patológicas) existe una necesidad o deseo de lograr un estable y firmemente basado (en general), alto concepto de sí mismo, de respeto a sí mismo o de autoestimación y de estimación a los demás. Por auto estimación firmemente basada queremos decir aquella que está cimentada de manera sólida en la capacidad real, el logro y el respeto de los demás. Estas necesidades pueden clasificarse en dos grupos secundarios: primero, el deseo de fuerza, de logro, de adecuación de confianza a la faz del mundo, y de independencia y libertad; y segundo, tenemos lo que podemos llamar deseo de reputación o prestigio (definido como respeto o estimación de los demás), reconocimiento, atención, importancia o aprecio.¹¹ Estas necesidades han sido realzadas por Alfred Adler y sus partidarios y relativamente desdeñadas por Freud y los psicoanalistas; sin embargo, hoy día se aprecia cada vez más su importancia central.

La satisfacción de la necesidad de auto estimación origina sentimientos de confianza en sí mismo, valor, fuerza, capacidad y adecuación, de ser útil y necesario en el mundo. No obstante, la frustración de estas necesidades produce sentimientos de inferioridad, de debilidad o de inutilidad. Estos sentimientos a su vez dan origen al desaliento o a tendencias compensatorias o neuróticas. En el estudio de las neurosis

¹¹Ibidem 27.

seriamente traumáticas¹² se puede apreciar fácilmente la necesidad de autoconfianza y de cómo la gente inútil carece de ella.

“Necesidades de autorrealización. Aun cuando todas estas necesidades estén satisfechas, a menudo (si no es que siempre) podemos esperar el desarrollo de un nuevo descontento o inquietud, a menos que el individuo até haciendo algo para lo que es apto. Un músico debe hacer música, un artista debe pintar, un poeta debe escribir, si en verdad quiere sentirse feliz. Lo que un hombre puede ser es lo que debe ser. Esta necesidad se puede denominar autorrealización”¹³.

Este término, inventado por Kurt Goldstein, se emplea en este estudio en forma mucho más específica y limitada. Se refiere al deseo de autorrealización, es decir, a la tendencia a realizarse en lo que uno potencialmente es. Esta técnica puede definirse como el deseo de convertirse cada vez más en lo que uno es, de ser todo lo que uno es capaz.

Desde luego, la forma específica que tomarán estas necesidades variará de persona a persona. En un individuo puede expresarse en forma maternal, como el deseo de ser una madre ideal, en otro atléticamente, en otro estéticamente, al pintar cuadros y en otros inventivamente en la creación de nuevas ideas. No por fuerza se trata de una necesidad creativa, pero tomará esta forma en las personas que tienen capacidad creativa.

La clara aparición de estas necesidades se basa en la previa satisfacción de las necesidades fisiológicas, de seguridad, de amor y de estimación. A la gente que tiene satisfechas estas necesidades le llamaremos gente básicamente satisfecha, y

¹² Véase la obra de Kardiner (1941). Para un análisis más extenso sobre auto-estimación normal, así como sobre estudios de varias investigaciones, consúltese la obra de Maslow (1939).

¹³ Ibidem. 28

es de ésta de quien cabe esperar la más completa (y sana) creatividad.¹⁴ Puesto que en nuestra sociedad la gente básicamente satisfecha es la excepción, no sabemos mucho acerca de la autorrealización, ya sea en forma clínica o experimental. Este continúa siendo un problema que incita a la investigación.

Suposiciones de la Teoría de Maslow de la jerarquía de necesidades presupone los siguientes aspectos:

- ❖ Solo cuando un nivel inferior de necesidades está satisfecho o es debidamente atendido, surge en el comportamiento el nivel inmediatamente más elevado, en otros términos cuando se satisface una necesidad del nivel más bajo, deja de ser motivadora del comportamiento, lo cual permite atender un nivel más elevado.
- ❖ No todas las personas consiguen llegar a la cima de la pirámide. Algunas personas gracias a circunstancias de la vida llegan a preocuparse fuertemente por las necesidades de autorrealización; otras se estancan en las necesidades de autoestima; otras, en las necesidades sociales, mientras que muchas otras se quedan preocupadas exclusivamente por las necesidades de seguridad y las fisiológicas, sin que consigan satisfacerlas por completo.
- ❖ Cuando las necesidades mas bajas están razonablemente satisfechas, las necesidades localizadas en los niveles más elevados comienzan a dominar el comportamiento. Sin embargo, cuando no se satisface alguna necesidad del nivel más bajo, ésta vuelve a predominar en el comportamiento, al generar tensión en el organismo. La necesidad más importante o más apremiante monopoliza al individuo y tiende, de manera automática, a organizar la movilización de las diversas facultades del organismo para atenderla.

¹⁴ El comportamiento claramente creativo, como la pintura, es como cualquier otro comportamiento, en el sentido de que tiene múltiples determinantes. En las personas "creativas innatas" se puede ver si están satisfechas o no, felices o infelices, hambrientas o saciadas. También es evidente que la actividad creativa puede ser compensatoria, de alivio o simplemente económica. Mi impresión (aún no confirmada) es que a la simple vista se pueden distinguir los productos artísticos e intelectuales de la gente básicamente satisfecha de aquella que está básicamente insatisfecha. De cualquier forma, aquí también debemos distinguir, en forma dinámica, el comportamiento evidente de sus diversas motivaciones o propósitos.

❖ Cada persona tiene siempre más de una motivación. Todos los niveles actúan conjuntamente en el organismo, pero las necesidades más elevadas predominan sobre las más bajas, si éstas han sido suficientemente satisfechas o atendidas. Toda necesidad está íntimamente relacionada con el estado de satisfacción o de insatisfacción de otras necesidades. Su efecto sobre el organismo es siempre global y de conjunto nunca aislado.

❖ Cualquier comportamiento motivado es como un canal a través del cual pueden ser expresadas o satisfechas en un conjunto muchas necesidades fundamentales.

❖ Cualquier frustración o posibilidad de frustración de la satisfacción de ciertas necesidades se considera una amenaza psicológica que origina reacciones generales de emergencia en el compartimiento humano.

❖ Se han tomado en cuenta solo las generalidades, haciendo a un lado las excepciones.

❖ La satisfacción de estas necesidades no se distingue diáfananamente, si no que se mezclan, se confunden en complejas formas de satisfacción, moldeadas en gran parte por la sociedad.

Las necesidades secundarias se manifiestan en grado diferente:

- a) En los diversos individuos;
- b) En las diversas edades.

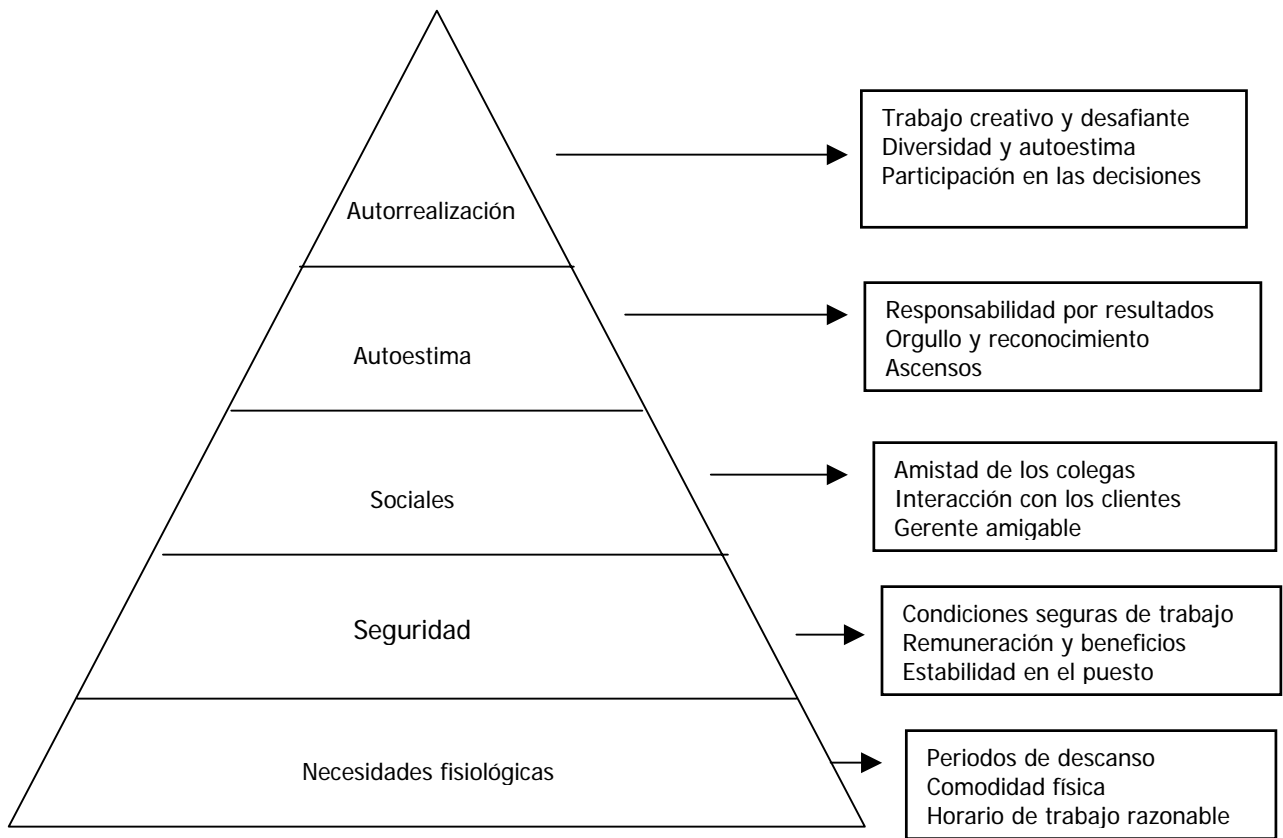
No siempre las necesidades operan a nivel consciente, sino que en ocasiones funcionarán a nivel inconsciente (en Psicología, patología se da importancia mayor cuanto mayor sea el desajuste entre el individuo y su medio).

Un concepto básico para Maslow es el “prepotencia” (establece la jerarquía de modo que las necesidades superiores no motivan sino hasta que las anteriores han sido satisfechas lo cual ha sido probado lo suficiente a nivel científico).

No presenta definiciones operacionales de necesidades (manipulaciones para obtener necesidades).

Varias investigaciones no llegaron a confirmar científicamente la teoría de Maslow; incluso, algunas de ellas la invalidaron. No obstante, dicha teoría ofrece un esquema orientador y útil para el comportamiento del administrador, ya que está suficientemente bien estructurada.

Representación gráfica de la pirámide de necesidades



1.5.2 Teoría de la motivación higiene

Teniendo en mente la dualidad de la naturaleza del hombre, es bueno reexaminar el significado que estos ensayos tienen en la industria revisando el concepto de motivación-higiene de las actitudes al trabajo, como se asentó en la obra *The Motivation to Work*. Este estudio fue diseñado para probar el concepto de que el hombre tiene dos tipos de necesidad: como animal, su necesidad de evitar el dolor, y como ser humano, su necesidad de crecer psicológicamente.

Para quienes no hayan leído *The Motivation to Work* (Motivación al trabajo) re-sumiré las partes sobresalientes de ese estudio. Fueron entrevistados 200 ingenieros y contadores, que representaban una sección de la industria de Pittsburgh. Se les preguntó acerca de los hechos experimentados en el trabajo que hubieran resultado en una notable mejoría en su satisfacción en el trabajo o que hubieran reducido su satisfacción en el mismo.

Los entrevistadores comenzaron preguntando a los ingenieros y a los contadores que recordaran una ocasión en que se hubieran sentido excepcionalmente bien respecto a sus trabajos. Teniendo en cuenta el momento que había hecho surgir el sentimiento de bienestar, los entrevistadores procedieron a buscar las razones por las que los ingenieros y los contadores se sintieron así. También se les preguntó si sus sentimientos de satisfacción en relación con su trabajo habían afectado su desempeño, sus relaciones personales y su bienestar.

Finalmente, se trató de deducir la naturaleza de la secuencia de sucesos que sirvieron para volver las actitudes de los trabajadores a lo "normal". Siguiendo la narración de la secuencia de los sucesos, se repitió la entrevista, pero esta vez se pidió a los sujetos que describieran una sucesión de eventos que hubieran dado como resultado sentimientos negativos acerca de sus trabajos. Se registraron tantas secuencias como los entrevistados pudieron dar dentro del criterio de una secuencia aceptable. Éstos fueron los criterios.

Primero, la secuencia debía desenvolverse alrededor de un suceso o una serie de sucesos, esto es, un suceso objetivo. El informe no puede referirse totalmente a las reacciones o sentimientos psicológicos del entrevistado.

Segundo, la secuencia de sucesos debía estar limitada por el tiempo, debía haber un principio que pudiera identificarse, un tiempo medio y, a menos que los sucesos estuvieran todavía en proceso, cierto tipo de fin identificable (aun cuando la terminación de los sucesos no tiene que ser dramática o repentina).

Tercero, la secuencia de los sucesos debía tener lugar durante el periodo en que los sentimientos acerca del trabajo eran ya excepcionalmente buenos o excepcionalmente malos.

Cuarto, la historia debía estar centrada en una etapa de la vida del entrevistado en el que tenía un puesto que se ubicaba dentro de los límites de la muestra; sin embargo, hubo unas cuantas excepciones. Se incluyeron las historias relativas a las aspiraciones hacia el trabajo profesional o las transiciones del nivel subprofesional al profesional.

Quinto, la historia debía ser acerca de una situación en la cual los sentimientos del entrevistado hacia su trabajo se vieran directamente afectados, y no sobre una secuencia de sucesos no relacionados con el trabajo que causaron el alza o la baja de moral.

La siguiente sobre la motivación al trabajo, muestra los descubrimientos más importantes de este estudio. Los factores que se listan son una especie de taquigrafía para resumir los sucesos "objetivos" que cada entrevistado describió. La longitud de cada caja representa la frecuencia con que apareció el factor en los sucesos representados. La anchura de la caja indica el periodo durante el cual perduró la buena o mala actitud hacia el trabajo, en términos de una clasificación de corta y larga duraciones. Un cambio de actitud de corta duración no duró más de dos semanas, mientras que un cambio de actitud de larga duración pudo haber durado años.

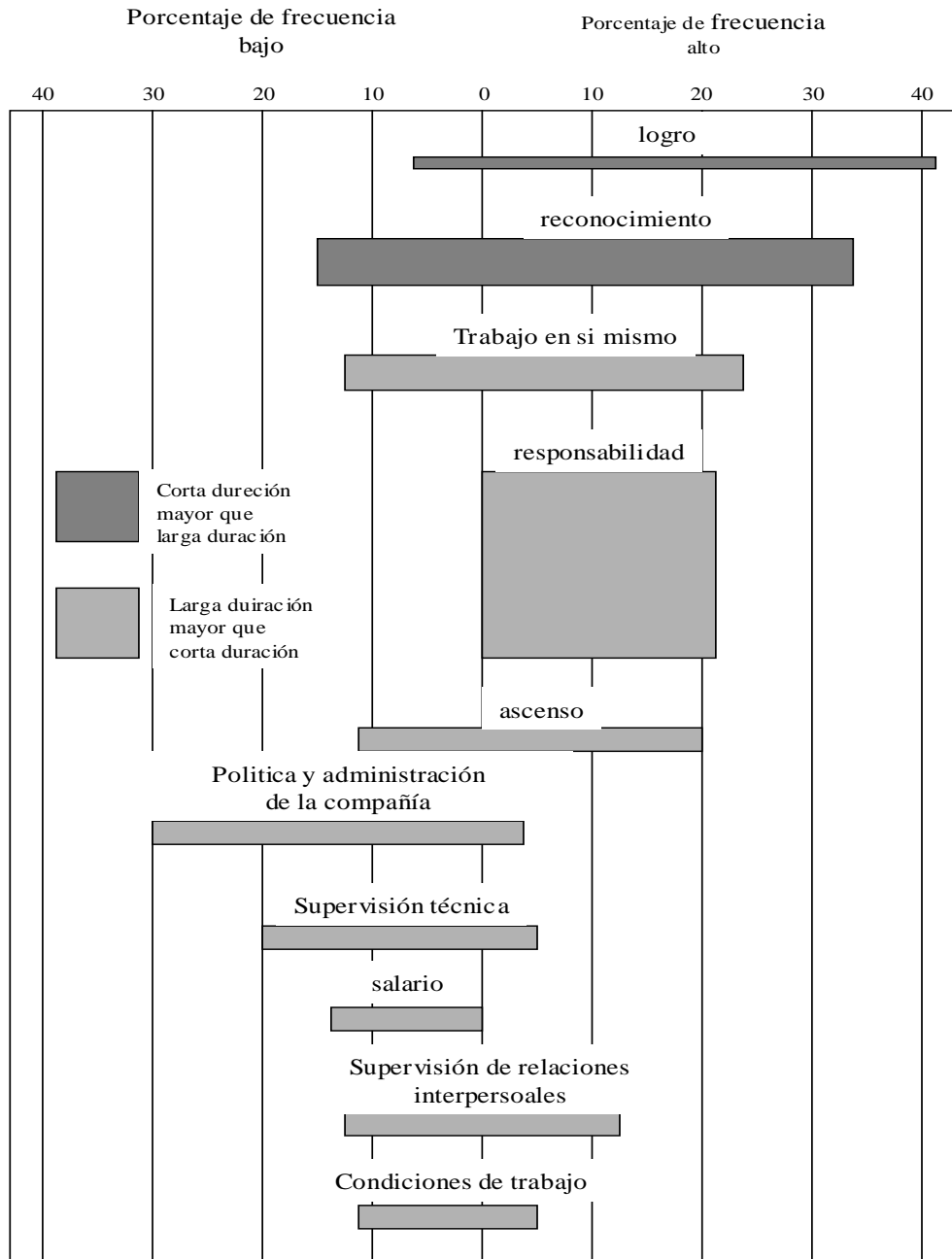
Existen cinco factores que aparecen como fuertes determinantes de la satisfacción en el trabajo: logro, reconocimiento, el trabajo en sí mismo, responsabilidad y ascenso. Los tres últimos son de mayor importancia en un cambio duradero en las actitudes. Estos cinco factores aparecieron con muy poca frecuencia cuando los entrevistados describieron sucesos paralelos a los sentimientos de insatisfacción en el trabajo. Digamos una palabra más sobre reconocimiento: cuando éste apareció, durante una "gran" secuencia de eventos, se refería al reconocimiento de logro, más que al reconocimiento como un medio de relaciones humanas separado de otros logros. El último tipo de reconocimiento no sirve como "satisfactor".

Cuando se dio una clave a los factores que entran en los sucesos de insatisfacción, surgió una serie de factores completamente distinta. Éstos resultaron iguales a los satisfactores en su efecto unidimensional; sin embargo, esta vez sirvieron sólo para hacer surgir la insatisfacción y muy rara vez se trataba de sucesos que condujeran a actitudes positivas hacia el trabajo. Igualmente, al contrario de los "satisfactores", los "insatisfactores" producían en forma consistente cambios de corta duración en las actitudes hacia el trabajo. Los principales insatisfactores fueron: política administrativa de la compañía, supervisión, salario, relaciones interpersonales y condiciones laborales.

¿Cómo se explican estos resultados?, ¿tienen estas dos series de factores dos temas separados? Parece que sí, puesto que los factores de la derecha en la figura aparentemente describen la relación de un hombre hacia lo que hace: su trabajo, el desempeño de una tarea, el reconocimiento por el cumplimiento de su tarea, la naturaleza de la tarea, la responsabilidad de la tarea y el ascenso profesional o el aumento en la capacidad para cumplir la tarea.

¿Cuál es el tema central de estos insatisfactores? Al restar los factores como la clase de administración y supervisión recibidas al efectuar el trabajo, la naturaleza de las relaciones interpersonales y las condiciones laborales que rodean el trabajo y el efecto del salario sugieren la distinción entre los factores "satisfactores". En vez de describir la relación del hombre con lo que hace, el "insatisfactor" describe su

relación con el con- texto o ambiente en que hace su trabajo. Un conjunto de factores se refiere a lo que la persona hace y el otro conjunto a la situación en que lo hace.



Puesto que los factores "insatisfactoros" describen, en esencia, el ambiente y sirven primordialmente para evitar la insatisfacción en el trabajo, aunque tienen muy poco efecto sobre las actitudes positivas, pueden denominarse factores de higiene. Este

término es análogo al empleado en la medicina, donde significa "preventivo y ambiental". Otro término que se emplea comúnmente es el de factores de mantenimiento. Se debe al doctor Robert Ford, de la American Telephone and Telegraph Company, la aportación de este excelente sinónimo. Los factores "satisfactores" se denominaron motivadores, puesto que otros descubrimientos sugieren que son efectivos para motivar al individuo a efectuar un esfuerzo y un desempeño superiores.

Hasta ahora, he descrito sólo parte de la entrevista que se limitó a determinar los sucesos objetivos reales como los informaron los entrevistados (primer nivel del análisis). También se les pidió que interpretaran los sucesos: que dijeran por qué determinado suceso originó un cambio en sus sentimientos hacia el trabajo (segundo nivel del análisis). El análisis de estos datos dio como resultado principal sugerir que los sucesos de higiene o mantenimiento conducían a insatisfacción por la necesidad de evitar lo desagradable; los sucesos motivadores condujeron a una satisfacción en el trabajo por la necesidad de aumentar la autorrealización. A nivel psicológico, las dos dimensiones de actitudes en el trabajo reflejaron una estructura de necesidad bidimensional: un sistema de necesidades para evitar lo desagradable o displacer y un sistema paralelo de necesidad de crecimiento personal.

Hasta ahora, la discusión ha preparado el camino para la explicación de la dualidad de los resultados de la actitud hacia el trabajo. ¿Por qué estos factores de higiene sirven como insatisfactores? Representan el medio al cual el animal y el ser humano están constantemente tratando de ajustarse, puesto que el medio es la fuente del sufrimiento de Adán. Los factores de higiene listados son los principales aspectos ambientales del trabajo.

¿Por qué los motivadores afectan a la motivación en una dirección positiva? Puede resultarnos útil la analogía tomada de un ejemplo común del crecimiento psicológico de los niños. Cuando un niño aprende a andar en bicicleta, se vuelve más competente, aumentando el repertorio de su comportamiento, ampliando sus habilidades: creciendo psicológicamente. En el proceso de aprendizaje a andar en bicicleta, los padres pueden amarlo con todo el fervor y toda la compasión de los

padres más devotos. Pueden resguardar al niño de daños y suministrarle el área más segura e higiénica para practicar; pueden ofrecerle toda clase de incentivos y recompensas, ¡pero él nunca aprenderá a andar en bicicleta, a menos que se le proporcione una bicicleta! Los factores de higiene no son un contribuyente válido para el crecimiento psicológico. La finalidad de una tarea es lograr metas de crecimiento. De la misma manera, no puede inducirse a un ingeniero a la creatividad, a menos que por este medio pueda usted evitar sus insatisfacciones respecto a la forma en que lo trata. La creatividad requerirá hacer una tarea potencialmente creativa.

Representación gráfica del Modelo Bifactorial

Factores Motivacionales	Factores Higiénicos
<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo en si • Responsabilidad • Progreso • Crecimiento • Realización • Reconocimiento • Posición 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales • Colegas y subordinados • Supervisión técnica • Políticas administrativas y empresariales • Estabilidad en el cargo • Condiciones físicas de trabajo • Vida personal

1.5.3 Teoría de Clayton Aldefer

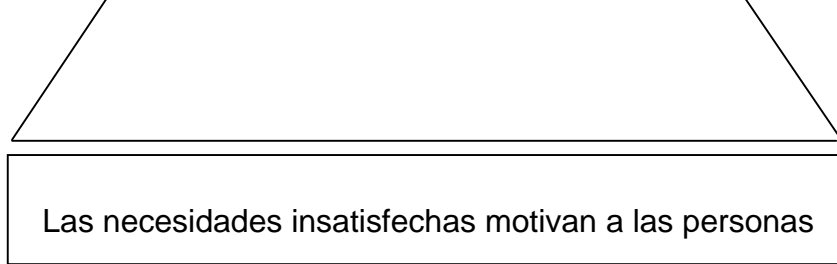
“Clayton Alderfer desarrolló otra teoría de las necesidades, llamada teoría ERG (por las siglas de Existente needs, Relatedness needs y Growth needs, es decir, necesidades existenciales, de relaciones y de crecimiento).¹³ Así, desmembró la jerarquía de Maslow en tres tipos de necesidades -existenciales, de relaciones y de

crecimiento- como se muestra en la figura 4-2. Las necesidades existentes, o de orden inferior, incluyen las necesidades fisiológicas y las de seguridad. Las necesidades de relaciones corresponden a las necesidades de pertenencia y amor de Maslow. Las necesidades de crecimiento, que corresponden a las necesidades de valorización y realización personal de Maslow, se combinan con las necesidades de relaciones para constituir las necesidades de orden superior”¹⁵.

La teoría de Alderfer, como la de Maslow, afirmaba que las necesidades insatisfechas motivan a la persona. Por ejemplo, las personas que no han satisfecho sus necesidades de seguridad, se verían motivadas si su empleo satisficiera estas necesidades. Las personas con necesidades insatisfechas de reconocimiento se sentirían motivadas si su trabajo cubriera esas necesidades. Sin embargo, su mecanismo de satisfacción de las necesidades es diferente del de Maslow. Aunque los dos teóricos estaban de acuerdo en que las personas primero satisfacen las necesidades de orden inferior y después las de orden superior, Alderfer era de la opinión que la satisfacción de las necesidades de orden superior hacía que aumentara la importancia de éstas. Por ejemplo, cuando una persona satisface su necesidad de relaciones, ésta adquiere intensidad, en lugar de disiparse. La persona seguirá buscando la forma de satisfacer su necesidad de relaciones.

Las diferencias individuales respecto a las diversas necesidades estarían ligadas a diferencias en el nivel de desarrollo de la persona, así como a diferencias en las experiencias de grupo. Por ejemplo, cuando el empleado de una tienda de Wal-Mart obtiene su grado de bachillerato, tal vez predominen sus necesidades existenciales. Al alcanzar la seguridad económica sus necesidades podrían cambiar por las de relaciones, primordialmente. Más adelante, si adquiere responsabilidades económicas, -por ejemplo, una familia o progenitores mayores-, sus necesidades existenciales podrían adquirir más importancia otra vez.

¹⁵ Gordon. R. Judith. “Comportamiento Organizacional”. Editorial Prentice Hall. México 1997. p.p. 114



Crecimiento

Relaciones

Existencia

En algunas circunstancias, la persona podría ver frustrada la posibilidad de satisfacer una necesidad de orden superior, lo que haría que volviera a una necesidad de orden inferior. Por ejemplo, si una persona no es capaz de satisfacer sus necesidades sociales, entonces podría dedicarse a satisfacer sus necesidades de seguridad, en sustitución de las necesidades sociales insatisfechas. Piense en el caso de un empleado que tiene un buen sueldo, que tiene un nivel de vida relativamente alto y que ha hecho amistades en el trabajo. Según Maslow y Alderfer, esta persona probablemente estaría motivada para satisfacer sus necesidades de crecimiento.

¿Qué pasaría si, al tratar de satisfacer estas necesidades, la persona encuentra que sus intentos por tener más autonomía y responsabilidad características de un empleo que suelen propiciar el crecimiento personal se ven frustrados constantemente? Cuando se le pregunte, el empleado dirá que ahora lo más importante es tener amigos en el trabajo y reunirse con ellos fuera del mismo. La frustración por no poder satisfacer una necesidad superior (crecimiento) ha derivado en una regresión a una necesidad inferior (las relaciones). Un gerente como Andy Wilson reconoce esta

tendencia y atiende las necesidades de relaciones y crecimiento de sus empleados propiciando la comunicación abierta y el orgullo permanente por su trabajo.

Respuestas de los gerentes Si usamos la teoría de Alderfer para diagnosticar los retos de la motivación, por ejemplo, motivar a los empleados que están actuando deficientemente a fin de que mejore su productividad, podremos formular preguntas parecidas a las que hicimos en el caso de Maslow, pero añadiendo tres más:

- ¿Qué necesidades tienen las personas involucradas en la situación?
- ¿Qué necesidades están satisfechas y cómo se satisficieron?
- De las necesidades insatisfechas, ¿cuál es la de jerarquía más baja?
- ¿Se ha visto frustrada la satisfacción de algunas necesidades de orden superior?
- ¿La persona ha vuelto a enfocar una necesidad de orden inferior?
- ¿Cómo se podrían satisfacer las necesidades insatisfechas?

Evaluación de la teoría, muchas de las críticas que se pueden aplicar a la teoría de Maslow también se aplicarían a la de Alderfer. Por ejemplo, podemos cuestionar el número exacto y el orden de las necesidades. Es probable que existan variaciones culturales que requieran que los administradores diagnostiquen cuidadosamente las necesidades de los trabajadores antes de preparar e implantar un plan de motivación.

1.5.4 Teoría de David Mc Clelland

David C. Mc Clelland y sus asociados han propuesto una teoría de motivación que se basa en la premisa de que la gente adquiere o aprende ciertas necesidades de su cultura; entre las influencias culturales se haya la familia, los grupos de compañeros y los programas de televisión. De acuerdo con Mc Clelland, los motivos se “almacenan” en la mente preconscious justo por debajo del nivel de plena conciencia. Se encuentra entre lo consciente y lo inconsciente, en el área de las

fantasías, donde las personas se hablan a sí mismas sin darse cuenta en realidad de ello¹⁶. Esta teoría describe tres necesidades clave adquiridas son:

1. **Necesidad de logro.** Es el deseo de alcanzar algo difícil por el simple interés de hacerlo, la gente se preocupa por encontrar formas de avanzar en su carrera. Los trabajadores que tienen una alta necesidad de logros se interesan en los premios monetarios, principalmente como retroalimentación a que tan bien lo están haciendo. La búsqueda de responsabilidades es otra característica de la gente que tiene una alta necesidad de logro; también establece metas realistas, pero hasta cierto punto difícil, corre riesgos calculados y desea ser retroalimentada sobre el desempeño.
2. **Necesidad de poder.** Es el deseo de controlar a otra gente, de influir en su comportamiento y de ser responsable de ellos. Una persona que tiene una fuerte necesidad de poder dedica tiempo a pensar en influir y controlar a otros, y trata de ganar una posición de autoridad y status¹⁷.
3. **Necesidad de afiliación.** Es el deseo de establecer y mantener relaciones amigables y cálidas con otros. La gente que se motiva así se preocupa por restaurar relaciones interrumpidas y curar sentimientos lastimados¹⁸.

McClelland y sus compañeros argumentan que es posible enseñar a las personas a aumentar su necesidad de logro y, en consecuencia, a mejorar su desempeño. Esta teoría dice que aun cuando todas las personas tienen las tres necesidades en cierta medida, sólo una de ellas suele motivar a la persona en un momento dado. Por ejemplo, un estudio sugirió que, los gerentes públicos de éxito usaban el poder en el trabajo de manera diferente a las gerentes de éxito. Los hombres usaban el poder para contrarrestar comportamientos específicos que advertían en el centro de

¹⁶ Hellriegel, Solum, Woodman. "Comportamiento organizacional". Página 146.

¹⁷ Durban, J. Andrew. "Fundamentos de comportamiento organizacional". Página 92.

¹⁸ Durban, J. Andrew. "Fundamentos de comportamiento organizacional". Página 93.

trabajo, mientras que las mujeres los usaban para reunir los recursos necesarios para desempeñar mejor sus labores¹⁹.

Las necesidades antes descritas se estudiaron originalmente mediante una prueba proyectiva llamada Test de percepción temática (TAT), en el que los sujetos proyectan sus necesidades en un estímulo, como una fotografía o dibujo. Con esta prueba se puso al descubierto que los empresarios tienen una fuerte necesidad de logro²⁰. Algunos ejemplos del material que usa el TAT, se halla una mancha de tinta que se percibiría como muchos objetos diferentes o una imagen con la que es posible crear diversas historias. En esta prueba no hay respuestas correctas e incorrectas y no se entrega a la persona un grupo limitado de alternativas entre las cuales escoger. Una meta importante del TAT consiste en obtener la percepción particular acerca del mundo. Se dice que el TAT es un método de proyección porque insiste en las percepciones individuales de los estímulos, el significado que cada persona les otorga y la forma en que los organiza²¹.

Del estudio de estas pruebas surge el conocimiento de que presentar tareas claramente estructuradas, cuya ejecución permita demostrar maestría y competencia, ayuda a motivar a las personas que tienen gran necesidad de logro. Brindar a los trabajadores la oportunidad de trabajar en equipos o de participar en actividades recreativas ayuda a motivar a quienes tienen mucha necesidad de afiliación. Y que dar a una persona la autonomía y la responsabilidad de supervisión que le permitan ejercer el control de su trabajo, y tal vez el de otros, servirá para satisfacer la necesidad de poder²².

Además, se encontró que las personas con altos logros automotivadas muestran tres características importantes:

Primero, les gusta establecer sus propias metas. Descontentos de andar sin dirección y permitir que la vida los guíe, casi siempre intentan lograr algo. Las

¹⁹ Gordon, R. Judith. "Comportamiento organizacional". Página 121.

²⁰ Durban, J. Andrew.- "Fundamentos de comportamiento organizacional". Página 93.

²¹ Hellriegel, Solum, Woodman. "Comportamiento organizacional". Página 146.

²² Gordon, R. Judith. "Comportamiento organizacional". Página 122.

personas con altos logros buscan el reto de tomar decisiones difíciles. Seleccionan las metas con las que se comprometen y, por consiguiente, es poco probable que acepten en forma automática metas que otras personas intenten seleccionar para ellos, incluidos sus superiores. Ejercen autocontrol sobre su conducta, en particular en las formas en que buscan lograr las metas seleccionadas. Tienden a solicitar asesoría o ayuda sólo de expertos capaces de proporcionar los conocimientos o habilidades necesarias.

Segundo, miden lo que es posible y luego seleccionan una meta con una dificultad que creen posible superar. Por lo tanto, se fijan retos personales y disfrutan tareas que aumentan sus capacidades.

Tercero, las personas con altos logros prefieren tareas que brindan retroalimentación inmediata. Debido a la importancia que tienen las metas para ellos, les gusta saber cuán bien van. Y el dinero ejerce un efecto complejo sobre las personas con altos logros. Por lo general, valoran mucho sus servicios y les adjudican un precio alto. Las personas con altos logros suelen mostrar confianza en sí mismos y conciencia de sus capacidades y limitaciones y; por lo tanto, se sienten seguros cuando eligen realizar un trabajo determinado²³.

Por otra parte, uno de los principales problemas que presenta este modelo de motivación es su mayor fortaleza. El método TAT es valioso porque permite al investigador llegar a los motivos preconscientes de las personas. Este método tiene algunas ventajas sobre los cuestionarios, pero la interpretación de un relato es más bien un arte que una ciencia. Como resultado de ello, hay dudas sobre la confiabilidad del método.

1.6 Contrastación de las cuatro teorías

En este apartado presentaremos cuatro de las teorías de las necesidades que gozan de mayor popularidad: (1) la teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow, (2) la

²³ Hellriegel, Solum, Woodman. "Comportamiento organizacional". Páginas 147-149.

teoría ERG de Alderfer, (3) la teoría de la necesidad de logro de McClelland y (4) la teoría de los dos factores de Herzberg.

Cada una de estas teorías describe un conjunto específico de necesidades que, en opinión de los investigadores, tienen las personas, y cada una de ellas difiere un poco de las otras en cuanto a la cantidad y el tipo de necesidades identificadas. Las teorías también difieren en cuanto a cómo influyen en la motivación las necesidades que no se satisfacen, como se explica en las secciones siguientes. La presente tabla muestra las diferentes necesidades identificadas. Diagnosticar las necesidades y, de ahí, encontrar el camino para cumplir las necesidades insatisfechas puede aumentar la motivación.

ABRAHAM MASLOW	FREDERICK HERZBERG	CLAYTON ALDERFER	DAVID MCCLELLAND
Fisiológicas	Higiene	Existencia	
Seguridad y protección			
Pertenencia y amor		Relaciones	Necesidad de afiliación
Autoestima	Motivadores	Crecimiento	Necesidad de logro
Autorrealización			Necesidad de poder

1.7 Justificación de la corriente elegida

Maslow, en su teoría motivacional, sugiere que las personas serían poseedoras de una tendencia intrínseca al crecimiento o autoperfección, una tendencia positiva al crecimiento, que incluye tanto los motivos de carencia o déficit como los motivos de

crecimiento o desarrollo. Maslow introduce el concepto de jerarquía de las necesidades, en la cual las necesidades se encuentran organizadas estructuralmente con distintos grados de poder, de acuerdo a una determinación biológica dada por nuestra constitución genética como organismo de la especie humana

La jerarquía está organizada de tal forma que las necesidades de déficit se encuentren en las partes más bajas, mientras que las necesidades de desarrollo se encuentran en las partes más altas de la jerarquía; de este modo, en el orden dado por la potencia y por su prioridad, encontramos las necesidades de déficit, las cuales serían las necesidades fisiológicas, las necesidades de seguridad, las necesidades de amor y pertenencia, las necesidades de estima; y las necesidades de desarrollo, las cuales serían las necesidades de autoactualización (self-actualization) y las necesidades de trascendencia. Dentro de esta estructura, cuando las necesidades de un nivel son satisfechas, no se produce un estado de apatía, sino que el foco de atención pasa a ser ocupado por las necesidades del próximo nivel y que se encuentra en el lugar inmediatamente más alto de la jerarquía, y son estas necesidades las que se busca satisfacer.

Razonamientos básicos

La teoría de Maslow plantea que las necesidades inferiores son prioritarias, y por lo tanto, más potente que las necesidades superiores de la jerarquía; "un hombre hambriento no se preocupa por impresionar a sus amigos con su valor y habilidades, sino, más bien, con asegurarse lo suficiente para comer" (Di Caprio, 1989, pág. 364).

Solamente cuando la persona logra satisfacer las necesidades inferiores - aunque lo haga de modo relativo-, entran gradualmente en su conocimiento las necesidades superiores, y con eso la motivación para poder satisfacerlas; a medida que la tendencia positiva toma más importancia, se experimenta un grado mayor de salud psicológica y un movimiento hacia la plena humanización.

1.8 La relación entre la motivación y el proceso de acreditación.

Una de las necesidades que se han observado desde la mitad de la década de los noventa es que un gran número de Instituciones de Educación Superior se han preocupado por aspirar a la categoría de Escuela o Facultad de reconocida calidad, para ello existen instancias oficiales encargadas de evaluar, acreditar o rechazar este reconocimiento. Por otra parte, la manera en que las IES se preparan para aplicar un proceso de autoevaluación para la acreditación, puede estar impactada por una serie de obstáculos que pueden ser de índole económico, de disponibilidad, de calendario o de resistencia al cambio: debido a que gran parte de las Escuelas y Facultades que requieren esta acreditación son reconocidas a nivel nacional o internacional, razón por la que un gran número de docentes piensan que la evaluación es solo un proceso que obedece a modas neoliberales, entonces; se cuestiona, dónde queda la autonomía universitaria?. Además, si a esto agregamos la categoría, la posición y el reconocimiento de los docentes estamos ante un problema cotidiano que debemos de abordar y actualmente no existe una investigación sobre las causas que impiden los docentes no se incorporen de una manera natural en este proceso.

Para nosotros el central es el docente, ya que creemos que es el agente de cambio que desarrolla un sinnúmero de roles que van desde el participar en órganos colegiados, para elabora y participa en la conformación de planes y programas de estudio, en diversos cuerpos académicos nuevos métodos didáctico de enseñanza – aprendizaje, elabora material didáctico etcétera. En suma, son aquellos que determinan en gran medida el grado de desarrollo de la institución y su reconocimiento social.

Por otra parte, nosotros consideramos que poco o nada se ha hecho en cuanto al nivel de satisfacción de las necesidades que tienen los docentes, de ahí la importancia de relacionar el Modelo de Contenido en este caso representado por la Teoría de las Necesidades con los Factores Básicos de acreditación que serán aplicados solo a la planta docente con el propósito de conocer su satisfacción durante y al final del curso – taller.

Capítulo II

Marco contextual

Parte I

Organismo Rector y bases de la acreditación

2.1 Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES)

En el acta constitutiva del COPAES, se estableció que una de sus funciones principales es garantizar que los procesos de acreditación de programas académicos que realicen organismos acreditadores, especializados en una o varias áreas o subáreas del conocimiento, se desarrollen de manera que se pueda lograr el objetivo de reconocer la calidad de los programas académicos y propiciar su mejoramiento.

Con tal fin, el **COPAES** ha definido los Lineamientos y el Marco General que deberán ser observados por las organizaciones acreditadoras que hayan sido reconocidas por el consejo como organismos acreditadores; el propósito es dar congruencia y consistencia a los procesos de acreditación de programas académicos, independientemente del nivel del programa académico, área de conocimiento e incluso disciplina, y compartir una misma visión sobre los conceptos de acreditación y calidad de un programa académico. De esta manera, se garantizará que los resultados de la acreditación sean siempre confiables, sin importar qué organismo lleve a cabo tal acreditación.

El Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos que establece el COPAES, en este documento incluye el enfoque y el significado de la acreditación, sus objetivos, características, etapas y metodología, así como las categorías o factores, criterios, indicadores y parámetros de calidad que habrán de utilizarse para reconocer la calidad de un programa académico.

2.1.1 La acreditación de programas académicos

La acreditación de un programa académico de nivel superior es el reconocimiento público que otorga un organismo acreditador, no gubernamental y reconocido formalmente por el COPAES, en el sentido de que cumple con determinados criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios y en sus resultados. Significa también que el programa tiene pertinencia social.

La utilidad que tiene la acreditación de programas académicos puede ser múltiple, según la intencionalidad con la que se haga: jerarquización, financiamiento, referente para los usuarios y para la toma de decisiones de las instituciones de educación superior y las autoridades educativas, pero su fin primordial será reconocer la calidad del programa y propiciar su mejoramiento.

Los objetivos de la acreditación de programas académicos son, entre otros, los siguientes:

- Reconocer públicamente la calidad de los programas académicos de las instituciones de educación superior e impulsar su mejoramiento.
- Fomentar en las instituciones de educación superior a través de sus programas académicos, una cultura de mejora continua.
- Propiciar que el desempeño de los programas académicos alcance parámetros de calidad nacionales e internacionales.
- Contribuir a que los programas dispongan de recursos suficientes y de los mecanismos idóneos para asegurar la realización de sus propósitos.
- Propiciar la comunicación e interacción entre los sectores de la sociedad en busca de una educación de mayor calidad y pertinencia social.
- Promover cambios significativos en las instituciones y en el sistema de educación superior acordes con las necesidades sociales presentes y futuras.
- Fomentar que las instituciones y sus entidades académicas cumplan con su misión y sus objetivos.

- Proveer a la sociedad información sobre la calidad de los programas educativos de nivel superior.

2.1.2 Características de la acreditación

La acreditación de un programa académico requiere de un proceso que deberá caracterizarse por ser:

- Voluntario.
- Integral, es decir, que valore los insumos, procesos y resultados del programa.
- Objetivo, justo y transparente.
- Externo.
- Producto del trabajo colegiado de personas de reconocida competencia en la materia, representativos de su comunidad, con experiencia y capacidad en los procesos de evaluación.
- Ético y responsable.
- Temporal, esto es, que la acreditación de un programa académico tendrá validez por un periodo determinado.
- Confiable.

Cualquier proceso de acreditación deberá realizarse siempre con base en el reconocimiento de la diversidad institucional existente en la educación superior.

2.1.3 Etapas del proceso de acreditación

El proceso de acreditación lo integran diversas etapas, cada una de las cuales requiere de un procedimiento específico. Las etapas son las siguientes:

- Solicitud de acreditación.
Dado que la acreditación es voluntaria, el titular de la institución deberá solicitar expresamente al organismo acreditador, reconocido por el COPAES, su intervención para llevar a cabo el proceso de acreditación de uno o más de

sus programas, para lo cual firmará un contrato con el mismo organismo acreditador.

- Cumplimiento de condiciones para iniciar el proceso de acreditación.

Para iniciar el proceso de acreditación, los programas deberán satisfacer un conjunto de condiciones previamente establecidas por el organismo acreditador (**Los Debe**), de conformidad con el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos emitido por el COPAES; sin embargo, su cumplimiento no será garantía de la acreditación.

- Autoevaluación.

El programa deberá efectuar una autoevaluación que considere, cuantitativa y cualitativamente, sus actividades, organización, insumos, procesos, funcionamientos generales y resultados, así como el alcance de sus objetivos y metas. La autoevaluación deberá integrarse en un informe que se entregará al organismo acreditador.

Para realizar la autoevaluación se requiere de un alto grado de participación de la comunidad académica del programa.

- Evaluación del organismo acreditador.

Con base en el informe de autoevaluación y la evaluación de las condiciones para iniciar el proceso de acreditación, el organismo acreditador hará la valoración integral del programa mediante la revisión documental y una visita de evaluadores a la institución que lo imparte, en donde éstos efectuarán entrevistas con representantes de los sectores de su comunidad y recabarán información complementaria.

Los evaluadores o visitantes deberán elaborar un informe de la evaluación realizada, que contendrá la propuesta para otorgar o no la acreditación solicitada, así como las recomendaciones que, en su caso, el programa deberá atender para lograr la acreditación y establecer procesos de mejora continua.

- Dictamen final.

Con el informe de los visitantes o evaluadores, el organismo acreditador emitirá un dictamen final del que puede resultar una de las siguientes categorías:

- Acreditado. Para el programa que cumpla con lo establecido por el organismo acreditador y el COPAES respecto a la calidad.
 - No acreditado. Se da al programa que no tiene condiciones suficientes para ser acreditado. Después de un periodo mínimo establecido por el organismo acreditador, el programa podrá solicitar otra vez su acreditación, siempre que haya atendido las recomendaciones que se le hicieron.
- Mecanismo de revisión.

Cuando la institución exprese su desacuerdo con el dictamen final, podrá solicitar al organismo acreditador, por escrito y notificándolo al COPAES, la revisión de dicho dictamen final conforme al procedimiento establecido; deberá fundamentar la solicitud anexando la documentación probatoria que considere necesaria.

Si el dictamen revisado es aún insatisfactorio para la institución, un representante autorizado podrá acudir al COPAES, el cual promoverá, en su caso, después de analizar el dictamen de evaluación, la petición de la institución y la información generada para el proceso de acreditación, un nuevo proceso de evaluación ante el organismo acreditador, pero ahora con la observancia de expertos del área designados por el COPAES. El dictamen de evaluación será, en este caso, inapelable.

2.1.4 Organismos acreditadores reconocidos por COPAES

- Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C. (COMEEA)
- Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica ,A.C, (COMAEM)
- Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C. (CONEVET)
- Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI)
- Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación en Psicología, A.C. (CNEIP).

- Asociación Nacional de Profesionales del Mar, A.C. (ANPROMAR).
- Consejo Mexicano de la Acreditación de la Enseñanza de la Arquitectura, A.C. (COMAEA).
- Consejo Nacional de Educación Odontológica, A.C. (CONAEDO).
- Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación, A.C. (CONAIC).
- Consejo de Acreditación de la Enseñanza en Contaduría y Administración, A.C. (CACECA).
- Consejo Mexicano para la Acreditación y Certificación de la Enfermería, A.C. (COMACE)
- Asociación para la Acreditación y Certificación de las Ciencias Sociales, A.C. (ACCESISO)
- Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño, A.C. (COMAPROD)
- Consejo Nacional de Enseñanza y del Ejercicio Profesional de las Ciencias Químicas, A.C. (CONAECQ)
- Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística, A.C. (CONAET)

Parte II

Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C.

(COMEAA)

2.2.1 Filosofía institucional

La filosofía institucional es una definición axiológica de la institución apropiada a los fines de la educación superior. Esta definición incluye la declaración de los principios que profesa la institución y establece su misión. Es en la filosofía institucional donde **debe** manifestarse la integridad ético-moral de la institución.

La declaración de los valores, principios y misión institucional, se concibe como la opción que guía a la institución hacia lo que se considera deseable, satisfactorio y valioso dentro del marco de la educación superior y establece de manera precisa el compromiso contraído por la institución con la sociedad. Por un lado, la declaración de principios identifica los valores que la institución promueve, mientras que la misión establece las metas educativas que espera alcanzar con la actuación pedagógica. Sin principios y misión es muy difícil – si no imposible - pensar en lo que se va a hacer, qué medios y recursos se requieren y, por lo tanto, en el concepto de calidad, ya que este último implica eficiencia y exigencia técnica que en el caso de las instituciones de educación superior **deben** interpretarse como el logro de su finalidad.

Visión

El Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica opera en el marco de una cultura de evaluación de la enseñanza agrícola superior, para transitar hacia la excelencia en la formación de profesionales que influyan en la sociedad.

Misión

La misión del Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica es promover la calidad de la enseñanza de las ciencias agrícolas, forestales, agroindustriales y de zootecnia a través de la evaluación periódica de los programas académicos de las IEAS.

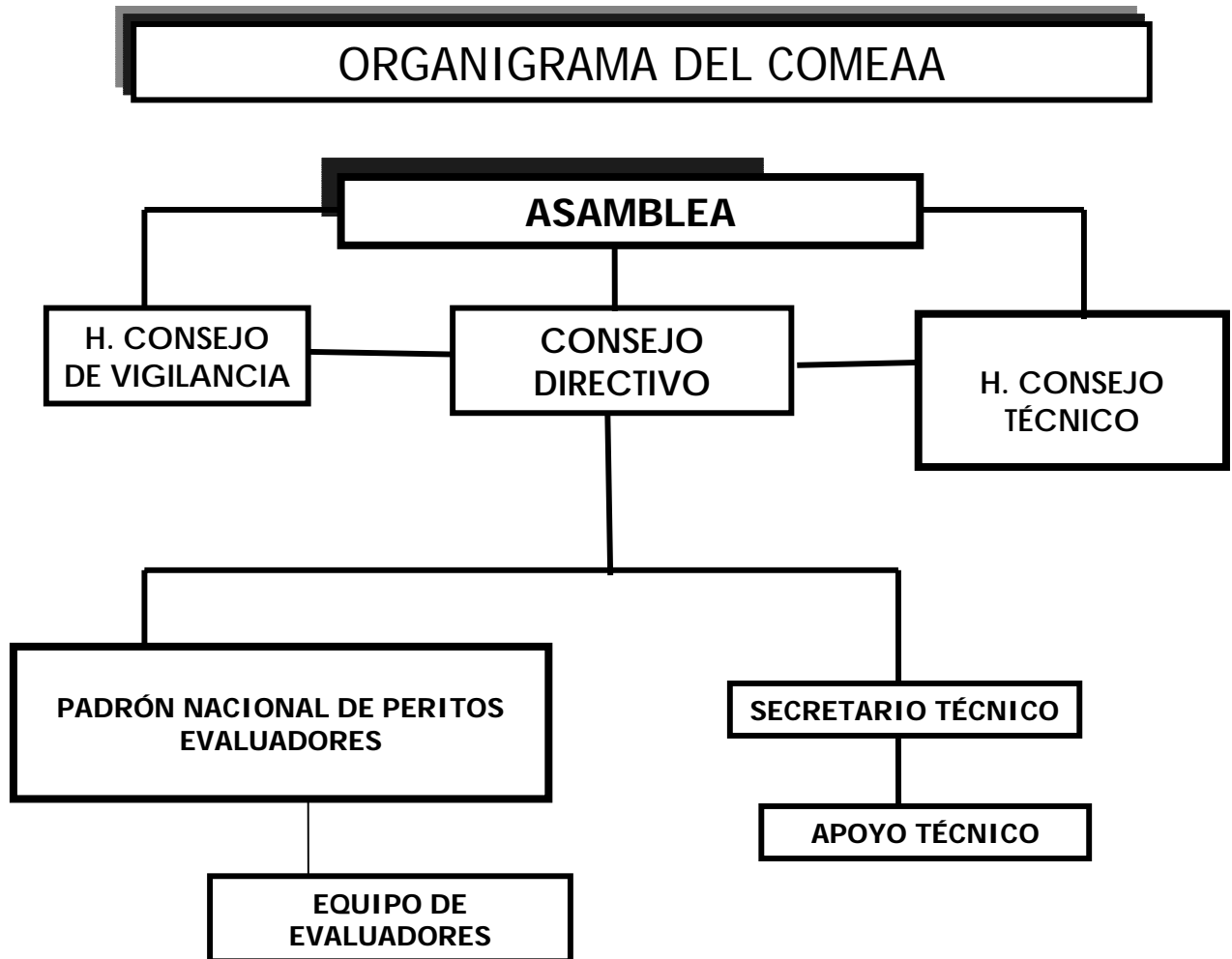
Propósito

Mejorar la calidad en la enseñanza en las instituciones públicas y privadas de Educación Agrícola Superior del país, siguiendo un modelo que responda a las necesidades económicas, sociales y geográficas de México, a través de un organismo constituido como asociación civil que evalúe y acredite.

Objetivos

1. Promover la cultura de la evaluación, a través de la evaluación continua de los programas de agronomía, forestería, zootecnia y agroindustrias de las instituciones de educación agrícola superior.
2. Dar certidumbre a los estudiantes, profesores, profesionistas, productores, y a la sociedad en general, sobre los programas de educación agrícola mediante el proceso de acreditación.
3. Promover procesos sistemáticos de autoevaluación en las instituciones de educación agrícola superior.
4. Promover la actualización de modelos curriculares, métodos de enseñanza y contenidos innovadores para la formación de profesionistas de la agronomía.
5. Propiciar la vinculación y la retroalimentación de los esfuerzos de las instituciones educativas en cuanto a medidas concretas para mejorar su calidad.
6. Promover el establecimiento de mecanismos específicos de vinculación de los programas educativos con los sectores productivos del área agropecuaria y forestal.
7. Fortalecer los mecanismos de coordinación e intercambio entre las instituciones de educación agrícola superior en México, y de éstas con instituciones extranjeras.
8. Establecer un proceso permanente de actualización y mejora del proceso de evaluación, a través de la revisión periódica de sus métodos e instrumentos.
9. Establecer relaciones de cooperación con organismos internacionales de evaluación, autoestudio y acreditación, que permitan integrar un sistema de homologación y reconocimiento en estas actividades.
10. Contar con un padrón nacional de acreditadores de programas de licenciatura y del posgrado.

2.2.2 Estructura y Funcionamiento del (COMEAA)



2.2.3 Estructura

El Sistema de Acreditación de la Enseñanza Agrícola Superior, será operado por el Comité Mexicano para la Acreditación de la Educación Agronómica A.C. (COMEEA), y es el conjunto de objetivos, conceptos, estructura, criterios, estándares y procedimientos que permiten precisar y dar operatividad a los acuerdos de las instituciones interesadas en establecer la acreditación como un mecanismo de promoción de la calidad, y lo constituyen:

1. El Consejo Directivo
2. El H. Consejo Técnico
3. El H. Consejo de Vigilancia
4. El Comité de Evaluadores (Pares)

2.2.4 Consejo Directivo

Estructura

El Consejo Directivo tendrá para la realización de sus funciones una mesa directiva constituida de: una presidencia, vice-presidencia, secretario de actas y acuerdos, tesorero, dos vocales y una secretaría técnica.

Funciones

- Realizar la evaluación de los programas académicos con fines de acreditación.
- Informa y propone el H. Consejo Técnico de Acreditación las modificaciones que estima convenientes a los criterios, procedimientos generales, presupuestos, programas de trabajo e integración de acreditadores para el Padrón Nacional.
- Recibe y analiza los informes de autoevaluación y la información solicitada por las instituciones sobre sus programas académicos.
- Integra los equipos de acreditación para cada caso a partir del Padrón Nacional de Acreditadores y de la asignación de los expertos por parte de las asociaciones de especialistas.
- Administra y supervisa el procedimiento de acreditación.

- Convoca a participar en el Padrón Nacional de Acreditadores y realiza las gestiones necesarias para su capacitación.
- Aprueba, o no la acreditación a programas académicos.
- Administra el presupuesto de ingresos y egresos.
- Atiende las inconformidades de la institución, estudiantes, profesores y usuarios en general de programas evaluados.
- Revisa y analiza los recursos de inconformidad por escrito, dando respuesta por el mismo medio en los tiempos establecidos para el efecto.
- Informa de los avances en materia de evaluación de los programas académicos en ciencias agrícolas, a la AMEAS, los CIEES, COPAES y DGP-SEP.

2.2.5 H. Consejo Técnico

Estructura

La asociación contará con un H. Consejo Técnico de Acreditación, cuyos miembros no formarán parte de la mesa directiva, integrado por un número indeterminado de miembros, que podrán ser asociaciones de productores agrícolas, organismos públicos y privados del sector educativo, academias científicas de la materia educativa y organismos no gubernamentales orientados al sector educativo. El ingreso, la renuncia y remoción de los miembros del H. Consejo Técnico de Acreditación, será facultad de la asamblea general extraordinaria de asociados.

Funciones

Las funciones del H. Consejo Técnico de Acreditación serán, el dar certidumbre a la sociedad de que los procesos de evaluación de la calidad de la enseñanza (acreditación) cumplen con los requisitos mínimos de calidad establecidos el COMEAA, proponer cambios que mejoren el sistema para la acreditación, y sugerir la incorporación de innovaciones al proceso de formación de los profesionales de la agronomía, entre otras.

2.2.6 Del H. Consejo de Vigilancia

Estructura

Estará constituido por un presidente y un secretario. Así como un número indeterminado de personas con alto grado de honorabilidad y ética profesional.

Funciones

La función principal es la de dar certidumbre a los integrantes del propio comité de acreditación y a la sociedad en general de que se cumplen los reglamentos y código de ética. Asimismo, intervenir en los posibles recursos de inconformidad que pudiesen establecer las instituciones de educación agrícola superior.

2.2.7 Participantes en el proceso de acreditación

1. El Consejo Directivo
2. El equipo de evaluación (Pares)
3. La institución solicitante
4. Las autoridades
5. Los funcionarios académico-administrativo
6. La planta docente (el total de ser posible)
7. Los Alumnos

2.2.8 Categorías de análisis

a) Personal académico

La calidad de un programa educativo depende fundamentalmente del perfil y nivel de habilitación de su planta académica. Las características de la planta académica (nivel de estudios, tiempo de dedicación y cargas académicas) deben ser acordes con la naturaleza del programa educativo (básico, científico-básico, intermedio, práctico o práctico individualizado) y con lo establecido por el Programa de Mejoramiento del Personal Académico (PROMEP). Asimismo, con el plan de desarrollo del programa académico.

b) Currículum

El currículum actualizado del programa académico deberá tener congruencia, consistencia y validez en relación con la organización y dirección de las experiencias de enseñanza- aprendizaje que se ha propuesto el programa, y las exigencias de la propia disciplina. El currículum deberá desarrollar, las estrategias pedagógicas más adecuadas así como la posibilidad de elegibilidad de contenidos y lugares a los alumnos en un porcentaje apropiado, mayor o igual al 20% de los créditos o signaturas.

c) Métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje

La operación de formas, mecanismos, periodos e instrumentos para evaluar y calificar el aprendizaje del alumno deberán ser adecuados, suficientes y pertinentes, y deberán permitir, en lo particular, la evaluación de los aprendizajes reales alcanzados por los estudiantes en cada asignatura o equivalente, a lo largo del trayecto educativo y al egreso del programa de estudios.

d) Servicios institucionales para el aprendizaje

El programa académico aplicará mecanismos ágiles y suficientes para que los alumnos accedan a servicios de: tutorías, asesorías, apoyo al estudio y actividades extracurriculares; asimismo, especificará la adecuación entre el número de alumnos y el profesor encargado de proporcionar los servicios, así como el total de éstos y la matrícula del programa.

e) Alumnos

Los alumnos son la razón de ser de un programa académico y su aprendizaje es el referente para su diseño y aplicación. Por ello el programa académico, desde sus fundamentos filosóficos y su pertinencia social, implementará políticas, estrategias y mecanismos para dar una atención adecuada a los estudiantes y seguimiento a su desarrollo educativo.

f) Infraestructura y equipamiento

El programa académico deberá de disponer de mecanismos ágiles para la utilización de la planta física y del equipo -aulas, laboratorios, talleres, centros de tutoría,

bibliotecas, centros de lenguas, de cómputo, etc.- para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. La infraestructura y equipo deben ser accesibles, adecuados y actualizados, siempre en función del número de alumnos y del personal académico, así como de las necesidades del programa.

g) Investigación

Cuando en el perfil de egreso de un programa académico se estipule el desarrollo de habilidades o destrezas para la investigación, se deberán mostrar los mecanismos que apoyan las actividades que se realizan con este fin, dar cuenta de las líneas de generación y aplicación del conocimiento de soporte al programa, de los trabajos y productos de la investigación que realizan los profesores y alumnos, y de la formas como se vincula la docencia con la investigación.

h) Vinculación

El programa académico dará cuenta de las relaciones que tenga con los distintos sectores públicos, privados y sociales de su entorno y, en su caso, con los programas afines que ofrecen otras instituciones de educación superior en los ámbitos nacional e internacional, con el fin de cumplir con los objetivos del programa e incorporar y realimentar el quehacer educativo.

i) Normatividad institucional que regule la operación del programa

La institución que ofrece el programa académico deberá operar con un marco normativo aprobado, vigente y de observancia general que regule su operación.

j) Conducción académico-administrativa del programa

El programa académico deberá mostrar evidencia de que cuenta con las autoridades ejecutivas y con los órganos colegiados académicos adecuados para el desarrollo del programa, sustentados en la normatividad institucional. Estos deberán participar en la toma de decisiones sobre los procesos de análisis y aprobación de las políticas del quehacer académico, y de dirección del proceso educativo, según las responsabilidades que establezca el marco jurídico.

k) Proceso de planeación y evaluación

La conducción del programa académico deberá sustentarse en un plan de desarrollo que le dé rumbo y le permita asegurar y mejorar su calidad de manera continua; deberá estar contenido en un documento que plasme los lineamientos de desarrollo del programa a corto plazo (3 años) y largo plazo (10 años), que incluya: su misión, visión, fortalezas y debilidades, aportes al desarrollo institucional, la manera como se piensan llevar a cabo las acciones planteadas, sus requerimientos humanos, financieros y de infraestructura, y sus estrategias y fuentes de financiamiento o vinculación que precise, además, los responsables de su instrumentación y los mecanismos de seguimiento y evaluación.

2.2.9 Tipos de Dictamen de Acreditación

Acreditación

Se otorga cuando el programa presenta evidencias de que satisface en forma suficiente el 90% del total de los criterios, estándares e indicadores de cada una de las categorías consideradas en el manual y denominados esenciales; y deberán cumplirse los necesarios al menos en el 50%, y los deseables en un 20%.

La No Acreditación

La acreditación no se otorga cuando el programa no presenta las evidencias suficientes que satisfagan los criterios de calidad.

La institución puede solicitar nuevamente la evaluación en el momento que considere que cumple con los criterios de calidad.

La Acreditación extranjera

Se otorga cuando el programa académico del extranjero presenta evidencias de que satisface en forma suficiente el 90% del total de los criterios, estándares e indicadores de cada una de las categorías consideradas en el manual, denominados esenciales; y deberán cumplirse los necesarios al menos en el 50%, y las deseables en un 20%.

2.2.10 Programas acreditados en 2005

Institución de Educación Superior	Programa Académico	Fecha
Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro Unidad Saltillo	Ing. Agrónomo en Producción	1 de marzo de 2005
Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro Unidad Saltillo	Ing. Agrónomo en Horticultura	1 de marzo de 2005
Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro Unidad Saltillo	Ing. Agrónomo en Irrigación	1 de marzo de 2005
Instituto Tecnológico Agropecuario No. 2 de Conkal, Yucatán	Ingeniero en Agronomía	25 de abril de 2005
Departamento de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Autónoma Chapingo	Ingeniería Agroindustrial	25 de abril de 2005
Facultad de Agronomía Universidad Autónoma de San Luis Potosí	Ingeniero Agrónomo Fitotecnista	30 de junio de 2005
Facultad de Agronomía Universidad Autónoma de San Luis Potosí	Ingeniero Agrónomo Zootecnista	30 de junio de 2005
Facultad de Agronomía Universidad Autónoma de San Luis Potosí	Ingeniero Agroecólogo	30 de junio de 2005
Instituto Tecnológico Agropecuario No. 23 de Santa Cruz, Xoxocotlan	Ingeniero en Agronomía	1º de agosto de 2005
Instituto Tecnológico Agropecuario No. 5 de China, Campeche	Ingeniero en Agronomía	12 de septiembre de 2005
Departamento de Fitotecnia Universidad Autónoma de Chapingo	Ingeniero Agrónomo especialista en Fitotecnia	12 de septiembre de 2005

2.2.11 Participación de docentes por categoría

No existen reglas sobre el número de participantes en los cursos-talleres, debido a que los intereses de las Instituciones es distinto es por ello que podemos observar en nuestro caso que van desde 24 docentes hasta 64 donde destaca el rango 40. Por otro lado, resulta necesario señalar que para efectos de esta investigación sólo consideramos a las seis últimas evaluaciones donde de una manera coincidente solo participaron Docentes de Tiempo Completo situación que resulta inédita, ya que por lo regular participan las otras dos categorías.

Instituciones de Educación Superior y Participación de Planta Docente						
I	II	III	IV	V	VI	Total
24	29	47	64	48	33	245

2.2.12 Análisis FODA del COMEAA

Fortalezas

1. Las universidades, escuelas, institutos y facultades afiliadas a la AMEAS consideran de manera general, la importancia que tendrá SU SISTEMA DE ACREDITACIÓN de programas académicos.
2. Los avances que tienen los CIEES hacen más fácil el tránsito hacia la acreditación.
3. El Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C. (COMEAA), es un organismo reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), desde el 30 de agosto del 2002.
4. Existe un apoyo moral de organismos tales como: SEP, ANUIES; CIEES; CENEVAL, COPAES, CONEVET, CACEI y ODA'S. Debilidades. Gremio agronómico desligado de la educación superior.
6. Muy pocos profesionales involucrados en este tema de la evaluación (certificación y acreditación).
7. Son pocas las escuelas que ven como una oportunidad a la evaluación externa (evaluación diagnóstica de los CIEES y acreditación), como un proceso de mejora institucional.

Oportunidades

1. Existe una política educativa, para el mejoramiento de la calidad en la educación superior.
2. Canalización de recursos financieros a través de programas específicos como son: FOMES, PROMEP, CONACYT, PROADU, FAM, FIUPEA, PIFI, PIFOP entre otros, considerando la evaluación un requisito.
3. Apertura gubernamental para la creación de organismos de la sociedad que aseguren los procesos de calidad en la enseñanza y el ejercicio profesional. (COPAES) y (COMPIAG).
4. De participar y pertenecer al sistema de mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la educación superior, a través de la evaluación y acreditación de la enseñanza en agronomía. (CCA-CIEES; CENEVAL; CONACYT; SES-SEP y organismos de acreditación).

5. Establecimiento de una política hacia la rendición de cuentas, (responsabilidad).
6. La posibilidad de orientar el rumbo de la educación agrícola en México.
7. Vincularse y participar en los procesos de evaluación internacional y compartir experiencias.

Amenazas

1. Que los programas de ciencias agrícolas empiecen a perder pertinencia ante los cambios que la sociedad demanda en los mercados globalizados.
2. Que algunos programas académicos se vean obligados a cerrar.
3. Que no haya apoyo financiero y nula capacidad de autogestión.

Capítulo III

Diseño Metodológico

3.1 Importancia de la investigación

Para la década de los noventa, ante los procesos de globalización económica e integración comercial que se han experimentado internacionalmente, y ante la tendencia acelerada hacia los procesos de reconversión y modernización del aparato productivo del país, particularmente desde la puesta en marcha del Tratado Trilateral de Libre Comercio de América del Norte, se puede advertir un marcado interés por incorporar en los planes de estudio de algunas instituciones de educación superior nacionales la ampliación y diversificación de programas de formación y capacitación en áreas de calidad.

La irrupción de la acreditación se ha dado en un contexto caracterizado por las diversas crisis económicas, la ampliación y diversificación los mercados de intercambio comercial, así como la tendencia irreversible de integración e interdependencia de las diversas economías. Lo anterior ha hecho necesario buscar la competitividad de las Instituciones de Educación Superior, garantizando la calidad de los productos y servicios que ofrecen. En virtud de esto, la tendencia general apunta a que la certificación y acreditación se basará cada vez más en el cumplimiento de las normas y estándares de calidad reconocidos nacional e internacionalmente

3.2 Justificación de la investigación

La calidad de un programa educativo depende fundamentalmente del perfil y nivel de su planta académica aspectos como nivel de estudios, tiempo de dedicación, capacitación, actualización y cargas académicas etcétera deben estar en concordancia con la naturaleza del programa educativo (básico, científico-básico, intermedio, práctico o práctico individualizado) y con lo que sugiere el PROMEP.

Además, de que todo programa educativo, independiente de su naturaleza, debe operar con un cuerpo académico propio de profesores de carrera, con grados de maestría y preferentemente doctorado, que garantice la calidad y la gestión académica-administrativa y tengan a su cargo una parte importante de carga docente con respecto al número de créditos del programa.

El personal académico debe ser congruente y pertinente con los requerimientos disciplinarios o multidisciplinarios del programa educativo, a sí como ser capaz de utilizar una metodología basada en el efectivo aprendizaje de los alumnos.

La adecuada relación de alumnos por profesor deberá tener como base la congruencia entre el perfil académico del profesor y las materias que imparte.

Deberá contarse con mecanismos de evaluación del desempeño de los profesores cuyos resultados, además de ser empleados para el otorgamiento de becas y estímulos, sirva para el mejoramiento de las funciones sustantivas.

La capacitación y formación de los docentes deben estar acordes con los requerimientos de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Las cargas académicas de los profesores apoyan el aprendizaje de los alumnos, en una adecuada proporción de sus funciones de docencia, tutoría, asesoría y, en su caso, de investigación y difusión.

3.3 Planteamiento del problema.

Una de las inquietudes que nos han surgido a través del tiempo y en nuestra condición de evaluadores es el papel que desempeña el instructor y la percepción que asumen los docentes. En nuestro caso realizaremos una investigación de tipo discriminante donde se excluye a directivos, funcionarios y empleados administrativos y sólo analizaremos a los docentes, ya que, de acuerdo a nuestra experiencia son los protagonistas dentro del proceso de acreditación.

Por otro lado, es necesario mencionar que las expectativas, deseos, anhelos y satisfacciones de los docentes percibidas al inicio del curso - taller se van modificando de una manera sustancial a través del tiempo y a lo largo del proceso de acreditación.

Una vez que hemos citado las dos variables (**cobertura de necesidades y tiempo**) a evaluar, la siguiente etapa a considerar es el Modelo a utilizar para identificar las necesidades de los docentes en este caso elegimos la corriente motivacional de Maslow por la justificación señalada en el numeral 1.6 .

Para finalizar, estas necesidades primarias y secundarias las evaluaremos en dos momentos del curso – taller de acreditación (durante y después) con el propósito de conocer el nivel de satisfacción. Para ello, utilizaremos la prueba de Wilcoxon, herramienta que nos permite conocer el grado de variabilidad de los apareamientos y nos proporciona el nivel de significancia índice que utilizamos para aceptar o rechazar tanto la hipótesis alterna como la nula.

Preguntas de investigación:

- a) ¿Es factible conocer las necesidades primarias y secundarias de los docentes aplicando un estudio paramétrico, donde la variable tiempo es la condición?
- b) ¿Cuál es la influencia que guarda la preparación del instructor con la consecución de los resultados esperados?
- c) La actitud de los docentes ¿Será de resistencia al cambio?

3.4 Objetivos de la investigación

3.4.1 Conocer la cobertura de las necesidades primarias y secundarias de los profesores que participan en el curso – taller de acreditación institucional.

3.4.2 Identificar las necesidades básicas y secundarias que son retrasan el proceso de acreditación institucional.

3.4.3 Conocer el perfil de los docentes que participan en los curso - talleres de acreditación institucional

3.5 Hipótesis

Hipótesis alterna (H^a). Los docentes que participan en el curso – taller de acreditación modificaran significativamente su percepción sobre la cobertura de sus **necesidades primarias o básicas (fisiológicas y seguridad)** evaluándolas en dos momentos (durante y al finalizar las actividades)

Hipótesis nula (H^0). Los docentes que participan en el curso – taller de acreditación no modificaran significativamente su percepción sobre la cobertura de sus **necesidades primarias o básicas (fisiológicas y seguridad)** evaluándolas en dos momentos (durante y al finalizar las actividades).

Hipótesis alterna (H^a). Los docentes que participan en el curso – taller de acreditación modificaran significativamente su percepción sobre la cobertura de sus **necesidades secundarias (pertenencia, estima y autorrealización)** evaluándolas en dos momentos (durante y al finalizar las actividades)

Hipótesis nula (H^0). Los docentes que participan en el curso – taller no modificaran significativamente su percepción sobre la cobertura de sus **necesidades secundarias (pertenencia, estima y autorrealización)** evaluándolas en dos momentos (durante y al finalizar las actividades)

3.6 Variables

3.6.1 Fisiológicas: Tienen que ver con las condiciones mínimas de subsistencia del hombre: Alimento, vivienda, vestimenta, etcétera.

3.6.2 Seguridad: Se relaciona con la tendencia a la conservación frente a situaciones de peligro. Conservación de su propiedad, de su empleo, etcétera.

3.6.3 Pertenencia: El hombre por naturaleza tiene la necesidad de relacionarse, de agruparse informalmente, en familia, con amigos o formalmente en las organizaciones.

3.6.4 Estima: A esta altura de la pirámide el individuo necesita algo mas que ser un miembro de un grupo, se hace necesario recibir reconocimiento de los demás en término de respeto, status, prestigio, poder, etcétera.

3.6.5 Autorrealización: Consiste en desarrollar al máximo el potencial de cada uno, se trata de una sensación auto-superación permanente. Son ejemplo de una autonomía, independencia, autocontrol.

3.7 Tipo de investigación

La investigación realizada se orientó a través del paradigma cuali-cuantitativo-interpretativo, con elementos de la investigación de campo, de carácter descriptivo, con un diseño no experimental.

Es una investigación de campo porque se basa en informaciones o datos primarios obtenidos directamente de la realidad y es descriptivo porque esta realidad la trabaja de hecho lo que le permite una interpretación correcta de los sucesos.

Es un estudio de casos porque lo esencial fue la investigación de un grupo de docentes cautivos, lo que permitió la obtención de un conocimiento amplio y detallado de los mismos.

3.8 Población objetivo

Fue conformada por los únicamente por la planta docente de los diferentes Escuelas o Facultades y estuvo dividida por 245 académicos que estuvieron divididos de la siguiente manera:

Nombramiento			
Asignatura	Medio tiempo	Tiempo completo	Total
0	0	245	245

3.8.1 Muestra

La unidad de análisis específica que utilizaremos, está compuesta por la muestra o subgrupo de la población de los académicos que fueron convocados para que participarán de manera obligatoria en los cursos – taller.

Una vez definidas la unidad de análisis y las características de la población, se procede a calcular el tamaño de la muestra (n) mediante el empleo de la fórmula estadística y los datos siguientes:

$$n = \frac{z^2 Npq}{e^2 (N-1) + z^2 pq}$$

Donde:

N= Tamaño de la población = 245

z= Valor de la probabilidad en las tablas de la curva normal al nivel de significancia de 0.05= 1.95

e= error máximo admitido = .05%

p= proporción de aceptación = .50%

q= proporción de no aceptación = .50%

Desarrollo de la fórmula para determinar el tamaño de la muestra (nota: cálculos preliminares, sujetos a revisión):

$$n = \frac{(1.95)^2 (245) (0.50) (0.50)}{(0.05)^2 (245-1) + (1.95)^2 (0.50) (0.50)}$$

$$n = \frac{(3.80) (245) (0.50) (0.50)}{(0.0025) (244) + (3.80) (0.25)}$$

$$n = \frac{(931) (0.25)}{0.61+0.95}$$

$$n = \frac{232.75}{1.56}$$

$$n = 149$$

3.9 Criterios de discriminación

3.9.1 Criterios de inclusión

Se consideran a todos los profesores que conforman la planta docente y que cubran de manera integral el horario asignado, asimismo es indispensable que los docentes participen y cubran cada una de las actividades encomendadas.

3.9.2 Criterios de exclusión

No serán objeto de investigación aquellas personas que desarrollen solo actividades administrativas de tal manera que quedan excluidos tanto funcionarios como personal administrativo. Tampoco podrá participar aquel profesor que se integre después de iniciar el curso - taller.

3.10 Prueba piloto

La prueba piloto tiene como finalidad verificar que el instrumento de medición (cuestionario) y los procedimientos sean los adecuados. Además, también nos permite conocer las características de la población e inferir el comportamiento de los diferentes parámetros.

Para efectos de nuestro análisis es de suma importancia esta prueba, ya que, nos permitió corroborar que las preguntas fueran coherentes y estuvieran bien estructuradas; para ello, y con el afán de cumplir con el requisito, se decidió aplicar el cuestionario al 10% de la población objetivo y de acuerdo a los resultados obtenidos, se tomaron las siguientes decisiones:

1. El número de preguntas del cuestionario se redujo de 84 a 62
2. Se modificaron 10 preguntas en cuanto a su contenido y redacción, ya que presentaban dificultad para su comprensión
3. En algunas preguntas se modificó las opciones de respuesta de 5 a 3

3.11 Prueba de campo

Por las características de las actividades que se deben desarrollar en las operaciones de campo (aplicación del cuestionario), se requiere contar con la asistencia de un estadístico experimentado, o bien, de personal técnico con amplios conocimientos en estadística y muestreo, además es deseable que tenga experiencia en el diseño y análisis de cuestionarios.

En nuestro caso el suscriptor fue el responsable de estas actividades y donde un requisito lo representó el hecho de que se debe poseer un claro conocimiento de la organización, para poder utilizarlo cuando nos enfrentemos a una gran variedad de situaciones anómalas o ante las inquietudes del personal docente.

Una vez que se aplica el cuestionario y se concluyó el suscriptor los revisó y en caso que alguno estuviera incompleto o mal contestado, se le solicitaba que lo completara de acuerdo a lo establecido: En todos los casos, el cuestionario fue aplicado por los instructores de los cursos – taller que se ofrecen al personal docente, coordinados por el suscriptor.

3.12 Técnicas de recolección

Para efectuar la recopilación de datos se seleccionó la técnica del cuestionario. Se utilizaron dos cuestionarios: de entrada (diagnóstico) y el de salida que fueron validados por COMAEM y han sido utilizados en todas las IES que forman parte de esta Comisión.

El primer cuestionario se utilizó para medir la percepción inicial de los docentes que participaron en el curso – taller de acreditación.

El cuestionario de salida fue utilizado como parámetro para conocer si los docentes habían visto cubiertas sus necesidades básicas y secundarias tal como lo establece Maslow.

3.12.1 Técnica de Análisis de Datos

Los datos se analizaron a través de la estadística descriptiva: porcentaje, media y desviación estándar a través del Paquete SPSS FOR WINDOWS versión 10 en español

El análisis de los datos procedió también bajo criterios de Metodología cualitativa para el establecimiento de características, atributos, condiciones y rasgos de los actores y sus opiniones.

3.12.2 Procedimiento

En la realización de la investigación se utilizó la técnica de la lectura como soporte básico en la consulta de las fuentes primarias y secundarias.

El procedimiento seguido fue a través de fases: 1º revisar estrategias; 2º revisión de literatura, autores más importantes; 3º selección de los instrumentos, adaptación y aplicación a la muestra; 4º aplicación a los instrumentos; 5º tabulación y análisis de datos; 6º elaboración del Informe respectivo.

3.13 Confiabilidad y validez

La validez de un instrumento se refiere a la certeza con que el mismo sirve para la finalidad que su aplicación persigue. La investigación de la validez del instrumento permite saber si éste es útil para medir una conducta en especial. Se debe tener siempre presente que lo que se valida no es el instrumento sino la interpretación de los datos obtenidos por medio de un procedimiento específico. Por otro lado, KerlIngenieroer (1975) sostiene que la definición más generalizada de validez es la que se expresa en la siguiente pregunta; ¿medimos en realidad lo que nos proponemos medir?

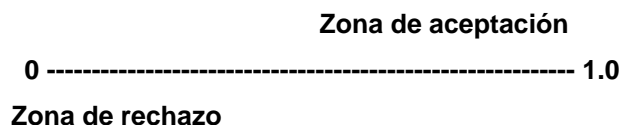
Dicho de otra forma, ¿los datos proporcionados por el instrumento de medición son los que realmente se esperan o constituyen algún otro aspecto que no se ha considerado? Si se contempla este concepto desde el punto de vista de su utilidad práctica, se advierte que los procedimientos de evaluación conductual, como la observación, la entrevista, los cuestionarios, la evaluación, etcétera, permite que el investigador formule hipótesis acerca de la conducta de los sujetos en el medio ambiente natural. La validez de dichas hipótesis será una función de la validez de los procedimientos de evaluación.

Para efectos prácticos y tener la certeza de que el instrumento contará con validez y confiabilidad se recurrió a tres formas generalmente aceptadas:

Primera.- Se utilizaron los primeros 25 cuestionarios lo que constituyó nuestra primera base de datos los cuales casi representan el 10% de la población objetivo posteriormente se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 10 en ambiente Windows y se programo para que nos proporcionará la varianza. Una vez que tuvimos los resultados los comparamos con otros 25 para saber si las preguntas se movieron en el rango de preguntas aceptable.

Procedimiento.- La forma en que opera la validez y confiabilidad a través de la comprobación estadística está sustentada en el hecho de que se utiliza la varianza, misma que se mide de cero (0) a uno (1) y establecemos puntos de aceptación y de rechazo de una manera gráfica señalamos los índices que se obtuvieron en las dos corridas en preguntas al azahar.

Modelo gráfico.



El índice de la varianza de nuestras preguntas tipo, es decir la pregunta 10, 20, 24, 33, y 43 (medidas dos veces) se ubicó entre los rangos de .65 a .90 respecto al referente que es 1.0,. Por otro lado, una regla generalmente aceptada nos habla de que el Item se ubique en el rango de **+.50** debe ser aceptado. Por lo que, y de acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten considerarlos como buenos y muy buenos, tal como lo indican nuestros rangos de referencia.

Rangos asignados unilateralmente, si el comportamiento de un Item se ubicó entre

1. 1 a 20 muy malo
2. 21 a 40 malo
3. 41 a 60 regular

4. 61 a 80 bueno
5. 81 a 100 muy bueno

Segundo: Es muy probable que los índices obtenidos sean el resultado de un proceso de prueba y contraprueba a la que han sido sometidos por las instancias que lo utilizan, lo que provoca que se le acepte de una manera casi automática debido a que han superado el proceso de pruebas y contrapruebas:

Tercero: La forma más utilizada y la menos confiable consiste en realizar la valoración del instrumento de manera manual, la cual consiste en utilizar el método del ensayo y error, donde pueden intervenir dos tipos de grupos: uno conformado por expertos en la materia y otro por la población objetivo, su labor consistirá en detectar las fallas de los constructor y señalar las deficiencias proponiendo alternativas de solución.

3.14 Análisis estadístico aplicado (Prueba de Wilcoxon)

Dado un conjunto de datos que representan parejas apartadas para las cuales la magnitud de la diferencia se puede determinar, desarrollar la prueba de Wilcoxon de las parejas apareadas y del rango con signo para un nivel de significación seleccionado.

Definición

Prueba de Wilcoxon de las parejas apareadas y del rango con signo. Es un procedimiento para comprobar si dos tratamientos son diferentes cuando se aplican a dos muestras relacionadas, los datos se recolectan en parejas; se entiende que el primer miembro de cada pareja viene del tratamiento 1 y el segundo miembro del tratamiento 2. Se supone que la magnitud de la diferencia entre las mediciones de cada pareja se puede determinar junto con la dirección de la diferencia (+ o -).

Los seis pasos de la prueba de hipótesis son los siguientes:

Paso 1. La hipótesis nula H_0 , es de que no hay diferencia entre los dos tratamientos contra la alternativa de que los dos tratamientos son diferentes (de dos colas) o que el tratamiento 1 es superior (o inferior) al tratamiento 2 (de una cola).

Paso 2. Escogemos el nivel de significación α ; n denota el número de parejas que han de considerarse.

Paso 3. Obtenemos la estadística de prueba al ignorar el signo de las diferencias para las n parejas de tratamientos y acomodamos las magnitudes según su rango de 1 a n . Después de hacer esto volvemos a considerar los signos de los rangos resultantes y denotamos la suma menor de los números del mismo signo con T .

Paso 4. La regla de decisión es: rechazar o rechazar H_0 o aplicar el mismo trato a H_0 ; Esto se aplica a ambas hipótesis, las de una y las de dos colas (la tabla indica qué columna usar para pruebas de una y de dos colas).

Paso 5. Conducimos el experimento y tomamos la muestra.

Paso 6. Calculamos la estadística de prueba y hacemos la decisión.

3.15 Instrumento de medición (cuestionario)

I. Necesidades Fisiológicas

Pregunta 1. ¿Cómo cataloga la seguridad de las instalaciones donde labora?

1. Buenas	2. Regulares	3. Malas
-----------	--------------	----------

Pregunta 2. ¿Cómo cataloga las condiciones físicas (iluminación, ventilación y ruido) en las que labora?

1. Buenas	2. Regulares	3. Malas
-----------	--------------	----------

Pregunta 3. ¿Nivel de riesgo de instalaciones?

1. Alto	2. Regular	3. Bajo
---------	------------	---------

Pregunta 4. ¿Cómo cataloga su actual estado de salud?

1. Bueno	Regular	3. Malo
----------	---------	---------

Pregunta 5. ¿Cómo considera su dieta alimenticia?

1. Adecuada	2. Inadecuada	3. Sin importancia
-------------	---------------	--------------------

Pregunta 6. ¿Los bienes que posee son?

1. Propios	2. Rentados	3. Otros
------------	-------------	----------

Pregunta 7. Sus percepciones ¿Le permiten cubrir todas sus necesidades?

1. Siempre	2. Casi siempre	3. Nunca
------------	-----------------	----------

Pregunta 8. ¿Cómo considera su presentación personal?

1. Buena	Regular	3. Mala
----------	---------	---------

Pregunta 9. ¿Posee un seguro de cobertura total?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 10. ¿Cómo cataloga su nivel de vida?

1. Bueno	Regular	3. Malo
----------	---------	---------

Pregunta 10 a ¿Cómo cataloga su nivel de vida?

1. Bueno	Regular	3. Malo
----------	---------	---------

II. Necesidades de seguridad

Pregunta 11. ¿La Escuela o Facultad esta integrada a una Universidad o Institución de Educación Superior reconocida?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 12. ¿La Escuela o Facultad cuenta con una estructura de gobierno, representativa, reglamentada y estable?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 13. La Escuela o Facultad cuenta con una forma de gobierno, organización, derechos y obligaciones para toda la comunidad universitaria?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 14. La Escuela o Facultad fomentan la creación de cuerpos académicos?

1. Siempre	2. Casi siempre	3. Nunca
------------	-----------------	----------

Pregunta 15. ¿El Director (o su equivalente) de la Escuela o Facultad es un miembro distinguido por su actividad académica y su liderazgo?

1. Siempre	2. Casi siempre	3. Nunca
------------	-----------------	----------

Pregunta 16. ¿Los planes y programas de estudio se caracterizan por: haber sido aprobados, supervisados y evaluados por órganos colegiados de carácter estrictamente académico?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 17. ¿La Escuela o Facultad cuenta con un programa de superación académica para apoyar a los docentes?

1. Siempre	2. Casi siempre	3. Nunca
------------	-----------------	----------

Pregunta 18. ¿La Escuela o Facultad cuenta con áreas de estudio adecuadas para los docentes, además de espacios para la recreación y práctica deportiva, así como el servicio de cafetería en las propias instalaciones de la institución, o en un sitio cercano?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 19. ¿La Escuela o Facultad cuenta con un programa reglamentado de estímulos que mantenga un equilibrio entre las productividades docentes y de investigación?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 20. ¿La Escuela o Facultad cuenta con un sistema y procedimientos establecidos para el ingreso, la permanencia, y la promoción de los docentes, en los que intervengan los cuerpos colegiados reglamentados que están al margen de factores políticos y sindicales ajenos a los Intereses académicos?

1. Siempre	2, Casi siempre	3, Nunca
------------	-----------------	----------

Pregunta 20 a. ¿La Escuela o Facultad cuenta con un sistema y procedimientos establecidos para el ingreso, la permanencia, y la promoción de los docentes, en los que intervengan los cuerpos colegiados reglamentados que están al margen de factores políticos y sindicales ajenos a los Intereses académicos?

1. Siempre	2, Casi siempre	3, Nunca
------------	-----------------	----------

III. Necesidades de Pertenencia

Pregunta 21. La misión de la Escuela o Facultad está fundamentada y estructurada con base en un compromiso con el desarrollo científico, social, ecológico y humanístico de calidad.

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 22. Los objetivos generales y la misión son publicados y difundidos entre la comunidad?

1. Siempre	2. Casi siempre	3. Nunca
------------	-----------------	----------

.Pregunta 23. El diseño, conducción y evaluación del proceso educativo es responsabilidad del conjunto de profesores (órganos colegiados o su equivalente).

1. Siempre	2. Casi siempre	3. Nunca
------------	-----------------	----------

Pregunta 24. ¿La capacidad para trabajar en un equipo multidisciplinario, en un ambiente plural es frecuente?

1. Siempre	2. Casi siempre	3. Nunca
------------	-----------------	----------

Pregunta 24 a. ¿La capacidad para trabajar en un equipo multidisciplinario, en un ambiente plural es frecuente?

1. Siempre	2. Casi siempre	3. Nunca
------------	-----------------	----------

Pregunta 25 ¿La comprensión de los problemas sociales, económicos y políticos que afectan a nuestra institución es compartidos por los docentes?

1. Siempre	2. Casi siempre	3. Nunca
------------	-----------------	----------

Pregunta 26. ¿La Escuela o Facultad tiene convenios establecidos?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 27. ¿Cada materia, módulo o unidad educativa del plan de estudios cuenta con instrumentos de evaluación?.

1. Siempre	2. Casi siempre	3. Nunca
------------	-----------------	----------

Pregunta 28. ¿La Escuela o Facultad da a conocer a los propósitos, de evaluación de cada materia, módulo o unidad educativa al inicio de cada curso?

1. Siempre	2. Casi siempre	3. Nunca
------------	-----------------	----------

Pregunta 29. ¿La Escuela o Facultad cuenta con una reglamentación de evaluación para profesores?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 30. La Escuela o Facultad da a conocer, oportunamente las calificaciones de los docentes; asimismo, existir mecanismos de apelación claramente legislados y, en su caso, se procederá a la enmienda correspondiente.

1. Sí	2. No
-------	-------

IV. Necesidad de Estima

Pregunta 31. ¿Los programas y las cargas académicas fomentan el estudio complementario en el docente?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 32. ¿La formación teórica y práctica propicia la participación proactiva del docente como corresponsable del proceso, así como el desarrollo del juicio crítico?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 33. ¿El perfil profesional del docente está en congruencia con la filosofía institucional?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 33 a. ¿El perfil profesional del docente está en congruencia con la filosofía institucional?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 34. ¿La estructura curricular le permite al docente comprometerse en todas las actividades académicas afines a su formación?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 35. ¿La Escuela o Facultad propicia el desarrollo de habilidades para la comunicación entre sus docentes?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 36. ¿La Escuela o Facultad fomenta la utilización del idioma Inglés para acceder a información internacional por cualquier medio; escrito, audio visual o electrónico?

1. Siempre	2. Casi siempre	3. Nunca
------------	-----------------	----------

Pregunta 37. ¿El sistema de enseñanza propicia que el docente sea capaz de ser autodidacta?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 38. ¿Las cargas de trabajo permiten esta preparación?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 39. ¿Existe un programa o sistema de educación continua en su Escuela o Facultad?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 40. ¿Existe un programa de méritos y reconocimientos en su Escuela o Facultad?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 41. ¿Durante el proceso de contratación, se aplican pruebas psicométricas?

1. Sí	2. No
-------	-------

V. Necesidad de Autorrealización

Pregunta 42. ¿Su formación adquirida se fundamenta en el conocimiento científico apoyado con evidencias empíricas?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 43. ¿La capacidad de aprender por sí mismo es?

1. Constante	2. Compromiso	3. Indolencia
--------------	---------------	---------------

Pregunta 43 a. ¿La capacidad de aprender por sí mismo es?

1. Constante	2. Compromiso	3. Indolencia
--------------	---------------	---------------

Pregunta 44. ¿Se propicia la generación de hábitos en el docente para la actualización y capacitación continua?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 45. ¿Se ofrece orientación y facilidades para continuar con estudios de posgrado o posdoctorales?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 46. ¿El modelo curricular propicia que el docente participe de una manera sistemática en órganos cuerpos académicos?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 47. ¿Posee un juicio crítico que le permite identificar problemas relevantes para la práctica de su disciplina?

1. Sí	2. No
-------	-------

Pregunta 48. ¿Frecuencia de utilización de modelos para la toma de decisiones?

1. Siempre	2. Casi siempre	3. Nunca
------------	-----------------	----------

Pregunta 49. ¿Cómo considera su capacidad técnica para enfrentar las demandas intelectuales y emocionales que resultan de la incertidumbre, tensión, problemas éticos, conflictos de intereses y urgencias?

1. Adecuada	2. Regular	3. Inadecuada
-------------	------------	---------------

Pregunta 50. ¿Cómo cataloga la planta académica de su Escuela o Facultad?

1. Buena	2. Regular	3. Mala
----------	------------	---------

Pregunta 51. ¿Programas de formación y actualización a través de becas?

1. Sí	2. No
-------	-------

VI. Variables Individuales

Pregunta 52. Edad

1. 21 a 30 años	2. 31 a 40 años	3. 41 a 50 años	4. 51 o 0 más
-----------------	-----------------	-----------------	---------------

Pregunta 53. Género

1. Masculino	2. Femenino
--------------	-------------

Pregunta 54. Estado civil

1. Soltero	2. Casado	3. Otro
------------	-----------	---------

Pregunta 55. ¿Máximo nivel de estudios?

1) Licenciatura	2) Especialidad	3) Maestría	4) Doctorado
-----------------	-----------------	-------------	--------------

Pregunta 56. ¿Categoría de profesor?

1. Asignatura	2. Medio tiempo	3. Tiempo completo
---------------	-----------------	--------------------

VII. Variables Institucionales

Pregunta 57. ¿Cómo cataloga el clima organizacional de la Institución?

1. Bueno	2. Regular	3. Malo
----------	------------	---------

Pregunta 58. ¿Cómo cataloga la normatividad institucional?

1. Bueno	2. Regular	3. Malo
----------	------------	---------

Pregunta 59. ¿Cómo cataloga la gestión administrativa?

1. Bueno	2. Regular	3. Malo
----------	------------	---------

Pregunta 60. ¿Cómo cataloga la infraestructura y equipo de la Institución?

1. Bueno	2. Regular	3. Malo
----------	------------	---------

Pregunta 61. ¿Qué opinión le merecen los recursos asignados a la institución?

1. Suficientes	2. Adecuados	3. Insuficientes
----------------	--------------	------------------

Pregunta 62. ¿Los programas académicos –carreras- están actualizados?

1. Sí	2. No
-------	-------

Capítulo IV

Interpretación y análisis de resultados

4.1 Consideraciones básicas sobre la estadística

Si bien no hay una definición de estadística exacta, se puede decir que la "estadística es el estudio de los métodos y procedimientos para recoger, clasificar, resumir y analizar datos y para hacer inferencias científicas partiendo de tales datos".

Esta definición cubre gran parte de la actividad del científico. Es importante observar que el objeto del que realiza el análisis estadístico son los datos y las observaciones científicas por sí mismos, más que el material químico que interviene en el estudio.

Por lo tanto no es posible trazar límites rígidos entre la química, la estadística y la matemática.

La estadística se puede dividir en 2 categorías, la "estadística descriptiva" y la "inferencia estadística".

4.2 Estadística Descriptiva

La estadística descriptiva implica la abstracción de varias propiedades de conjuntos de observaciones, mediante el empleo de métodos gráficos, tabulares ó numéricos. Entre estas propiedades, están la frecuencia con que se dan varios valores en la observación, la noción de un valor típico o usual, la cantidad de variabilidad en un conjunto de datos observados y la medida de relaciones entre 2 ó mas variables.

El campo de la estadística descriptiva no tiene que ver con las implicaciones o conclusiones que se puedan deducir de conjuntos de datos. La estadística descriptiva sirve como método para organizar datos y poner de manifiesto sus características esenciales con el propósito de llegar a conclusiones.

I. Necesidades Fisiológicas.

Pregunta 1. De acuerdo a ¿cómo cataloga la seguridad de las instalaciones donde labora? el 55.0% de los académicos consideró que son regulares, el 24.2% piensa que son buenas y el 20.8% las calificó de malas.

Pregunta 2. En lo referente las condiciones como iluminación, ventilación y comodidad del sitio donde labora, el 55.0% del personal manifestó que son regulares, el 26.2% que son buenas mientras que el 18.8% manifiesta que son malas.

Pregunta 3. En cuanto al nivel de riesgo de las instalaciones, un 53.7% las ubicó en el rango de regulares, el 25.5% consideró que son de alto riesgo mientras que el 20.8% consideró que es bajo.

Pregunta 4. De acuerdo a su actual estado de salud el 49.7% manifestó que su estado de salud es regular, el 38.9% opinó que es bueno y el restante 11.4% considera que es malo.

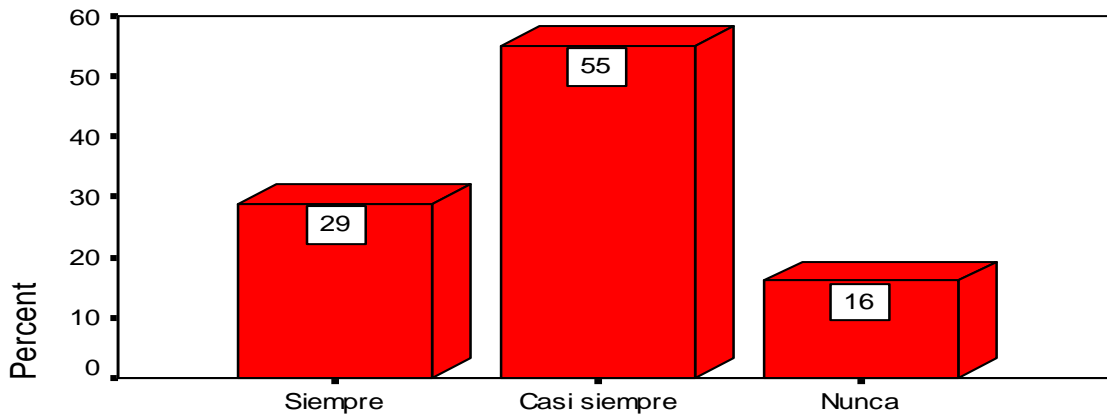
Pregunta 5. En cuanto a su dieta alimenticia, el 49.7% de los académicos consideró que es que es inadecuada, el 36.2% adecuada y 14.1% le restó importancia.

Pregunta 6. En cuanto a los bienes que posee, el 67.1% manifestó que son propios, el 18.8% otros y 14.1% rentados.

Pregunta 7. En lo referente a si sus percepciones le permiten cubrir sus necesidades, el 55.0% opino que casi siempre, el 28.9% considera que siempre y el 16.1% nunca.

Curso - Taller de Acreditación 2005

Necesidades Fisiológicas



¿Sus percepciones cubren sus necesidades?

Pregunta 7

Gráfica 1

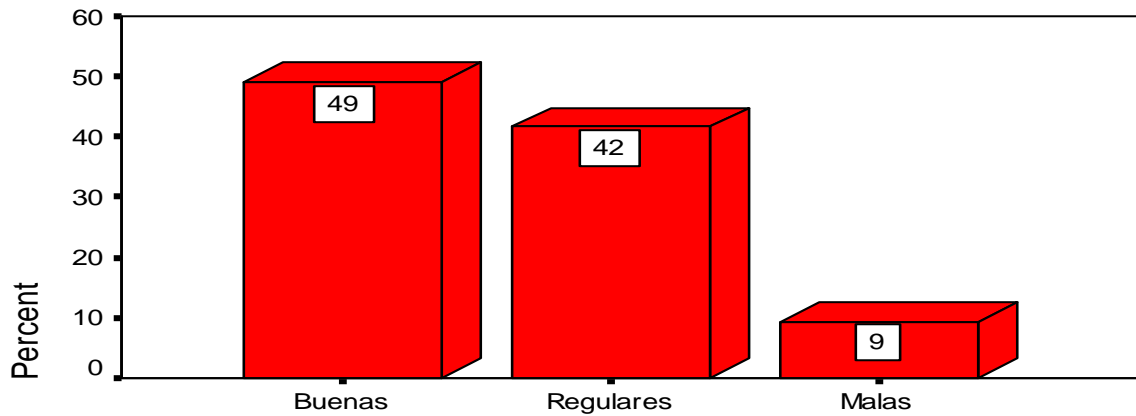
Pregunta 8. En cuanto a su presentación personal, el 44.3% manifiesta que es regular, el 41.6% buena, y por último el 14.1% manifestó que es mala.

Pregunta 9. En cuanto a sí posee un seguro de cobertura total, el 80.5%, manifestó que sí mientras que el 19.5% indicó que no.

Pregunta 10. En lo referente a cómo cataloga su nivel de vida, un 49.0% manifestó que es bueno, el 41.6% regular y el 9.4% malo.

Curso - Taller de Acreditación 2005

Necesidades Fisiológicas



¿ Nivel actual de vida?

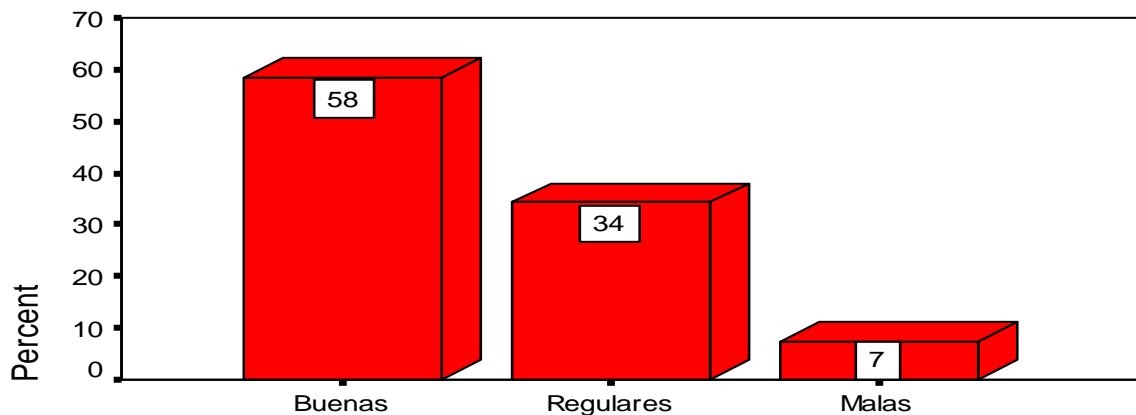
Pregunta 10

Gráfica 2

Pregunta 10a. En cuanto a cómo cataloga su nivel de vida actual, un 58.4% manifestó que es bueno, el 34.2% regular y el 7.4% malo.

Curso - Taller de Acreditación 2005

Necesidades Fisiológicas



¿ Nivel actual de vida?

Pregunta 10a

Gráfica 3

1ª Consideración: Dentro del análisis de contrastar la pregunta 10 con la 10a que se refiere al nivel de vida pudimos observar que la opción de respuesta buena tuvo un comportamiento significativo debido a que se incrementó nueve puntos porcentuales (de 49.0% a un 58.0%) en una segunda evaluación.

Las razones de este cambio pueden obedecer a tres causas principalmente.

Primera: Que los docentes participantes no contaran con información adecuada situación que derivó en la falta de confianza para responder de una manera confiable a los cuestionamientos iniciales.

Segunda. De acuerdo a la experiencia del instructor la motivación y el estilo de trabajo son elementos clave para ir generando confianza entre los participantes con el propósito de establecer adecuados de confianza.

Tercera: Que los participantes se involucraron al percatarse de los beneficios que les representa el verse acreditados ya que se incrementa su competitividad.

II. Necesidades de seguridad

Pregunta 11. En cuanto a si la Escuela o Facultad está integrada a una Universidad o Institución de Educación Superior reconocida, el 83.9% manifestó que sí y un 16.1% dijo que no.

Pregunta 12. En cuanto a sí la Escuela o Facultad cuenta con una estructura de gobierno, representativa, reglamentada y estable, un 90.6% manifestó que sí y un 9.4% indicó que no.

Pregunta 13. . En cuanto a si la Escuela o Facultad cuenta con una forma de gobierno, organización, derechos y obligaciones, el 85.9% considera que si y el restante 14.1% cree que no.

Pregunta 14. En cuanto a si la Escuela o Facultad fomentan la creación de cuerpos colegiados, el 47.7% manifestó que siempre, el 36.2% señaló que casi siempre y el 16.1% nunca.

Pregunta 15. En cuanto a si el Director o equivalente, es un miembro distinguido por su actividad académica y liderazgo, el 59.7% considera que siempre y el restante 40.3% consideró que casi siempre.

Pregunta 16. En cuanto a si los Planes y programas de estudio fueron aprobados, supervisados y evaluados por órganos colegiados, el 91.9% de los académicos opina que sí, mientras que el 8.1% opino que no.

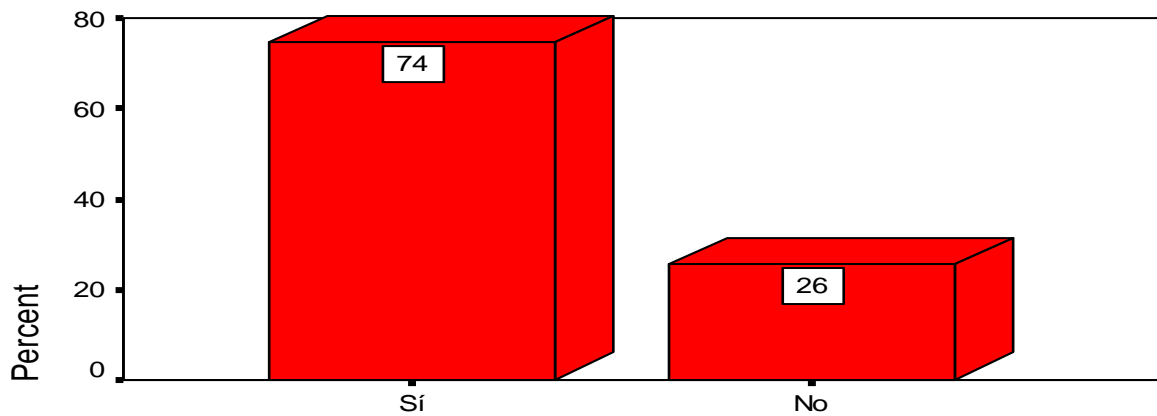
Pregunta 17. En cuanto a si cuentan con un programa de superación académica para apoyar a los docentes, el 49.0% manifestó que siempre, un 41.6% opino casi siempre y el restante 9.4% opino que nunca.

Pregunta 18. En cuanto a si la Escuela o Facultad cuenta con áreas y espacios para los docentes, el 63.8% manifestó que si, mientras que el 36.2% señaló que no.

Pregunta 19. En cuanto a si la Escuela o Facultad cuenta con un programa reglamentado de estímulos, un 74.5% manifestó que si, y el 25.5% señaló que no.

Curso - Taller de Acreditación 2005

Necesidades de Seguridad



¿Se cuenta con un programa reglamentado de estímulos?

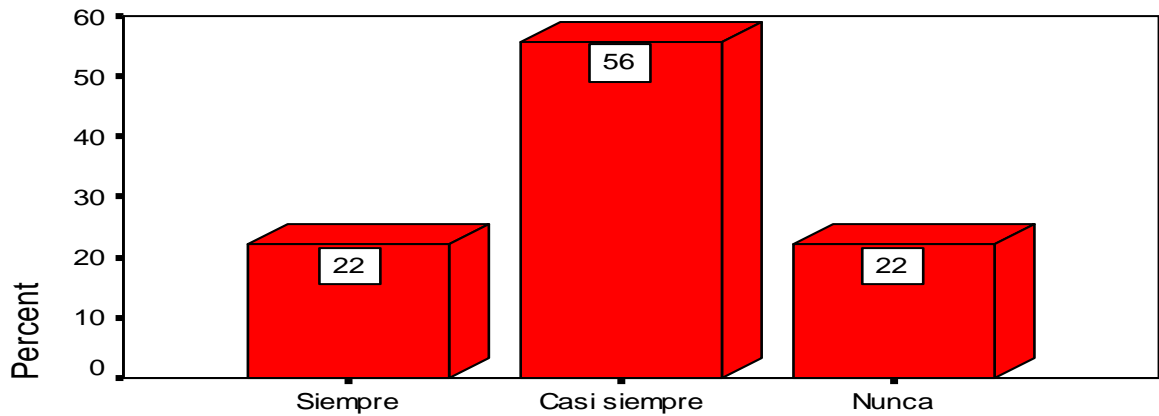
Pregunta 19

Gráfica 4

Pregunta 20. En cuanto a si la Escuela o Facultad cuenta con un sistema de permanencia y promoción para los docentes, el 55.7% manifestó que casi siempre, y compartiendo el mismo porcentaje las opciones de siempre y nunca con el 22.1%

Curso - Taller de Acreditación 2005

Necesidades de Seguridad



¿Se cuenta con un sistema de personal?

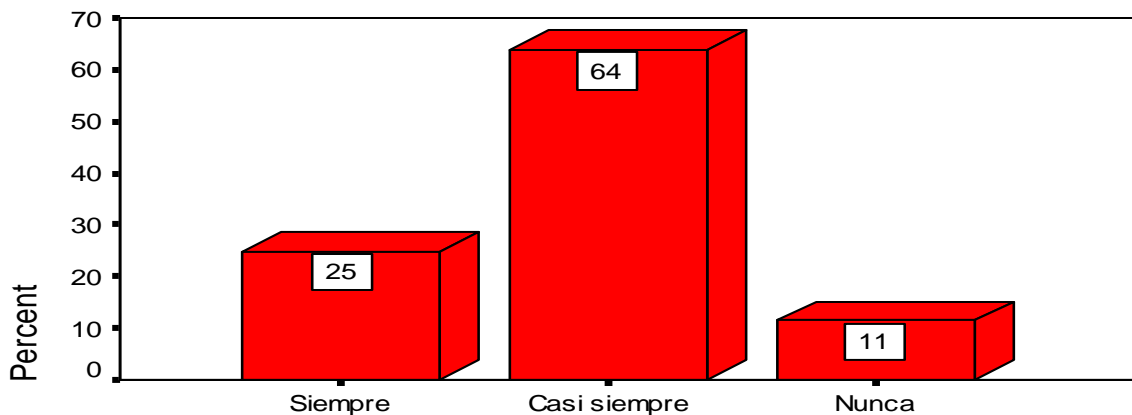
Pregunta 20

Gráfica 5

Pregunta 20a. En cuanto a si la Escuela o Facultad cuenta con un sistema de permanencia y promoción para los docentes, el 63.8% manifestó que casi siempre, el 24.8% opinaron siempre y con el 11.4% señalaron que nunca.

Curso - Taller de Acreditación 2005

Necesidades de Seguridad



¿Se cuenta con un sistema de personal?

Pregunta 20a

Gráfica 6

2ª Consideración. Dentro de este segundo parámetro evaluado resulta significativo el hecho de que otra vez se presenta un incremento de ocho puntos porcentuales (de 56% a 64%) en la pregunta si existe un programa de ingreso, ascensos, promoción, en la opción casi siempre, nosotros creemos que como en la pregunta anterior el grado de confianza y de motivación se incremento.

III. Necesidades de pertenencia

Pregunta 21. En cuanto a sí la Misión esta fundamentada y estructurada, el 85.9% manifiesta que sí y el 14.1% sostiene que no.

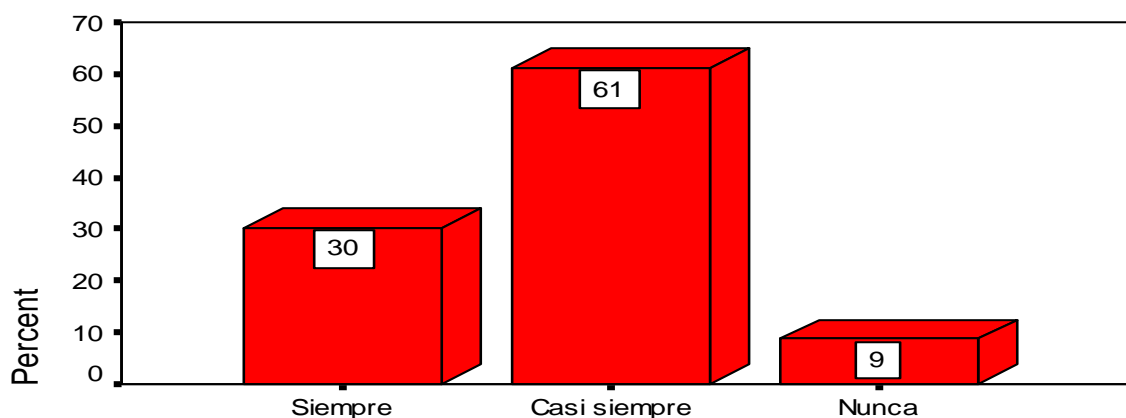
Pregunta 22. En lo referente a sí los objetivos y la misión son publicados y difundidos, el 53.0% manifiesta que casi siempre, el 31.5% sostiene que siempre y, por último, con un 15.4% los que opinaron que nunca.

Pregunta 23. Sobre si el diseño, conducción y evaluación del proceso educativo es responsabilidad de los profesores, un 49.0% manifiesto que siempre, el 34.9% opino casi siempre y 16.1% indicó que nunca.

Pregunta 24. En lo referente a si es frecuente trabajar en un equipo multidisciplinario y en un ambiente plural, el 61.1% opinó casi siempre, el 30.2% siempre y el 8.7% restante, indicó que nunca.

Curso - Taller de Acreditación 2005

Necesidades de Pertenencia



¿Capacidad para trabajar multidisciplinariamente?

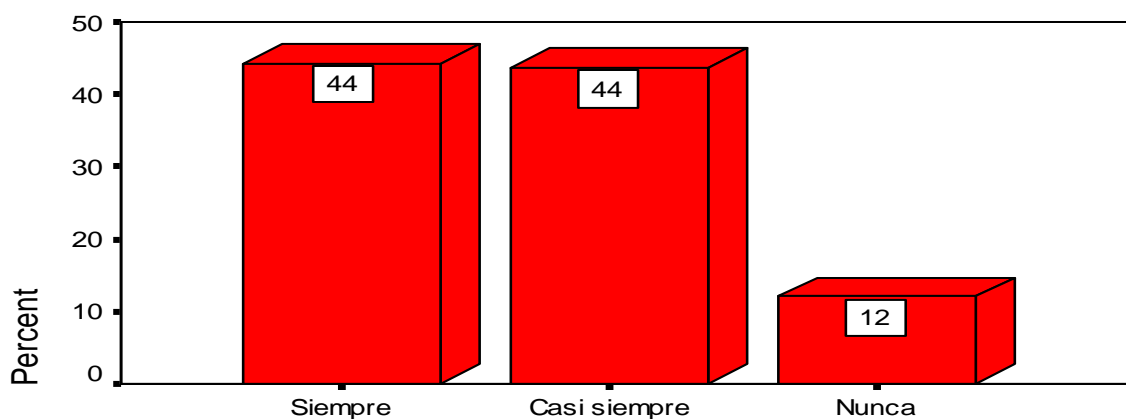
Pregunta 24

Gráfica 7

Pregunta 24a. En lo referente a si es frecuente trabajar en un equipo multidisciplinario y en un ambiente plural, el 44.3% opinó que siempre, el 43.6% casi siempre y el 12.1% restante, indicó que nunca.

Curso - Taller de Acreditación 2005

Necesidades de Pertenencia



¿Capacidad para trabajar multidisciplinariamente?

Pregunta 24a

Gráfica 8

3ª. Consideración. Uno de los casos muy peculiares lo constituyó la manera en como se perciben los docentes para trabajar en grupos multidisciplinarios, ya que en una primera instancia consideran que casi siempre están dispuestos a trabajar de esta forma pero en una segunda evaluación se tiene un decremento considerable que es de 17% (61% a 44%) lo que confirma que no existe una sujeción de los intereses particulares de los docentes a los intereses del grupo.

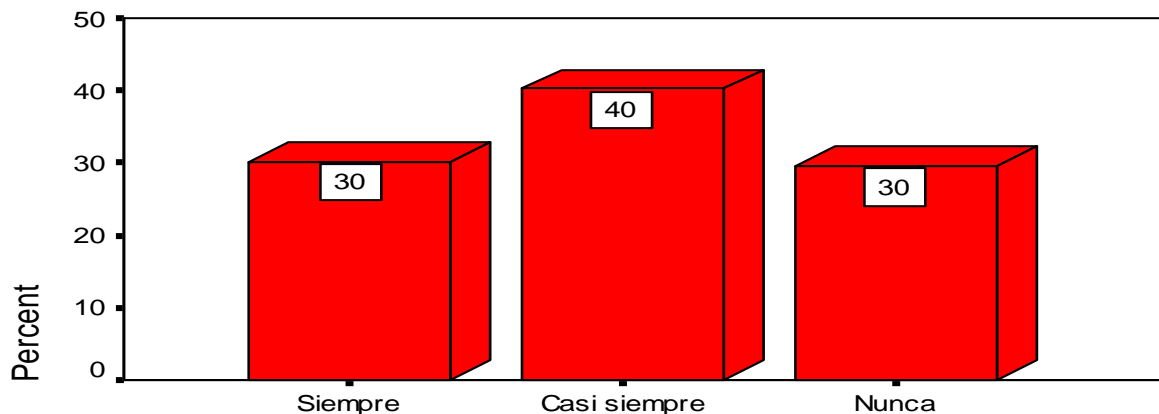
Pregunta 25. Sobre si los problemas sociales, económicos y políticos son compartidos por los docentes, el 49.0% considera que casi siempre, el 32.9% piensa que siempre y por último, el 18.1% que indicó que nunca.

Pregunta 26. Sobre si en la Escuela o Facultad tienen convenios establecidos, un 66.4% opinó que sí y un 33.6% sostuvo que no.

Pregunta 27. En cuanto si se cuentan con instrumentos de evaluación las materias, módulo o unidad educativa, el 40.3% manifestó que casi siempre, el 30.2% siempre y, 29.5% manifestó que nunca.

Curso - Taller de Acreditación 2005

Necesidades de Pertenencia



¿Cada unidad cuenta con instrumentos de evaluación?

Pregunta 27

Gráfica 9

Pregunta 28. En lo referente a si al inicio de cada curso se dan a conocer los propósitos de evaluación de cada materia, módulo o unidad educativa, el 45.0% indicó casi siempre, 32.9% nunca y el 22.1% manifestó que siempre.

Pregunta 29. Sobre si se cuenta con una reglamentación de evaluación de profesores, un 65.8% opinó que sí contra 34.2% que indicó que no.

Pregunta 30. En lo referente a si se dan a conocer las calificaciones a los profesores y si existen mecanismos de apelación, un 55.7% manifestó que no mientras que el 44.3% restante opinó que sí.

IV. Necesidad de estima

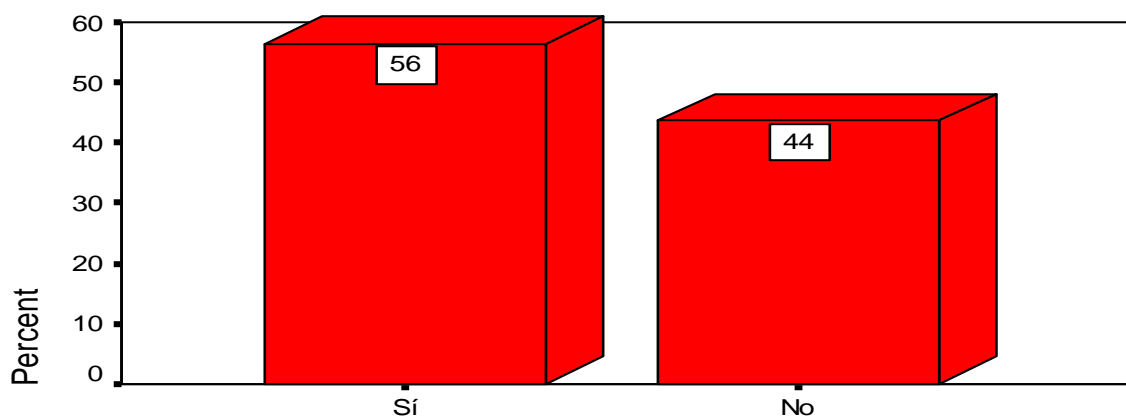
Pregunta 31. En cuanto a si los programas y las cargas académicas fomentan el estudio en el docente, el 89.3% opinó que sí y el 10.7% señaló que no.

Pregunta 32. Sobre si la formación teórica y práctica propician la participación proactiva del docente, el 61.1% piensa que no y el 38.9% cree que sí.

Pregunta 33. En lo referente a sí el perfil profesional del docente es congruente con la filosofía institucional, un 56.4% indicaron que sí mientras que el 43.6% opinó que no.

Curso - Taller de Acreditación 2005

Necesidades de Estima



¿El perfil del docente es congruente con la filosofía?

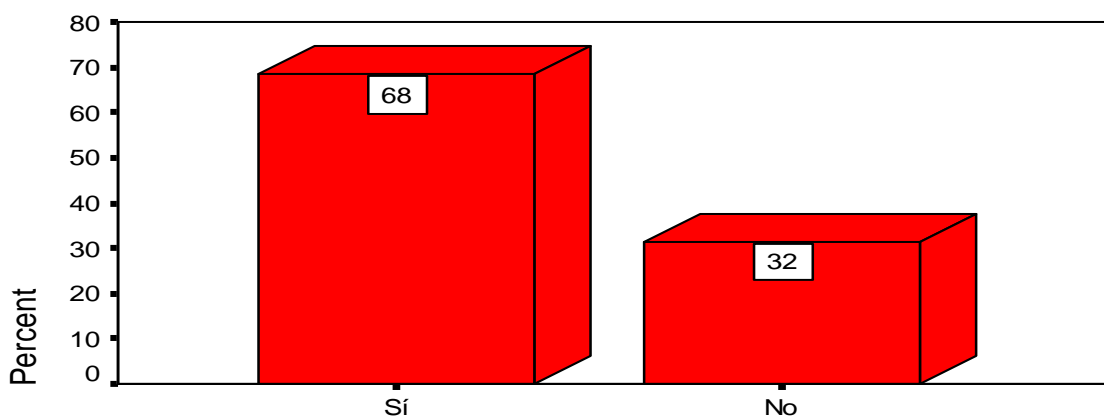
Pregunta 33

Gráfica 10

Pregunta 33a. En lo referente a sí el perfil profesional del docente es congruente con la filosofía institucional, un 68.5% indicaron que sí mientras que el 31.5% opinó que no.

Curso - Taller de Acreditación 2005

Necesidades de Estima



¿El perfil del docente es congruente con la filosofía?

Pregunta 33a

Gráfica 11

4ª Consideración. De acuerdo a la segunda evaluación y a la luz de los resultados obtenidos los docentes consideran que el perfil está acorde con la filosofía institucional y lo constatan con el hecho de que se ve incrementado doce puntos porcentuales (56% a 68%) respecto a la primera medición, situación que puede obedecer al incremento de estima.

Pregunta 34. Sobre si la estructura curricular permite al docente comprometerse en las actividades académicas afines a su formación, el 79.9% manifestó que sí mientras que 20.1% opina que no.

Pregunta 35. En lo referente a si la Escuela o Facultad propicia el desarrollo de habilidades para la comunicación entre docentes, el 57.0% indicaron que sí contra un 43.0% que opinó que no.

Pregunta 36. En lo referente a si en la Escuela o Facultad fomentan el uso del idioma inglés para acceder a información internacional a través de cualquier medio, el 47.7% manifestó que nunca, el 29.5% opinó que casi siempre y el 22.8% restante consideró que siempre.

Pregunta 37. Sobre si el sistema de enseñanza propicia que el docente sea autodidacta, un 59.7% manifestó que sí y el 40.3% dijo que no.

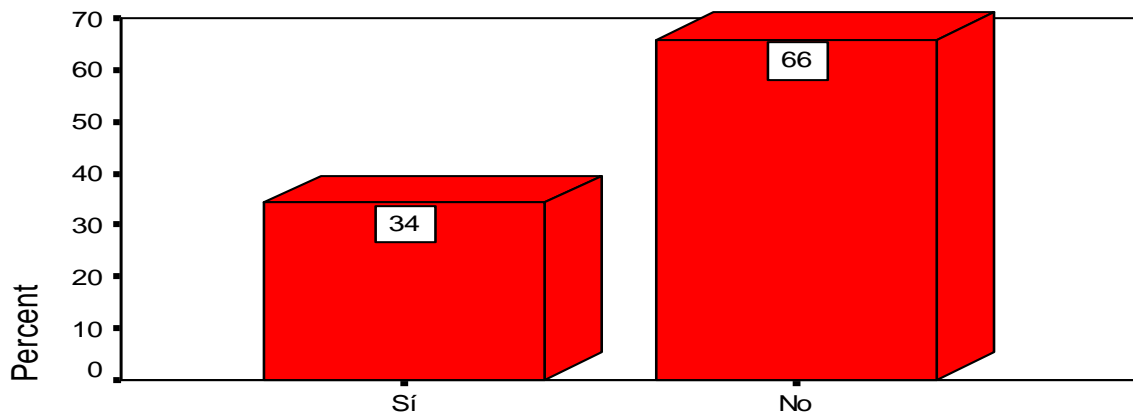
Pregunta 38. Sobre si las cargas académicas permiten la formación autodidacta, el 65.1% considero que no mientras que el 34.9% indicó que sí.

Pregunta 39. En relación a si existe un programa o sistema de educación continua, el 71.8% manifiesta que sí contra el 28.2% que dice no.

Pregunta 40. Referente a si existe un programa de méritos y reconocimientos, el 65.8% considera que no contra el 34.2% que opinó que sí.

Curso - Taller de Acreditación 2005

Necesidades de Estima



¿Existe un programa de méritos y reconocimientos?

Pregunta 40

Gráfica 12

Pregunta 41. Sobre las pruebas psicométricas sí se aplican durante el proceso de contratación, un 54.4% consideró que no y el 45.6% que sí.

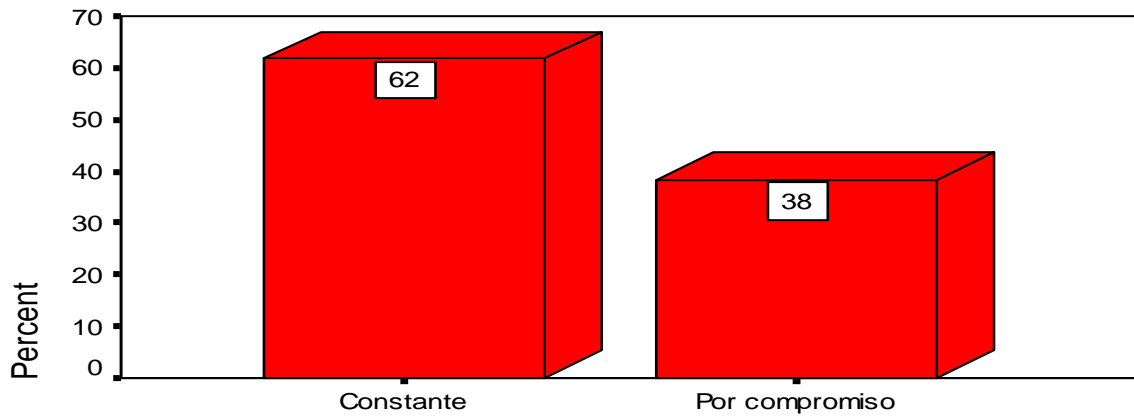
V. Necesidad de autorrealización

Pregunta 42. Sobre si la formación adquirida se fundamenta en el conocimiento científico apoyado en evidencias empíricas, el 51.0% cree que sí, y el 49.0% piensa que no.

Pregunta 43. En cuanto a como considera la capacidad de aprender por sí mismo, el 61.7% considera que es constante mientras que el 38.3% cree que es por compromiso.

Curso - Taller de Acreditación 2005

Necesidades de Autorrealización



¿Interés por capacitarse?

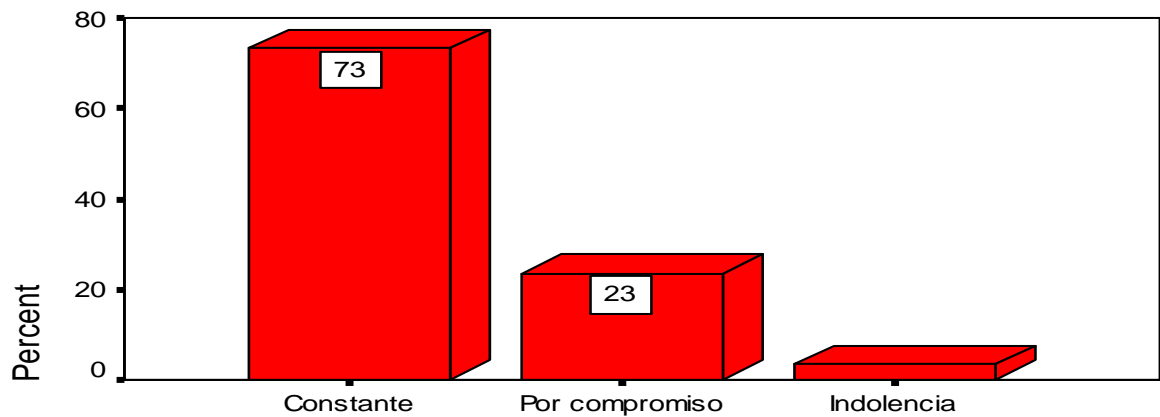
Pregunta 43

Gráfica 13

Pregunta 43a. En cuanto al interés por capacitarse, el 73.2% considera que es constante, el 23.5% cree que es por compromiso y el 3.4% considera que es por indolencia.

Curso - Taller de Acreditación 2005

Necesidades de Autorrealización



¿Interés por capacitarse?

Pregunta 43a

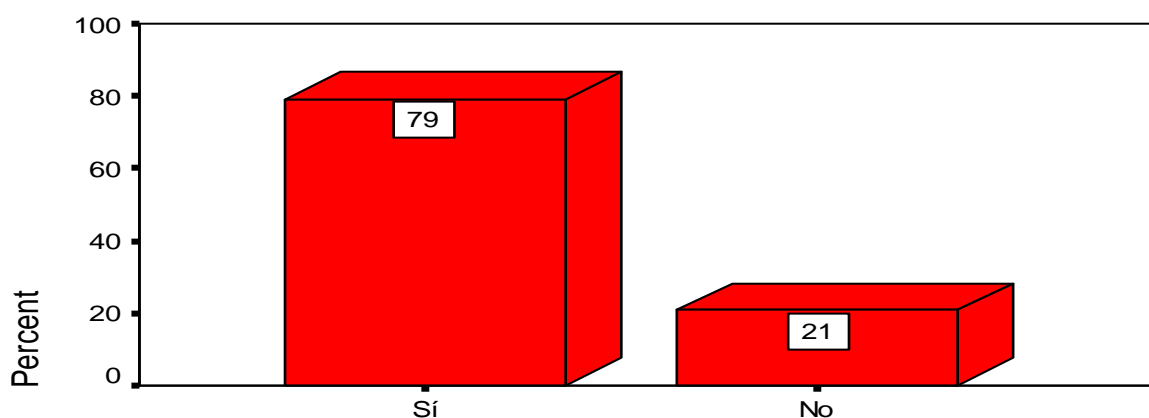
Gráfica 14

5ª. Consideración: Uno de los factores que mayor trascendencia tienen entre los docentes sin duda lo constituye el interés por estar a la vanguardia de los nuevos conocimientos de su disciplina y la mejor forma de lograrlo es a través de los cursos de actualización y capacitación que ofrecen y promueven las autoridades correspondientes razón por la que resulta significativo que se haya incrementado en 11 puntos porcentuales (62 a 73%) la opción de que los docentes les interesa capacitarse constantemente.

Pregunta 44. En lo referente si se generan hábitos en la actualización y capacitación docente, el 79.2% de considera que sí y el 20.8% piensa que no.

Curso - Taller de Acreditación 2005

Necesidades de Autorrealización



¿Se fomenta la actualización y capacitación continua?

Pregunta 44

Gráfica 15

Pregunta 45. En cuanto a si se les orienta y dan facilidades para continuar con estudios de posgrado o posdoctorales, el 69.8% considera que sí mientras que el 30.2% opina que no.

Pregunta 46. En lo referente a si el modelo curricular propicia que el docente participe de manera sistemática en órganos colegiados, el 54.4% considera que sí mientras que el 45.6% opina que no.

Pregunta 47. En cuanto a si aplica un juicio objetivo en la práctica de su disciplina para identificar problemas relevantes, el 76.5% considera que sí mientras que el 23.5% opina que no.

Pregunta 48. En cuanto a la frecuencia con que utilizan modelos para la toma de decisiones, el 59.7% opina que casi siempre, el 20.8% siempre y el 19.5% opinó que nunca.

Pregunta 49. En cuanto a la capacidad para enfrentar demandas intelectuales, el 46.3% consideran que es regular, el 43.6% opinan que es adecuada y el 10.1% lo consideran inadecuadas.

Pregunta 50. En cuanto a la calidad académica de su Escuela o Facultad, el 57.0% la considera buena, 26.8% regular y, el 16.1% opina que mala.

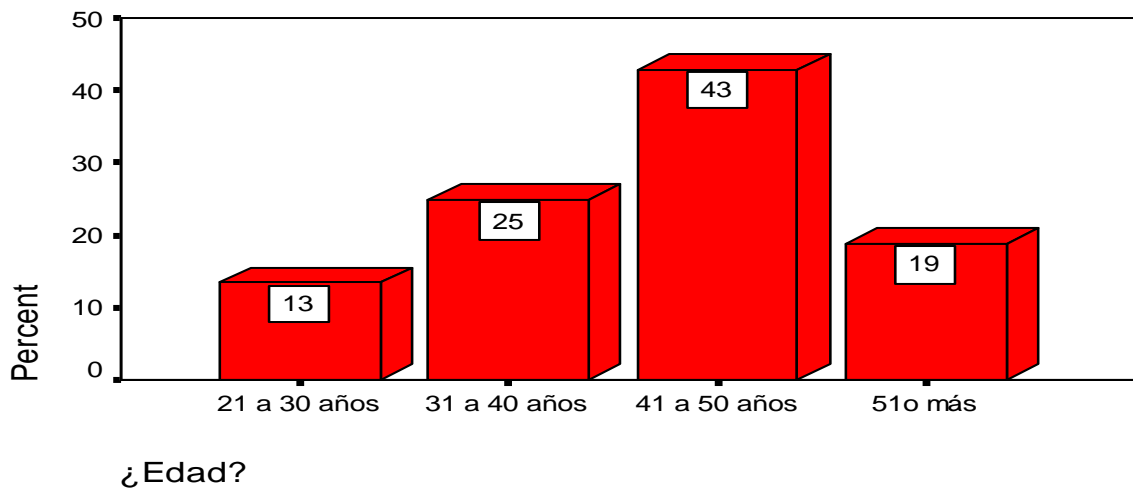
Pregunta 51. En cuanto a si cuentan con programas de formación y actualización a través de becas, el 64.4% considera que no mientras que, el 35.6% opina que sí.

VI. Variables individuales

Pregunta 52. De acuerdo con los rangos de edad nos encontramos que están distribuidos de la siguiente manera: el 43.0% de los docentes tiene entre 41 y 50 años, el 24.8% entre 31 y 40 años, el 18.8% entre 51 o más y el 13.4% entre 21 y 30 años.

Curso - Taller de Acreditación 2005

Variables Individuales



Pregunta 52

Gráfica 16

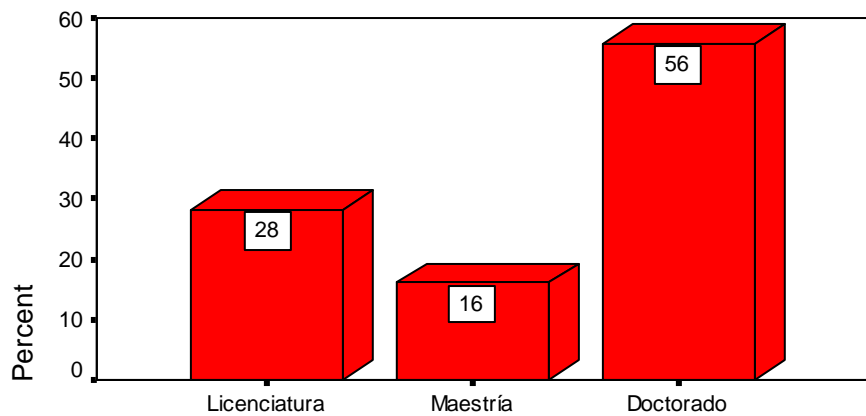
Pregunta 53. En lo referente al sexo, el 76.5% de los docentes que participó en la encuesta pertenece al género masculino y el 23.5% al femenino.

Pregunta 54. En cuanto al estado civil, un 57.0% manifiesta ser casado, 31.5% indicó ser soltero y el 11.4% indicó otro.

Pregunta 55. En cuanto al máximo nivel de estudios, un 55.7% indicó tener doctorado, 28.2% licenciatura y un 16.1% maestría.

Curso - Taller de Acreditación 2005

Variables Individuales



¿Máximo nivel de estudios

Pregunta 55

Gráfica 17

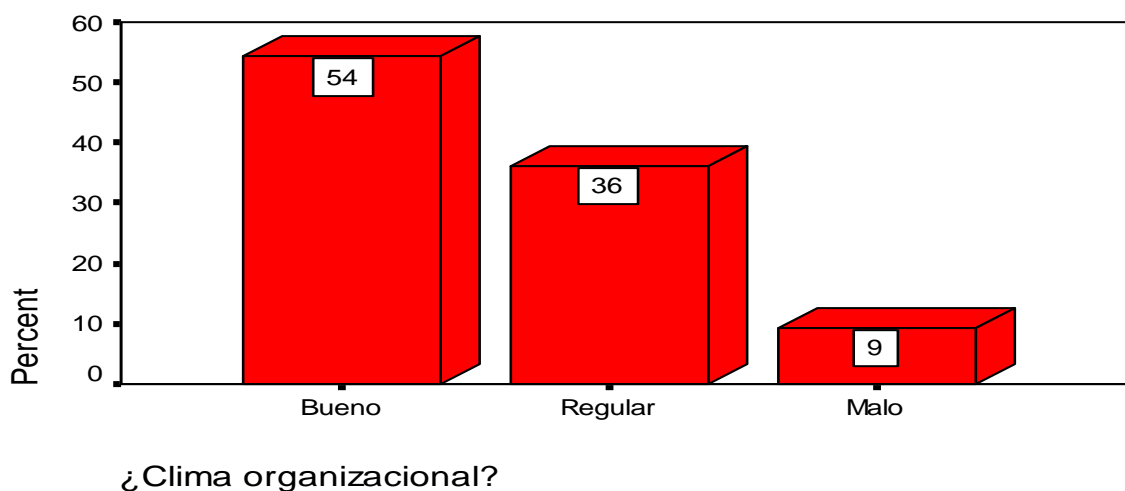
Pregunta 56. De acuerdo con la categoría del profesor, el 100.0% manifestó ser de tiempo completo.

VII. Variables institucionales

Pregunta 57. En cuanto a como cataloga el clima organizacional, el 54.4% lo considera bueno, 36.2% regular y, el 9.4% opinó que es malo.

Curso - Taller de Acreditación 2005

Variables Institucionales



Pregunta 57

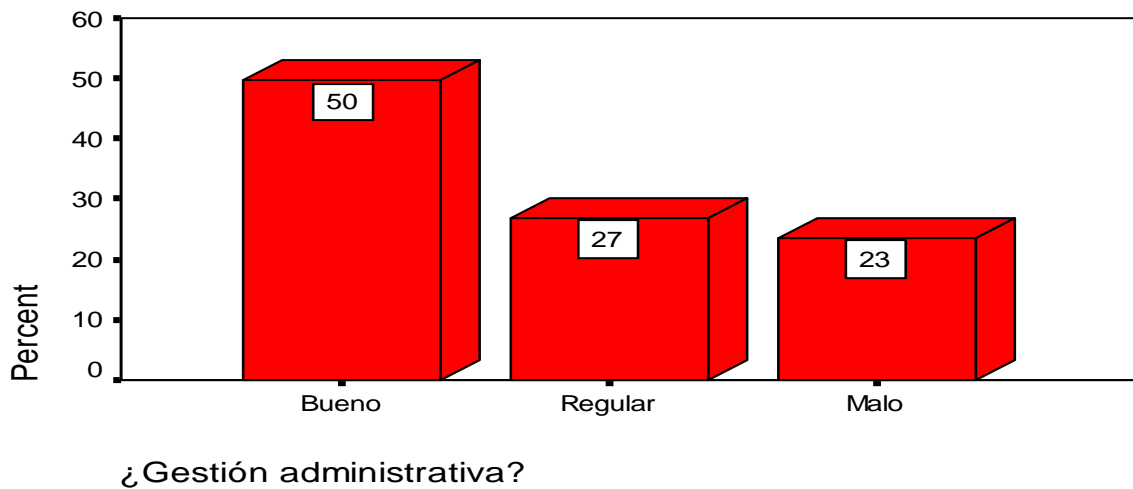
Gráfica 17

Pregunta 58. En cuanto a como cataloga la normatividad institucional, el 55.0% lo considera bueno, 26.8% regular y, el 18.1% opinó que es malo.

Pregunta 59. En cuanto a como cataloga la gestión administrativa, el 49.7% lo considera bueno, 26.8% regular y, el 23.5% opinó que es malo.

Curso - Taller de Acreditación 2005

Variables Institucionales



Pregunta 59

Gráfica 19

Pregunta 60. En cuanto a como cataloga la infraestructura y el equipo de la institución, el 39.6% lo considera regular, 33.6% bueno y, el 26.8% opinó que es malo.

Pregunta 61. En cuanto a la opinión que tienen sobre los recursos asignados a la institución, el 49.7% los considera insuficientes, el 30.9% los considera adecuados y, el 19.5% opinó que son suficientes.

Pregunta 62. En cuanto a si los programas académicos, están actualizados, el 70.5% opinó que sí mientras que, el 29.5% indicó que no.

4.3 Estadística inferencial

La estadística inferencial comprende las técnicas con las que, con base únicamente en una muestra sometida a observación, se toman decisiones sobre una población o proceso estadísticos. Dado que estas decisiones se toman en condiciones de incertidumbre, suponen el uso de conceptos de probabilidad. Mientras que a las características medidas de una muestra se les llama estadísticas muestrales, a las características medidas de una población estadística, o universo, se les llama parámetros de la población. El procedimiento para la medición de las características de todos los miembros de una población definida se llama censo. Cuando la inferencia estadística se usa en el control de procesos, al muestreo, le interesa en particular el descubrimiento y control de las fuentes de variación en la calidad de la producción.

Ejemplo. Para estimar el voltaje requerido para provocar fallas en un dispositivo eléctrico, una muestra de estos dispositivos puede someterse a voltajes crecientes hasta que falle cada uno de ellos. Con base en estos resultados muestrales puede estimarse la probabilidad de falla a varios niveles de voltaje de los demás dispositivos de la población muestreada.

4.4 Mecanismo de rechazo o aceptación

Dentro del ámbito de la investigación en Ciencias Sociales se tiene una regla generalmente aceptada que consiste en, establecer rangos mínimos o máximos de confianza y error, regularmente se observan los siguientes criterios.

.95% de margen de confianza	.05% margen de error
------------------------------------	-----------------------------

Por lo tanto, y para establecer lineamientos operacionales en nuestra investigación se establecen los siguientes criterios:

1. Si la significancia resultante es menor de 0.05% se rechaza nula (H^0) y se acepta la hipótesis alterna.
2. Si la significancia es mayor de 0.05% se acepta H^0 .

Las variables con la que se contrastaron fueron sus pares de tal suerte que solo se midieron una por cada parámetro y se utilizó la significativa para determinar si el grado de diferencias era grande:

4.5 Variables para comprobar las necesidades primarias

Necesidad	Fisiológica	Seguridad
Pregunta	Nivel actual de vida	Sistema de seguridad
Contraste	p10 - p10a	p20 – p20a
Significancia	.000	.000
Decisión	Se rechaza H ⁰	Se rechaza H ⁰

Comprobación

Test Statistics (p10 – p10)

	¿Nivel actual de vida? - ¿Nivel actual de vida?
Z	-4.123
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a Based on positive ranks.

b Wilcoxon Signed Ranks Test

Test Statistics (p20 – p20)

	¿Se cuenta con un sistema de personal (ingresos, permanencia y promoción)? - ¿Se cuenta con un sistema de personal (ingresos, permanencia y promoción)?
Z	-4.472
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a Based on positive ranks.

b Wilcoxon Signed Ranks Test

Interpretación:

De acuerdo a nuestros márgenes de confianza y error anteriormente establecidos podemos concluir que los niveles de percepción de los profesores si se modificaron sustantivamente en lo que respecta los niveles de vida de los profesores y el sistema de personal. Además, podemos afirmar que en lo que se refiere a las necesidades primarias parece que existe un consenso en que si están cubiertas y por lo tanto para estos dos parámetros la herramienta estuvo bien elegida.. Por otra parte, y

guiándonos por los resultados nos encontramos ante el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna debido a que $H^a < 0.05\%$.

4.6 Variables para comprobar las necesidades secundarias

Necesidad	Pertenencia	Estima	Autorrealización
Pregunta	Trabajo multidisciplinario	Congruencia filosofía	Ínteres capacitación
Contraste	p24 – p24a	p33 – p33a	p43 – p43a
Significancia	.002	.000	.028
Decisión	Se rechaza H^0	Se rechaza H^0	Se rechaza H^0

Test Statistics (p24 – p24a)

	¿Capacidad para trabajar multidisciplinariamente? –
	¿Capacidad para trabajar multidisciplinariamente?
Z	-3.138
Asymp. Sig. (2-tailed)	.002

a Based on positive ranks.

b Wilcoxon Signed Ranks Test

Test Statistics (p33 – p33a)

	¿El perfil del docente es congruente con la filosofía institucional? –
	¿El perfil del docente es congruente con la filosofía institucional?
Z	-4.243
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a Based on positive ranks.

b Wilcoxon Signed Ranks Test

Test Statistics (p43 – p43a)

	¿Interés por capacitarse? - ¿Interés por capacitarse?
Z	-2.191
Asymp. Sig. (2-tailed)	.028

a Based on positive ranks.

b Wilcoxon Signed Ranks Test

Interpretación:

De acuerdo a los datos que presentamos y que nos arrojaron las corridas estadísticas podemos comprobar que también las percepciones sobre las necesidades de pertenencia, de estima y de autorrealización se modificaron conforme fue transcurriendo el curso – taller es de llamar la atención el hecho de que solo un índice se ubico por debajo del 0.03% razón por la que aseveramos que conducta de los docentes se vio motivada por el perfil del instructor.

Capítulo V

Conclusiones

5.1 Aspectos generales

Una de las partes fundamentales de la presente investigación la constituyo el hecho de que por primera vez nos enfrentamos a la evaluación de la conducta de los docentes para conocer la cobertura de sus necesidades primarias y secundarias utilizando el Modelo de Contenido para ello nos apoyamos en estructura del curso – taller de acreditación donde se presentaron una serie de situaciones que es pertinente anotar:

Primero. Todas las instituciones de Educación Superior que se sometan al proceso de acreditación deben estar convencidas de los beneficios que les debe reportar un proceso de esta naturaleza.

Segundo. Las autoridades deben estar comprometidas para establecer los medios y canales de comunicación para que toda la comunidad (alumnos, trabajadores administrativos, personal docente y directivos) sobre todas las actividades programadas.

Tercero. Debe existir una logística que permita evitar pérdidas de tiempo y sobre todo las improvisaciones.

Cuarto: Se debe evaluar y medir los avances de una manera sostenida y presentar los resultados previos.

Quinto. Los instructores deben ser amenos y estar dotados de materiales didácticos de calidad vigentes y a la vanguardia.

Sexto. Se deben respetar los horarios establecidos y lo que pedagógicamente sean los más adecuados.

Séptimo. El instructor se debe caracterizar por tener el liderazgo y el poder de experto.

Octavo: La medición es parte fundamental en este proceso debido a que nos da indicadores sobre la marcha del curso – taller.

En lo que respecta a la evaluación y conclusiones que se hacen en este estudio podemos afirmar que el uso de la prueba de Wilcoxon fue el adecuado debido a que su fortaleza así lo demuestra. Por otro lado, también pudimos abordar otra herramienta pero en este caso esta herramienta nos mostró su potencia.

Otro de los aspectos que podría quedar pendiente para los interesados en la materia es realizar estudios de tipo multifactorial utilizando el Modelo General donde se establecen relaciones entre los diferentes factores. O bien pudimos haber utilizado la prueba de la X^2 la que nos permite establecer los niveles de asociación entre las diferentes variables,

5.2 Características por parámetro

I. Necesidades Fisiológicas.- El primer factor que destaca es el hecho de que el 80.5% de los docentes manifestaron tener un seguro de cobertura total, seguido de los docentes opinaron ser propietarios de un bien con el 67.1%; en tercer lugar, con un 58.4%, se ubican los manifestaron tener un nivel de vida actual bueno, en cuarto lugar, compartiendo el mismo porcentaje se encuentran los que consideran que las instalaciones y las condiciones físicas son regulares y los que consideran que sus percepciones casi siempre cubren sus necesidades representado con un 55.0%, en quinto lugar, con un 53.7%, los académicos que opinaron que es regular el nivel de riesgo de las instalaciones, en sexto lugar, compartiendo el mismo porcentaje los que manifestaron tener salud regular y los que opinaron que su dieta alimenticia es inadecuada representando el 49.7%, y por último, con 44.3% los que opinaron que su presentación personal es regular.

II. Necesidades de seguridad.- El 91.9% de los académicos manifiesta que los planes y programas de estudio fueron aprobados, supervisados y evaluados por órganos colegiados, en segundo lugar el 90.6% considera que sí cuentan con una estructura de gobierno representativa, reglamentada y estable en la Escuela o Facultad, en tercero el 85.9% opina que si cuentan con una forma de gobierno, organización, derechos y obligaciones, en cuarto lugar el 83.9% de los docentes piensa que sí están integrados a una Universidad o Institución de Educación Superior reconocida, en quinto lugar con el 74.5% los encuestados consideran que sí cuentan con un programa reglamentado de estímulos, en sexto lugar, compartiendo el mismo porcentaje con 63.8% los que manifestaron que sí cuentan con áreas y espacios y con un sistema de permanencia y promoción, en séptimo lugar, con 59.7% los que su Director o equivalente es siempre un miembro distinguido, en octavo lugar con 55.75 los que opinaron que casi siempre cuentan con un sistema de permanencia y promoción, en noveno lugar, con 49.0% los que indicaron que siempre cuentan con un programa de superación académica y, por último, el 47.7% de los docentes opinaron que siempre fomentan la creación de cuerpos colegiados.

III. Necesidades de pertenencia.- El 85.9% de los académicos entrevistados manifiesta que sí esta fundamentada y estructurada la misión, en segundo lugar el 66.4% opina que sí tienen convenios establecidos, en tercer lugar con un 65.8%, se ubicaron los académicos que manifestaron que sí cuentan con una reglamentación de evaluación, en cuarto lugar con un 61.1%, los académicos que opinaron casi siempre trabajar frecuentemente en un equipo multidisciplinario y en ambiente plural, en quinto lugar el 55.7% de los encuestados manifestaron no conocer sus calificaciones ni contar con mecanismos de apelación, en sexto lugar, el 53.0% considera que casi siempre son difundidos y publicados los objetivos y la misión, en séptimo lugar, se encuentran compartiendo el mismo porcentaje los que manifestaron que siempre es responsabilidad de ellos el diseño, conducción y evaluación del proceso educativo y los que consideran que casi siempre son compartidos los problemas sociales, económicos y políticos, representando el 49.0%, en octavo lugar, con un 45.0%, están los que creen que casi siempre dan a conocer al inicio de cada materia, módulo o unidad educativa los propósitos de evaluación, en

noveno lugar, con el 44.3%, los académicos que opinaron que siempre es frecuente trabajar en un equipo multidisciplinario y en ambiente plural, y por último, con un 40.3%, encontramos a los académicos que opinaron que casi siempre las materias, módulos o unidad educativa cuentan con instrumentos de evaluación.

IV. Necesidad de estima.- El 89.3% de los académicos opinan que sí fomentan el estudio los programas y las cargas académicas, en segundo lugar el 79.9% opina que sí permite la estructura curricular comprometerse en las actividades académicas, en tercer lugar, el 71.8% de los académicos consideran que sí existe un programa o sistema de educación continua, en cuarto lugar el 68.5% opinan que sí es congruente el perfil profesional del docente con la filosofía institucional, en quinto lugar con el 65.8% los que consideran que no existe un programa de méritos y reconocimientos, el 65.1% opinan que las cargas académicas no permiten la formación autodidacta, en sexto lugar el 61.1% consideran que la formación teórica y práctica no propician la participación proactiva, en séptimo lugar el 59.7% manifestó que el sistema de enseñanza si propicia que el docente sea autodidacta, en octavo lugar el 57.0% indicó que sí se desarrollan habilidades para la comunicación, en noveno lugar 56.4% opinaron que si es congruente el perfil profesional con la filosofía de la institución, en décimo lugar, el 54.4% considero que no se aplican durante el proceso las pruebas psicométricas y, por último, el 47.7% manifestó que nunca fomentan el uso del idioma inglés para acceder a información internacional

V. Necesidades de autorrealización.- El 79.2% de los académicos consideran que sí se generan hábitos en la actualización y capacitación, en segundo lugar el 76.5% considera que sí se aplica un juicio objetivo en la práctica de su disciplina para identificar problemas, en tercer lugar, el 73.2% considera que es constante la capacidad de aprender por sí mismo, en cuarto lugar, 69.8% opina que sí se les orienta y dan facilidades para continuar con estudios de posgrado o posdoctorales, en quinto lugar el 64.4% opinan que no cuentan con programas de formación y actualización a través de becas, en sextos lugar, el 61.7% los que consideran que es constante la capacidad de aprender por sí mismos, en séptimo lugar el 59.7% considera que casi siempre utilizan modelos para la toma de decisiones, en octavo lugar el 57.0% los que consideran que es buena la calidad académica, en noveno

lugar, el 54.4% los que manifestaron que el modelo curricular si propicia que el docente participe de manera sistemática en órganos colegiados, en décimo lugar con el 51.0% los que creen que si se fundamenta la formación adquirida en el conocimiento científica apoyado en evidencias empíricas, y por último, con un 46.3% los que consideran regular la capacidad para enfrentar demandas intelectuales.

VI. Variables individuales

El 100.0% de los académicos manifestaron ser de tiempo completo, en segundo lugar el 76.5% de los académicos encuestados pertenecen al genero masculino, en tercer lugar, el 57.0% de los académicos manifestaron que su estado civil es casado, en cuarto lugar el 55.7% indicaron tener doctorado, y por último, 43.0% de los docentes se encuentran en el rango de 41 a 50 años.

VII. Variables institucionales

El 70.5% consideran que sí están actualizados los programas académicos, en segundo lugar el 55.0% consideran como bueno la normatividad institucional, en tercer lugar, el 54.4% de los académicos consideran bueno el clima organizacional, en cuarto lugar el 49.7% indicaron como bueno la gestión administrativa, y por último, 39.6% de los docentes consideran regular la infraestructura y el equipo de la institución.

Capítulo VI

Propuesta de solución

6.1 Preparación del curso - taller

El instructor, en sus primeras incursiones en el curso - taller, generalmente trata de incorporar elementos metodológicos que le afectaron durante su vida académica. Pronto se da cuenta de que él es otra persona, sus participantes son diferentes y la temática es diversa. En el triángulo instructor-participante-temática, lo que casi siempre sale ganando es la temática, debido a que los programas, los objetivos y las actividades se estructuran pensando únicamente en ésta y en sus avances. Con el paso del tiempo, el instructor empieza a descubrir que ha estado viviendo dentro de un espejismo en el que él aparentemente enseña y los participantes aprenden.

El instructor se percató de que, aunque sus participantes lo admiran porque sabe mucho, no están aprendiendo debido a que la temática que ha manejado está muy alejada de los conocimientos y de las habilidades de los participantes. Algunas veces, al poner un énfasis exagerado en los avances de la temática, el instructor se convierte en expositor de situaciones que ni él mismo entiende.

Como resultado de esta experiencia, el instructor explora otro vértice del triángulo: el participante. Centra entonces sus energías para dejar de atormentar a los participantes con conocimientos demasiado alejados de ellos, se actualiza didácticamente y trata de generar ambientes propicios para que los miembros del grupo puedan expresarse y para poder analizar las inquietudes que surjan, permite que se sugieran temas afines a juicio de los participantes y se vuelve flexible en la evaluación. Pero pronto se siente nuevamente frustrado al percibir que muchas veces el participante no aprende, aunque la pase bien y opine que su instructor es muy 'humano'.

Por fin, más tarde descubre un sentido más integral en su labor como instructor en el aprendizaje del participante, y para que esto suceda, es necesario involucrarlo intelectual y afectivamente. Es muy importante que el participante descubra el

conocimiento, desarrolle habilidades y actitudes-valores en una participación comprometida que lo prepare para la solución de los problemas más apremiantes para él y para la sociedad. Es a través del participante, convertido en ex participante, como la institución toca y transforma la cultura y la sociedad.

Otra aventura que vive el instructor, preocupado por mejorar su trabajo como tal, es ir descubriendo que en el curso – curso - taller no sólo se manejan conocimientos, sino que también se deben manejar las actitudes y las habilidades intelectuales que están presentes, entorpeciendo o promoviendo su labor docente. Con el tiempo, el instructor empieza a darse cuenta de que el desarrollo de habilidades intelectuales y de actitudes es más importante desde el punto de vista educativo que la acumulación de conocimientos. Pero no sólo eso, sino que a través de la adquisición de los conocimientos se ponen y deben poner en juego las habilidades humanas y se deben formar actitudes. Así, la búsqueda del conocimiento es un fin y un medio en educación. Fin, en cuanto a que la meta de las instituciones educativas es que los participantes aprendan; medio, porque al aventurarse en la búsqueda del conocimiento, se ponen en juego y, por tanto, se desarrollan -las habilidades humanas y las actitudes-. De esta manera, el participante se educa y los conocimientos son la sustancia y las habilidades humanas y actitudes son las herramientas que el hombre usa en su interacción social.

Por eso el aprendizaje memorístico es frustrante desde el punto de vista educativo.

Otra intelección avanzada del instructor, en su dinamismo docente, es advertir que el aprendizaje que forma o deja huella permanente cuando el participante “construye” en sí mismo. La labor del instructor, por consiguiente, es la de promover que el participante se eduque a partir de lo que en ese momento posee: conocimientos, habilidades y actitudes-valores. Es muy difícil o imposible aprender algo que esté muy por encima de lo que en ese momento somos; no se puede violentar el acto educativo.

6.2 Conceptualización o propósitos del curso - taller

El sentido común nos dice que un curso - taller es el lugar que cuenta con los espacios, materiales y herramientas para la realización de trabajos específicos, dentro de un área generalmente práctica - mecánica, con un responsable o instructor y varios participantes cuya intención es, por lo común, dominar el oficio y llegar a dirigir su propio curso - taller.

Los trabajos son elegidos por el instructor de acuerdo con el espacio, los recursos y el tiempo disponibles. La realización de los trabajos está a cargo del instructor, quien determina la forma de participación de los aprendices con base en la percepción que tenga de ellos. La participación que realiza el instructor puede ser como simple observador, como proveedor de las herramientas y materiales, o como colaborador en diferentes niveles y momentos.

La posibilidad que tienen los participantes de dominar el oficio está dada por el ejercicio continuo y gradual de las habilidades y los conocimientos requeridos por el trabajo mismo, así como por la observación de realizaciones correctas y por una colaboración en que se prueben diferentes procedimientos. Conforme el participante va dominando la forma de realizar los trabajos, el instructor amplía la posibilidad de participación y la responsabilidad de su pupilo.

Es importante señalar que el participante, al realizar una tarea determinada, debe incorporar toda su experiencia. La reflexión sobre el proceso seguido lo lleva a identificar ciertas acciones de índole general que pueden ser aplicadas a problemas diversos. Y así se explica que un curso - taller sea una combinación de recursos, espacio, tiempo y personas. En él se realizan diagnósticos, intervenciones y pronósticos o evaluaciones.

Desde otra perspectiva, un curso - taller sería la reunión de participantes con una intención común como podría ser la acreditación en donde sólo existen lineamientos generales para la realización de la tarea, y en el que la materia prima fundamental es la intervención de los integrantes del grupo. En el campo de la acreditación, la

bibliografía, la programación y el diseño encontramos innumerables ejemplos de esta forma de trabajo, ejemplo de ello lo constituyen las diferentes propuestas de los diversos colegios que pretenden o buscan la acreditación.

En la que la tarea del instructor consiste en orientar y motivar la exploración de formas opcionales para lograr el propósito planeado. Los integrantes intentan agregar elementos novedosos o tratan de integrar elementos clásicos en estructuras novedosas.

El fin último del curso - taller es involucrar a los participantes en un proceso experimental que les permita, en este caso, expresar su sensibilidad a través de la realización de una tarea determinada.

Desde otro ángulo, el curso - taller es percibido como un espacio en el que instructores y participantes resuelven problemas o casos planteados, generalmente, por textos y experiencias profesionales. Sería, por ejemplo, lo típico que realizan los participantes de las disciplinas en Ciencias Naturales, Ingeniería, Administración y Derecho. En este caso, se persigue capacitar al participante en la solución de problemas técnicos o científicos.

Por tanto, tratando de abstraer las características esenciales del curso - taller para extrapolarlas al campo de la didáctica, diremos que es un arreglo dinámico y flexible de condiciones que involucran a un grupo, incluido el instructor, en la tarea de encontrar posibles soluciones a problemas planteados, los cuales constituyen el eje de la actividad educativa en un clima de participación.

En el curso - taller, aunque se debe enfatizar la acción, no debe olvidarse la reflexión sobre lo realizado, con el fin de establecer relaciones entre teoría y práctica: es importante tomar conciencia de lo que se ejecutó y sus aplicaciones tanto en la disciplina manejada como en la práctica profesional y en sus consecuencias sociales.

6.3 Fundamentos del curso - taller

1. El objetivo de la actividad en el aula es el aprendizaje del participante.

2. Para que se dé el aprendizaje se requiere la actividad intelectual, motriz y afectiva del participante.
3. El instructor debe promover el aprendizaje de conocimientos, actitudes y habilidades intelectuales y manuales.
4. Tiene más valor educativo el reforzamiento de actitudes y el desarrollo de habilidades, que el aprendizaje de conocimientos.
5. Las actitudes se refuerzan y las habilidades intelectuales se desarrollan en la búsqueda del conocimiento o de su aplicación.
6. El aprendizaje se da en función de los conocimientos, las actitudes y las habilidades de los participantes y, por tanto, es gradual e individualizado.

6.4 Funcionamiento del curso - taller

El curso-curso - taller cobra vida en el salón de clases, así que si la tarea a ejecutar no está conectada con los objetivos curriculares (educativos) ni considera la situación de los participantes, el curso - taller no funciona.

La labor fundamental del instructor estriba en observar a los participantes y diseñar las actividades o problemas pertinentes para lograr su formación. Si esto se hace adecuadamente, por añadidura se logrará que el participante se involucre en las actividades del curso - taller. Como es difícil que esta situación suceda, el instructor tendrá que estimular la actividad del participante y, dado el caso, cambiar las actividades o los problemas de acuerdo con la percepción que tenga de los participantes.

Ante el dinamismo manifestado y tratando de sistematizar nuestra experiencia en el manejo de curso - talleres, a continuación describiré un método que conviene seguir.

6.5 Diagnostico de los participantes

Este es un elemento indispensable para toda acción formativa, pero especialmente para un curso - taller. Si no se tiene claro en dónde están situados los participantes, se puede incurrir ya sea en el diseño de actividades que les resulten ridículas o en

problemas sin solución. Es necesario construir sobre lo que es el participante, es decir, a partir de sus conocimientos, capacidades y actitudes. Es posible que el instructor, a través del tiempo de impartir un curso, tenga a priori una idea de lo que son sus participantes en relación con la materia que ha impartido.

En caso de que el instructor ignore la situación de sus participantes al inicio del curso, es necesario que la conozca por medio de actividades, pruebas escritas, preguntas, entrevistas u otro medio pertinente a la temática y a los recursos disponibles.

Si el instructor no está de acuerdo o no cree que el aprendizaje sólo se lleva a cabo en función de lo que se sabe que es, es inútil que realice este primer paso del método que se describe.

6.6 Establecimiento de los objetivos del curso - taller

Los objetivos del curso - taller se deben establecer en medio de la tensión de dos polos: lo que persigue el curso en el marco del curso-curso - taller y el diagnóstico de los participantes.

Con frecuencia los cursos - talleres están muy por encima de los participantes o les resultan monótonos, repetitivos o muy fáciles. Ni lo uno ni lo otro: ante lo demasiado difícil, lo único que se consigue es frustración o una repetición memorística que para muchos, inocentemente, es una garantía de educación. Las nociones aprendidas sin el desarrollo de las habilidades intelectuales y sin el reforzamiento de actitudes pertinentes para poder aplicarlas, son conocimientos estériles. En el otro polo, lo demasiado fácil con frecuencia se convierte en tedio y no invita a ser considerado por el participante como un reto a su intelecto.

Ante este dilema, el instructor debe establecer los objetivos del curso en sus tres dimensiones: conocimientos, habilidades por desarrollar y actitudes, que se va a promover. Dada la naturaleza dinámica del curso - taller, es previsible el ajuste de objetivos a lo largo del curso.

6.7 Diseño de problemas o actividades

Un instructor puede establecer o planear actividades para sus participantes, aunque no los conozca, con los riesgos ya descritos, pero es más difícil que lo haga si no domina su materia.

En más de una ocasión nos hemos visto obligados a impartir un curso – curso - taller que implicaba tanto aspectos teóricos como un curso - taller de problemas. En este caso, no dominábamos la materia ni teníamos el tiempo suficiente para hacerlo, pues estábamos obligados a atender otros tres cursos. Ante esta situación por la que casi todo instructor pasa, una alternativa de acción pertinente fue (y es recomendable): recurrir a instructores de otras disciplinas que dominaban el curso - curso - taller además de dominar la acreditación y extraer actividades o problemas de sus experiencias. Evidentemente, el instructor tiene que resolver primero los problemas y calibrar la pertinencia para sus participantes dentro del marco del curso –curso - taller que imparte. Un aspecto por demás relevante, desde el punto de vista motivacional y formativo, es relacionar el problema o la actividad con aspectos importantes para el participante. Uno de estos aspectos debe ser la conexión con la realidad profesional. A menudo este aspecto se pierde cuando los problemas o las actividades solamente se diseñan desde el punto de vista de la temática del curso - curso - taller.

Vale la pena recordar que lo que en realidad se aprende, a costa de lo que sea, es aquello que verdaderamente importa o interesa otro aspecto que se debe considerar es el tiempo de clase o el tiempo realmente disponible del participante fuera de curso para preparar o completar el curso - taller. Si se es realista y se tiene presente la cultura educativa mexicana, más valdría intentar cubrir los objetivos del curso en el tiempo de clase.

Por consiguiente, si la clase o parte de ella va a ser manejada como curso - taller, los problemas y las actividades deben ser cortos. En esta situación, el problema fundamental que enfrenta el instructor es la selectividad: no se puede aprender verdaderamente todo lo que contiene el programa de la materia o el temario, en corto tiempo. Es necesario apelar al juicio del instructor para seleccionar los conocimientos

básicos o más generales, el desarrollo de las habilidades esenciales y las actitudes más relevantes para emprender las tareas del curso - taller.

Por ejemplo, en los cursos de acreditación impartidos a través de los años hemos decidido cortar temas o apartados, con el propósito de resaltar el desarrollo de la creatividad y promover actitudes de honestidad y solidaridad con los principales problemas de México. Es frecuente que el instructor tenga que modelar la solución de un tipo de problemas e intervenir orientando o preguntando mientras los participantes resuelven los problemas. Hay que prever el tiempo necesario para esta actividad docente.

6.8 Evaluación

La evaluación en el curso - taller se realiza en tres formas: como diagnóstico, durante el desarrollo de las actividades y al final de éstas.

Primero: El diagnóstico consiste en analizar a la organización departamento por departamento utilizando la planeación estratégica herramienta que nos permita conocer el grado de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. De la misma manera, esto nos permitirá remitirnos a elementos de la filosofía institucional como: la misión, visión, objetivos estratégicos además que nos permitirá conocer el nivel de calidad de productos y servicios que ofrecemos a través de aplicar las matrices correspondientes.

Segundo: La evaluación durante el desarrollo de las actividades del curso - taller generalmente es realizada o promovida por el instructor. Su actitud es de observar-modificar los sucesos. A veces, dadas las circunstancias, es necesario sacar los "ases de la manga" para involucrar a los participantes.

El arte y la creatividad del instructor tienen que salir a relucir para promover y, posiblemente, lograr mejores resultados formativos o educativos. En cierta ocasión, de 23 participantes asistieron al curso - taller sólo siete intervinieron y se tuvo que recurrir a juegos intelectuales para motivarlos, ya que estaban cansados y envidiando a sus compañeros que habían tenido resultados positivos.

Tercero: Se efectúa la evaluación sumativa, generalmente al final y con fines de certificación. Sin embargo, es conveniente tener varias evaluaciones sumativas en puntos intermedios del curso - taller. Esta evaluación orienta al instructor sobre las actividades y los problemas que diseña (y tendrá que diseñar o rediseñar), y si se lleva a cabo en algún punto intermedio del curso - taller puede estimular o condicionar a los participantes a que sigan adelante.

La evaluación sumativa final o parcial es muy fácil: si somos coherentes con lo establecido hasta ahora, para que el participante pueda poner a prueba y mostrar lo aprendido y lo que ha desarrollado en el curso, bastaría una serie de problemas del tipo o grado de dificultad que se haya manejado en el curso - taller. Lo más difícil que hemos encontrado en la evaluación es la coherencia interna y explícita entre objetivos, actividades e instrumentos de evaluación. Es difícil, pero se puede lograr con un poco de esfuerzo y observación.

Hemos intentado establecer al curso - taller como una estrategia en la aplicación del currículo. Los fundamentos del curso - taller llevan a concluir que es una síntesis metodológica avanzada en la evolución del instructor como tal. Es decir, con el tiempo, el buen instructor tiende a manejar sus cursos en forma de curso - taller.

Sin duda, la preparación de un curso - taller es más arduo que la de una clase expositiva, pues lo que persigue el instructor es más difícil de alcanzar. Sin embargo, el sentido de la docencia es más estimulante al tener como meta el aprendizaje educativo del participante, y sólo exponer lo que se sabe.

El considerar al curso - taller como estrategia didáctica implica fundamentalmente una actitud diferente ante la docencia: el instructor debe recuperar la confianza en sus participantes al considerarlos capaces de comprometerse con su aprendizaje y de empeñarse en la resolución de problemas, pero al mismo tiempo, necesitaría preocuparse por estimular y evaluar el aprendizaje de los participantes.

El instructor que quiera emplear al curso - taller como estrategia didáctica debe considerarse un miembro más del grupo, dispuesto a colaborar y ser cuestionado por

sus participantes, teniendo clara conciencia que vale como tal, por lo que lograr que los participantes hagan y sean, y no por lo que el instructor hace o es.

6.9 Instructor motivante o desmotivante

La motivación para el aprendizaje, entendida como la predisposición cognoscitiva y afectiva del estudiante para involucrarse con su instructor en el cumplimiento de los objetivos de un curso, es un tema común en la preocupación de los instructores de todas las épocas y niveles de enseñanza, ya en el siglo XVI Comenio decía que: “Por el atractivo de su personalidad, el instructor se ganará la confianza de sus participantes”²⁴.

Bien podría ser que la motivación para el aprendizaje no debiera preocupar a los instructores, tanto más cuanto que a los participantes, aunque el que Ingeniero regresa al curso - taller por diferentes determinantes (interés por la disciplina, económicos, prestigio, etcétera.), está motivado de antemano para el aprendizaje. Sólo así podemos entender su resistencia y capacidad para esperar el tiempo necesario a fin de formarse profesionalmente, además de pasar por una infinidad de cursos que conllevan una cantidad innumerable de trabajos, exámenes, sacrificio del tiempo destinado al descanso o a la diversión, amén de esfuerzos económicos; y todavía a algunos de estos participantes les sobre energía y son capaces de trabajar fuera de su horario de trabajo.

Con el panorama anterior, no sería difícil pensar que al instructor le queda poco por hacer en pro del logro de la motivación para el aprendizaje de sus participantes. Lo mínimo que se podría esperar del instructor es que realizará su labor de una manera más o menos satisfactoria. Sin embargo, no es extraño escuchar entre los participantes quejas o críticas, severas algunas de ellas, acerca de ciertas prácticas pedagógicas de algunos instructores a quienes consideran desmotivantes. También se escuchan elogios para aquellos que consideran buenos instructores; a estos últimos los llamamos instructores motivantes

²⁴ Cfr. Juan Amos Comenio, *Didáctica magna*, Porrúa, México, 1971.

Los instructores desmotivantes tienen una presencia permanente en la mayoría de las instituciones visitadas, por no decir que en todas. Hasta hoy parece una 'especie' resistente a la extinción.

Tal vez el calificativo de instructor desmotivante o instructor aburrido, a juicio de los participantes, pueda merecerlo y también algunos de los infortunados participantes. Empero, existe en casi todo instructor una resistencia instintiva para reconocer tales calificativos. Nuestro deseo de ser buenos instructores, de que nuestros participantes aprendan y nos aprecien, nos lleva a proyectar juicios positivos, inocentes, sobre nuestro efecto docente. Si acaso, reconocemos pequeños defectos pero nunca un calificativo de ineptitud o de mal instructor (desmotivante, por ejemplo), ya que significaría nuestro suicidio como instructores.

Es un hecho conocido que no todos los instructores acreditados tienen la facultad y disposición para convertirse en agentes motivadores del aprendizaje de sus participantes.

Las instituciones han asumido implícitamente que para realizar estudios de acreditación características no se requieren estudios específicos más allá de la propia disciplina o profesión del docente; de ahí que no exista una carrera para formar instructores universitarios. La capacitación docente sólo es, por desgracia, un complemento deseable, pero no indispensable. En el fondo, se está negando un problema.²⁵

Preguntas frecuentes sobre el instructor:

1. ¿Cuáles son las características del instructor motivante o buen instructor?
2. ¿Cuáles son las características del instructor desmotivante o aburrido?

Una manera de responder a las preguntas es a través de la revisión de varias clasificaciones que diferentes estudiosos han elaborado sobre el tema.

²⁵ Roberto Follary, "Formación de instructores universitarios, la negación del problema", *Pedagogía*, núm. 2, noviembre de 1984, ENEP Aragón, UNAM.

La primera establece que, “No existe ningún problema en contrastarlas, ya que la bibliografía es abundante”²⁶. Incluso, si se consultara por cualquier instructor, es muy probable que tenga un ideal de lo que significa ser un buen docente. Empero, una revisión de tal naturaleza no sería muy efectiva para transformar nuestra labor. El problema de estas clasificaciones no radica tanto en su validez, pues existe similitud entre ellas, sino en que parecen códigos morales inalcanzables por los instructores comunes y corrientes, puesto que nos hablan de un ideal y no de lo que se da comúnmente en las aulas. En esa medida, son difíciles de incorporar en nuestra cotidianidad.

Segunda, existe otra opción: y consiste en interpelar a los participantes para que nos digan, con base en su experiencia, y en sus propias palabras, cuáles son esas características peculiares de los 'buenos' y "malos' instructores. La ventaja es que los participantes nos hablarán de sus instructores más reales, instructores del presente.

Tercera, consideramos que la figura del instructor motivante (o buen instructor) y a la del instructor desmotivante, realizado a través de los participantes, puede permitir reconocer de manera más real, inmediata y precisa las características metodológicas y de personalidad que favorecen en el participante la motivación o desmotivación para el aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, a finales del 2002 diseñamos una investigación exploratoria con participantes de una Institución de Educación Superior. El estudio tuvo como objetivo identificar cuáles son, de acuerdo con la experiencia de los participantes, las características de método de enseñanza y de personalidad que hacen que un instructor sea motivante o desmotivante. Consideramos que la experiencia de los participantes es fundamental en la identificación de esas características, ya que ellos son los depositarios y la razón de la docencia. Sólo a través de la relación con los participantes el instructor puede existir como tal. Nadie mejor que ellos para averiguar cómo es un instructor motivante o buen instructor y cómo es un instructor desmotivante.

²⁶ Cfr. M. Hildebrand, “The character and skills of the effective Professor”, *Journal of Higher Education*, marzo de 1974, p. 412; H. Howe, “Motivation: psychology's troublesome concept”, *Engineering Education*, marzo de 1974, p. 363; Meneses, 'Un perfil del instructor universitario', *Boletín didac.* núm. 1, serie negra, UIA, 1978 y Robert Mager, *Actitudes positivas en la enseñanza*, Pax, México, 1981

6.10 El instructor y su relación con el diseño del curso - taller

Hay diferentes formas para organizar el trabajo en el curso-curso - taller, es decir, distintas estrategias didácticas dentro de las cuales el instructor diseña actividades para que sus participantes aprendan. Para esta tarea con frecuencia demanda reglas fijas que le aseguren un buen papel. Sin embargo, estas reglas no existen pues los grupos, instructores, temáticos y currículo son diversos. Por tanto, lo que puede ayudar al instructor en sus problemas docentes en forma más realista y eficaz, es una serie de principios generales, en los que apoye las decisiones educativas que le competen, para que eventualmente establezca su propio método.

Toda estrategia educativa se basa en principios pedagógicos, pero lo que verdaderamente le da operatividad es lo que el instructor, consciente o inconscientemente, cree y acepta. Quizás la estrategia expositiva sea la más utilizada en las aulas, pero es curioso observar los diferentes matices y las exageraciones con que se maneja, debido a las creencias pedagógicas del instructor y de los participantes. En última instancia, “nada sucede sin creencias y las creencias determinan lo que sucede en la práctica”.

En realidad, los métodos educativos se convierten en un vehículo de los principios educativos en los que cree el instructor. Así, el verdadero problema es la búsqueda de un método motivante en el que más fácilmente se desarrollen los postulados educativos del instructor.

Bibliografía

1. Bolles, C. Robert. "Teoría de la motivación". Editorial Trillas. México 2002. Páginas, 570.
2. Carranza, Palacios Antonio. "Administración: un enfoque integral". Editorial Limusa. México 1986. Páginas 139.
3. Cofer, C.N. & Appley, M.H. "Psicología de la motivación" (teoría e investigación). Editorial Trillas. México 2003. Páginas, 888.
4. Chiavenato, Idalberto. "Introducción a la teoría general de la administración". Editorial Mc Graw Hill. México 1998. Páginas, 880.
5. Davis, Keith & Newstrom W. John. "Comportamiento humano en el trabajo" Mc Graw Hill. México, 1999. Páginas, 647.
6. Durbin, J. Andrew. "Fundamentos de comportamiento organizacional". Editorial Thomson. México 2003. Páginas, 359.
7. Fiedler, E. Fred & Chemers, M. Martin. "Liderazgo y administración efectiva". Editorial Trillas. México, 2001. Páginas, 181.
8. Fournies, Ferdinand. "Técnicas de dirección de personal". Editorial Mc Graw Hill. México, 1990. Páginas 206.
9. González, Martín y Olivares Socorro. "Comportamiento organizacional" (un enfoque latinoamericano) Editorial CECSA. México, 1999. Páginas, 344.
10. Gordon, R. Judith. "Comportamiento organizacional". Editorial Prentice Hall. México, 1996. Páginas 762.

11. Hellriegel, Solum, Woodman. "Comportamiento organizacional". Editorial Thomson. México, 1998. Páginas 635.
12. Hunt, W. John. "La dirección de personal en la empresa" (Guía sobre el comportamiento en las organizaciones). Editorial Mc Graw Hill. México 1993. Páginas, 295.
13. Ivancevich, Donnely Gibson. "Las organizaciones" Editorial Mc Graw Hill. México, 1997. Páginas, 908.
14. Kinicky, Angelo & Kleitner, Robert. "Comportamiento organizacional". Editorial. Mc Graw Hill. México 2003. Páginas, 469.
15. Koestenbaum, Peter. "Liderazgo" (La grandeza interna). Editorial Pearson. México 1999. Páginas, 367.
16. Koontz, Harold & Weihrich Heinz. "Administración" (una perspectiva global). Editorial Mc Graw Hill. México, 1998. Páginas. 796.
17. Mankeliunas, V. Mateo. "Psicología de la motivación" Editorial Trillas. México, 2001. Páginas, 450.
18. Muchinsky, M. Paul. "Psicología aplicada al trabajo". Editorial Thomson. México 1993. Páginas 503.
19. Münch, Galindo Lourdes. "Más allá de la excelencia y de la calidad total". Editorial Trillas, México, 2002. Páginas, 315.
20. Paquín, Michel. "El trabajo (su distribución en las organizaciones, motivación y rendimiento control y productividad)". Editorial. Trillas. México 1993. Páginas, 223.

21. Robbins, P. Stephen. "El comportamiento organizacional". Editorial Prentice Hall. México 1998. Páginas.
22. Robbins, P. Stephen. "Fundamentos de comportamiento organizacional" Editorial Pearson. México 1997. Páginas, 313.
23. Sherman, W. Arthur & Bohlander, W. George. "Administración de los recursos humanos". Grupo Editorial iberoamericana. México, 1994. Páginas 645.
24. Siliceo, A. Alfonso, Casares A. David, González M. José Luis. "Liderazgo, valores y cultura organizacional". Editorial Mc Graw Hill. México, 1999. Páginas, 220.
25. Soto, Eduardo. "Comportamiento organizacional" (impacto de las emociones). Editorial Thomson. México, 1997. Páginas 252.
26. Terry & Franklin. "Principios de administración". Editorial CECOSA. México 1990. Páginas, 748.
27. Tyson, Shaun & York, Alfred. "Administración de personal". Editorial Trillas. México, 1998. Páginas 348.
28. Vroom, H. Víctor & Deci, L. Edward. "Motivación y alta dirección" Editorial Trillas. México, 1999. Páginas, 367.

Anexos

Estadística Descriptiva

Frecuencias

Statistics

		¿Seguridad en instalaciones?	¿Condiciones físicas?	¿Nivel de riesgo de instalaciones?	¿Estado de salud?
N	Valid Missing	149 0	149 0	149 0	149 0
Mean		1.9664	1.9262	1.9530	1.7248
Std. Error of Mean		5.505E-02	5.479E-02	5.580E-02	5.375E-02
Median		2.0000	2.0000	2.0000	2.0000
Mode		2.00	2.00	2.00	2.00
Std. Deviation		.6720	.6687	.6812	.6561
Variance		.4516	.4472	.4640	.4305
Range		2.00	2.00	2.00	2.00
Minimum		1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum		3.00	3.00	3.00	3.00
Sum		293.00	287.00	291.00	257.00

Statistics

		¿Su dieta alimenticias?	¿Los bienes son?	¿Sus percepciones cubren sus necesidades?	¿Presentación personal?
N	Valid Missing	149 0	149 0	149 0	149 0
Mean		1.7785	1.5168	1.8725	1.7248
Std. Error of Mean		5.540E-02	6.501E-02	5.411E-02	5.703E-02
Median		2.0000	1.0000	2.0000	2.0000
Mode		2.00	1.00	2.00	2.00
Std. Deviation		.6763	.7936	.6606	.6961
Variance		.4574	.6298	.4363	.4846
Range		2.00	2.00	2.00	2.00
Minimum		1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum		3.00	3.00	3.00	3.00
Sum		265.00	226.00	279.00	257.00

Statistics

		¿Posee seguro de cobertura total?	¿Nivel actual de vida?	¿Nivel actual de vida?	¿La Institución está reconocida?
N	Valid Missing	149 0	149 0	149 0	149 0
Mean		1.1946	1.6040	1.4899	1.1611
Std. Error of Mean		3.254E-02	5.372E-02	5.183E-02	3.022E-02
Median		1.0000	2.0000	1.0000	1.0000
Mode		1.00	1.00	1.00	1.00
Std. Deviation		.3973	.6557	.6326	.3688
Variance		.1578	.4300	.4002	.1360
Range		1.00	2.00	2.00	1.00
Minimum		1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum		2.00	3.00	3.00	2.00
Sum		178.00	239.00	222.00	173.00

Statistics

		¿Existen convenios con otras instituciones?	¿Cada unidad del Plan de Estudios cuenta con instrumentos de evaluación?	¿Se dan a conocer los propósitos de la evaluación?	¿Se encuentra reglamentada la evaluación?
N	Valid	149	149	149	149
	Missing	0	0	0	0
Mean		1.3356	1.9933	2.1074	1.3423
Std. Error of Mean		3.881E-02	6.353E-02	6.034E-02	3.900E-02
Median		1.0000	2.0000	2.0000	1.0000
Mode		1.00	2.00	2.00	1.00
Std. Deviation		.4738	.7754	.7365	.4761
Variance		.2245	.6013	.5424	.2266
Range		1.00	2.00	2.00	1.00
Minimum		1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum		2.00	3.00	3.00	2.00
Sum		199.00	297.00	314.00	200.00

Statistics

		¿Se proporcionan los resultados obtenidos de una manera inmediata?	¿Las cargas académicas permiten actividades complementarias?	¿La participación teórica y práctica propicia el juicio razonado?	¿El perfil del docente es congruente con la filosofía institucional?
N	Valid	149	149	149	149
	Missing	0	0	0	0
Mean		1.5570	1.1074	1.6107	1.4362
Std. Error of Mean		4.083E-02	2.545E-02	4.008E-02	4.076E-02
Median		2.0000	1.0000	2.0000	1.0000
Mode		2.00	1.00	2.00	1.00
Std. Deviation		.4984	.3106	.4892	.4976
Variance		.2484	9.650E-02	.2393	.2476
Range		1.00	1.00	1.00	1.00
Minimum		1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum		2.00	2.00	2.00	2.00
Sum		232.00	165.00	240.00	214.00

Statistics

		¿El perfil del docente es congruente con la filosofía institucional?	¿La estructura curricular compromete al docente?	¿La autoridades propician la comunicación entre los docentes?	¿La Institución fomenta la utilización del idioma inglés?
N	Valid	149	149	149	149
	Missing	0	0	0	0
Mean		1.3154	1.2013	1.4295	2.2483
Std. Error of Mean		3.820E-02	3.296E-02	4.069E-02	6.592E-02
Median		1.0000	1.0000	1.0000	2.0000
Mode		1.00	1.00	1.00	3.00
Std. Deviation		.4663	.4024	.4967	.8046
Variance		.2174	.1619	.2467	.6474
Range		1.00	1.00	1.00	2.00
Minimum		1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum		2.00	2.00	2.00	3.00
Sum		196.00	179.00	213.00	335.00

Statistics

		¿El sistema de enseñanza propicia la formación autodidacta?	¿Las cargas académicas permiten la formación autodidacta?	¿Existe un programa de educación continua?	¿Existe un programa de méritos y reconocimientos?
N	Valid	149	149	149	149
	Missing	0	0	0	0
Mean		1.4027	1.6510	1.2819	1.6577
Std. Error of Mean		4.031E-02	3.918E-02	3.698E-02	3.900E-02
Median		1.0000	2.0000	1.0000	2.0000
Mode		1.00	2.00	1.00	2.00
Std. Deviation		.4921	.4783	.4514	.4761
Variance		.2422	.2287	.2038	.2266
Range		1.00	1.00	1.00	1.00
Minimum		1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum		2.00	2.00	2.00	2.00
Sum		209.00	246.00	191.00	247.00

Frequency Table

Pregunta 1 ¿Seguridad en instalaciones?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Buenas	36	24.2	24.2	24.2
	Regulares	82	55.0	55.0	79.2
	Malas	31	20.8	20.8	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 2 ¿Condiciones físicas?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Buenas	39	26.2	26.2	26.2
	Regulares	82	55.0	55.0	81.2
	Malas	28	18.8	18.8	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 3 ¿Nivel de riesgo de instalaciones?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Alto	38	25.5	25.5	25.5
	Regulares	80	53.7	53.7	79.2
	Bajo	31	20.8	20.8	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 4 ¿Estado de salud?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Buenas	58	38.9	38.9	38.9
	Regulares	74	49.7	49.7	88.6
	Malas	17	11.4	11.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 5 ¿Su dieta alimenticia es?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Adecuada	54	36.2	36.2	36.2
	Inadecuada	74	49.7	49.7	85.9
	Sin importancia	21	14.1	14.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 6 ¿Los bienes son?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Propios	100	67.1	67.1	67.1
	Rentados	21	14.1	14.1	81.2
	Otros	28	18.8	18.8	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 7 ¿Sus percepciones cubren sus necesidades?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	43	28.9	28.9	28.9
	Casi siempre	82	55.0	55.0	83.9
	Nunca	24	16.1	16.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 8 ¿Presentación personal?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Buenas	62	41.6	41.6	41.6
	Regulares	66	44.3	44.3	85.9
	Malas	21	14.1	14.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 9 ¿Posee seguro de cobertura total?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	120	80.5	80.5	80.5
	No	29	19.5	19.5	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 10 ¿Nivel actual de vida?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Buenas	73	49.0	49.0	49.0
	Regulares	62	41.6	41.6	90.6
	Malas	14	9.4	9.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 10 a ¿Nivel actual de vida?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Buenas	87	58.4	58.4	58.4
	Regulares	51	34.2	34.2	92.6
	Malas	11	7.4	7.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 11 ¿La Institución está reconocida?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	125	83.9	83.9	83.9
	No	24	16.1	16.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 12 ¿Se cuenta con una estructura normativa?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	135	90.6	90.6	90.6
	No	14	9.4	9.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 13 ¿Se cuenta con una normatividad?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	128	85.9	85.9	85.9
	No	21	14.1	14.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 14 ¿Las autoridades fomentan la creación de órganos colegiados?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	71	47.7	47.7	47.7
	Casi siempre	54	36.2	36.2	83.9
	Nunca	24	16.1	16.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 15 ¿El director se distingue en la disciplina y tiene liderazgo?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	89	59.7	59.7	59.7
	Casi siempre	60	40.3	40.3	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 16 ¿Los planes fueron aprobados por órganos colegiados?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	137	91.9	91.9	91.9
	No	12	8.1	8.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 17 ¿Se cuenta con programas de superación académica?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	73	49.0	49.0	49.0
	Casi siempre	62	41.6	41.6	90.6
	Nunca	14	9.4	9.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 18 ¿Se cuenta con áreas de recreación para los docentes?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	95	63.8	63.8	63.8
	No	54	36.2	36.2	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 19 ¿Se cuenta con un programa reglamentado de estímulos?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	111	74.5	74.5	74.5
	No	38	25.5	25.5	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 20 ¿Se cuenta con un sistema de personal

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	33	22.1	22.1	22.1
	Casi siempre	83	55.7	55.7	77.9
	Nunca	33	22.1	22.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 20 a ¿Se cuenta con un sistema de personal?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	37	24.8	24.8	24.8
	Casi siempre	95	63.8	63.8	88.6
	Nunca	17	11.4	11.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 21 ¿Conoce la misión de la Institución?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	128	85.9	85.9	85.9
	No	21	14.1	14.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 27 ¿Cada unidad del Plan de Estudios cuenta con instrumentos de evaluación?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	45	30.2	30.2	30.2
	Casi siempre	60	40.3	40.3	70.5
	Nunca	44	29.5	29.5	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 28 ¿Se dan a conocer los propósitos de la evaluación?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	33	22.1	22.1	22.1
	Casi siempre	67	45.0	45.0	67.1
	Nunca	49	32.9	32.9	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 29 ¿Se encuentra reglamentada la evaluación?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	98	65.8	65.8	65.8
	No	51	34.2	34.2	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 30 ¿Se proporcionan los resultados obtenidos de una manera inmediata?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	66	44.3	44.3	44.3
	No	83	55.7	55.7	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 31 ¿ Las cargas académicas le permiten realizar labores complementarias?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	133	89.3	89.3	89.3
	No	16	10.7	10.7	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 32 ¿La participación teórica y práctica propicia el juicio razonado?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	58	38.9	38.9	38.9
	No	91	61.1	61.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 33 ¿El perfil del docente es congruente con la filosofía institucional?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sí	84	56.4	56.4	56.4
No	65	43.6	43.6	100.0
Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 33 a ¿El perfil del docente es congruente con la filosofía institucional?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sí	102	68.5	68.5	68.5
No	47	31.5	31.5	100.0
Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 34 ¿La estructura curricular compromete al docente?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sí	119	79.9	79.9	79.9
No	30	20.1	20.1	100.0
Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 35 ¿La autoridades propician la comunicación entre los docentes?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sí	85	57.0	57.0	57.0
No	64	43.0	43.0	100.0
Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 36 ¿La Institución fomenta la utilización del idioma inglés?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Siempre	34	22.8	22.8	22.8
Casi siempre	44	29.5	29.5	52.3
Nunca	71	47.7	47.7	100.0
Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 37 ¿El sistema de enseñanza propicia la formación autodidacta?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sí	89	59.7	59.7	59.7
No	60	40.3	40.3	100.0
Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 38 ¿Las cargas académicas permiten la formación autodidacta?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sí	52	34.9	34.9	34.9
No	97	65.1	65.1	100.0
Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 39 ¿Existe un programa de educación continua?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sí	107	71.8	71.8	71.8
No	42	28.2	28.2	100.0
Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 40 ¿Existe un programa de méritos y reconocimientos?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sí	51	34.2	34.2	34.2
No	98	65.8	65.8	100.0
Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 41 ¿Durante el proceo de contratación el docente se le aplican pruebas psicometricas?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sí	68	45.6	45.6	45.6
No	81	54.4	54.4	100.0
Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 42 ¿Su formación está sustentada en conocimiento científico y evidencias empíricas?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sí	76	51.0	51.0	51.0
No	73	49.0	49.0	100.0
Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 43 ¿Interés por capacitarse?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Constante	92	61.7	61.7	61.7
Por compromiso	57	38.3	38.3	100.0
Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 43 a ¿Interés por capacitarse?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Constante	109	73.2	73.2	73.2
	Por compromiso	35	23.5	23.5	96.6
	Indolencia	5	3.4	3.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 44 ¿Se fomenta la actualización y capacitación continua?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	118	79.2	79.2	79.2
	No	31	20.8	20.8	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 45 ¿Se ofrece orientación y facilidades para estudios de posgrado o posdoctorales?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	104	69.8	69.8	69.8
	No	45	30.2	30.2	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 46 ¿El modelo curricular propicia que el docente participe en órganos colegiados?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	81	54.4	54.4	54.4
	No	68	45.6	45.6	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 47 ¿Aplica un juicio objetivo en la práctica de su disciplina?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	114	76.5	76.5	76.5
	No	35	23.5	23.5	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 48 ¿Frecuencia de utilización de modelos para la toma de decisiones?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	31	20.8	20.8	20.8
	Casi siempre	89	59.7	59.7	80.5
	Nunca	29	19.5	19.5	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 49 ¿Capacidad para enfretar problemas intelectuales?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Adecuada	65	43.6	43.6	43.6
	Regular	69	46.3	46.3	89.9
	Inadecuadas	15	10.1	10.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 50 ¿Calidad académica de profesores?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Buena	85	57.0	57.0	57.0
	Regular	40	26.8	26.8	83.9
	Mala	24	16.1	16.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 51 ¿Programas de formación y actualización a través de becas?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	53	35.6	35.6	35.6
	No	96	64.4	64.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 52 ¿Edad?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	21 a 30 años	20	13.4	13.4	13.4
	31 a 40 años	37	24.8	24.8	38.3
	41 a 50 años	64	43.0	43.0	81.2
	51o más	28	18.8	18.8	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 53 ¿Género?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	114	76.5	76.5	76.5
	Femenino	35	23.5	23.5	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 54 ¿Estado Civil?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Soltero	47	31.5	31.5	31.5
	Casado	85	57.0	57.0	88.6
	Otro	17	11.4	11.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 55 ¿Máximo nivel de estudios

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Licenciatura	42	28.2	28.2	28.2
	Maestría	24	16.1	16.1	44.3
	Doctorado	83	55.7	55.7	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 56 ¿Categoría de profesor?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tiempo completo	149	100.0	100.0	100.0

Pregunta 57 ¿Clima organizacional?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bueno	81	54.4	54.4	54.4
	Regular	54	36.2	36.2	90.6
	Malo	14	9.4	9.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 58 ¿Normatividad institucional?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bueno	82	55.0	55.0	55.0
	Regular	40	26.8	26.8	81.9
	Malo	27	18.1	18.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 59 ¿Gestión administrativa?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bueno	74	49.7	49.7	49.7
	Regular	40	26.8	26.8	76.5
	Malo	35	23.5	23.5	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 60 ¿Infraestructura y equipo?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bueno	50	33.6	33.6	33.6
	Regular	59	39.6	39.6	73.2
	Malo	40	26.8	26.8	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 61 ¿Recursos financieros asignados a la Institución?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Suficientes	29	19.5	19.5	19.5
	Adecuados	46	30.9	30.9	50.3
	Insuficientes	74	49.7	49.7	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 62 ¿Los programas están actualizados?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	105	70.5	70.5	70.5
	No	44	29.5	29.5	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 1 ¿Seguridad en instalaciones?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Buenas	36	24.2	24.2	24.2
	Regulares	82	55.0	55.0	79.2
	Malas	31	20.8	20.8	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 2 ¿Condiciones físicas?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Buenas	39	26.2	26.2	26.2
	Regulares	82	55.0	55.0	81.2
	Malas	28	18.8	18.8	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 3 ¿Nivel de riesgo de instalaciones?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Alto	38	25.5	25.5	25.5
	Regulares	80	53.7	53.7	79.2
	Bajo	31	20.8	20.8	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 4 ¿Estado de salud?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Buenas	58	38.9	38.9	38.9
	Regulares	74	49.7	49.7	88.6
	Malas	17	11.4	11.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 5 ¿Su dieta alimenticia es?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Adecuada	54	36.2	36.2	36.2
	Inadecuada	74	49.7	49.7	85.9
	Sin importancia	21	14.1	14.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 6 ¿Los bienes son?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Propios	100	67.1	67.1	67.1
	Rentados	21	14.1	14.1	81.2
	Otros	28	18.8	18.8	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 7 ¿Sus percepciones cubren sus necesidades?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	43	28.9	28.9	28.9
	Casi siempre	82	55.0	55.0	83.9
	Nunca	24	16.1	16.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 8 ¿Presentación personal?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Buenas	62	41.6	41.6	41.6
	Regulares	66	44.3	44.3	85.9
	Malas	21	14.1	14.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 9 ¿Posee seguro de cobertura total?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	120	80.5	80.5	80.5
	No	29	19.5	19.5	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 10 ¿Nivel actual de vida?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Buenas	73	49.0	49.0	49.0
	Regulares	62	41.6	41.6	90.6
	Malas	14	9.4	9.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 10 a ¿Nivel actual de vida?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Buenas	87	58.4	58.4	58.4
	Regulares	51	34.2	34.2	92.6
	Malas	11	7.4	7.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 11 ¿La Institución está reconocida?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	125	83.9	83.9	83.9
	No	24	16.1	16.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 12 ¿Se cuenta con una estructura normativa?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	135	90.6	90.6	90.6
	No	14	9.4	9.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 13 ¿Se cuenta con una normatividad?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	128	85.9	85.9	85.9
	No	21	14.1	14.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 14 ¿Las autoridades fomentan la creación de órganos colegiados?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	71	47.7	47.7	47.7
	Casi siempre	54	36.2	36.2	83.9
	Nunca	24	16.1	16.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 15 ¿El director se distingue en la disciplina y tiene liderazgo?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	89	59.7	59.7	59.7
	Casi siempre	60	40.3	40.3	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 16 ¿Los planes fueron aprobados por órganos colegiados?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	137	91.9	91.9	91.9
	No	12	8.1	8.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 17 ¿Se cuenta con programas de superación académica?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	73	49.0	49.0	49.0
	Casi siempre	62	41.6	41.6	90.6
	Nunca	14	9.4	9.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 18 ¿Se cuenta con áreas de recreación para los docentes?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	95	63.8	63.8	63.8
	No	54	36.2	36.2	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 19 ¿Se cuenta con un programa reglamentado de estímulos?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	111	74.5	74.5	74.5
	No	38	25.5	25.5	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 20 ¿Se cuenta con un sistema de personal

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	33	22.1	22.1	22.1
	Casi siempre	83	55.7	55.7	77.9
	Nunca	33	22.1	22.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 20 a ¿Se cuenta con un sistema de personal?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	37	24.8	24.8	24.8
	Casi siempre	95	63.8	63.8	88.6
	Nunca	17	11.4	11.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 21 ¿Conoce la misión de la Institución?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	128	85.9	85.9	85.9
	No	21	14.1	14.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 22 ¿Conoce los objetivos?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	47	31.5	31.5	31.5
	Casi siempre	79	53.0	53.0	84.6
	Nunca	23	15.4	15.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 23 ¿El diseño, la conducción y evaluación es responsabilidad única de los docentes?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	73	49.0	49.0	49.0
	Casi siempre	52	34.9	34.9	83.9
	Nunca	24	16.1	16.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 24 ¿Capacidad para trabajar multidisciplinariamente?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	45	30.2	30.2	30.2
	Casi siempre	91	61.1	61.1	91.3
	Nunca	13	8.7	8.7	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 24 a ¿Capacidad para trabajar multidisciplinariamente?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	66	44.3	44.3	44.3
	Casi siempre	65	43.6	43.6	87.9
	Nunca	18	12.1	12.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 25 ¿La problemática de la institución es compartida por los docentes?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	49	32.9	32.9	32.9
	Casi siempre	73	49.0	49.0	81.9
	Nunca	27	18.1	18.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 26 ¿Existen convenios con otras instituciones?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	99	66.4	66.4	66.4
	No	50	33.6	33.6	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 27 ¿Cada unidad del Plan de Estudios cuenta con instrumentos de evaluación?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	45	30.2	30.2	30.2
	Casi siempre	60	40.3	40.3	70.5
	Nunca	44	29.5	29.5	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 28 ¿Se dan a conocer los propósitos de la evaluación?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	33	22.1	22.1	22.1
	Casi siempre	67	45.0	45.0	67.1
	Nunca	49	32.9	32.9	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 29 ¿Se encuentra reglamentada la evaluación?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	98	65.8	65.8	65.8
	No	51	34.2	34.2	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 30 ¿Se proporcionan los resultados obtenidos de una manera inmediata?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	66	44.3	44.3	44.3
	No	83	55.7	55.7	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 31 ¿ Las cargas académicas le permiten realizar labores complementarias;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	133	89.3	89.3	89.3
	No	16	10.7	10.7	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 32 ¿La participación teórica y práctica propicia el juicio razonado?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	58	38.9	38.9	38.9
	No	91	61.1	61.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 33 ¿El perfil del docente es congruente con la filosofía institucional?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sí	84	56.4	56.4	56.4
No	65	43.6	43.6	100.0
Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 33 a ¿El perfil del docente es congruente con la filosofía institucional?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sí	102	68.5	68.5	68.5
No	47	31.5	31.5	100.0
Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 34 ¿La estructura curricular compromete al docente?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sí	119	79.9	79.9	79.9
No	30	20.1	20.1	100.0
Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 35 ¿La autoridades propician la comunicación entre los docentes?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sí	85	57.0	57.0	57.0
No	64	43.0	43.0	100.0
Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 36 ¿La Institución fomenta la utilización del idioma inglés?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Siempre	34	22.8	22.8	22.8
Casi siempre	44	29.5	29.5	52.3
Nunca	71	47.7	47.7	100.0
Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 37 ¿El sistema de enseñanza propicia la formación autodidacta?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sí	89	59.7	59.7	59.7
No	60	40.3	40.3	100.0
Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 38 ¿Las cargas académicas permiten la formación autodidacta?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	52	34.9	34.9	34.9
	No	97	65.1	65.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 39 ¿Existe un programa de educación continua?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	107	71.8	71.8	71.8
	No	42	28.2	28.2	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 40 ¿Existe un programa de méritos y reconocimientos?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	51	34.2	34.2	34.2
	No	98	65.8	65.8	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 41 ¿Durante el proceo de contratación el docente se le aplican pruebas psicometricas?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	68	45.6	45.6	45.6
	No	81	54.4	54.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 42 ¿Su formación está sustentada en conocimiento científico y evidencias empíricas?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	76	51.0	51.0	51.0
	No	73	49.0	49.0	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 43 ¿Interés por capacitarse?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Constante	92	61.7	61.7	61.7
	Por compromiso	57	38.3	38.3	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 43 a ¿Interés por capacitarse?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Constante	109	73.2	73.2	73.2
	Por compromiso	35	23.5	23.5	96.6
	Indolencia	5	3.4	3.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 44 ¿Se fomenta la actualización y capacitación continua?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	118	79.2	79.2	79.2
	No	31	20.8	20.8	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 45 ¿Se ofrece orientación y facilidades para estudios de posgrado o posdoctorales?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	104	69.8	69.8	69.8
	No	45	30.2	30.2	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 46 ¿El modelo curricular propicia que el docente participe en órganos colegiados?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	81	54.4	54.4	54.4
	No	68	45.6	45.6	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 47 ¿Aplica un juicio objetivo en la práctica de su disciplina?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	114	76.5	76.5	76.5
	No	35	23.5	23.5	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 48 ¿Frecuencia de utilización de modelos para la toma de decisiones?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	31	20.8	20.8	20.8
	Casi siempre	89	59.7	59.7	80.5
	Nunca	29	19.5	19.5	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 49 ¿Capacidad para enfretar problemas intelectuales?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Adecuada	65	43.6	43.6	43.6
	Regular	69	46.3	46.3	89.9
	Inadecuadas	15	10.1	10.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 50 ¿Calidad académica de profesores?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Buena	85	57.0	57.0	57.0
	Regular	40	26.8	26.8	83.9
	Mala	24	16.1	16.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 51 ¿Programas de formación y actualización a través de becas?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	53	35.6	35.6	35.6
	No	96	64.4	64.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 52 ¿Edad?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	21 a 30 años	20	13.4	13.4	13.4
	31 a 40 años	37	24.8	24.8	38.3
	41 a 50 años	64	43.0	43.0	81.2
	51o más	28	18.8	18.8	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 53 ¿Género?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	114	76.5	76.5	76.5
	Femenino	35	23.5	23.5	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 54 ¿Estado Civil?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Soltero	47	31.5	31.5	31.5
	Casado	85	57.0	57.0	88.6
	Otro	17	11.4	11.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 55 ¿Máximo nivel de estudios

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Licenciatura	42	28.2	28.2	28.2
	Maestría	24	16.1	16.1	44.3
	Doctorado	83	55.7	55.7	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 56 ¿Categoría de profesor?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tiempo completo	149	100.0	100.0	100.0

Pregunta 57 ¿Clima organizacional?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bueno	81	54.4	54.4	54.4
	Regular	54	36.2	36.2	90.6
	Malo	14	9.4	9.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 58 ¿Normatividad institucional?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bueno	82	55.0	55.0	55.0
	Regular	40	26.8	26.8	81.9
	Malo	27	18.1	18.1	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 59 ¿Gestión administrativa?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bueno	74	49.7	49.7	49.7
	Regular	40	26.8	26.8	76.5
	Malo	35	23.5	23.5	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 60 ¿Infraestructura y equipo?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bueno	50	33.6	33.6	33.6
	Regular	59	39.6	39.6	73.2
	Malo	40	26.8	26.8	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 61 ¿Recursos financieros asignados a la Institución?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Suficientes	29	19.5	19.5	19.5
	Adecuados	46	30.9	30.9	50.3
	Insuficientes	74	49.7	49.7	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Pregunta 62 ¿Los programas están actualizados?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	105	70.5	70.5	70.5
	No	44	29.5	29.5	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Estadística Inferencial

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
¿Nivel actual de vida? - Negative Ranks	17 ^a	9.00	153.00
¿Nivel actual de vida? Positive Ranks	0 ^b	.00	.00
Ties	132 ^c		
Total	149		

- a. ¿Nivel actual de vida? < ¿Nivel actual de vida?
- b. ¿Nivel actual de vida? > ¿Nivel actual de vida?
- c. ¿Nivel actual de vida? = ¿Nivel actual de vida?

Test Statistics^b

	¿Nivel actual de vida? - ¿Nivel actual de vida?
Z	-4.123 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

- a. Based on positive ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
¿Se cuenta con un sistema de personal (igresos, permanencia y promoción)? - ¿Se cuenta con un sistema de personal (igresos, permanencia y promoción)?	Negative Ranks	20 ^a	10.50	210.00
	Positive Ranks	0 ^b	.00	.00
	Ties	129 ^c		
	Total	149		

- a. ¿Se cuenta con un sistema de personal (igresos, permanencia y promoción)? < ¿Se cuenta con un sistema de personal (igresos, permanencia y promoción)?
- b. ¿Se cuenta con un sistema de personal (igresos, permanencia y promoción)? > ¿Se cuenta con un sistema de personal (igresos, permanencia y promoción)?
- c. ¿Se cuenta con un sistema de personal (igresos, permanencia y promoción)? = ¿Se cuenta con un sistema de personal (igresos, permanencia y promoción)?

Test Statistics^b

	¿Se cuenta con un sistema de personal (igresos, permanencia y promoción)? - ¿Se cuenta con un sistema de personal (igresos, permanencia y promoción)?
Z	-4.472 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
¿Capacidad para trabajar multidisciplinariamente? - ¿Capacidad para trabajar multidisciplinariamente?	Negative Ranks	21 ^a	13.50	283.50
	Positive Ranks	5 ^b	13.50	67.50
¿Capacidad para trabajar multidisciplinariamente?	Ties	123 ^c		
	Total	149		

- ¿Capacidad para trabajar multidisciplinariamente? < ¿Capacidad para trabajar multidisciplinariamente?
- ¿Capacidad para trabajar multidisciplinariamente? > ¿Capacidad para trabajar multidisciplinariamente?
- ¿Capacidad para trabajar multidisciplinariamente? = ¿Capacidad para trabajar multidisciplinariamente?

Test Statistics^b

	¿Capacidad para trabajar multidisciplinariamente? - ¿Capacidad para trabajar multidisciplinariamente?
Z	-3.138 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	.002

- Based on positive ranks.
- Wilcoxon Signed Ranks Test

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
¿El perfil del docente es congruente con la filosofía institucional? -	Negative Ranks	18 ^a	9.50	171.00
	Positive Ranks	0 ^b	.00	.00
¿El perfil del docente es congruente con la filosofía institucional?	Ties	131 ^c		
	Total	149		

- ¿El perfil del docente es congruente con la filosofía institucional? < ¿El perfil del docente es congruente con la filosofía institucional?
- ¿El perfil del docente es congruente con la filosofía institucional? > ¿El perfil del docente es congruente con la filosofía institucional?
- ¿El perfil del docente es congruente con la filosofía institucional? = ¿El perfil del docente es congruente con la filosofía institucional?

Test Statistics^b

	¿El perfil del docente es congruente con la filosofía institucional? - ¿El perfil del docente es congruente con la filosofía institucional?
Z	-4.243 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
¿Interés por capacitarse? - ¿Interés por capacitarse?	Negative Ranks	21 ^a	15.50	325.50
	Positive Ranks	9 ^b	15.50	139.50
	Ties	119 ^c		
	Total	149		

- a. ¿Interés por capacitarse? < ¿Interés por capacitarse?
- b. ¿Interés por capacitarse? > ¿Interés por capacitarse?
- c. ¿Interés por capacitarse? = ¿Interés por capacitarse?

Test Statistics^b

	¿Interés por capacitarse? - ¿Interés por capacitarse?
Z	-2.191 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	.028

- a. Based on positive ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test