



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Centro de Investigación
Transdisciplinar en Psicología

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología

Compromiso Organizacional, Interacción Trabajo-Familia en el
Bienestar Subjetivo de Docentes

T e s i s

Para obtener el grado de Doctor en Psicología

P r e s e n t a

Elda Ivette Guzmán Ballesteros

Directora de Tesis

Dra. Norma Betanzos Díaz

Comité Revisor:

Dr. Luis Fernando Arias Galicia
Dr. Luis Arciniega Ruíz de Esparza
Dr. Aldo Bazán Ramírez
Dr. Imanol Belausteguigoitia Rius.
Dra. María Felisa Latorre Navarro
Dra. Dení Stincer Gómez

Junio 2018

Agradecimientos

*No te quedes inmóvil
al borde del camino
no congeles el júbilo
no quieras con desgana
no te salves ahora
ni nunca
no te salves
no te llenes de calma*
Mario Benedetti

Un proyecto doctoral es el fruto de un gran esfuerzo personal pero no aislado, quien ha caminado por este sendero sabrá que el apoyo de los que nos rodean es indispensable para llegar a nuestro destino. Por eso deseo en estas líneas agradecer a aquellos que hicieron realidad este sueño, que permite hoy, un paso en mi vida personal y profesional.

A mi paciente esposo Pico, lector, corrector de estilo, barrera de contención, motivador y acompañante de días y noches de trabajo.

A mis hijos Romina, Jorge y Juan José que me cedieron su tiempo personal, renunciaron a noches de cuentos y resistieron mis días de estrés con cariño y paciencia.

A mis papás y José M. por mantener su fe en mí, cuidar a los niños en los fines de semana de entregas y cuidar de todos siempre.

A Ana Laura y Juan por apoyarnos cuando lo requeríamos y por su cariño.

A mi Tutora la Dra. Norma, por siempre estar ahí, por creer en mí, abrirme la puerta y acompañarme hasta el final.

A mis amigos: Ani, Mónica, Luis, Bárbara, Paty y Rodolfo porque sin su ánimo, apoyo, asesorías y terapias esto no hubiese sido posible.

A cada uno de mis sinodales el Dr Aldo Bazán, el Dr Imanol Belausteguigoitia, el Dr Arias Galicia y el Dr. Arciniega que con paciencia me guiaron y retroalimentaron para crecer en lo profesional y personal, de forma exigente y siempre afectuosa.

A mis lectores la Dra. Deni Stincer y la Dra. Felisa Latorre por dedicarme su tiempo y observaciones que permitieron a este trabajo mejorar a cada momento.

A mis compañeros docentes, inspiración y fuerza del proyecto.

A las universidades que me abrieron sus puertas para desarrollar este trabajo.

A todos aquellos que se fueron en el proyecto y con su despedida impregnaron algo de su cariño en él: Mi querida Oma, mi tío Germán y Clemen, por hacerse presentes y recordarme disfrutar el trabajo a pesar de las dificultades.

A Dios por permitir llegar este día.

GRACIAS

Resumen

El Compromiso Organizacional (CO) ha sido una variable estudiada en los últimos años con mayor frecuencia, dado el interés que han demostrado algunas organizaciones en la conformación de este concepto (Cohen 2007; Meyer, Stanley y Vandenberg, 2013; Arciniega y González, 2012; Gellatly y Hedberg, 2016) y en las repercusiones que de este se derivan en el desempeño laboral (Meyer y Allen, 1991; WeiBo, Zaur y Jun, 2009; Meyer y Herscovitch, 2011; Stanley y Meyer; 2017). De igual forma, se han presentado estudios recientes sobre la interacción entre Trabajo y Familia (Geurts, Taris, Kompier, Dikkers, Hooff, y Kinnunen, 2005; Allen, Johnson, Kiburz y Shockley, 2013), pero poco se ha investigado desde la perspectiva de la interacción positiva y su influencia sobre la calidad de vida del docente, especialmente en torno a su Bienestar Subjetivo (Mañas, Salvador, Boada, González, y Agulló, 2007; Chris, Maltin y Meyer, 2016).

En este trabajo se presenta una tesis doctoral para conocer la interrelación del CO desde la perspectiva de Meyer y Allen (1991), con la interacción Trabajo-Familia (Geurts et al., 2005), y su impacto en el bienestar subjetivo bajo la perspectiva multidimensional de Diener, Suh, Lucas y Smith (1999), en docentes de educación media superior y superior, para proponer un modelo de relación entre las variables y determinar su influencia, contribuyendo así con nuevas líneas de generación de conocimiento a nuestra sociedad.

Palabras Clave: Compromiso Organizacional, Interacción Trabajo-Familia, Bienestar Subjetivo, Compromiso docente, Bienestar docente.

Índice

Introducción	1
Capítulo I Compromiso Organizacional.....	4
1.1 Definiciones de Compromiso Organizacional.....	4
1.2 Perspectivas del Compromiso Organizacional	5
1.3 Antecedentes teóricos	6
1.4 Modelos de Compromiso Organizacional	9
1.4.1 Modelo de Kanter.....	9
1.4.2 Modelo de Steers	9
1.4.3 Modelo de Mowday	11
1.4.4 Modelo de Weiner.....	11
1.4.5 Modelo De Klein; Molloy y Brinsfield	12
1.4.6 Modelo de O'Reilly y Chatman	13
1.4.7 Modelo de Compromiso Organizacional De Mathieu y Zajac.....	13
1.4.8 Modelo Tridimensional de Meyer y Allen (1991)	14
1.4.9 Modelo de Cohen (2007).....	20
1.4.10 Modelo de Morrow (1983, 1993).....	21
1.4.11 Modelo de Randall y Cote (1991)	22
1.5 Compromiso Organizacional en México.....	25
1.6 Avances del Compromiso en la última década.....	29
1.7 Instrumentos de medición del CO	33
1.8 Compromiso Organizacional e Interacción Trabajo-Familia	35
1.9 Antecedentes empíricos en el campo de la docencia.....	36
1.10 Compromiso Organizacional y Bienestar Psicológico	39
1.11 Antecedentes, correlatos y consecuencias	44
1.11.1 Variables sociodemográficas y personales en el Compromiso Organizacional.....	44
1.11.2 Variables relacionadas y consecuentes	47

Capítulo II Compromiso de Carrera.....	52
2.1 Definiciones de Compromiso de Carrera	53
2.2 Modelos de Compromiso de Carrera.....	55
2.3 Antecedentes y consecuentes del Compromiso de Carrera	61
2.3.1 Características personales y sociodemográficas	61
2.3.2 Antecedentes, Correlatos y Consecuentes.....	63
2.4 Instrumentos para medir el Compromiso de Carrera	66
2.5 Estudios sobre Compromiso de Carrera y Compromiso organizacional.....	67
2.6 Compromiso de Carrera en docentes.....	69
2.6.1 Antecedentes empíricos de compromiso de carrera en docentes	72
Capítulo III Interacción Trabajo-Familia	75
3.1 Antecedentes.....	75
3.2 Relación Trabajo-Familia.....	76
3.3 Enfoques teóricos de la relación Trabajo-Familia.....	77
3.3.1 Segmentación	77
3.3.2 Compensación	78
3.3.3 Escasez de recursos	78
3.3.4 Congruencia	79
3.3.5 Conflicto Trabajo-Familia.....	79
3.3.6 El <i>Spillover</i> (Interacción o Interferencia) Trabajo-Familia.....	80
3.3.7 Interacción Negativa.....	81
3.3.8 Interacción Positiva	81
3.3.9 Enfoque de Realce.....	87
3.3.10 Expansión.....	87
3.3.11 Balance Trabajo-Familia	88
3.3.12 Conciliación Trabajo-Familia.....	88
3.3.13 Enriquecimiento Trabajo-Familia	89
3.3.14 Integración Trabajo-Familia.....	91
3.4 Instrumentos de medición.....	91

3.5 Antecedentes empíricos.....	92
Capítulo IV Bienestar Subjetivo	97
4.1 Psicología Positiva.....	97
4.2 Conceptualización del Bienestar Subjetivo	98
4.2.1 Modelos de Calidad de Vida, Bienestar y Felicidad	99
4.2.2 Clasificación <i>Bottom-Up</i> y <i>Top -Down</i>	106
4.3 Medición del Bienestar Subjetivo	109
4.4 Antecedentes Empíricos del Bienestar Subjetivo.....	110
4.5 Bienestar y malestar en docentes.....	113
Capítulo V Método.....	118
5.1 Justificación y planteamiento del problema	118
5.2 Pregunta de investigación.....	119
5.3 Tipo de estudio	119
Capítulo VI Desarrollo del Estudio.....	122
6.1 Estudio exploratorio	122
6.1.1 Muestra cualitativa	122
6.1.2 Criterios de inclusión	123
6.1.3 Instrumento.....	124
6.1.4 Procedimiento.....	124
6.1.5 Captura y procesamiento de Datos.....	126
6.1.6 Desarrollo.....	126
6.1.7 Resultados	127
6.1.8 Comentarios	139
6.1.9 Conclusiones	144
6.2 Modelo propuesto de Compromiso Organizacional, Interacción Trabajo-Familia y Bienestar Subjetivo en docentes.....	149
6.3 Estudio piloto.....	153
6.3.1 Objetivo.....	154

6.3.2	Diseño de la investigación.....	154
6.3.3	Conceptualización de variables	155
6.4	Operacionalización de las variables	159
6.5	Instrumentos	162
6.5.1	Compromiso Organizacional.....	163
6.5.2	Compromiso de Carrera	164
6.5.3	Interacción Trabajo-Familia.....	164
6.5.4	Esfuerzo.....	164
6.5.5	Bienestar Subjetivo	165
6.6	Muestra	165
6.6.1	Criterios de inclusión	166
6.7	Procedimiento.....	166
6.8	Análisis de la información.....	166
6.9	Resultados.....	167
6.9.1	Características personales y organizacionales.....	167
6.9.2	Descripción de la muestra	167
6.10	Análisis de los hallazgos	170
6.10.1	Correlaciones.....	172
6.11	Conclusiones.....	175
Capítulo VII	Estudio final	176
7.1	Objetivo	176
7.1.1	Objetivos específicos.....	176
7.2	Pregunta de investigación.....	176
7.3	Hipótesis	177
7.3.1	Variables Sociodemográficas y características personales	177
7.3.2	Características del puesto	179
7.3.3	Características personales relacionadas al trabajo o la familia.	180

7.3.4 Compromiso Organizacional.....	180
7.3.5 Compromiso de Carrera	181
7.4 Operacionalización de las variables	182
7.5 Diseño de la investigación.....	183
7.6 Muestra	184
7.6.1 Criterios de inclusión	184
7.7 Tipo de Variables	184
7.8 Instrumentos	185
7.9 Procedimiento.....	186
7.10 Análisis de datos.....	186
7.11 Resultados.....	190
7.11.1 Descripción de la muestra	190
7.11.2 Características organizacionales.....	192
7.12 Análisis factorial.....	195
7.12.1 Análisis factorial de las escalas	195
7.12.2 Análisis factorial de la escala de Bienestar Subjetivo, Afectos Positivos y Afectos Negativos (PANAS)	200
7.12.3 Comparación por variables demográficas y organizacionales	201
7.13 Correlaciones entre las variables	206
7.14. Modelos Estructurales	209
7.14.1 Hipótesis.....	209
7.15 Descripción del modelo de Interacción Positiva Trabajo-Familia	214
7.16 Resultados para el modelo de Análisis de Senderos de Interacción Positiva Trabajo-Familia.....	220
7.16.1 Afectos Positivos.....	220
7.16.2 Afectos Negativos	221
7.16.3 Satisfacción Vital	221
7.16.4 Interacción Positiva Trabajo-Familia	221

7.16.5 Modelo de Interacción Negativa Trabajo Familia.....	222
7.17 Resultados para el modelo de Análisis de Senderos de Interacción Negativa Trabajo-Familia.....	224
7.17.1 Afectos Positivos	225
7.17.2 Afectos Negativos	225
7.17.3 Satisfacción Vital	225
7.17.4 Interacción Negativa Trabajo-Familia.....	225
7.18 Conclusiones del capítulo.....	226
Conclusiones de la tesis.....	229
8.1 Las variables	229
8.2 Características sociodemográficas.....	232
8.3 El modelo y sus hipótesis	237
8.4 El reto, la generación de políticas.....	242
8.5 Limitaciones y recomendaciones del estudio	246
Bibliografía.....	248

Índice de Figuras

Figura 1.1 Modelo de Steers	9
Figura 1.2 Modelo de Klein et al (2012).....	12
Figura 1.3 Antecedentes y correlatos del CO.....	14
Figura 1.4 Dimensión de continuidad	16
Figura 1.5 Perspectiva actitudinal	16
Figura 1.6 Perfiles de los empleados.....	19
Figura 1.7 Bases del compromiso	20
Figura 1.8 Modelo de Morrow	22
Figura 1.9 Modelo de Randall y Cote	23
Figura 1.9 Modelo de Panaccio y Vandenberghe.....	42
Figura 1.10 Modelo de Meyer y Maltin	43

Figura 1.11 Antecedentes del CO.....	48
Figura 1.12 Consecuencias del CO	50
Figura 2.1 Motivación de carrera	56
Figura 2.2 Modelo de Morrow	57
Figura 2.3 Modelo de Randall y Cote	58
Figura 2.4 Modelo de Aryee y Tan	60
Figura 2.5 Modelo de Kidd y Green	61
Figura 2.6 Antecedentes, correlatos y consecuentes del CCa	64
Figura 3.1 Spillover	80
Figura 4.1 Calidad de vida de Lawton	99
Figura 4.2 Calidad de vida en Moyano y Ramos	100
Figura 4.3 Bienestar subjetivo en Diener, Suh, Lucas, y Smith.....	101
Figura 4.4 Facetas de Bienestar para Cuadra y Florenzano	103
Figura 4.5 Bienestar en Ryan y Deci.....	103
Figura 4.6 Bienestar para Díaz-Llanes	105
Figura 4.7 Bienestar en Rodríguez, y Quiñones.....	106
Figura 5.1 Modelo de proyecto de investigación	120
Figura 6.1 Muestreo de fundamentación teórica.....	125
Figura 6.2 Integración de categorías	149
Figura 7.1 Trayectorias para Interacción Positiva.....	215
Figura 7.2 Trayectorias para Interacción Negativa	217
Figura 7.3 Resultados Interacción Positiva	218

Índice de Tablas

Tabla 3.1 Comparativa de Modelos T-F	83
Tabla 3.2 Teorías de Interacción Positiva	86
Tabla 4.1 Afectos	101
Tabla 6.1 Características de la muestra (medias)	123
Tabla 6.2 Características de la muestra (frecuencias).....	123

Tabla 6.3 Categorías del estudio cualitativo	146
Tabla 6.4 Operacionalización de Variables sociodemográficas: características personales y laborales	159
Tabla 6.5 Operacionalización de Variables sociodemográficas: hogar	161
Tabla 6.6 Operacionalización de variables derivadas de los instrumentos seleccionados	162
Tabla 6.7 Instrumentos del cuestionario.....	162
Tabla 6.8 Características personales	168
Tabla 6.9 Características organizacionales	169
Tabla 6.10 Estadísticos descriptivos	169
Tabla 6.11 Fiabilidad de las escalas	171
Tabla 6.12 Correlaciones entre las variables propuestas de la base piloto.....	173
Tabla 7.1 Operacionalización de variables derivadas de los instrumentos seleccionados	182
Tabla 7.2 Operacionalización de variables derivadas de los instrumentos seleccionados	182
Tabla 7.3 Tipo de variables	184
Tabla 7.4 Instrumentos	185
Tabla 7.5 Características demográficas de la muestra encuestada y comparaciones por tipo de procedencia.....	190
Tabla 7.6 Características del trabajo en la muestra encuestada	192
Tabla 7.7 Estadísticos descriptivos y pruebas de normalidad de las variables de estudio.	194
Tabla 7.8. Matriz factorial de las escalas aplicadas	196
Tabla 7.9 Relación de ítems del análisis factorial	198
Tabla 7.10 Matriz de factores rotados de la dimensión Afectos Positivos y Negativos de Bienestar Subjetivo.....	200
Tabla 7.11 Comparaciones mediante U de Mann-Whitney, por los niveles escolares donde imparten clases los docentes.....	203
Tabla 7.12 Estadísticos descriptivos y correlación de Spearman entre las variables estudiadas en los docentes	207
Tabla 7.13 Índices de Ajuste del Modelo de Interacción Positiva	218
Tabla 7.14 Coeficientes de regresión estimados del Modelo de Interacción Positiva	219
Tabla 7.15 Estimación final del Modelo de Interacción Positiva. Efectos totales	219
Tabla 7.16 Índices de ajuste del Modelo de Interacción Negativa.....	223

Tabla 7.17 Coeficientes de regresión estimados del Modelo de Interacción Negativa.....	224
Tabla 7.18 Estimación final del Modelo de Interacción Negativa. Efectos totales.....	224
Tabla 8.1 Resumen de las Hipótesis propuestas	241

Introducción

Hoy más que nunca ante la perspectiva de la llamada Sociedad del Conocimiento, los roles de las instituciones de Educación Media Superior y Superior resignifican su participación en varios países –especialmente en aquellos en vías de desarrollo– cuyas aspiraciones radican en un crecimiento económico sostenido, elaborado y sustentado por las generaciones que egresan de ellas. El Compromiso Organizacional (CO) de los docentes como formadores en este proceso toma entonces un papel clave para el alcance de los objetivos.

En el Informe de Educación Superior en Iberoamérica, editado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo –en su apartado sobre México– se presenta también una perspectiva del nuevo rol de las instituciones educativas en el mundo globalizado de la educación superior, especialmente, como proveedora de capital humano al mercado laboral (Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA], 2016). De acuerdo con este mismo informe, el Gobierno mexicano a través del Observatorio Laboral de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social [STPS] tiene la finalidad de “facilitar la vinculación de la oferta educativa y de la formación laboral con las necesidades de la planta productiva del país” (pag. 40).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en su Sistema de Información y Gestión Educativa en el país señala que se cuenta con 806,093 docentes que atienden a 5,128,518 alumnos en educación media superior y 3,762,679 alumnos de educación superior, con el objetivo de que estos puedan obtener un nivel superior al finalizar sus estudios. Morelos cuenta a su vez, con 16,656 docentes de educación media superior y superior para atender a 85, 251 alumnos de educación media superior y 60,884 alumnos de educación Superior (SEP, s.f.).

Todo esto bajo un marco que propone a la Educación Media Superior y Superior como una ventana esperanzadora para la salida del tercer mundo, pero ¿Qué pasa si los formadores no

están lo suficientemente comprometidos con su labor? ¿Qué sucede cuando la relación entre trabajo y familia afecta el entorno laboral del docente? ¿Qué sucede si los maestros no cuentan con las condiciones necesarias que les provean bienestar para realizar su trabajo?

Y es que los profundos cambios políticos, sociales y culturales (Cornejo, 2009), así como la masificación de la educación y las reformas educativas implementadas (Cornejo y Quiñones, 2007) han generado una fuerte presión en la identidad del docente, en la que por un lado se le reconoce su participación clave en los procesos de aprendizaje y, por otro, se le enfrenta a la desvalorización de su trabajo diario y a un cúmulo de crecientes demandas institucionales y sociales, además de a una exposición constante ante el alumnado (Matus, 2013). Esto a su vez, ha propiciado que, junto con la profesión sanitaria, sea considerada una de las profesiones con mayores riesgos laborales por estrés (Hué, 2012). Además, se cuenta ya con suficiente información para vincular a la misma de manera constante con la falta de Bienestar, provocando consecuencias como: *Burnout*, ansiedad y depresión, entre otras enfermedades psicológicas y físicas (Cornejo, 2009).

Por otro lado, se ha demostrado que el Bienestar del trabajador se relaciona significativamente con el Compromiso Organizacional de los empleados (Maltin y Meyer, 2011; Panaccio y Vanderberghe, 2009) así como con su productividad (Diener y Seligman, 2004; Fogaza y Coehlo, 2016).

En el caso particular de los docentes, se ha demostrado que las condiciones en que realizan su trabajo (Cornejo, 2009), así como la relación que establecen con sus parejas y familia (Celen y Tezer, 2012), tiene influencia sobre su concepción de Bienestar.

Así, para el CO, la forma en que el docente maneja la relación entre trabajo y familia – asumiendo siempre que esta relación es de influencia mutua– así como la percepción de su bienestar subjetivo, adquieren un peso particular en el alcance de los objetivos de las instituciones

educativas. La forma en que se afectan estas variables y las relaciones entre ellas influirá en la formación de los recursos humanos que participarán en la construcción social y económica del país durante los años venideros.

Este proyecto propone una revisión teórica del Compromiso Organizacional, la relación Trabajo-Familia, el Compromiso de Carrera y el Bienestar Subjetivo, para definir un modelo de relaciones entre las variables mencionadas que permita explicar la relación entre las mismas y su influencia sobre el Bienestar del Docente.

El presente estudio muestra, un campo con amplias posibilidades de profundización en la temática de un proyecto que, también, propone soluciones que permiten influir en los docentes y estudiantes que son formados en las Instituciones de Educación Media Superior y Superior.

Capítulo I

Compromiso Organizacional

El Compromiso Organizacional (CO) es uno de los temas más relevantes del comportamiento organizacional (Meyer, 2016; Arciniega 2016; Stanley y Meyer, 2017) y en prácticas de recursos humanos (Araque, Sánchez y Uribe, 2017; Bohnenberger, 2005). Su estudio data de finales del siglo pasado, sin embargo, es una realidad que existe desde el momento en que, a cambio del esfuerzo laboral, se otorga una remuneración económica y se establece una relación entre un empleado y empleador.

1.1 Definiciones de Compromiso Organizacional

El CO hasta ahora, ha sido definido de diversas formas por distintos autores que asumen su estudio de acuerdo con su propia perspectiva. Se presentan en este apartado solo las que se han considerado más significativas para los estudios realizados.

En los inicios, March y Simon (1959) conceptualizaron al CO como un intercambio de relaciones con las que los trabajadores se ligan a la organización esperando ciertas recompensas por parte de la misma. Así, el CO se asumía como “el estado en que un individuo se identifica de forma individual con la organización y sus objetivos, y los deseos de mantener esa membresía para alcanzar los objetivos” (Mowday, Steers y Porter, 1979, pág.225).

En 1960, Becker define al Compromiso como “aquello que surge cuando una persona, por la realización de inversiones para el mantenimiento de ciertos intereses, permanece consistente línea de actuación” (Juaneda y Menorca, 2007, p.81).

Marsh y Mannari (1977) por su parte, describían al compromiso como lo que se considera moralmente correcto para permanecer en la organización.

Mowday, Porter y Steers (1982) lo definen como la fuerza en que un individuo se identifica con una organización en particular y su implicación en ella.

También en 1982, Wiener lo define como “la totalidad de presión normativa para actuar en un sentido que se corresponde con las metas y objetivos de la organización” (citado en Juaneda y Menorca, 2007, p. 3592).

Meyer y Allen (1991) definen el CO como un estado psicológico que a) caracteriza la relación del empleado con la organización y b) tiene e implicaciones en la decisión de continuar o discontinuar la membresía en la organización (p.139). Sin embargo, existe cierta ambigüedad en esta definición al no abundar en la referencia de “estado psicológico”. A pesar de esto, su definición y modelo desarrollado, se han convertido en una de las variables con mayor número de estudios disponibles.

1.2 Perspectivas del Compromiso Organizacional

En general se puede hablar de dos grandes perspectivas desde las que se aborda al CO: La conductual y la actitudinal.

La perspectiva conductual o de intercambio, asume que el CO es una línea consistente de comportamiento resultado de la acumulación de inversiones (*side-bets*) que día a día realiza el empleado, que se incrementan conforme pasa el tiempo (antigüedad, permisos, beneficios, etc.) y que podría perderse si abandona la organización (Becker, 1960).

La perspectiva actitudinal, presenta una postura psicológica que expresa la liga emocional del trabajador con su organización (Betanzos y Paz, 2011a), en ella se asume al compromiso como “la fuerza relativa de la identificación de un individuo e involucramiento con una organización en particular, caracterizada por una creencia en la aceptación de metas organizacionales y valores” (Mowday, Porter y Steers, 1982, pág.27). Esta perspectiva representa

la vinculación afectiva correspondiente a la faceta psicológica, donde el trabajador se orienta afectivamente mediante un lazo emocional a la organización.

Es a partir de ambas perspectivas que se concibe el CO, para algunos, de forma independiente (Becker, 1960; Mowday et al., 1979), mientras que algunas de las propuestas como la de Meyer et al. (1993), asumen ambas para la conceptualización del mismo.

Previo al análisis de los diversos modelos de CO, es necesario identificar las teorías que se han tomado en cuenta para su conceptualización.

1.3 Antecedentes teóricos

El Compromiso Organizacional encuentra su origen en diversas teorías del comportamiento y las actitudes, que posteriormente convergen en algunos modelos de CO. Entre las primeras se encuentran las que refieren a la actitud como una disposición mental, Allport (1935) asume que esta se organiza a partir de la experiencia y que ejerce una influencia dinámica sobre las reacciones del individuo respecto de todos los objetos y a todas las situaciones (Vallerand y Loiser, 1994). Esto implica a su vez, algunas características fundamentales con respecto a las actitudes, indicando que:

a) no son un fenómeno directamente observable; b) implican la organización de la relación entre lo cognitivo, lo afectivo y conductual en el individuo; c) tienen un aspecto motivacional d) son perdurables y e) tienen un componente de valoración de afectividad (Ubillos, Mayordomo y Páez, 2005, 301).

De forma similar, aparecen las Teorías de la Consistencia entre tres componentes: el afectivo, el cognitivo y el conductual; Rosenberg y Hovland (1960) asumen esta línea y definen a la actitud como “ predisposiciones a responder a algunas clases de estímulo con ciertas clases de respuesta y tres principales tipos de respuesta: cognitivas, afectivas y conductuales” (p.3) en

donde las creencias afectivas serán los sentimientos evaluados, las cognoscitivas serán las ideas y opiniones con respecto al objeto, y las conductuales la tendencia a la acción. A diferencia de otras propuestas, ellos consideran que los tres factores mencionados podrían estar desconectados, lo que llevaría a discriminar las creencias de las actitudes, de las intenciones y conductas de tal forma que las actitudes representan las emociones con respecto al objeto de la actitud, en otras palabras, la evaluación positiva o negativa que se hace acerca de ese objeto (Aignerren, 2010).

Otra teoría implicada es la de La Acción Razonada de Azjben y Fishbein (1980), quiénes establecen que, a partir de las creencias, ya sean descriptivas (observación directa el objeto), inferenciales (no observables, se hace uso de la experiencia previa y la lógica para las conclusiones), o informativas (información obtenida de otros con respecto al objeto), hacia un objeto o persona, se forma la actitud hacia ellas. En esta Teoría, la actitud tiene una posición evaluativa a partir de las asociaciones de un objeto con respecto a otros, de los cuales, ya se tienen actitudes previas. Trata de la relación entre creencias (normativas y subjetivas), actitudes, intenciones y comportamiento los cuales influyen en la toma de decisiones a nivel conductual (Rodríguez, 2007).

El CO también descansa en la Teoría del Intercambio Social (Homans, 1958; Thibaut y Kelley 1959; Blau, 1964), que establece que las relaciones descansan en dos supuestos: 1) el propio interés; y 2) el individuo como sujeto fundamental de análisis, de tal forma que desde esta teoría se asume una reciprocidad para mantener la relación entre las partes: “ambas esperan obtener recompensas de ella y se mantiene si sus esperanzas se confirman”(Morales, 1978, pág.131) a partir de esta idea, se sugiere entonces al CO como “el resultado de una transacción entre contribuciones del empleado por beneficios e incentivos que recibe de su empresa” (Betanzos, Andrade, y Paz, 2006, p. 27).

A partir de la Teoría de Intercambio Social, Thibaut y Kelley (1959) generaron la llamada: Teoría de Interdependencia, orientada a las relaciones interpersonales. En ella, las personas consideran una relación premios-costos que reciben de un compañero de interacción (Kimble et al., 2002); esta teoría, reorientada al CO, indica que para los trabajadores los beneficios como el reconocimiento, la satisfacción, las gratificaciones, etc. suman puntos a la relación con su organización, mientras que los costos (alto grado de esfuerzo mental o físico para continuar la relación) restan puntos. De tal forma, que las personas evalúan su trabajo considerando ambos para decidir si continuar o no en la empresa (Gallardo, 2012).

Posteriormente, Howard Becker (1960) desarrolla la Teoría de las pequeñas inversiones, la cual asume al CO como el resultado de las inversiones, “*side bets*” que realiza el empleado. Establece, además, que el empleado se compromete por decisión individual a ello, realiza inversiones como: tiempo, esfuerzo, dinero, habilidades y conocimientos que, considera, va acumulando, formando así su compromiso con la organización (Betanzos et al., 2006). Además, considera a las mismas como la razón para mantenerse en el puesto, dado los beneficios que obtiene el trabajador de esta relación (ej. generar antigüedad, seguro social, etc.). Así, la amenaza de perder estas inversiones, junto con la falta de alternativas para reemplazarlas (como una jubilación o una pensión), lleva al trabajador a hacer inversiones específicas (como el esfuerzo) y esto compromete a la persona (Cohen, 2007; Betanzos et al, 2006). Esta conceptualización del CO ha sido nombrada “Compromiso Conductual”, “Calculativo” o “de continuidad” (Betanzos et al, 2006; WeiBo, Kaur, y Jun, 2009).

Derivadas entonces, de estas teorías relacionadas al comportamiento y su motivación, surgen diversas propuestas de conceptualización del CO que varían tanto en su dimensionalidad como en sus componentes.

1.4 Modelos de Compromiso Organizacional

Se han generado distintos modelos de CO, en este apartado se presentan los más sobresalientes en la literatura. Las posturas parten de modelos unidimensionales, hasta modelos más complejos.

Cabe mencionar que los modelos revisados en este apartado no son todos los reportados en la literatura sino, los más representativos de la misma, de ahí su valor y consideración para incluirlos en el presente estudio.

1.4.1 Modelo de Kanter

Kanter (1968) describe al CO como la voluntad de los individuos a mostrar energía y lealtad a la organización (Borchers y Teahen, 2001). Kanter (1968) considera este vínculo, como la mutua identificación entre el grupo y los individuos, surge para afrontar tres aspectos: 1) la continuidad de la participación de los miembros; 2) La cohesión social, y 3) El control del propio grupo (Hall, 1988).

1.4.2 Modelo de Steers

En 1977, Richard M. Steers propuso uno de los primeros modelos de CO conformado por dos partes: antecedentes del CO y consecuencias del CO. Los antecedentes se basaban en investigaciones anteriores, donde observaba que los mayores determinantes del CO provenían del propio entorno laboral y estas influencias podían agruparse en 3 grandes grupos (Steers, 1977), como puede observarse en la Figura 1.1.

Figura 1.1 Modelo de Steers

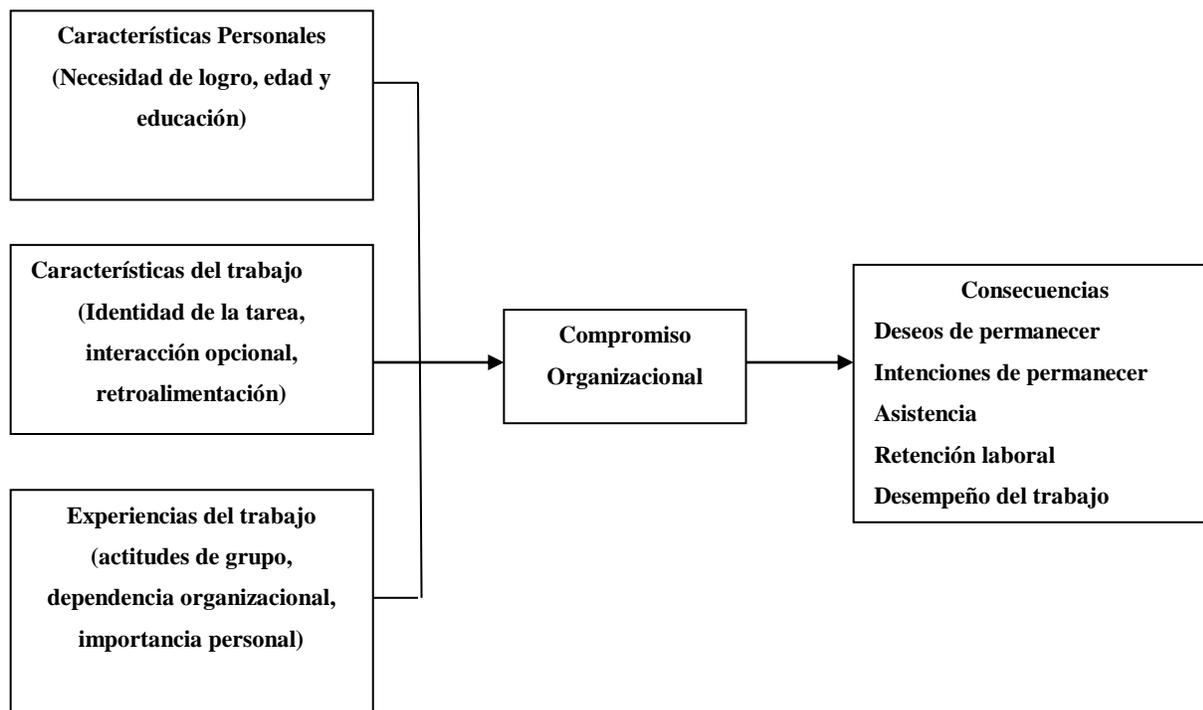


Figura 1.1 Antecedentes y Consecuencias Modelo de Steers. Tomado de Steers (1977).

Las características personales del modelo de Steers (1977) definen lo individual de los trabajadores, y estas junto con las características del trabajo, influyen en cierto grado en el CO que, a su vez, establece una liga con las experiencias del empleado que influyen en su apego a la organización mientras se desarrolla en la misma (Steers, 1977). La segunda parte del modelo, indica que el CO conlleva consecuencias específicas en las organizaciones (deseo de permanecer, intención de permanecer, asistencia, retención y desempeño). Sin embargo, la relación con el desempeño en su modelo resultó débil debido a tres razones: (1) el tratar de alcanzar grandes logros, pues esto desgasta la relación del empleado; (2) el compromiso pasivo (lealtad) se convierte en compromiso activo; (3) el empleado cuenta con las habilidades requeridas y no necesita mayor desempeño.

1.4.3 Modelo de Mowday

El modelo de Mowday, presentado en Mowday et al. (1979) representa la vinculación afectiva correspondiente a la perspectiva actitudinal planteada al inicio de este capítulo, donde el trabajador se orienta afectivamente mediante un lazo emocional a la organización.

Mowday, Steers y Porter (1979) describen al CO como: “la fuerza relativa a la identificación individual e implicación con una organización en particular” y puede ser caracterizado por: (1) un fuerte deseo de permanencia como miembro de una organización en particular; (2) un acuerdo de mantener altos niveles de esfuerzo en beneficio de la organización; y (3) una creencia definitiva y aceptación de los valores y metas de la organización, que resulta de la orientación individual hacia la organización como un fin en sí mismo (Cohen, 2007). De esta forma los trabajadores comprometidos se identifican e implican con los valores de la organización y expresan su deseo de continuar en la misma (Betanzos y Paz, 2011b).

1.4.4 Modelo de Weiner

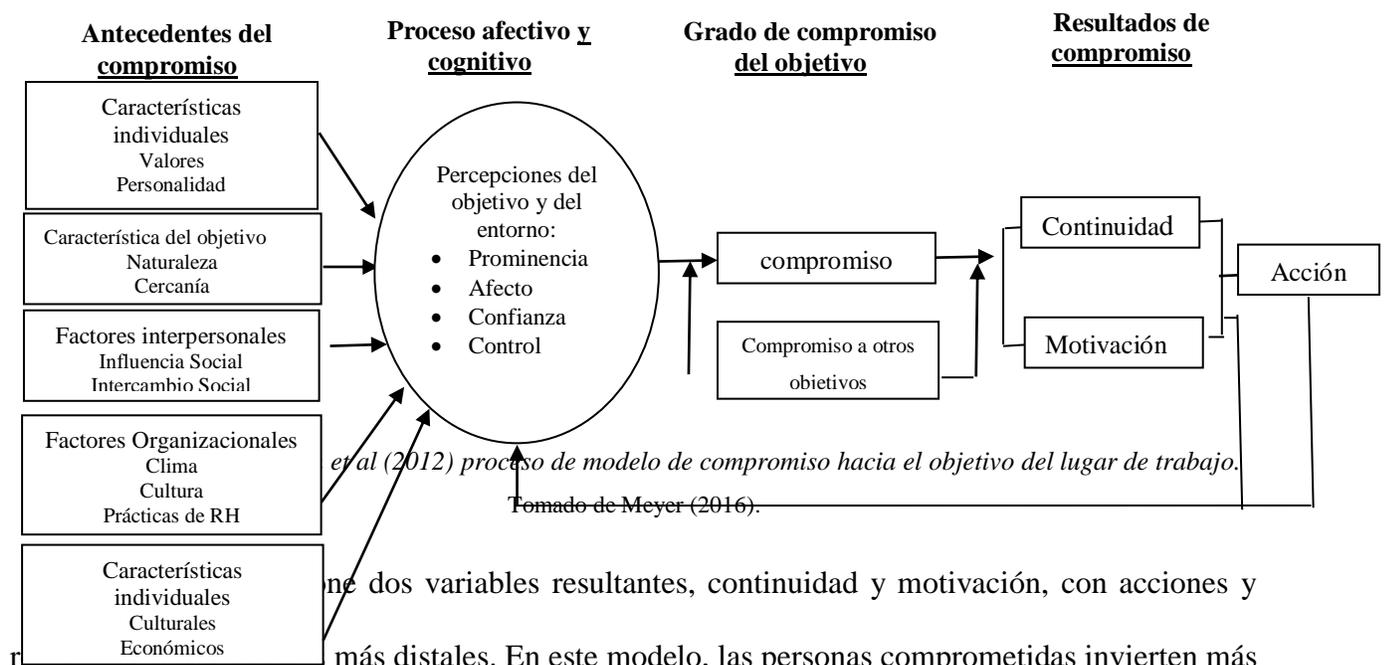
Weiner en 1982, realiza una propuesta de CO con un enfoque normativo de las organizaciones con un modelo que reúne la perspectiva de un CO normativo motivacional y los comportamientos instrumentales-utilitaristas. Este modelo conlleva 4 proposiciones. 1) Si la organización tiende a aplicar un control simbólico y normativo sobre los trabajadores, el compromiso de los trabajadores dependerá de las acciones de la compañía, mientras que si la compañía aplica un control material, la motivación instrumental será más importante. 2) Las grandes amenazas externas a la organización incrementan el CO, sin embargo, si éstas son menores, la motivación instrumental tendrá que incrementarse. 3) Entre más alto sea el nivel de lealtad y deber del trabajador, mayor peso tendrá en el comportamiento del trabajador. Si este nivel es bajo, deberá darse más atención a la motivación-instrumental. 4) Entre más especializado

sea el acto de comportamiento, mayor será la motivación-instrumental. Entre menos especializado sea este acto y se oriente a otras características (mayor esfuerzo, apego a la organización) mayor peso tendrá el compromiso sobre sus acciones.

1.4.5 Modelo De Klein; Molloy y Brinsfield

La propuesta unidimensional más reciente en la literatura es la de Klein, Molloy y Brinsfield (2012) Fig1.2, quienes redefinen el compromiso basados en 3 objetivos 1) conceptualizar el compromiso como una forma única de apego a la organización o como un enlace para resaltar el carácter distintivo del constructo compromiso 2) haciéndolo aplicable a todos los objetivos del compromiso 3) estableciendo los límites del constructo para excluir confusiones en definiciones anteriores (Klein y Park, 2016) . Klein et al (2012) concluyen que el compromiso es “un enlace psicológico volitivo, que refleja dedicación y responsabilidad hacia un objetivo específico”. (Klein y Park, 2016, pág.17)

Figura 1.2 Modelo de Klein et al (2012).



En este modelo, las personas comprometidas invierten más esfuerzo y recursos para alcanzar los objetivos y tienen mayor voluntad para realizar

intercambios o negociaciones a favor de la organización, cuando se requieren recursos limitados por parte del individuo como tiempo o atención.

1.4.6 Modelo de O'Reilly y Chatman

En 1986 O'Reilly y Chatman proponen al Compromiso Organizacional como un constructo complejo y multidimensional basado en: la conformidad (los logros), y la identificación, interiorización o involucramiento (citado en Gallardo y Triado, 2007). Ellos definieron el concepto de CO como “El apego psicológico que siente la persona hacia la organización, reflejando así el grado en que el individuo adopta posiciones o características de la organización” (O'Reilly y Chatman, 1986 pág. 493). Argumentaron, además, que este apego se integra por tres aspectos: a) logros o involucramiento instrumental con recompensas extrínsecas; b) identificación del involucramiento basado en el deseo de afiliación; c) la internalización o el involucramiento predicado con la congruencia entre el individuo y los valores organizacionales (Cohen, 2007).

O'Reilly y Chatman (1986) lograron establecer una clara distinción entre dos tipos de compromiso, el intercambio instrumental y el apego psicológico. En el primero (considerado una dimensión) incluían aquello ligado con poca profundidad (los logros el involucramiento y las recompensas), mientras que por otro lado se encontraba el apego psicológico formado por dos subdimensiones: la identificación y la internalización (WeiBo, Kaur, y Jun, 2010).

1.4.7 Modelo de Compromiso Organizacional De Mathieu y Zajac

En 1990 Mathieu y Zajac, realizaron un meta-análisis sobre los antecedentes, correlatos y consecuencias del compromiso organizacional. Pusieron énfasis en las dos perspectivas de compromiso: actitudinal (Mowday, Steers, y Porter, 1979;) y calculativo o conductual (Becker,

1960) además de clarificar las variables antecedentes, consecuentes y correlatos del compromiso, como se puede observar en la Figura 1.2.

Figura 1.3 Antecedentes y correlatos del CO

ANTECEDENTES		CORRELATOS	CONSECUENCIAS
<u>Características Personales</u>	<u>Características del trabajo</u>	<u>Motivación</u>	<u>Desempeño del trabajo</u>
	Variedad de habilidades	externa	Rangos de otros
	Autonomía en la tarea	interna	Medidas de
	Reto	Implicación en el trabajo	Alternativas Percibidas de trabajo
	Enfoque del trabajo	Stress	Intención de búsqueda
Edad		Compromiso Ocupacional	Intención de retirarse
Sexo		Compromiso de unión	Atención
Educación	<u>Grupo/Relaciones con el líder</u>		Puntualidad
Estado Civil	Cohesión de grupo	<u>Satisfacción Laboral</u>	Renuncia
Posición en la organización	Interdependencia de tareas	externa	
Competencia personal percibida	Estructura Inicial de Liderazgo	Intrínseca	
Habilidad	Consideración del Líder	Extrínseca	
Salario	Comunicación del Líder	Supervisión	
Ética protestante del trabajo	Liderazgo participativo	Compañeros	
Nivel de trabajo		Promoción	
<u>Estados de Rol</u>	<u>Características organizacionales</u>	Pago	
Ambigüedad del Rol	Tamaño organizacional	Trabajo propio	
Conflicto del Rol	Centralización organizacional	↕	
Sobrecarga del Rol		↕	
		Compromiso Organizacional	

Figura 1.2 “A Review and Meta-Analysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment” recuperada de Mathieu y Zajac (1990).

1.4.8 Modelo Tridimensional de Meyer y Allen (1991)

Es, en la actualidad, el modelo de estudio más relevante del CO. Meyer y Allen (1991) definen al compromiso como: “El estado psicológico que caracteriza la relación de los empleados con la organización y tiene implicaciones para decidir continuar o no en la misma” (p. 67).

Meyer y Allen (1991) argumentaron que el compromiso une al trabajador con la organización y reduce la probabilidad de renuncia, desarrollaron el modelo de CO (1991), partiendo de una investigación exhaustiva de la literatura, que buscaba las diversas formas de vinculación psicológica de un empleado (Arciniega y González, 2012). Este modelo, asume tanto la posición actitudinal, como la conductual desde un enfoque integrador. “El éxito del modelo radicó en identificar y combinar las grandes dimensiones existentes dentro de un solo constructo de tres dimensiones interrelacionadas: afectiva, continua y normativa” (Arciniega y González, 2012, p. 274), donde la perspectiva afectiva se representa mediante la dimensión normativa y afectiva, mientras que la conductual se representa con la dimensión continua.

El CO es entonces un constructo tridimensional con características específicas: el apego afectivo a la organización (Dimensión afectiva), el costo percibido de abandonarla (Dimensión de continuidad) y la obligación de permanecer (Dimensión normativa) (Meyer y Herscovitch, 2001). Cada una de las concepciones de las dimensiones mencionadas, tiene diferentes causas e implicaciones en el comportamiento del trabajador.

Dimensión de continuidad

“Deriva de los costes que los empleados asocian a la decisión de «abandonar la organización» (por ejemplo: pocas alternativas de empleo, ciertos beneficios)” (Gallardo y Triado, 2007, pág. 5). La gente permanece comprometida porque le supone ciertos beneficios que no está dispuesta a sacrificar. Algunos autores (véase McGee y Ford, 1987; Somers 1995) sugieren que el compromiso de continuidad debe estar subdividido en dos dimensiones: “sacrificio personal”, asociado a dejar el trabajo y “oportunidades limitadas” para encontrar otros empleos. Esto puede observarse en la Figura 1.4.

Figura 1.4 Dimensión de continuidad

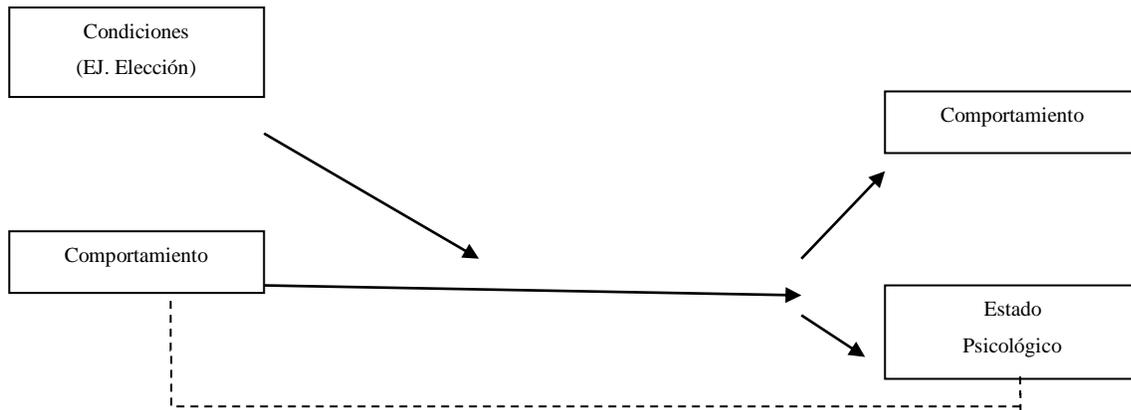
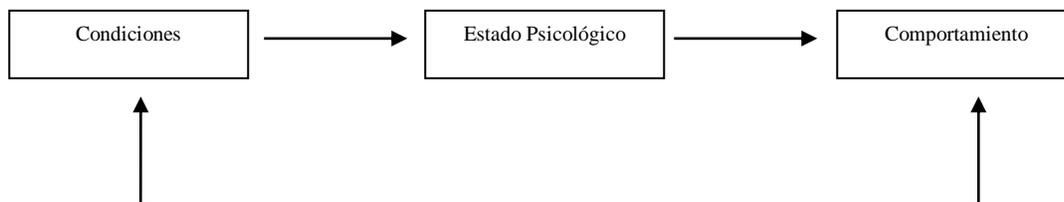


Figura 1.4 Dimensión de continuidad o conductual, de Meyer y Allen. Tomada de Meyer y Allen (1991).

Dimensión Afectiva

Meyer y Allen (1991) presentan al compromiso afectivo como la unión emocional que los empleados sienten hacia la organización, caracterizada por su identificación e implicación con la organización, así como también el deseo de permanecer en ella. “Esta concepción de compromiso supone una aceptación e interiorización de las metas y valores organizativos, enfatizando los sentimientos que una persona tiene hacia su organización” (citado en Gallardo y Triado, 2007, pág. 4), lo cual puede observarse en la Figura 1.4.

Figura 1.5 Perspectiva actitudinal



Dimensión Normativa

Hace referencia al sentimiento de obligación de los empleados para permanecer en la institución. Este compromiso está influido por las normas sociales que indican hasta qué punto se deben de comprometer con la organización (Gallardo y Triado, 2007).

Esta conceptualización del compromiso normativo ha sido una de las más polémicas dada su alta correlación con el Compromiso afectivo, en revisiones recientes. Meyer, Stanley y Parfyonova (2012) realizan una revisión destacando más a este tipo de compromiso como un deber moral, donde el trabajador y los empleadores son los mayores beneficiarios. También señalaron que esa dimensión, que abarca el compromiso afectivo, es la de mayor impacto para el clima organizacional de una organización.

Cabe mencionar que el modelo tridimensional de Meyer y Allen (1991) es el más utilizado. Sin embargo, la crítica originada por la alta correlación entre la escala normativa y afectiva (Ko, Price y Mueller 1997); ha promovido que continúen estudios sobre el constructo (Betanzos y Paz, 2007; Gallardo y Triado, 2007; Arciniega y González, 2012).

Los propios autores han revisado su constructo a lo largo del tiempo, por ejemplo: de la revisión de consecuentes, primeras experiencias y valores en el trabajo sobre el modelo del CO; Meyer y Herscovitch (2001) diseñaron un modelo con un “*núcleo-esencial*” que considera las tres dimensiones del compromiso (afectiva, normativa y de continuidad), teniendo como base las consideraciones del trabajador: los deseos, costos percibidos y los sentimientos de obligación. También explicaron cómo éstos afectan el comportamiento del empleado, y definieron a partir de esto “*características del comportamiento*” que tienen implicaciones en el CO. Posterior a esta revisión, Meyer, Stanley, Herscovitch, y Topolnytsky (2002) propusieron la distinción del CO de

otras variables organizacionales como: satisfacción laboral, implicación en el trabajo y compromiso ocupacional. También destacaron la identificación de antecedentes, correlatos y consecuencias, así como la relación que se establece entre las dimensiones del constructo. A partir de este trabajo identificaron la liga entre las variables de antecedentes y la dimensión afectiva, mientras que las tres dimensiones del CO (afectiva , normativa y de continuidad) correlacionaron de forma negativa con la cognición sobre retiro y renuncia al trabajo.

A partir de la Teoría de Becker (1960) de las pequeñas inversiones, y con la intención de crear un cuestionario que midiera de forma más adecuada el compromiso de continuidad, Powell y Meyer (2004), tomaron las 5 categorías de Becker sobre las inversiones e incluyeron las condiciones de satisfacción y la falta de alternativas percibidas, integrándolas al contexto del modelo de tridimensional de Meyer y Allen (en Meyer et al., 1993). Los resultados mostraron una fuerte relación entre las inversiones realizadas con un alto sacrificio, el compromiso de continuidad y las intenciones de renuncia. También explican el papel mediador del CO y cada una de sus dimensiones, entre las inversiones categorizadas y la intención de renuncia de los empleados, explicando así que la forma en que se combinan las dimensiones pueden influir en el comportamiento del trabajador (Powell y Meyer, 2004).

Posteriormente Meyer, Stanley, y Parfyonova (2012), identificaron seis distintos perfiles de trabajadores que mostraron diversos resultados en variables como: necesidades satisfechas, regulación, afecto, implicación, comportamiento organizacional ciudadano y bienestar. Estos perfiles son diferentes cuantitativa y cualitativamente. En ellos, se encontraron cuatro grupos que son diferentes a su vez en cada uno de los tres componentes (cuantitativamente): no comprometidos, moderadamente comprometidos, moderado-bajo comprometido y completamente comprometidos. Y dos grupos que se distinguen cualitativamente: uno que refleja altos niveles de Compromiso afectivo (CA) y Compromiso normativo (CN), así como bajos

niveles de continuidad. Mientras que el otro grupo refleja un fuerte compromiso de continuidad junto con débiles CA y CN. Sin embargo, quedaron fuera los modelos con CN dominante, CA dominante o CC/NC dominante al no poderse corroborar en la muestra trabajada. Todo ello se refleja en la figura 1.6.

Figura 1.6 Perfiles de los empleados

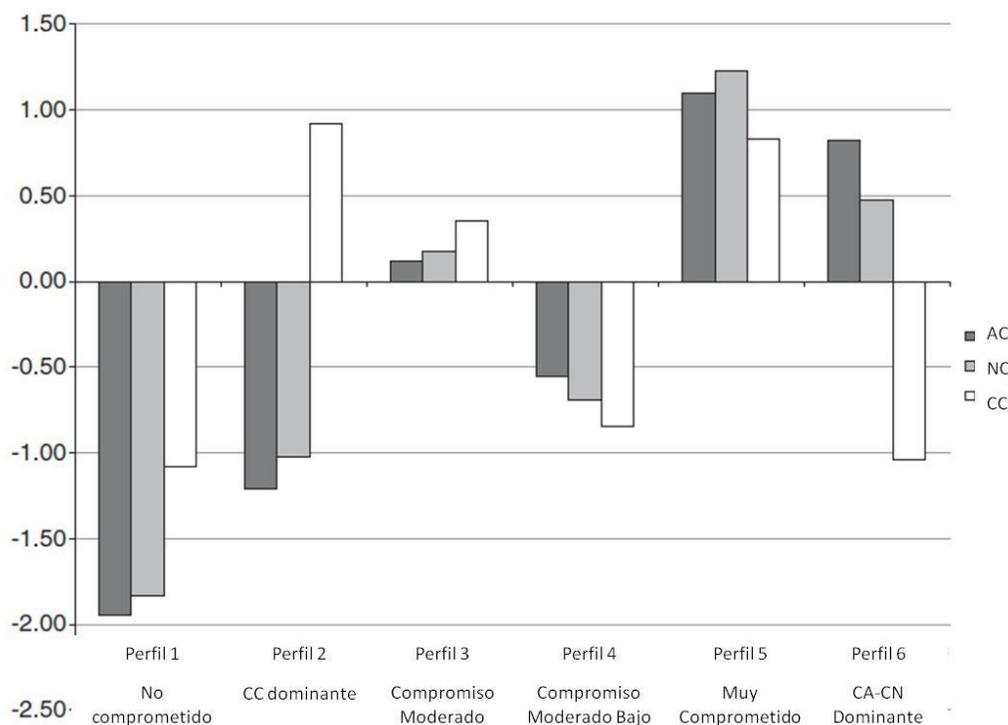


Figura.1.6 Perfiles de los empleados. La naturaleza e implicación de los perfiles de compromiso, presentada por Meyer, Stanley y Parfyonova (2012). Traducción de autor.

También en ese estudio, se determinó que el estado emocional, el desempeño del trabajo y el bienestar, se relacionan fuertemente con el compromiso de continuidad, y que, combinado con un fuerte CA y CN, se asocia con la regulación autónoma, la necesidad de satisfacción, comportamiento ciudadano organizacional y bienestar. Indican, además, que cuando los empleados desean permanecer en la organización y piensan que es lo correcto, son más felices,

más auto directivos, más satisfechos, más involucrados y más dispuestos a esforzarse que cuando se sienten poco comprometidos o sienten que tienen que permanecer ahí (Meyer et al., 2012).

1.4.9 Modelo de Cohen (2007)

Cohen (2007) propuso un modelo que parte de la perspectiva actitudinal, conformado por 4 componentes del compromiso organizacional, estos están integrados a su vez bajo un concepto de CO bidimensional. La primera dimensión es el tiempo del compromiso y en él se distingue entre la pre-entrada y la post-entrada. La segunda dimensión se conforma por las bases del compromiso y distingue el compromiso instrumental, el afectivo y el normativo (Figura 1.7). Las dimensiones están compuestas por:

1. La temporalidad del compromiso (*timing commitment*) que permite distinguir la propensión al compromiso antes de entrar a la organización.
2. El propio CO que se desarrolla después de entrar a la organización

La segunda dimensión tiene que ver con las bases del compromiso y distingue los factores instrumentales del compromiso de los factores de apego psicológicos (Cohen,2007).

Figura 1.7 Bases del compromiso

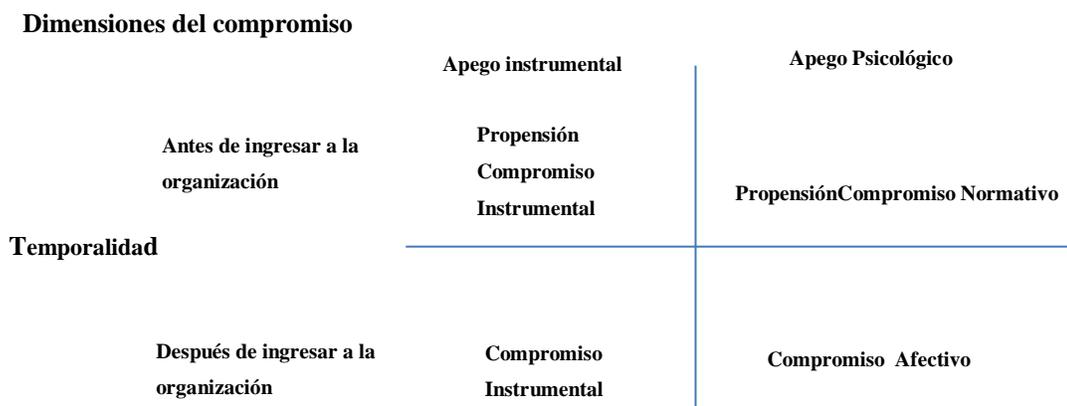


Figura 1.7. Bases del Compromiso. Tomado de: Cohen (2007).

En la literatura se identifican otras propuestas multidimensionales que toman en cuenta al Compromiso de carrera (CC) como parte de su constructo de CO. Este es el caso de la de Morrow (1993), así como la de Randall y Cote (1991), cuya principal diferencia radica en la forma en que establecen las relaciones entre los elementos que lo conforman:

1.4.10 Modelo de Morrow (1983, 1993)

Morrow (1983, 1993) realizó una propuesta de abordaje del estudio de CO que radicaba en agrupar todas sus variables en cinco dimensiones relevantes para los trabajadores y las llamó “Formas Universales del Compromiso Organizacional” para formar una escala de compromiso en el trabajo y sus beneficios. En estas formas se incluyen (Cohen, 2007): a) Ética protestante del trabajo (ETP) que tiene primero una función de personalidad y en segundo lugar, una cultural. Además, es una variable disposicional caracterizada por la creencia en la importancia del trabajo duro; b) El compromiso de continuidad, como el alcance del sentimiento de compromiso de los empleados basado en los costos que tendrían si la abandonaran; c) Compromiso afectivo, los sentimientos positivos que ligan a la organización; d) Compromiso de carrera, como creencia en la vocación personal; e) Implicación en el trabajo.

Morrow propone un modelo conceptual de la manera en que se relacionan entre sí las formas de compromiso (Figura 1.8).

Figura 1.8 Modelo de Morrow

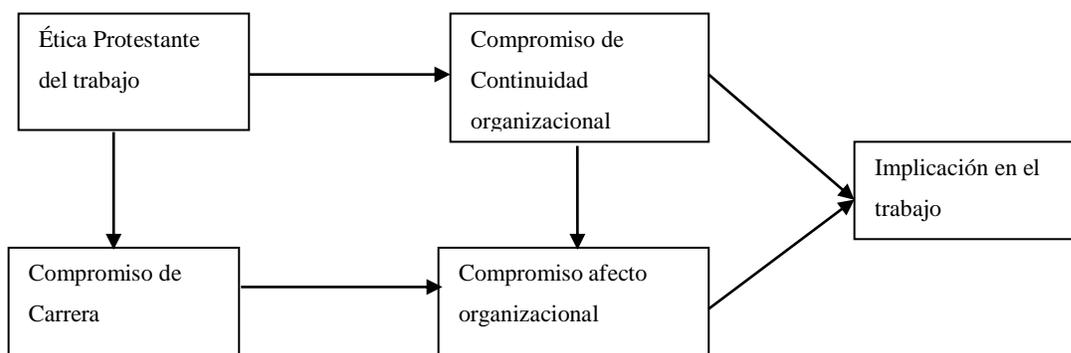


Figura 1.8 Modelo de Morrow (1993) Interrelación entre las formas de compromiso. Recuperado desde Cohen (2000). Traducción del autor.

Morrow (1993) indica que se requiere diferenciar entre cuáles son los antecedentes y las consecuencias del CO para poder profundizar en los estudios y que, aunque estas dimensiones parecen prometedoras, aún hace falta abundar en estudios empíricos que respalden las relaciones de las cinco variables con el CO (Morrow, 1993; Cohen, 1999).

En 1999 Aaron Cohen, decide evaluar el modelo en comparación con el de Randall y Cote (1991) encontrando un mejor ajuste de este último y ofreciendo peso a la variable de implicación en el trabajo como variable mediadora.

1.4.11 Modelo de Randall y Cote (1991)

Randall y Cote (1991) propusieron un modelo muy similar al de Morrow (1983, 1993) pero que incluye 4 formas de compromiso solamente: a) Ética protestante del trabajo (ETP); b) Compromiso afectivo; c) Compromiso de carrera; y d) Implicación en el trabajo.

La diferencia entre los modelos de Morrow (1993) y el de Randall y Cote (1991) de acuerdo con Cohen (1999) es la forma en que se relacionan estas variables, pues en el modelo de Morrow (1993) la implicación en el trabajo resulta una variable externa de la ética protestante. Del mismo modo, el compromiso de carrera es mediado por el compromiso afectivo y de

continuidad, mientras que en el modelo de Randall y Cote (1991) como se observa en la figura 1.8, la ética protestante no afecta directamente el compromiso de carrera, sino a la implicación en el trabajo (*job involvement*) y esta a su vez, es más bien una variable mediadora entre la ética protestante del trabajo, la dimensión de Compromiso afectivo y la dimensión de Compromiso de carrera (Cohen, 1999). Shcnake 1991 (en Cohen 1999) explica que alguien con fuerte ética del trabajo tratará ejercer el esfuerzo justo a cada día y su recompensa es el propio trabajo en sí.

Figura 1.9 Modelo de Randall y Cote

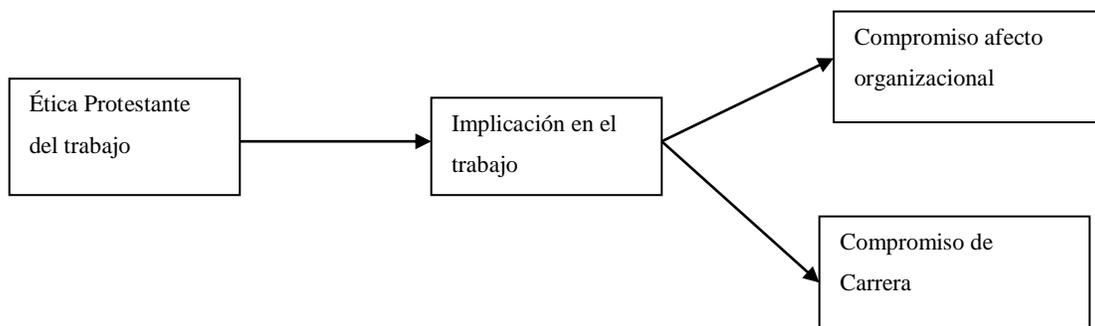


Figura 1.9 Modelode Randall y Cote (1991) interrelación entre las formas de compromiso. Diseño de autor.

Existen además en la literatura, otros modelos de CO menos estudiados, pero cuyas aportaciones son valiosas para el estado del arte del concepto.

En 1981 Angle y Perry realizaron la distinción entre el compromiso de valor (medido por el apoyo para los objetivos organizacionales) y el compromiso a permanecer (medido por el propósito de permanencia). Dejando claro que, aunque se siga considerado un modelo unidimensional, hay una clara separación entre ambos factores (Angle y Perry, 1981; Meyer y Herscovitch, 2001).

Al igual que Meyer et al. (1993) Jaros, Jermier, Koehler, y Sincich, (1993) proponen un modelo multidimensional con el compromiso afectivo, normativo y de continuidad, pero dan mucho más énfasis al afecto experimentado por los trabajadores hacia su organización. Otra

diferencia es que su definición de compromiso normativo tiene que ver con la internalización de objetivos y valores, acercándose más a la definición de compromiso afectivo propuesta por Meyer y Allen (1991) mientras que, en el compromiso conductual, prácticamente, no existen diferencias (Meyer y Herscovitch, 2001).

Farrell y Rusbult (1981) presentó una propuesta de Compromiso bajo el modelo teórico de involucramiento basado a su vez, en la teoría de la interdependencia de Kelley y Thibaut (1978). Conceptualizó al Compromiso como el intento en persistir en una unión, lo cual incluye sentimientos de apego e involucramiento por largo tiempo (Nina-Estrella, 2011). Además, indicó que el CO surge como una consecuencia del incremento de la función con la relación, la consideración de opciones, y la evaluación de costos y beneficios (Rusbult, Farrel, Rogers y Mainous, 1988). También señaló dos características a tomar en cuenta con respecto al compromiso: “1) la satisfacción como un efecto positivo del afecto y de atracción propia de la relación 2) el intento conductual e involucramiento psicológico (Rusbult, 1980)” (Nina- Estrella, 2011, p.199).

Por su parte Penley y Gould (1988) desarrollaron una propuesta multidimensional donde se distinguen tres formas de compromiso: calculativo, moral y alienativo. En este modelo, el compromiso moral se asemeja a la definición de Jaros et al. (1993) (y por ende a la definición de compromiso afectivo de Meyer y Allen); el calculativo se asemeja más a la instrumentalización de O'Reilly y Chatman (1986) y el compromiso alienativo, coincide con el compromiso conductual definido por Meyer y Allen (1991), (Penley y Gould, 1988; Meyer y Herscovich, 2001).

Scanlan, Schimdt, Simons, y Keeler (1993) proponen un modelo donde consideran diversos factores que intervienen en el compromiso de continuidad, entre ellas: 1) que el compromiso establece el grado de implicación de la persona con la disciplina; 2) las coacciones

sociales; 3) el grado de diversión en la actividad; 4) las oportunidades de involucrarse con las actividades; y 5) las alternativas de implicación (la posibilidad de escoger otra actividad).

1.5 Compromiso Organizacional en México

En América Latina encontramos que son pocos los autores que han estudiado el CO. Sin embargo, en México su análisis se ha incrementado con el paso del tiempo. Entre los estudios realizados destacan los siguientes:

Arias-Galicia, Belausteguigoitia y Mercado (2000) realizan un estudio considerando el modelo tridimensional (Meyer y Allen, 1991) y diversos factores de influencia desde la organización en 176 empleados de una institución de beneficencia. En sus resultados concluyen que el factor que más influye en el Compromiso afectivo es el “Apoyo organizacional percibido”.

En el año 2000 Belausteguigoitia, hace una aportación importante al estudio del compromiso en México, dado que destaca la influencia del Clima organizacional y el Esfuerzo en empresas familiares según el modelo de Brown y Leigh (1996). Los resultados de su trabajo indican que el apoyo organizacional percibido es un antecedente que impacta directamente el compromiso afectivo. Por otra parte, señaló entre sus resultados que el Compromiso de continuidad y el Compromiso normativo influyen en el tiempo que el trabajador dedica a su trabajo.

Más adelante, un estudio sobre CO y la Intención de permanencia en la organización (Arias-Galicia, 2001), mediante diversas escalas entre las que se incluye: el OCQ de Meyer y Allen (1991), la intención de permanencia de Ko, Price y Mueller 1997; el cuestionario de Clima Organizacional de Brown y Leigh (1996); la escala de Socialización de Taormina (1994) y el cuestionario de Apoyo percibido de Eisenberger, Hungtington, Hutchinson y Sowa (1986), muestra que para lograr el CO e incrementar la permanencia de los empleados, el factor más

importante sobre el Compromiso afectivo es el “Apoyo organizacional percibido por el trabajador”, quedando en segundo lugar las expectativas de recompensas sobre el Compromiso normativo.

Otra tesis vinculada con el estudio de CO es la de Uribe (2001) sobre Maquiavelismo y su relación con otras variables, entre ellas, el CO. Se muestra una relación inversamente proporcional entre Maquiavelismo y el Compromiso afectivo, Compromiso normativo y el Apoyo organizacional percibido; observándose, además, una ligera asociación positiva del Maquiavelismo con el Compromiso de continuidad.

En 2002, se realizó una publicación sobre CO en la Revista Dirección Estratégica (Arciniega, 2002), describiendo cada una de las facetas del modelo tridimensional de Meyer y Allen. También se señala que, aunque es deseable que los empleados experimenten todos los niveles de compromiso, algunas de las características más deseadas por la organización (alto desempeño, puntualidad, conducta extra rol) y una actitud proactiva, se predicen mejor a partir del Compromiso afectivo (Arciniega, 2002).

En la línea de Apoyo organizacional percibido y Compromiso organizacional, Littlewood en el 2003, reportó de forma similar a Arias-Galicia (2001), que el Apoyo organizacional percibido está significativamente relacionado con el Compromiso afectivo y normativo, pero no con el de continuidad.

Es durante el mismo año, que se realizaron estudios con factores demográficos y psicológicos (Arias-Galicia, Varela, Loli, y Quintana, 2003), que indicaron una correlación entre el Compromiso afectivo y Satisfacción general en el trabajo. También, que hay cierto impacto entre Compromiso afectivo y Claridad en el rol. A su vez, se mostró que no es significativa su relación con la jerarquía del puesto. Por otro lado, ni el sexo, ni el estado civil, mostraron ejercer influencia sobre el CO.

En otro estudio realizado por Tejada-Tayabas y Arias-Galicia (2005), se encontró que la vinculación más fuerte con la empresa se da en el Compromiso afectivo y su relación con las Prácticas organizacionales. Evaluando 357 operarios mediante una escala que medía: apoyo, justicia, participación, compromiso, oportunidades, compromiso de la gerencia con la calidad e intención de cambiar de empleo; mostró que el apoyo de la organización, el interés genuino por ellos y su bienestar, así como las oportunidades del empleado, influyen fuertemente sobre el Compromiso afectivo, la disposición para trabajar y el nivel de involucramiento.

Ramos (2005) vincula el CO con el desempeño docente de los profesores del programa universitario de inglés, encontrando una relación importante entre el CO y el desempeño, pero al mismo tiempo, observa que el docente no siempre obtiene el reconocimiento del alumnado, aun cuando se alcancen los objetivos organizacionales.

Se encuentran también en la literatura, estudios sobre CO en trabajadores (no docentes) en una universidad y su relación con algunas variables demográficas en Lima (Loli, 2006), donde el análisis arroja una correlación positiva entre Satisfacción en el trabajo y el Compromiso en el trabajo, el Sentido de permanencia y la posición jerárquica. Como variables demográficas se tomaron la antigüedad en la universidad, en el puesto y posición actual que correlacionaron positivamente con el CO, mientras que otras variables demográficas como sexo, edad, condiciones laborales, estado civil, no pudieron ser directamente relacionadas con el Compromiso (Loli, 2006; 2007).

En una muestra de 233 trabajadores mexicanos, Betanzos, Andrade y Paz (2006) estudiaron el compromiso organizacional, buscando determinar aquellos aspectos que lo conforman y mantienen. Esto lo hacen comparando dos escalas de CO: el cuestionario de Meyer y Allen (1991) y OCQ de Mowday, Porter y Steers (1982). Los resultados muestran al CO como un constructo multidimensional: Identificación-implicación, Compromiso afectivo, Compromiso

de continuidad y Compromiso normativo. Se observó que para la muestra bajo observación, el CO es una actitud “que le lleva a sentir apego y mantener una conducta consistente para evitar perder los beneficios que la organización le brinda” (Betanzos, Andrade y Paz, 2006, p. 25). Proponen probar los instrumentos con otras poblaciones y otras variables antecedentes como la Responsabilidad personal, para aclarar la conformación del Compromiso normativo.

Existe, además, otro estudio sobre la influencia de los valores en el trabajo desde la perspectiva de Schwartz aplicada sobre el CO (Arciniega y González, 2006). En la comparación de cuatro facetas de la satisfacción laboral y cuatro factores organizacionales (*empowerment*, conocimiento de los objetivos de la organización, satisfacción con las prácticas de formación y comunicación organizacional) se halló que los valores se encuentran en un lugar menos importante para el desarrollo del CO cuando se comparan con prácticas organizacionales y actitudes como la satisfacción con la seguridad y las oportunidades de desarrollo.

Belausteguigoitia, Patlán, y Navarrete (2007) realizaron un estudio sobre el clima organizacional como antecedente del CO, el esfuerzo y la orientación emprendedora en las firmas mexicanas familiares y no familiares. Señalaron que el clima organizacional es una variable que influye de forma importante en la orientación emprendedora de las familias, e impacta a los negocios familiares en el CO, excepto en la claridad el rol. Además indicaron que las dimensiones de compromiso afectan significativamente cuatro de los factores emprendedores (pro-actividad, innovación, autonomía y agresividad competitiva), mientras que en los negocios familiares, el clima organizacional y sus dimensiones influyen sobre el CO.

En el 2007, Betanzos y Paz, estudiaron el compromiso organizacional como variable actitudinal, y desarrollaron una escala en la que agrupaban tres dimensiones: compromiso afectivo, compromiso de continuidad e implicación. Al factor resultante se le denominó compromiso organizacional y comparte el componente de variables actitudinales de: cognición,

afecto y comportamiento. En el mismo año, se presenta la tesis sobre Factores antecedentes y consecuentes del compromiso organizacional donde Betanzos (2007) hace una revisión exhaustiva de la bibliografía sobre CO y analiza al compromiso desde un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo.

En el 2008 se puede encontrar una revisión del estado del arte del CO en docentes (Barraza, 2008), donde se reconoce al CO como constructo teórico y como variable empírica poco estudiada en el campo de la educación.

En 2010, Mercado-Salgado y Gil-Monte, investigaron sobre la influencia de los conflictos interpersonales en el trabajo y en el compromiso organizacional con 389 trabajadores de salud y educación, sobre el Síndrome de quemarse en el trabajo (SQT), donde los resultados indicaron que al potenciar el compromiso organizacional (afectivo y normativo) se contribuía a disminuir el SQT, aunque ante la presencia de conflictos interpersonales, el personal se hace más propenso al desarrollo de este síndrome.

1.6 Avances del Compromiso en la última década

El CO ha incrementado y afinado sus estudios, ahora no solo se desea saber qué tipo de compromiso tiene un empleado, sino cuál es la naturaleza de este compromiso y qué repercusiones genera a mediano y largo plazo en el plano organizacional y personal del trabajador. A continuación, se presentan algunos estudios de la última década con respecto al CO.

Una de las aportaciones más importantes que establece una reciente relación entre Bienestar y CO, fue la de Meyer y Maltin (2010) mediante la revisión crítica y teórica del CO y el Bienestar. Como se mencionó previamente, los autores evidenciaron la liga positiva del Compromiso afectivo con el Bienestar del trabajador, así como una relación negativa entre el Compromiso de continuidad y el Bienestar.

También en el 2010, Tena realizó un estudio sobre satisfacción laboral y compromiso institucional de los docentes de posgrado, donde se comprueba la relación entre un alto Compromiso institucional y satisfacción laboral de forma positiva y significativa.

Por su parte, Ehsan, Nawab, Naeem y Danish (2010) realizaron en un estudio con docentes en Pakistan, sobre factores que influyen en el CO de los mismos. Los resultados indicaron que la satisfacción con el trabajo propio, la calidad de la supervisión, la satisfacción con el salario, así como la oportunidad de promoción, tienen una influencia positiva en el CO de los miembros de la facultad.

Ríos, Téllez y Ferrer (2010) propusieron al *empowerment* como un predictor del CO en Pequeñas y Medianas Empresas (PyMEs) de la ciudad de Celaya, encontrando que únicamente el componente afectivo tiene un impacto directo.

Betanzos y Paz (2011a) realizaron una revisión bibliográfica sobre CO en profesionales de la salud, que buscó dar un panorama general del constructo y proponer alternativas para su medición haciendo énfasis en las variables relacionadas con la salud psicológica de los profesionales de la salud. Consideraron entre ellas variables personales como la personalidad resistente; los riesgos psicosociales en el trabajo, como la fatiga por compasión, el conflicto trabajo-familia o el acoso psicológico; y factores organizacionales, como el contrato psicológico, el apoyo percibido y la satisfacción laboral.

En Turquía, Celep diseñó una escala de cuatro dimensiones: 1) la primera, basada en el compromiso con la escuela – *Commitment to School*– (una adaptación del OCQ de Mowday); 2) el *Commitment to Teaching*, basado en los trabajos del Blau de 1985; 3) el *Commitment to Work Team*, basado en los trabajos de Morrow (1983); y 4) *Commitment to Profession*. A partir de los resultados, se muestran las relaciones cercanas entre variables relacionadas al compromiso de los maestros, el trabajo en equipo, la profesión y la ocupación. (Celep y Eler, 2012).

También en el 2012, Meyer, Stanley y Parfyonova diseñaron un estudio fundado en la manera en que se combinan las distintas formas de compromiso, con base en la propuesta de Meyer y Herscovitch del 2001. Mediante un análisis de perfiles latente identificaron 6 perfiles que diferían en variables como satisfacción, regulación, afecto, *engagement*, comportamiento ciudadano organizacional y bienestar.

En estudios más recientes, Arciniega y González (2012) revisaron el instrumento de Allen y Meyer (1990), afirmando consistencia en las dimensiones afectiva y conductual, pero con observaciones en la dimensión normativa donde proponen el desdoblamiento en dos subdimensiones: el deber moral y el sentimiento de deuda moral, como Meyer y Parfyonova (2010); y ajustando los ítems 5 y 6 de la escala. Tratan de aclarar que el traslapamiento de la dimensión afectiva con la normativa se debe sobre todo a que los ítems (de la dimensión normativa) eran inadecuados.

Durante el 2013, Stanley, Vandenberghe, Vandenberg y Bentein diseñaron una investigación sobre los perfiles de compromiso. En ella teorizaron sobre mecanismos que intervienen en la forma en que operan los perfiles: membresía, deseabilidad percibida y facilidad de movimiento. Lograron comprobar 6 perfiles mediante las diferentes combinaciones de las formas. Encontraron, además, que las personas con un perfil de CA dominante y CA-CN dominante, mostraban menores intenciones de renuncia que las que mostraban un perfil de continuidad o un perfil no comprometido (Stanley, Vandenberghe, Vandenberg y Bentein, 2013).

En el 2014, Dávila y Jiménez publicaron un artículo sobre el sentido de pertenencia y el CO como predictores del Bienestar. Evidenciaron la distinción de los constructos mencionados y su asociación de forma diferencial al Bienestar del trabajador de acuerdo con el tipo de puesto. Además, en este estudio se comprueba que el Compromiso afectivo es el predictor más

importante para los empleados de los puestos de base (operacionales), mientras que el bienestar los puestos de mayor rango (de mando) se da por la pertenencia (Dávila y Jiménez, 2014).

Durante el 2016, Arciniega elaboró un trabajo sobre CO en América Latina. En él, resalta la importancia del constructo y señala las diversas relaciones que se han encontrado en diferentes culturas latinoamericanas con respecto a las distancias en el poder y su forma de organización en aspectos como tenor, seguridad y satisfacción. Llama la atención el caso particular de una empresa brasileña donde se realiza un estudio considerando el Conflicto Trabajo- Familia y la influencia del Apoyo percibido por parte del supervisor, la cual eleva el Compromiso afectivo del empleado con resultados deseables para todos (Arciniega, 2016, pág.8).

Una de las aportaciones más completas es la de Meyer (2016) con la publicación del libro *Handbook of Employee Commitment*. En él, autores reconocidos con la temática presentan una revisión profunda del constructo de CO y su dimensionalización (Klein y Park, 2016). También se abordan las variables con las que se ha relacionado al CO, como la motivación, *el engagement*, la inserción laboral, identificación laboral y contrato psicológico (Gagne y Howard, 2016; Albretch y Dinen, 2016; Holtom, 2016; Van Dick 2016; Hansen y Griep, 2016); los focos del compromiso (Meyer y Espinoza, 2016, Vandenberghe, 2016; Meyer y Anderson, 2016); consecuencias del compromiso y variables consecuentes (rotación, intenciones de renuncia, ausentismo, desempeño y bienestar), así como el CO en diversas culturas (Wasti, 2016; Felfe y Wonbacher, 2016; Lata, Bremner y Datta, 2016; Cohen, 2016) incluyendo también a Latinoamérica (Arciniega, 2016).

Resalta para nuestro estudio el capítulo de Chris, Maltin y Meyer (2016) sobre bienestar. Así mismo, en 2017 Arciniega, Allen y González, publicaron un artículo con un estudio exploratorio del CO para determinar sus perfiles en una empresa venezolana, antes y después (con 6 meses de diferencia) de una serie de eventos políticos que afectaron al país en el que se

realizaba el estudio. Encontraron que, de manera posterior a los eventos, el Compromiso de continuidad no tuvo diferencias significativas, mientras que el Compromiso afectivo y normativo se incrementaron significativamente, sobre todo éste último.

También en 2017, Betanzos y Paz publicaron la validación y desarrollo de un cuestionario sobre el CO normativo en trabajadores mexicanos. En este, el Compromiso normativo se asume como un constructo de responsabilidad y reciprocidad, basado en la gratitud, cumplimiento de obligaciones y lealtad. El instrumento mostró ser una opción viable, con indicadores adecuados, mostrando además una distinción entre el compromiso afectivo y de continuidad.

Ese mismo año, Polo-Vargas, Fernández-Ríos, Bargsted, Ferguson y Rojas-Santiago (2017) realizaron una investigación en España sobre CO y Satisfacción con la vida, con 305 trabajadores españoles, usando modelamiento estructural, considerando como antecedentes a las dimensiones normativa y afectiva del compromiso, así como al *engagement* como mediador. Los resultados indicaron que el Compromiso afectivo es la dimensión que más influencia presenta sobre el Bienestar.

Así, la investigación del CO muestra que las relaciones con otras variables tienen un fuerte impacto en el desempeño laboral y se hace relevante su estudio sobre todo si se dirigen estos esfuerzos a grupos que trabajan en el ámbito de la educación y la enseñanza, como sería el caso de los docentes que son los formadores de los recursos humanos de todas las organizaciones.

1.7 Instrumentos de medición del CO

Con base en la literatura disponible, se reconocen los principales instrumentos de medida del CO:

En 1977, Marsh y Mannari desarrollaron un cuestionario de cuatro reactivos que medía la intención de permanecer en la organización, aunque mostró mejor consistencia en los trabajadores masculinos (Meyer y Allen, 1991).

En 1974, se presentó el *Organizational Commitment Questionnaire* (OCQ) desarrollado por Porter, et al., (1974) de 15 reactivos, que miden la aceptación de los valores de la organización, la voluntad para exceder esfuerzos en el trabajo y el deseo de mantener la membresía en la institución. Este instrumento de medición goza de aceptación y buenas propiedades psicométricas (Gallardo y Triado, 2007). Sin embargo, también hay críticas de que algunos reactivos de esta escala reflejan más comportamientos que actitudes o, según Frutos, Ruiz y San Martín (1998) se pone más énfasis en la lealtad (la intención de continuar) y el esfuerzo, que en lo afectivo (WeiBo, Kau, y Jun, 2009).

Weiner y Vardi (1980) usaron una escala de tres reactivos para medir el Compromiso normativo, aunque a parte de la consistencia, las otras propiedades de la escala no se reportaron (Meyer y Allen, 1991).

Posteriormente, O'Reilly y Chatman, (1986) propusieron un cuestionario que coincide con la descripción de la dimensión afectiva, caracterizando el vínculo psicológico mediante sentimientos como afecto, calidez, lealtad, apego y pertenencia, entre otros. Sin embargo, no tuvo un buen comportamiento psicométrico (Mathieu Zajac, 1990; Cohen, 2007).

La escala más utilizada para medir el compromiso organizacional, como se mencionó antes, es la derivada de los estudios de Meyer y Allen (1991): el Cuestionario de Compromiso Organizacional (CO), desarrollada por Meyer et al. (1993). Para su diseño se consideró a los propios autores (1991), quienes a su vez retomaron a Becker (1960), pues éste argumentaba que existían modelos más directos de medición del Compromiso y sus inversiones. Para comprobarlo, compararon inicialmente la relación entre otras escalas de compromiso y un cuestionario con dos

dimensiones, desarrollando en 1984 dos nuevas escalas: una que representaba el Compromiso afectivo y otra, el de continuidad basada en Becker (1960). Al mismo tiempo, la escala de afectividad era un avance de la propuesta de Porter et al (1974) derivada de un instrumento orientado a medir el CO con perspectiva actitudinal (el OCQ), pero significativamente mejorada. Por último, para referirse a la dimensión normativa desarrollaron la *Normative Commitment Scale* o NCS por sus siglas en inglés (Allen y Meyer, 1990; Meyer y Allen, 1991; Meyer et al., 1993) referida a la obligación de seguir empleado, que se ve afectada por la socialización y/o cultura al entrar a la organización (Cohen, 2007). “Ambas escalas se han usado como guía para redactar ítems para valorar el compromiso organizacional.” (Betanzos, Palos y Paz, 2006, p. 30).

Así, el instrumento de CO más reconocido (Allen y Meyer, 1990; Meyer y Allen, 1991; Meyer et al., 1993) quedó formado por tres escalas: la de Compromiso afectivo (ACS) que considera los sentimientos positivos del trabajador con respecto a su organización, el Compromiso de continuidad (CSS) que se enfoca a costos o inversiones de los empleados en la organización, y el Compromiso normativo (NCS) que considera el sentimiento o la obligación por parte del empleado por pertenecer a la institución (Betanzos, Palos, y Paz, 2006). En total la escala tiene 18 reactivos, para todas las dimensiones. En estudios recientes (Arciniega y González, 2012) se realiza un ajuste a dos reactivos de la escala del Compromiso normativo que constantemente presentaban un traslape con el Compromiso afectivo.

1.8 Compromiso Organizacional e Interacción Trabajo-Familia

El CO se ha relacionado de forma limitada con los ámbitos del Trabajo y la Familia, lo que permite comprender esta relación con mayor certeza (Gareis, Barnett, Ertel, y Berkman, 2009). Sin embargo, se pueden encontrar algunos estudios que establecen una relación entre las variables (Marks, 1977; Cohen y Kirchmeyer, 1995).

En Brasil, Jiménez, Acevedo, Salgado, y Moyano, (2009) realizaron un trabajo sobre la cultura trabajo-familia y el CO en empresas de servicios. Dando a conocer que, a medida que los trabajadores aumentan su percepción de apoyo directivo, aumenta su compromiso global con la organización e, igualmente, la conciliación de la cultura trabajo-familia tiene un impacto positivo en el empleado hacia su trabajo, particularmente sobre la dimensión de Compromiso afectivo, mientras que el compromiso de continuidad se ve impactado por las demandas excesivas de tiempo por parte de la empresa y la percepción de consecuencias negativas en el desarrollo de carrera.

1.9 Antecedentes empíricos en el campo de la docencia

Si bien es cierto que el estudio del CO ha tenido avances en su conceptualización y que tiene grandes posibilidades en exploración, el CO especialmente orientado en los docentes es todavía un campo que requiere mayor atención.

En el marco del Congreso de la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contabilidad y Administración (ANFECA), Betanzos y Paz (2011b) presentaron una revisión bibliográfica de trabajos publicados en revistas científicas de psicología y educación en el periodo 2000-2010. En el estudio se mencionan, entre sus conclusiones, las siguientes:

El modelo de compromiso utilizado en la mayoría de los casos es el de tres factores de Meyer y Allen (1991). La formación y mantenimiento del CO se genera por un Compromiso afectivo a la organización y se ha diferenciado del Compromiso de continuidad reportando altos niveles de CO en los docentes (Betanzos y Paz, 2011b).

Las investigaciones se han basado en escalas existentes, teniendo dificultades para contar con una medida universal que permita estudiar al CO de los docentes con mayor profundidad (Betanzos y Paz, 2011b).

En cuanto a estudios internacionales en educación superior sobre CO, podemos hallar algunos estudios en Pakistán: Chughtai y Zafar (2006) indican que los estudios dirigidos a CO son realizados sobre todo por psicólogos industriales, organizacionales y ocupacionales; al mismo tiempo que señalan que muy pocas investigaciones sobre CO en docentes de educación superior se llevan a cabo.

En Oslo durante el 2004, Masktekaasa realizó un estudio que evaluó el CO entre organizaciones públicas y privadas incluyendo a docentes y otras profesiones, resalta entre los resultados que aquellos que venían de escuelas públicas mostraron un notable refuerzo en su trabajo mediante el apoyo de su vocación, asumiendo a ésta como una tarea noble hacia la sociedad. En este estudio, los docentes en general (públicos y privados), mostraron menos satisfacción con la seguridad de su trabajo y carrera (sobre todo aquellos de asignatura o con trabajos temporales) con respecto a las otras profesiones (enfermeras, periodistas). También se hallaron diferencias en la forma de incentivar a los docentes de escuelas públicas y a los de las privadas, especialmente en las oportunidades de carrera. Sin embargo, los docentes sobresalen por su alto compromiso con respecto al resto de las poblaciones de estudio.

Otros estudios (Ehsan y Naeem, 2011) indican que las características personales, las facetas del trabajo y las dos dimensiones de justicia organizacional están significativamente relacionadas con el CO. Por otra parte, pero en el mismo estudio, se aborda que la justicia distributiva y la confianza en la administración muestran relaciones fuertes con el compromiso.

También en Pakistán, Ehsan et al (2010) en un estudio con docentes y factores que influyen en el CO de los mismos, los resultados indicaron que la satisfacción con el trabajo propio, la calidad de la supervisión y la satisfacción con el salario así como la oportunidad de promoción, tienen una influencia positiva en el CO de los miembros de la facultad.

En Turquía, Celep (en Celep y Eler, 2012) conforma una escala de cuatro dimensiones 1) la primera, basada en el compromiso con la escuela – *Commitment to School*– (una adaptación del OCQ de Mowday); 2) el *Commitment to Teaching*, basado en los trabajos del Blau de 1985; 3) el *Commitment to Work Team*, basado en los trabajos de Morrow (1983); y 4) *Commitment to Profession*, basada en los trabajos de Randall y Cote (1991). A partir de los resultados, se muestran las relaciones cercanas entre variables relacionadas al compromiso de los maestros, el trabajo en equipo, la profesión y la ocupación. En este trabajo se muestran las relaciones cercanas entre variables relacionadas al compromiso de los maestros, el trabajo en equipo y la ocupación, encontrando que los docentes manifestaron tener orgullo por pertenecer a la escuela y al trabajo grupal (Celep y Eler, 2012).

Por otro lado, en estudios nacionales con docentes sobresalen los siguientes:

En Chile y el norte de México, existen estudios con docentes de educación media superior (Barraza y Acosta, 2003; Barraza, 2008) que identifica al Compromiso afectivo como la dimensión predominante en los docentes, (Cedeño, 2003).

Otro estudio con docentes de educación superior en México (Ramos, 2005) correlacionan positivamente el compromiso afectivo de los docentes y su desempeño laboral, de tal forma que aquellos que tienen mayor compromiso afectivo tienen mejores resultados con sus alumnos.

Los resultados de los pocos estudios mencionados permiten observar que los docentes muestran mayor compromiso en la dimensión afectiva según el modelo de Meyer y Allen (1991).

Czubaj (1996) reconoce la importancia del papel que juega el compromiso en el acto de enseñanza, ya que, para él, un maestro comprometido con la docencia y que disfruta hacerlo, hará más fácil para los alumnos entender lo que se les explica.

Por otra parte, sólo se encontró en la presente revisión de literatura, un estudio con docentes, que incluye al CO relacionado con la variable Trabajo-Familia (ya mencionado), donde

se trata el tema desde el enfoque de Conciliación trabajo-familia, en una empresa de servicios (Jiménez, Acevedo, Salgado, y Moyano, 2009). Entre los resultados, se muestra que un factor de relevancia en el CO es el apoyo directivo percibido por parte de los trabajadores. Además, se menciona al bienestar como resultado de una relación positiva entre los mismos, aunque no se comprueba esta relación (Jimenez, Acevedo, Salgado, y Moyano, 2009).

1.10 Compromiso Organizacional y Bienestar Psicológico

Son pocos los estudios orientados específicamente a los docentes y las repercusiones en el bienestar de los mismos, aunque muchas veces estas relaciones entre CO y bienestar se dan por sentadas y no siempre han sido confirmadas (Meyer y Maltin, 2010; Edwards y Rothbard, 2000).

Algunas investigaciones señalan relaciones positivas entre el Compromiso afectivo (CA) y el bienestar de los trabajadores (Thoresen, Kaplan, Barsky, Warren y Chermont 2003), el afecto positivo (Barling, Kelloway y Frone, 2005; Thoresen et al., 2003) y la satisfacción con la vida (Liu, Siu, Spector y Shi, 2009). Pocos indican que el Compromiso afectivo puede impactar de forma negativa en el bienestar, como estresor en la salud de los empleados (Begley y Czajak, 1993). En tanto, otros sugieren que los empleados comprometidos experimentan más reacciones negativas a ciertos estresores, que los menos comprometidos (Reilly, 1994).

En un estudio sobre la exhaustividad emocional, Irving y Coleman (2003) consideran al CO como moderador de factores como tensión del rol y el estrés, reportando al Compromiso afectivo (CA) y de continuidad (CC) directamente relacionados de forma positiva con la tensión en el trabajo y la tensión del rol. Zickar y otros (2004) hallaron una relación negativa entre el compromiso de continuidad y la satisfacción con la vida.

En cuanto al Compromiso normativo (CN), algunos estudios indican relaciones muy débiles con el bienestar. Se ha encontrado que en ocasiones se relaciona tanto con el afecto

positivo como con el negativo (Panaccio y Vandenberghe, 2009). Esto probablemente derivado de la denominada “paradoja del compromiso” (Reilly 1994), y es que, aunque la perspectiva general del compromiso parece positiva para el bienestar, algunos autores manifiestan una doble naturaleza del CO (Lazarus y Folkman, 1984; Meyer y Maltin, 2010) donde el lazo con la organización llega a ser tan fuerte que convierte a la persona, bajo ciertas circunstancias, en alguien vulnerable ante el estrés psicológico (Reilly, 1994, p.58).

Meyer y Maltin (2010) realizaron una revisión crítica y teórica del CO y el Bienestar tomando el modelo de Meyer y Allen (1991) y la teoría de autodeterminación de Deci y Ryan’s (1985). Entre sus resultados se resalta la liga positiva del Compromiso afectivo con el Bienestar del trabajador y una relación negativa entre el Compromiso de continuidad y el Bienestar.

Existen también estudios que relacionan teóricamente al Bienestar psicológico con el CO, ya sea como antecedente del mismo, o como una relación sin sentido definido (Peiró y Prieto, 1996; Edwards y Rothbard, 2000; Mañas et al., 2007; Meyer y Maltin, 2010) pero pocos autores son los que la comprueban. Entre ellos sobresale el trabajo de Mañas et al., que propone al bienestar psicológico como antecedente del CO, usando las variables de Satisfacción laboral, Satisfacción con la vida y Bienestar psicológico, mostrando que son de mayor influencia las primeras dos variables (Satisfacción laboral y Satisfacción con la vida) que el Bienestar psicológico sobre el constructo.

En el 2009, Panaccio y Vandenberghe presentaron un modelo donde se muestran relaciones significativas entre el CO (como variable mediadora), el Apoyo organizacional percibido (POS) y el Bienestar del empleado. Se puede observar que en este modelo se resaltó la fuerza del Compromiso afectivo sobre el Bienestar (Figura 1.9). Además, como parte de sus resultados, los autores muestran la influencia positiva del apoyo organizacional percibido sobre las diversas variables organizacionales, pero, sobre todo, sobre el Compromiso afectivo y

normativo de manera fuerte y significativa. De este modo, como variable mediadora se evidencia a) la influencia del Compromiso afectivo sobre el Bienestar; b) la nula influencia del Compromiso normativo sobre el Bienestar. También se muestra la influencia negativa de la Ambigüedad del rol sobre el Bienestar del trabajador. Todo esto refuerza la idea de la clara relación entre el Compromiso afectivo, como la variable de mayor peso, sobre el Bienestar, mientras que a su vez las acciones percibidas como negativas desde lo laboral afectan de forma inversa al Bienestar.

Figura 1.9 Modelo de Panaccio y Vandenberghe

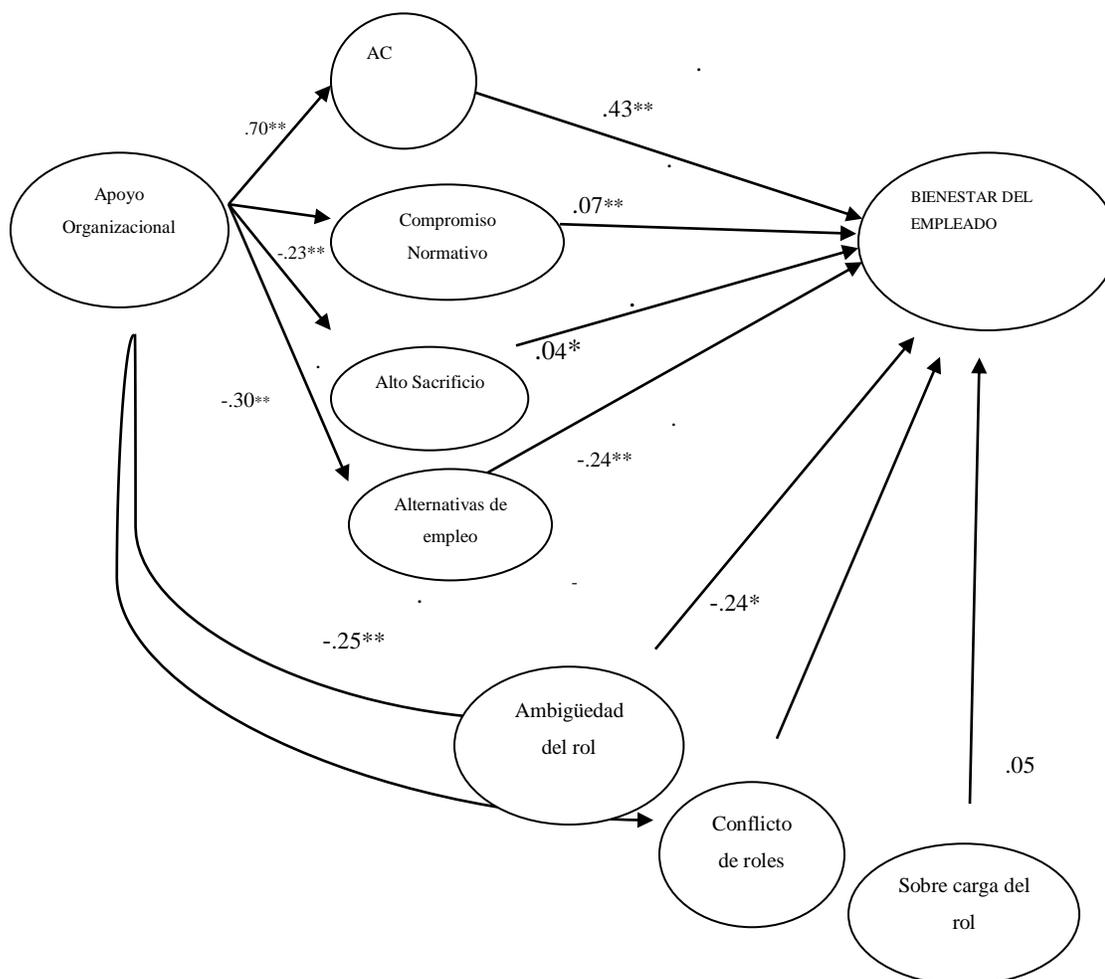


Figura 1.9: Modelo estructural de Panaccio y Vandenberghe. Apoyo Positivo Organizacional y Compromiso. Tomado de Panaccio y Vandenberghe,(2009).

Durante el 2010, Meyer y Maltin desarrollaron un modelo (Figura 1.10) que parte de la teoría de autodeterminación (motivación, necesidades humanas e influencias a la motivación) de Deci y Ryan (1985) que toma como base el Bienestar eudaimónico, el CO y el desempeño en un mismo marco de relaciones. Partiendo además del Compromiso afectivo, asociado a una regulación autónoma y a la creencia de que cada persona se comporta acorde con sus intereses o valores. Así, la disposición de pertenecer y sacar adelante las tareas, deriva de las condiciones de

trabajo y sus necesidades en cuanto autonomía, competencia y satisfacción en las relaciones (Meyer y Maltin, 2010, p.330).

Figura 1.10 Modelo de Meyer y Maltin

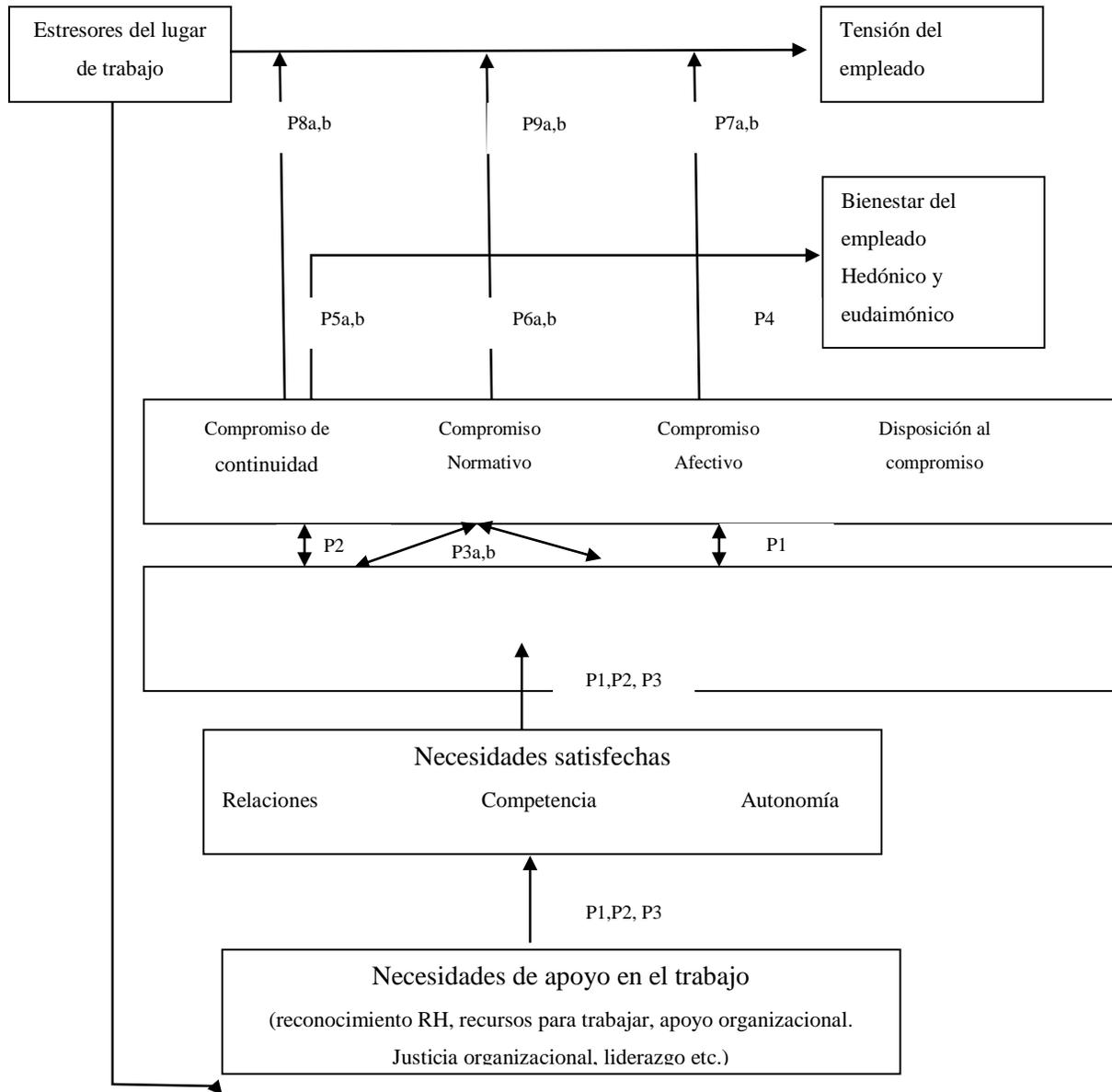


Figura 1.10 Modelo de Meyer y Maltin. Tomado desde Meyer y Maltin (2010).

Como se ha visto, a pesar de los avances observados en la determinación de las relaciones entre los constructos, las perspectivas del Bienestar son amplias y quedan estudios pendientes de tipo longitudinal, desde la perspectiva hedónica, relacionados al compromiso con la profesión y otras variables organizacionales (Meyer y Maltin, 2010) que permitan generar políticas para establecer un marco de apoyo institucional, que contribuya a la mejora de la vida de los docentes como empleados de las universidades, así como en su vida personal y profesional, como formadores de recursos humanos.

1.11 Antecedentes, correlatos y consecuencias

Dada la diversidad de estudios en la literatura y las diversas escalas utilizadas, los resultados y relaciones sobre el compromiso no son comparables. Sin embargo, existen consistencias entre variables relacionadas con el CO, que además en los últimos años han integrado nuevas variables como las repercusiones en el Bienestar del trabajador (ej. estrés e interacción Trabajo/Familia).

1.11.1 Variables sociodemográficas y personales en el Compromiso Organizacional

En los diversos estudios revisados sobre el CO, se identifican algunas variables sociodemográficas que repercuten en el constructo. Sin embargo, como veremos en estas líneas, en su mayoría este tipo de variables no muestra una clara tendencia de correlación con el constructo (CO), aunque sí con sus dimensiones de forma separada.

En 1990 Mathieu y Zajac realizaron un metaanálisis de los antecedentes, correlaciones y consecuencias del compromiso organizacional, tomando en cuenta diversas variables demográficas en él. Se encontró que la edad estuvo significativamente relacionada con el componente actitudinal (afectivo). Encontraron también que el sexo no correlacionaba con ninguno de los niveles del CO; el nivel educativo correlacionaba negativamente con el CO (de forma ligeramente superior en la dimensión actitudinal), reforzando a Mowday et al. (1982) que

establecía que entre más alto es el nivel educativo, mayores son sus expectativas sobre el puesto a ocupar. En cuanto al estado civil, se mostró una pequeña correlación con el CO; mientras que la antigüedad y el puesto correlacionaban débilmente con el constructo (Mathieu y Zajac, 1990).

En otros estudios se demostró que el CO de los empleados predice actitudes y conductas como rotación del personal, calidad en el trabajo, ausentismo y desempeño (Somers y Birnbam, 1998) y tiene un impacto directo en variables como motivación, liderazgo y satisfacción en el trabajo (Allen y Meyer, 1990; Meyer y Allen, 1991) e identificación con los objetivos de la organización (Reichers, 1985). Igualmente influye en el bienestar de los empleados (Meyer y Herscovitch, 2001).

En el meta-análisis realizado por Meyer et al. (2002) se observó que las variables demográficas correlacionaban débilmente con los tres componentes del CO (Meyer et al., 2002).

Arias-Galicia, et al. (2003) encontraron que ciertas variables demográficas (sexo, estado civil y nivel educativo) no se relacionaban con el CO.

También en 2005, Loli Pineda, realizó un estudio con 205 trabajadores de una universidad pública. Trabajó la relación del CO con variables demográficas (sexo, edad, estado civil, condiciones laborales y número de trabajadores) sin hallar ninguna relación directa con el CO; pero al separar los factores, halló relaciones significativas con el nivel educativo, antigüedad en la universidad y antigüedad en el puesto (Loli, 2006).

En el 2007, una vez más Loli Pineda, realizó un estudio en una universidad privada, hallando que ni el sexo, el estado civil, o el grado de estudios, son variables diferenciadoras en el CO.

Por su parte, Álvarez (2008) realizó un estudio sobre compromiso en trabajadores de tiempo parcial y completo, en donde observa que: ni el estado civil, ni tener hijos representan una relación significativa con el CO. En cuanto al sexo, el “ser mujer” establece una relación negativa

con el constructo, mientras que tener un puesto de supervisión o de dirección, sí se relaciona positivamente con el CO. También este estudio, mostró que el trabajar la jornada parcial no afecta al compromiso, sobre todo si se toman en cuenta variables determinantes (características demográficas, características del puesto y condiciones laborales; o experiencias de su ámbito laboral) así como la percepción del trabajador con respecto a la organización. Asimismo, contribuyó a terminar con la creencia de que el trabajador de tiempo parcial es menos comprometido, aunque reconoce que sí existen diferencias entre sus principales determinantes de CO; en este sentido, sobresalió la posibilidad de escalar en el organigrama. Álvarez, además, reconoce a la satisfacción laboral como fuente importante del compromiso para ambos tipos de docentes.

En el 2009, se realizó en un estudio de factores no financieros que influyen sobre el CO en trabajadores mexicanos (Madero y Flores, 2009). Este estudio reconoce que diversas variables sociodemográficas (estado civil, antigüedad en la empresa, escolaridad, oferta de trabajo, ambiente laboral, condiciones del trabajo) sí impactan en el CO en su dimensión de continuidad mientras que, en un estudio realizado sobre factores sociodemográficos del CO en una industria en Guanajuato, no se encontraron diferencias significativas en cuanto a sexo y escolaridad (Vargas, Soto y Rosas, 2014).

Así, aunque los resultados varían en las muestras estudiadas, se puede observar que las variables que sobresalen con mayor frecuencia con respecto a su influencia sobre el CO o sobre algunas de sus dimensiones, se refieren sobre todo a la edad, el sexo, la antigüedad en la empresa y el estado civil.

1.11.2 Variables relacionadas y consecuentes

Además de las variables sociodemográficas, el CO ha sido relacionado constantemente con otras variables organizacionales que nos permiten contemplar un marco de referencias más amplio de esta variable:

Mowday, Steers y Porter (1979; 1982) realizaron un comparativo de tres estudios con respecto al CO y el desempeño, encontrando una correlación positiva entre ambos conceptos; considerando la posibilidad de renuncia y el ausentismo entre otros factores derivados del CO.

Morris y Sherman (1981) diseñaron un estudio con antecedentes que incluían la edad, nivel de estudios y sentido de capacidad, así como variables relacionadas con los roles y conflictos de roles. Mediante los resultados mostraron que las variables antecedentes fueron explicativas del nivel de compromiso, exceptuando la ambigüedad de roles. La relación fue positiva en cuanto al Sentido de capacidad, Estructura inicial y Edad, mientras que fue negativa con respecto a Conflictos de roles y Nivel de estudios.

Meyer, Sampo, Gellaty, Goffin, y Douglas (1989) concluyeron que el Compromiso afectivo y la Satisfacción se relacionaron positivamente con los índices de desempeño de gerentes de primer nivel, obtenidos a partir de sus supervisores inmediatos en una compañía de servicio de comidas, mientras que el Compromiso de continuidad se relacionó negativamente con el mismo.

Mathieu y Zajac (1990) en su meta-análisis hallaron diversas variables consecuentes del CO entre las que sobresalen: la rotación, el desempeño laboral, las formas alternativas de trabajo, las intenciones de renuncia, el ausentismo y los retardos.

Sager y Johnston (2013) en su estudio reportan que la satisfacción con la Dirección, la socialización previa y satisfacción laboral presentan un vínculo positivo con el Compromiso,

mientras que el comportamiento de búsqueda de empleo, lo hace negativamente. Además, en este estudio, el CO se presenta como variable explicativa del esfuerzo percibido.

Brown y Leigh (1996) investigaron sobre el clima organizacional. Identificaron que la percepción del trabajador sobre un clima organizacional que se describe como seguro, motivante, y significativo se relaciona positivamente con el involucramiento, e indirectamente con un grado mayor de esfuerzo, traducido a su vez en un número de horas superiores dedicadas al trabajo y mayor intensidad al realizarlo, así como con un mejor desempeño.

Meyer y Herscovitch (2001) en una revisión sobre el CO, indican que éste tiene repercusiones sobre el comportamiento en los empleados (tanto si se orientan a un cliente externo como a una entidad), y reportan que un alto índice de CO reduce renuncias, ausentismo, mejora el desempeño, y mejora el comportamiento ciudadano organizacional. Además, encontraron que las variables afectaban diferencialmente los diversos tipos de compromiso, como la dimensión de continuidad y normativa que impactan en la permanencia del empleado, mientras que el Compromiso afectivo, incrementa el desempeño.

En el 2007, Juaneda presenta una revisión del CO con sus antecedentes y sus consecuentes, elaborando un cuadro derivado del análisis de estudios realizados desde 1974 hasta 2004. Los resultados se separaron en entorno a tres categorías: variables relacionadas con las características del individuo, relacionadas con aspectos del trabajo; relacionadas con la organización del grupo. Esto puede observarse en la figura 1.11

Figura 1.11 Antecedentes del CO

Antecedentes
Variables relacionadas con el individuo
Demográficas

<ul style="list-style-type: none"> • Edad • Sexo • Nivel educativo • Estado Civil • Antigüedad en la organización y el puesto
<p>Variables relacionadas con el trabajo desarrollado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Variedad de tareas realizadas • Autonomía del trabajo • Participación en toma de decisiones • Apoyo de la organización • Ambigüedad de roles • Conflicto de roles • Justicia Interaccional • Justicia distributiva • Justicia Procesal • Transferibilidad de habilidades • Justicia salarial • Alternativas percibidas • Relaciones con el líder
<p>Variables relacionadas con el grupo/organización</p> <ul style="list-style-type: none"> • El clima de trabajo • Liderazgo transformador • La cohesión del grupo • Estructura organizativa • Valores éticos • El tamaño de la organización • Sistema de Gestión de Calidad
<p>Variables Correlacionadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implicación Laboral • Compromiso ocupacional • Satisfacción global • Satisfacción salarial • Satisfacción con los compañeros • Satisfacción con sistemas de promoción • Satisfacción con el trabajo

Figura 1.11. Antecedentes y correlatos del CO. Elaboración propia, con base en datos de Juaneda (2007).

En cuanto a las consecuencias del CO se establecen dos categorías, las que se centran en las intenciones de abandono o renuncia y otras variables. Todo ello puede observarse en la figura 1.12:

Figura 1.12 Consecuencias del CO

Consecuencias
<ul style="list-style-type: none">• Intención de abandono• <i>Turnover</i>
<ul style="list-style-type: none">• Desempeño• Socialización organizativa• Estrés• Conflicto familiar

Figura 1.12 Consecuencias del CO. Elaboración propia, con base en datos de Juaneda (2007).

Desde esta revisión, se puede observar que el CO mantiene una relación cercana con otras variables organizacionales importantes para las empresas: el desempeño, las intenciones de permanencia, el nivel de ausentismo, etc. (Brown y Leigh, 1996; Ramos, 2005; Somers y Birnbaum, 1998), reconocer su importancia y la forma como se construye en cada grupo de trabajadores la liga con su organización, será determinante para alcanzar los objetivos de las mismas.

En el caso particular de los docentes, queda en evidencia la necesidad de profundizar sobre el modo en que estos establecen la relación con su escuela o universidad, y si la forma en que lo hacen tiene repercusiones en su desempeño o existen, por la naturaleza de la profesión, otros factores que intervienen en la forma de ejercer su trabajo. Otra línea de estudio pendiente sobre el CO con respecto a los maestros se relaciona con su jornada (tiempo completo o parcial), para identificar si esta repercute en el CO, o si lo hacen las responsabilidades que asumen cuando

toman un trabajo docente con actividades administrativas; también, si la relación laboral es con una escuela pública o privada –cuyas demandas son diferentes–, e incluso con respecto a los alumnos con los que trabajan. Además, será importante abundar en la relación del CO con otras variables e identificar su influencia sobre el mismo. Tal es el caso de la interrelación Trabajo-Familia, con variables como el número de horas que dedican al trabajo y a la familia, así como el Bienestar subjetivo del docente.

En este mismo orden, sería necesario distinguir, ¿cómo se identifican los docentes con su profesión? ¿Qué es el Compromiso de Carrera? y, ¿cómo asumen este compromiso los docentes? Esto con la finalidad de comprender a los docentes en su profesión y la relación que establece este constructo con las otras variables de estudio.

Capítulo II

Compromiso de Carrera

El Compromiso de Carrera (CCa) puede ser considerado como la actitud que tiene una persona con su profesión e implica el desarrollo de objetivos de la carrera y la identificación con los requerimientos de estos objetivos (Blau, 1985; Porter et al., 1974).

Este tipo de compromiso toma tiempo en desarrollarse, pues el trabajador va adquiriendo habilidades específicas en la progresión de su carrera y especializándose en la misma. Además, provee de capacidad al trabajador para establecer redes en el trabajo y relaciones en los negocios, incrementa el potencial de ingresos y la autoestima en el mismo (Jones, Zanco y Kriflik, 2006).

Hasta ahora se sabe que el CCa se establece de forma previa a que un individuo ingrese a una organización (Guerrero, 2014) y que además, puede influir en su desempeño (Llapa, Trevizan, y Tadeu, 2008), en la productividad (Guerrero, 2014), o en su comportamiento dentro de la misma (Chang, 1999), pues aquellos individuos que están más comprometidos con su carrera, han demostrado que invierten más tiempo en desarrollar habilidades para su trabajo, y tienen menos intenciones de retirarse de su profesión o de su actividad laboral (Aryee y Tan, 1992; Blau, 1985).

En el caso particular de los docentes, ha sido demostrada su importancia en algunos estudios (Noordin, Mohd Rashid, Ghani, Aripin y Darus, 2009; Chang, 1999; Kushman, 1992;), pues bajos niveles de CCa pueden ocasionar un rendimiento menor de los estudiantes y mayor ausentismo (Kushman, 1992). Mientras que un maestro comprometido con su carrera refleja: calidad, actitudes favorables hacia su trabajo y construye relaciones significativas con sus estudiantes (Noordin et al., 2009; Bernhardt, 2012).

A pesar de todo, no existe un acuerdo único sobre su definición o su dimensionalidad, por ello, vale la pena revisar las diversas conceptualizaciones halladas en la literatura y posteriormente la evolución de los modelos existentes.

2.1 Definiciones de Compromiso de Carrera

El Compromiso de Carrera (CCa) ha tenido varias definiciones o se ha presentado como sinónimo de otros términos, entre ellos: Compromiso Organizacional, Motivación de Carrera o Compromiso Ocupacional, lo que en ocasiones genera ambigüedad y confusión en el objeto de estudio (Morrow y Wirth, 1989).

Fueron Becker y Carper (1956) quienes comenzaron a investigar sobre el concepto, haciendo referencia al mismo como: el grado en que los empleados se identifican con su profesión, y consideraron 4 elementos para esta identificación con su carrera: 1) Título o ideología asociada a la misma, 2) Compromiso a las tareas o actividades 3) Compromiso hacia una organización o posición institucional y 4) La significancia del puesto para la sociedad (Guerrero, 2014).

Más adelante, una serie de conceptualizaciones de diversos autores fueron emergiendo en la literatura: London (1983) consideró al CCa como la motivación de un individuo hacia su profesión; posteriormente Blau (1985) lo describió como la actitud de un individuo hacia su profesión; Blustein, Walbridge, Friedlander y Palladino (1991) como la certeza y auto-confianza sobre la elección de la carrera que genera sentimientos positivos sobre la opción vocacional y mantiene atento al individuo sobre los obstáculos que podría enfrentar en su carrera. Morrow (1993) por su parte, lo asumió como una forma de compromiso con el trabajo que tienen las personas en cierta faceta de su carrera, llamada compromiso profesional; mientras que Wallace

(1993) y Carson y Bedeian, (1994) como la motivación de un individuo a trabajar con su vocación.

Muthueloo y Che Rose (2005) trataron de establecer la distinción de las variables relacionadas al Compromiso con el empleo, basados en una revisión de la literatura (entre las que se encuentra el compromiso de carrera). Esta propuesta, permite identificar las variables como constructos fuertemente relacionados, pero a su vez, distintos entre sí. Para ellos, el compromiso hacia el empleo corresponde al grado de apego hacia algunos aspectos del trabajo que permiten comprender actitudes y comportamientos en una organización (Muthueloo y Che Rose, 2005), el CO se concibe, usando la definición de Meyer y Herscovitch (2001), como: el grado en que un empleado se identifica con los objetivos o valores de la organización y es capaz de esforzarse para alcanzar su éxito. El compromiso con el trabajo se refiere a las tareas y al valor intrínseco de las actividades laborales como interés central en la vida; mientras que el CCa, se refiere a la identificación o la implicación con la ocupación de uno con conceptos similares o relacionados con: Compromiso ocupacional, compromiso profesional, carrera sobresaliente, distinción cosmopolita/local y profesional. Tomando como punto común “la noción de estar comprometido con la carrera u ocupación más allá de con la organización que lo emplea a uno” (Muthueloo y Che Rose, 2005, pág. 1079).

La importancia de la distinción entre conceptos establecida por Muthueloo y Che Rose, (2005) permite explicar que el CCa es una variable sobresaliente en el Compromiso hacia el empleo, y fuertemente relacionada con el Compromiso hacia el trabajo y el CO, pero que se constituye mucho antes de tomar el mismo, pues el CCa se observa desde la preparación universitaria (Becker y Carper, 1956) e incluye el orgullo de pertenecer a una profesión y no necesariamente a aspectos relacionados a la organización en la que se participa, estableciendo un lazo emocional con la profesión (Guerrero, 2014); por ello, puede ser mucho más fuerte que el

compromiso organizacional o participar como moderador de las intenciones de salida o renuncia. (Aryee y Tan, 1992; Chang, 1999).

El CCA también ha sido considerado en ocasiones, como una dimensión del CO (Morrow, 1983; Randall y Cote, 1991); mientras que en otros casos se le considera una variable externa, pero fuertemente ligada al Compromiso Organizacional (Meyer et al., 1993; Randall y Cote, 1991; Cohen, 2000; Colarelli y Bishop, 1990).

Para este proyecto, se ha optado por la conceptualización de Carson y Bedeian (1994) donde la definición de “carrera” deriva en el mismo significado que vocación o profesión, mientras que el “compromiso” se entiende como la motivación hacia una vocación en particular (Noodrin et al., 2009). Además, su constructo representa una clara distinción de las dimensiones del CO del modelo de Meyer y Allen (1991) y permitirá profundizar en la vocación de los docentes para identificar si existen relaciones significativas entre ambas variables.

2.2 Modelos de Compromiso de Carrera

Uno de los primeros modelos de CO fue el de London (1983), generado mientras buscaba el origen de la motivación en administradores. El modelo de motivación de carrera obtenido fue integrador de diversas variables que consideraban necesidades, intereses y aspectos de personalidad de los empleados (London y Noe, 1997).

El modelo de London (1983) integra tres dominios: a) resiliencia de carrera, como la habilidad de adaptarse a las circunstancias del cambio; b) entendimiento de carrera como la habilidad de ser realista acerca de uno mismo y adecuar esa percepción para fijarse metas; y c) identidad de carrera que se basa en lo que define uno mismo como trabajo y que consiste en su propio empleo (que a su vez consiste en trabajo, desarrollo organizacional y profesional, y la necesidad de avances, reconocimiento y liderazgo). Para London (1983) la identidad de carrera

da dirección a la motivación; el entendimiento es el componente emocional, y la resiliencia de carrera es el componente de mantenimiento o persistencia del empleado (London y Noe, 1997), como puede verse representado en la figura 2.1:

Figura 2.1 Motivación de carrera

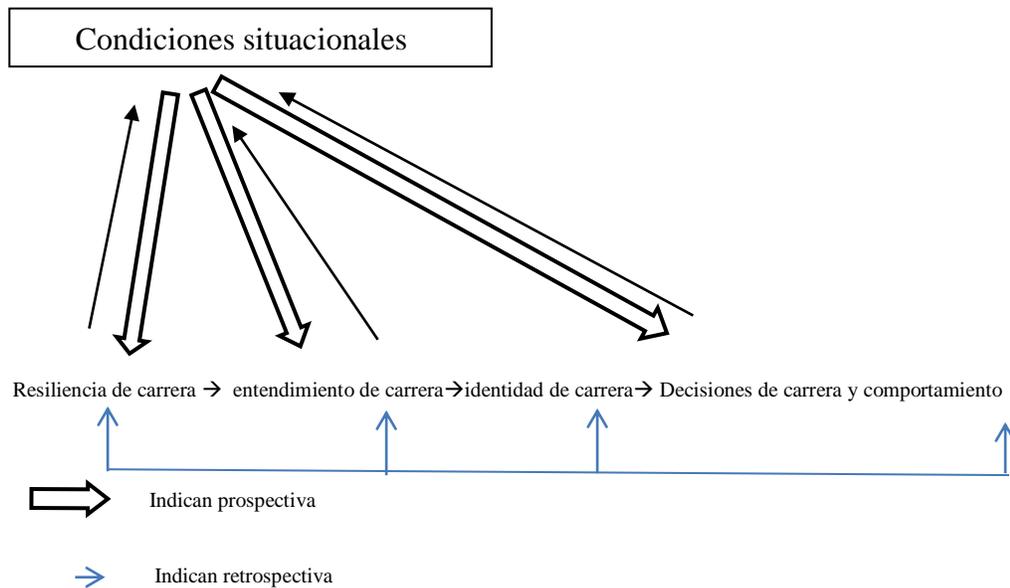


Figura 2.1. Modelo de Motivación de Carrera (London, 1983).

En el Modelo de Paula Morrow de 1983, el CCA se incluyó como parte del CO, conformado por 5 dimensiones: a) Ética protestante del trabajo b) Compromiso de continuidad c) Compromiso afectivo. d) Compromiso de carrera, y e) Implicación en el trabajo (figura 2.2).

Figura 2.2 Modelo de Morrow

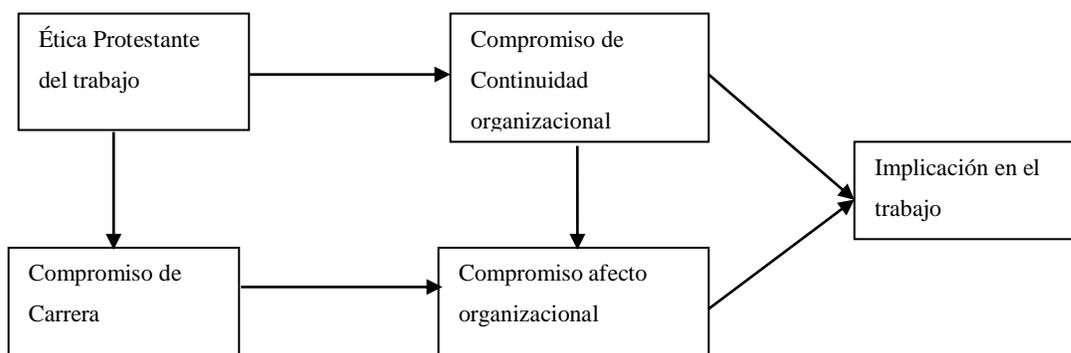


Figura 2.2 Modelo de Morrow (1993).

Este modelo multidimensional de Compromiso de trabajo presenta coincidencias en sus definiciones o significados con el modelo de CO de Meyer et al. (1993). El Compromiso afectivo o de unión es una de estas claras coincidencias. Esta forma del compromiso se presenta como el deseo que tiene un trabajador por permanecer en la empresa, y por la voluntad de esforzarse para mantenerse unidos y de acuerdo con los objetivos de la organización (Morrow, 1983), de forma muy cercana al Compromiso afectivo descrito por Meyer y Allen. Otra dimensión similar, se presenta con la ética protestante del trabajo, que se refiere a la creencia de que el trabajo duro es bueno en sí mismo. En esta misma forma de trabajo, el valor personal y estatura moral del trabajador estará regulado por su voluntad para trabajar duro (Morrow, 1983). Es decir, se presenta como el componente moral del compromiso (como en el modelo de Meyer y Allen) y además, ha sido relacionado con la percepción del Bienestar del trabajador y con la interacción positiva del dominio de “no trabajo” (la familia) (Cohen,1999).

Posteriormente, Randall y Cote (1991) presentaron su modelo de involucramiento con el trabajo, donde el CCA y el CO se observan como variables relacionadas y a su vez, mediadoras entre factores como compromiso grupal, involucramiento con el trabajo e involucramiento con el

puesto, así como el ausentismo (Cohen, 2000). En este modelo, el CCa se distingue por el desarrollo de metas personales en relación con los objetivos de la profesión y el apego o el involucramiento con los objetivos de la propia vocación. Por ello requiere alinearse y comprometerse con los objetivos de las tareas que el empleado desempeña (al menos durante cierto periodo) o con los objetivos institucionales del lugar en que labora (Randall y Cote, 1991) como puede apreciarse en la figura 2.3.

Figura 2.3 Modelo de Randall y Cote

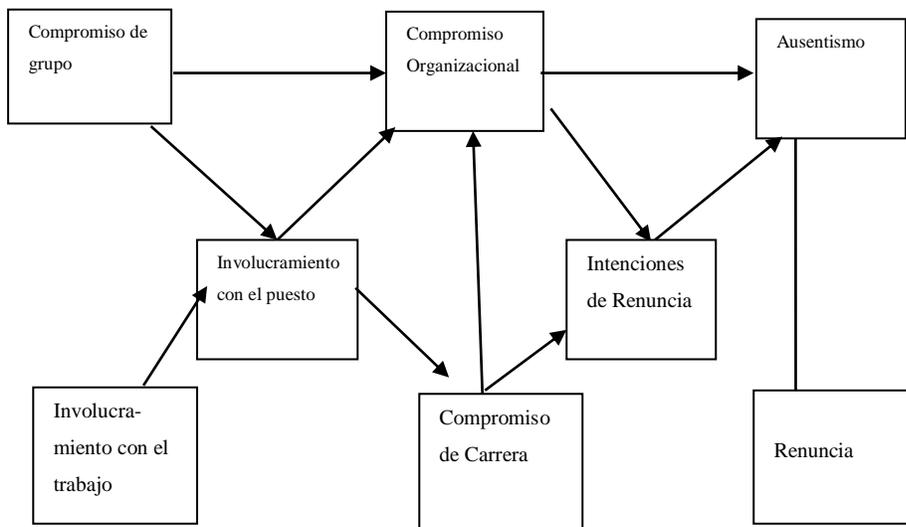


Figura 2.3. Modelo de Randall y Cote. Elaborado por Cohen, A. (2000).

Meyer et al. (1993) por su parte, presentaron un modelo de compromiso profesional basado en un símil de su propio constructo de CO, tomando en cuenta las dimensiones denominadas: 1) compromiso afectivo profesional, como el grado de identificación emocional con la profesión, 2) el compromiso profesional normativo, representado por los sentimientos de obligación hacia la ocupación, y 3) el sentimiento de continuidad, que considera los costos involucrados en cambiar de profesión en ciertos puntos de la carrera (Cohen, 2000).

Por su parte, Carson y Bedeian (1994) consideraron un modelo multidimensional de compromiso de carrera compuesto por tres componentes: 1) Identidad de carrera, que es el componente de dirección que incorpora las emociones y el compromiso profesional; 2) Planeación de carrera, que es el ser relevante en las dimensiones de la profesión y en desarrollo de carrera, considerado también un factor energizante de la profesión (Noordin et al, 2009); y 3) Resiliencia de carrera, que es el componente de persistencia en la carrera, o la fortaleza para afrontar los retos ante la adversidad (Carson y Bedeian, 1994).

En 1992, Aryee y Tan presentaron un modelo de CCa, basado en el trabajo de London (1983), así como el de London y Mone (1987), proponiendo considerar variables como trabajo y familia. En este modelo se pueden ver los antecedentes y consecuentes del CCa propuestos por los autores (Figura 2.4), aunque en su estudio no alcanzaron a comprobar sus hipótesis en totalidad, mostraron que el CO, la satisfacción con la carrera y el apoyo de la organización, son antecedentes significativos del CCa, y además que éste se encuentra positivamente relacionado con el desarrollo de habilidades y negativamente con la intención de abandonar el trabajo.

Figura 2.4 Modelo de Aryee y Tan

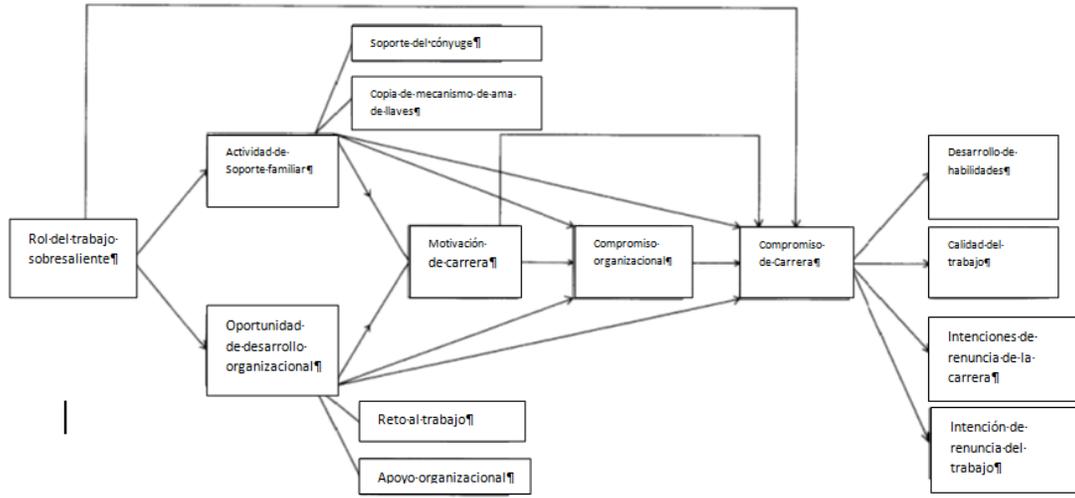


Figura 2.4. Modelo de Compromiso de Carrera Adaptado de Aryee, S., y Tan, K. (1992).

Por otro lado, Keed y Green (2004) en un estudio sobre CCa y la intención de abandonar la ciencia, con investigadores biomédicos, usaron como base el modelo de Carson y Bedeian (1994) y desarrollaron una propuesta compuesta por tres dimensiones: 1) Identidad de carrera, como una asociación emocional de carrera; 2) Planeación de carrera refiriéndose al desarrollo de necesidades y objetivos de carrera y 3) resiliencia de carrera, como la resistencia de la disrupción de carrera y afrontar la adversidad (figura2.5).

Figura 2.5 Modelo de Kidd y Green

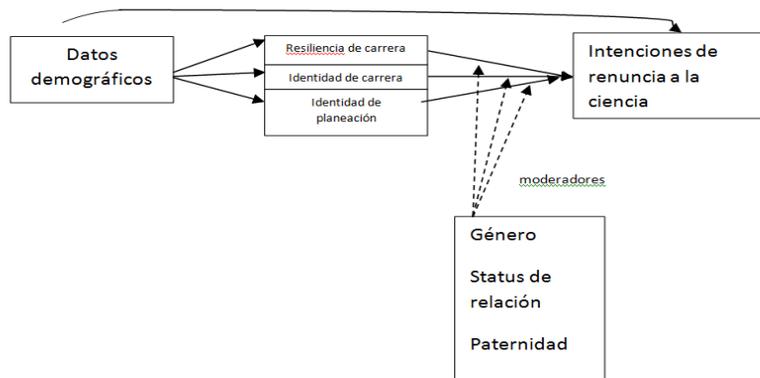


Figura 2.5. Compromiso de Carrera en Investigadores Científicos. Adaptado de Kidd y Green (2006).

De esta forma, se identifican algunas de las propuestas más importantes con respecto al constructo y las variables con las que se ha relacionado en otros estudios.

2.3 Antecedentes y consecuentes del Compromiso de Carrera

2.3.1 Características personales y sociodemográficas

Al igual que en el CO, las diversas acepciones del CCa, no permiten estandarizar las relaciones entre variables. Sin embargo, existen consistencias a considerar con el constructo.

Welsch y Lavan (1981) sugieren 5 grandes categorías de antecedentes para el CCa, entre ellas están las sociodemográficas y personales: edad, nivel organizacional, educación, plaza y antigüedad. Las otras categorías incluyen la satisfacción con el trabajo, las características del trabajo, el comportamiento profesional y el clima organizacional. En su estudio hallaron específicamente una correlación positiva con la edad y la antigüedad (.28 y .25) con la plaza y el nivel organizacional (.14, y .19). Mientras que en las otras categorías encontraron una correlación positiva entre la satisfacción laboral, las características del trabajo y las variables del clima organizacional (.29 a .62) excepto en la satisfacción por el pago.

En 1983 con las investigaciones de London, se reconoce que el concepto de CCa está influenciado por factores personales y situacionales, de manera que aquellos que tienen un alto promedio del concepto dedican más tiempo a la empresa y a adquirir habilidades que permitan alcanzar sus objetivos profesionales.

En 1985, Blau realizó un estudio con 119 enfermeras, mostrando la operacionalización del concepto y la importancia de la distinción entre las variables situacionales (ambigüedad del rol y buena estructura de supervisión) e individuales (estar soltero y mayor experiencia en el trabajo) en su influencia sobre el CCa. También demostró que las enfermeras tenían mayor compromiso a su carrera debido a su ocupación, entrenamiento o educación (profesión similar a académico, científicos, médicos, etc.) (Blau, 1985).

En el 2006, Kidd y Green, trataron de identificar los factores que influían en el CCa y las intenciones de permanecer en la profesión dentro de un grupo de investigadores (científicos), no encontrando diferencias entre sexos, pero sí, que la planeación de la carrera predice el compromiso de continuidad, la oportunidad de autonomía en el lugar de trabajo y el desarrollo de la resiliencia en la carrera.

Jones et al. (2006) realizaron una revisión sobre el CCa e identificaron ocho antecedentes del mismo que le impactan ya sea de forma positiva o negativa: 1) El Locus de control, cuando este es externo la persona deja de comprometerse con su profesión, si es interno la persona se preocupa más por el compromiso con su carrera; 2)Tiempo de preparación de la carrera, considerando el tiempo invertido en prepararse; entre mayor sea este mayor será el compromiso; 3) Satisfacción laboral: entre mayor sea la satisfacción laboral mayor será el compromiso; 4) Relación laboral con los pares, al haber mayor solidaridad entre pares se fortalece el compromiso de carrera; 5) Retroalimentación y apoyo de los compañeros y/o supervisores, ya que se crea un sentimiento de compañerismo y profesionalismo; 6) Los estadios del Rol (ambigüedad, conflicto,

tensión, sobrecarga etc.). Todos afectan de manera negativa al CCA; 7) Autonomía: capacidad de la persona para tomar decisiones y mantener el control de su trabajo. Entre mayor sea esta capacidad mayor será el CCA; y 8) Remuneración: el pago y los beneficios fomentan la formación y el mantenimiento del CCA.

2.3.2 Antecedentes, Correlatos y Consecuentes

Perrow (1986) encontró que un empleado con mayor CCA persiste en la tarea hasta obtener habilidades especializadas y tiene mejores relaciones personales.

Para algunos el CCA, de forma similar al CO (Cohen, 2007) predice actitudes y comportamientos (Chang 1999) e influye en su desempeño y en sus intenciones de permanencia en la organización (Meyer y Allen ,1993; Aryee y Tan 1992; Noordin et al., 2009).

Por su parte, Noordin et al. (2009) realizaron una investigación con 3037 docentes de nivel básico en Malasia, usando la escala de Carson y Bedeian (1994) y señalando entre sus resultados que la edad y el estado civil tienen una influencia significativa en la planeación de carrera y en la identidad de carrera. También señalaron que los hombres tienen mayor intención de renuncia que las mujeres, quienes además tienen una alta identidad de carrera. Los profesores en general presentaron moderados niveles de planeación de carrera y flexibilidad laboral.

Con la intención de identificar las variables más sobresalientes en estos estudios, se seleccionaron aquellas que se presentan como más significativas con respecto a su relación con el CCA y se integran en la figura 2.6, distribuidas de acuerdo con sus antecedentes, correlatos y consecuentes:

Figura 2.6 Antecedentes, correlatos y consecuentes del CCa

Antecedentes
<p>Sociodemográficas</p> <ul style="list-style-type: none">• Edad• Educación• Nivel organizacional• Estatus marital• Paternidad
<p>Personales</p> <ul style="list-style-type: none">• Locus de control• Necesidad de reconocimiento• Expectativas de recompensa• Soporte Familiar
<p>Satisfacción con el trabajo</p> <ul style="list-style-type: none">• Satisfacción con el pago• Trabajo• Posibilidad de ser promovido
<p>Características del trabajo</p> <ul style="list-style-type: none">• Conflicto de rol• Antigüedad del rol• Ambigüedad del rol• Plaza (temporal o fija)• Poder• Trabajo en equipo• Soporte de la organización• Retos y retroalimentación• Dependencia de la organización• Autonomía• Remuneración y beneficios• Liderazgo
<p>Comportamiento profesional</p> <ul style="list-style-type: none">• Membresía profesional• Reuniones entre grupo de profesionales similares• Lecturas sobre revistas especializadas en la profesión• Asistencia a seminarios

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Colegiabilidad</i> (semejante a identidad profesional) (interna y externa) <p>Clima organizacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Toma de decisiones • Liderazgo • Motivación • Logro de objetivos
Correlatos
<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción Laboral • Compromiso Organizacional • Apoyo percibido • Motivación • Involucramiento con el Puesto
Consecuentes
<ul style="list-style-type: none"> • Desempeño • Ausentismo • Lealtad • Devoción • Rotación • Desarrollo de Habilidades • Calidad del trabajo • Esfuerzo • Satisfacción con la vida • Interacción Trabajo/Familia • Bienestar • <i>Engagement</i> • Intenciones de renuncia

Figura 2.6. Antecedentes, correlatos y consecuentes del CCA. Fuente: Elaboración de autor.

La forma en que se establecen las relaciones entre las variables depende del enfoque que asume el autor. Jones et al. (2006) señalan que los trabajadores comprometidos con su carrera son mucho más movibles entre organizaciones, debido al gran control de sus emociones con respecto a la satisfacción, mientras que, si perciben poco apoyo por parte de la organización, esto los podría llevar a buscar otro trabajo en la búsqueda de ascender en su carrera. Por lo tanto, es

indispensable comprender el valor y presencia permanente de este tipo de compromiso, para así estimular y retener a los trabajadores, especialmente los más valiosos para la empresa.

2.4 Instrumentos para medir el Compromiso de Carrera

Para medir el Compromiso de Carrera, Blau (1989) desarrolló una escala de 7 reactivos que contenía ítems similares a los relacionados a la identidad de Carrera de London (1983), con una escala tipo Likert que va del 1 (fuertemente en desacuerdo) con 5 (en fuerte acuerdo). Esta escala ha sido usada en diversos estudios (Chang, 1999; Bedeian, Kemery y Pizzolatto, 1991; Blau 1989; Aryee y Tan 1992) y se considera entre las pruebas más fiables (Alpha .76) (Morrow,1993).

London también generó un test (1993) que cuenta con 17 reactivos centrados en sentimientos y actitudes, y que considera: 1) Resiliencia, que incluye la habilidad para adaptarse al cambio de circunstancias, voluntad para tomar riesgos y cambios organizacionales, habilidad para manejar problemas de trabajo y trabajar con distintas personas; 2) Entendimiento, que incluye el tener claros objetivos de carrera, objetivos realistas de carrera, conocer las propias fortalezas y debilidades, y reconocimiento de lo que la persona puede hacer bien y lo que no puede hacer bien; 3) Identidad, es el sentimiento relacionado al trabajo, de estar orgulloso del trabajo para la organización, creyendo que el éxito depende de uno y siendo profesional o experto en la técnica. Cada uno de los reactivos tiene un rango de 5 puntos que van de 1 (bajo) a 5(alto) (Alphas de .80 a .88) (London y Noe; 1993).

En 1993, Meyer et al. desarrollaron un instrumento basado en el propio CO (Meyer y Allen, 1991) para medir el CCA, tomando en cuenta tres dimensiones: afectiva, de continuidad y normativa, bajo la hipótesis que los antecedentes del CO afectan de forma similar al CCA, con una escala tipo Likert que va del (1=fuertemente en desacuerdo al 7= fuertemente de acuerdo).

Carson y Bedeian (1994) desarrollaron con base en la escala de Blau (1989) un instrumento de 12 ítems de tipo Likert que va del 1 al 5 y que miden la resiliencia de carrera, la identidad y la planeación de carrera, similar al concepto de entendimiento de carrera de London (1983). Su medida evita vaguedad de la palabra carrera, refiriéndose a la misma, como campo de Carrera o línea de trabajo (London y Noe, 1993).

2.5 Estudios sobre Compromiso de Carrera y Compromiso organizacional

El Compromiso de Carrera (CCa) y el Compromiso Organizacional (CO) son variables que se encuentran frecuentemente ligadas en la literatura (Guerrero, 2014). Investigaciones como la de Morrow (1983; 1993) o la de Randall y Cote (1991) asumen al CCa como una subcategoría del CO. Sin embargo, también es factible encontrar estudios donde el CCa se presenta como una variable independiente, definido como una liga que establecen los empleados con su carrera (Cohen, 2007); que predice actitudes y comportamientos (Chang 1999; Cohen, 2007) e influye en su desempeño y en sus intenciones de permanencia en la organización (Meyer et al., 1993; Aryee y Tan 1992; Noordin et al, 2009).

Darden, Hampton y Howell (1989) en su estudio de compromiso organizacional y de carrera en vendedores detallistas, analizaron los antecedentes y consecuentes del compromiso en vendedores, y explican mediante sus resultados una diferencia en los constructos del CCa y CO, y encuentra que para algunos vendedores y supervisores internos estos constructos no presentaban grandes diferencias.

Collareli y Bishop (1990) encuentran que variables personales y situacionales (similar a Blau, 1985) influyen en el CCa, y en sus resultados laborales. Así, proponen contratar a practicantes con al menos un año de antigüedad y fomentar el uso de mentores en la empresa.

Específicamente, en su estudio, el tener un mentor correlaciona positivamente con el CCa y el CO (sobre todo si este enlaza los objetivos del empleado con la organización).

En 1999 Chang, realizó una investigación donde distingue al compromiso de carrera, del compromiso afectivo y de continuidad; y encuentra en él un efecto moderador sobre la supervisión y las intenciones de renuncia.

En 2004 Bogler y Somech presentaron un estudio sobre *empowerment* y CO, compromiso profesional y comportamiento ciudadano organizacional en docentes. Realizado mediante un cuestionario a profesores israelíes de secundaria y bachillerato, los resultados indicaron que los niveles de *empowerment* están significativamente relacionados a los sentimientos hacia la organización y hacia la profesión.

Celen y Tezer (2012) reportaron en una investigación sobre relaciones románticas, CCa y bienestar subjetivo, el cual se asume con dos componentes, el afectivo y la satisfacción vital. En este proyecto establecen teóricamente que una buena relación con la pareja influye en el bienestar de la persona, el cual miden con el SWLS de Diener (1985) y el PANAS de Watson (1988). Los resultados indican que la Satisfacción vocacional y la Satisfacción con la relación romántica, predicen la Satisfacción con la vida de los participantes. Los análisis realizados con regresiones indicaron además que el Compromiso vocacional hacía las mayores contribuciones a la Satisfacción con la vida y a los afectos, tanto positivos como negativos. La relación que muestra la influencia de una buena relación con la vida respalda otros estudios consistentes con esta idea (Dush y Amato, 2005; Cobb y Fincham, 2004; La Greca y Harrison, 2005). En este estudio también se muestra, que los alumnos que no están contentos con la carrera que habían seleccionado, influyen en los afectos negativos. Por último, cabe mencionar que en el estudio se reconoce la importancia de no solo contar con una relación romántica para que esta influya en el Bienestar sino, que la calidad de esta debe ser buena para que la influencia sea positiva, donde se

concluye que la Satisfacción con la vida está fuertemente correlacionada con una Satisfacción romántica (similar a la relación trabajo/familia), exploración vocacional y compromiso.

En los estudios, se puede identificar que el concepto de CCa se ha asumido de forma independiente, como en el caso de Meyer et al. (1993) considerando como antecedentes comunes los del CO, o como parte de un constructo o modelo más complejo (Morrow 1993, Randall y Cote 1994; Aryee y Tan 1992) que involucra al CO y que, junto con él, predice las actitudes de los trabajadores y sus intenciones de renuncia a la profesión. Por ello, la relación entre CCa y CO, así como la forma en que se establece, es una constante que se debe tomar en cuenta al abordar el concepto para mayor efectividad de los estudios.

2.6 Compromiso de Carrera en docentes

El Compromiso de Carrera docente es una paradoja compleja, por un lado, se le reconoce como una profesión con gran responsabilidad, ya que influye en la formación de los profesionales que realizarán funciones en el mundo laboral y social (Monereo y Domínguez, 2014) y además se le reconoce como un actor clave en el alcance de la calidad educativa necesaria para alcanzar los objetivos institucionales, económicos y sociales del país (Matus, 2013). Es este mismo rol, el que enfrenta al docente a demandas constantes por parte de los niveles superiores que usualmente se centran en los modelos financieros vigentes, aunados a modelos tecnológicos dinámicos, a la educación masiva y a crisis sociales y estructurales que cuestionan al sistema educativo, a las propias instituciones educativas y a los docentes “buscando en ellos las respuestas a los cambios vertiginosos que plantea la post modernidad. La misma escuela como organización y sus docentes se encuentran hoy, en una verdadera encrucijada de significados y sentidos de la acción pedagógica...” (Matus, 2013, pág.78)

Esta transformación de los sistemas educativos plantea problemas complejos e inciertos: el desconcierto entre “lo que es” y lo que “deber ser” un profesor o con aquello que se compromete, la falta de información para afrontar los nuevos retos y el deseo de mantener las rutinas, lleva a los mismos a realizar mal su trabajo y a una contradictoria valoración social, siendo criticados duramente de forma generalizada como los responsables de todos los fallos y cuestionando su identidad. (Vaillant, 2007; Matus, 2013)

Según Vaillant (2007) la identidad del docente no es solo resultado de un título profesional, sino que es preciso construirla, se concibe como la “definición de sí mismo” que hace el docente y para conceptualizarla toma en cuenta a su vez un tipo de identidad colectiva referida a la historia del docente, a sus características sociales y culturales, pero también considera una construcción vinculada al contexto en el que trabaja, “al grupo profesional docente”, que le permite reconocerse y diferenciarse de otros grupos (los no docentes).

En el caso particular de los docentes de educación media superior y superior en México, esta “profesión docente” se gesta en el mismo quehacer en el aula, ya que enfrenta dos realidades bien descritas por Villarruel (2012, p. 30):

- 1) su escasa y en ocasiones nula formación pedagógica, la cual se piensa compensada por su preparación disciplinar.
- 2) su incipiente formación científica, la cual en muchas ocasiones se ciñe a los cursos básicos que le fueron impartidos en la licenciatura o maestría, con la experiencia apenas derivada de su trabajo de tesis.

Y con estas condiciones, afrontar los máximos requerimientos de integrar cuerpos académicos, grupos de investigación, comités de titulación y alcance de indicadores de los organismos acreditadores o certificadores (Villarruel, 2012)

Es entonces que la cara del compromiso que reconocemos como “identidad docente” ya mencionada anteriormente (Vaillant, 2007) y que deviene del contexto, de la educación recibida desde el seno familiar, junto con los rituales, saberes y creencias que alimentan la integración grupal como parte de ese grupo, es según Villarruel (2012), lo que permite a los maestros vencer los obstáculos que el ejercicio de la profesión les presenta. El sentido que encuentran en su trabajo de forma grupal les permite concebir estrategias de apoyo para alcanzar sus metas, reconociendo así sus necesidades y satisfactores.

Un estudio en Chile con profesores que muestran resistencia, habla claramente de este sentido y lo asocia a su bienestar “...profesores entrevistados, para mejorar la sensación de bienestar con la vida, también es importante sentir que el trabajo tiene un sentido y una misión social” (Guerrero, 2005, p.42), reconociendo además en el mismo, sus deseos de transformación en su labor, donde esperan mejores sueldos, mayor infraestructura, cambios en las prácticas pedagógicas, menos normatividad y más tiempo para planear, así como la mejora en las relaciones humanas y capacitación en liderazgo y manejo de las organizaciones; dejando clara y abierta la necesidad de recompensas y beneficios.

Para Fuentealba e Imbarack (2014) el compromiso del docente debe atender la articulación con enseñanza, estudiantes, profesión y escuela, en lo individual (la identificación) y en lo colectivo (identificación). El compromiso del docente es asociado con atributos deseables para la profesión, como lo expresa López de Maturana (2010), un buen profesor genera aprendizaje en los alumnos, enseña con visión humanista, usa y genera distintas estrategias, procura hacer las clases dinámicas, son analíticos, prácticos y apasionados por su labor pedagógica, entre otras cualidades.

Esto lleva inevitablemente a replantear el sistema en que se encuentra el docente o al menos su inserción y adaptación. Se trata de ese docente que fue ignorado al desplegar el modelo

educativo, así como la necesaria demanda de políticas educativas cuyo centro no se base en estándares y aseguramiento de la calidad educativa que privilegie la rendición de cuentas “Sin desconocer la necesidad de regular el sistema educativo y definir políticas ... no implica retroceder y desconocer estándares... sino más bien y en mayor medida, repensar cómo estos se ajustan, acomodan y configuran en función del ser del profesor...” (Fuentealba e Imbarack, 2014, p. 2). Construir entonces un contexto donde se tome conciencia del rol del docente como un profesional que requiere ser reconocido y motivado, que se muestre confiado de sus potencialidades, colaborativo y autónomo (López de Maturana, 2010), esto es indispensable para su sano desarrollo profesional y para establecer los vínculos del Compromiso que permitan alcanzar los objetivos deseados institucional y socialmente hablando, además de proporcionar una congruencia entre los medios y fines que le permitan al docente evaluar su bienestar siendo alimentado por su profesión.

2.6.1 Antecedentes empíricos de compromiso de carrera en docentes

Aunque pocos, es posible encontrar en la literatura estudios sobre compromiso de carrera en docentes:

Aryee y Tan (1992) basados en el modelo de London (1983) y de London y Mone (1987) en docentes y enfermeras en Singapur, mostraron que el CCa está positivamente relacionado con el desarrollo de habilidades y negativamente relacionado con las intenciones de carrera.

Noordin et al. (2009) realizaron una investigación en docentes de Malasia, usando la escala de Carson y Bedeian (1994). Señalaron entre sus resultados que los hombres mostraron mayor intención de renuncia que las mujeres, quienes además tienen una alta identidad de carrera. Los profesores en general presentaron moderados niveles de planeación de carrera y flexibilidad laboral.

En 2011 se hizo un estudio longitudinal de compromiso en docentes, asociado a las experiencias emocionales de los primero diez años de trabajo en tres generaciones de maestros de Hong Kong, donde se mostró la relación entre los maestros con alto compromiso con su profesión con respecto a que estos invierten más tiempo en el trabajo y tienen mayor apego a enseñar (Choi y Tang, 2011).

Por último, en el 2015, McInerney, Ganotice, King, Morin y Marsh presentaron un estudio sobre CO y CCa en profesores de Hong Kong en escuelas laicas y religiosas, inglesas y chinas de mediana instrucción. Ambas con el Instrumento de Meyer y Allen (1991; Meyer et al., 1993) sobre compromiso hacia las organizaciones y hacia la profesión, los resultados muestran que los docentes de escuelas religiosas presentaron un compromiso afectivo mayor hacia la organización, mientras que los docentes de las escuelas laicas mostraron mayor compromiso normativo a la profesión. Los profesores de las Escuelas inglesas refirieron a su vez, mayor compromiso afectivo y normativo; y las chinas, altas puntuaciones en intenciones de renuncia.

Partiendo de esta revisión, se puede observar que la población de los académicos es compleja y difiere conforme a las características culturales de los países, los tipos de escuela, la diversificación en niveles educativos y estilos de educación que proponen (McInerney et al, 2015), además los estudios sobre CCa en esta población son escasos y aún más considerando al docente como empleado (Guerrero, 2014) lo que muestra la necesidad de efectuar mayores estudios en aquellos formadores de individuos que ocuparán u ocupan puestos en las organizaciones. La importancia del CCa en docentes de educación superior queda en evidencia, ya que el coadyuvar a incrementar un fuerte CCa en los docentes podría generar beneficios para las universidades, los alumnos, las organizaciones y la sociedad en general.

Ahora que se cuenta con mayor claridad entre el Compromiso Organizacional y el de Carrera en los docentes, es necesario abordar la relación que establecen con las dimensiones del

trabajo y la familia, así como la manera en que esta influye sobre la forma en que evalúan su Bienestar.

Capítulo III

Interacción Trabajo-Familia

Se sabe que el trabajo, conforma uno de los aspectos fundamentales para el ser humano como lo indica Blanch (1996), ya que brinda beneficios tales como estabilidad económica, establecimiento de relaciones interpersonales, desarrollo de la creatividad, logro de autonomía financiera, social, económica y moral, organización del tiempo cotidiano, estatus, poder, prestigio, reconocimiento e interacciones sociales gratificantes.

La familia, a su vez, es una de las esferas más importantes para el individuo, pues es donde se obtienen diferentes gratificaciones que conforman su bienestar. Los vínculos familiares constituyen pues, una fuente incondicional de apoyo a la hora de satisfacer necesidades y enfrentar dificultades de índole diversa (Organización Internacional del Trabajo [OIT] y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2009).

Sin embargo, estos dos ámbitos que pueden ser complementarios (trabajo y familia), en muchas ocasiones se contraponen debido a que uno de ellos eventualmente puede invadir al otro (Geurts et al., 2005) mientras que en otros casos ambas áreas pueden verse beneficiadas por su interacción.

En este capítulo se realiza una revisión teórica sobre la relación entre ambos constructos, su evolución y su relación con el CO, así como con el Bienestar Subjetivo.

3.1 Antecedentes

Debido a los cambios y adelantos que se han generado en el mundo del trabajo, los modelos de convivencia entre las esferas Trabajo-Familia o Familia-Trabajo (mismas que estaremos abreviando simplemente como T-F, en el entendido de que esta relación no es unidireccional), se han visto afectados en los últimos años. Según los diferentes indicadores económicos (OIT-

PNUD, 2009) en cuanto al sexo, la fuerza laboral se compone de forma más o menos equitativa. Anteriormente, el trabajo solía corresponder a una tarea exclusiva para hombres y el cuidado del hogar como actividad exclusiva para mujeres. Esto ha cambiado y ahora el trabajo se ha vuelto un escenario con oportunidades de desarrollo para ambos sexos (SERNAM, 2014; Urrutia, . Todo esto representa nuevos retos y demandas para las personas en el escenario laboral pero también en el familiar, mismas que generan tensión en ambos dominios (trabajo y familia).

Diversos estudios (SERNAM, 2014; Kossek et al., 2012; Kossek y Michel, 2010; Idrovo, 2006) señalan claros beneficios cuando se ofrecen políticas de apoyo desde la organización en la relación T-F como: actitudes positivas en los empleados, ahorros, mayor talento satisfacción laboral, calidad de la fuerza de trabajo y compromiso en los trabajadores. Sin embargo, implementar las políticas como refiere Idrovo (2006), es más difícil de lo que parece en América Latina, por ello vale la pena profundizar en las distintas maneras en que esta relación ha evolucionado y ampliar la comprensión de la misma en el contexto de estudio.

La relación T-F es una variable que tiene distintas vertientes: inició en los 70s, desde un enfoque que considera que ambos aspectos están en contraposición y por lo tanto generan un conflicto en la persona (Ugarteburu, Cerrato, y Ibarretxe, 2008; Haar y Spell, 2004), para luego dar paso a nuevos enfoques que van desde el intercambio de relaciones y habilidades entre los ámbitos, hasta la posibilidad de considerarlos dominios inseparables (Grzywacz y Marks, 2000).

3.2 Relación Trabajo-Familia

Existen diferentes enfoques que explican la relación T-F. En este proyecto, se señalan algunos que han tomado relevancia en los últimos años y que han abierto paso a otras perspectivas en su evolución; principalmente en los modelos occidentalizados donde la inclusión de la mujer como parte de la fuerza laboral y los hombres al apoyo del hogar, genera reflexiones

con respecto a la interacción entre estos dominios, ya que el equilibrio entre la dedicación a cada una de estas esferas es complejo.

Las primeras aproximaciones de la relación T-F, parten de concebir estos dominios o esferas como separados y con mecanismos vinculantes entre sí, que señalan relaciones estructurales más que interacciones (Avendaño y Román, 2004). Desde esta perspectiva, Edwards y Rothbard (2000) mencionan seis categorías generales de relación: Segmentación, Conflicto, Compensación, Consumo de recursos, Congruencia, y *Spillover* (Interacción o interferencia). Esta última es de particular importancia en el reconocimiento de la bidireccionalidad entre dichos dominios, además de que reconoce las relaciones positivas entre ambos.

Posteriormente, la profundización en el estudio de la relación T-F, muestra relaciones causales, de tal forma que un dominio afecta al otro al menos en una dirección (Edwards y Rothbard, 2000) o definitivamente como dominios vinculados tan fuertemente, que uno afecta al otro en cualquiera de los sentidos (Geurts et al., 2005; Greenhaus y Powell, 2003). Entonces, se puede observar que las perspectivas derivan desde una relación independiente pero vinculante, hasta las que indican que son dominios inseparables y que ejercen influencia entre sí. En este punto, se hace necesaria una breve descripción de los modelos de estudio relevantes en la literatura, considerando ambas perspectivas para su mayor comprensión.

3.3 Enfoques teóricos de la relación Trabajo-Familia

3.3.1 Segmentación

En la segmentación de la relación T-F, se observa que ambos conceptos se perciben como dominios independientes. Esta es una versión occidentalizada con roles claramente definidos. Muchas de las investigaciones se centran en los mecanismos vinculantes de ambos (Avendaño y

Román, 2004). En esta línea, Edwards y Rothbard (2000) explican a la familia y al trabajo como esferas separadas por sus diferencias originales o por que los empleados tratan de mantenerlas así, como un esfuerzo personal (Avendaño y Román, 2004). Para establecer los mecanismos vinculantes entre sí, se requiere considerar ambos dominios independientes y contar con la voluntad por parte de los empleados, tanto física como emocionalmente para mantenerlos de esa forma (Edwards y Rothbard, 2000).

3.3.2 Compensación

La compensación también considera ambos dominios independientes, es intencional y representa esfuerzos por equilibrar la insatisfacción entre sí. De tal forma, que la persona busca constantemente la satisfacción en uno, para compensar la insatisfacción del otro (Avendaño y Román, 2004; Edwards y Rothbard, 2000). Bajo esta perspectiva, las personas se comportan de forma distinta en sus roles, incrementando el involucramiento en uno a expensas del otro, como una relación inversa entre el trabajo y la familia (Avendaño y Román, 2004).

Avendaño y Román (2004) distinguen dos formas de compensación: la suplementaria y la reactiva. La primera se da cuando las recompensas obtenidas en una esfera (o dominio) son insuficientes o no son claramente positivas mientras que, en el segundo caso, las experiencias de un dominio son claramente negativas o insatisfactorias.

3.3.3 Escasez de recursos

El enfoque de escasez de recursos considera, de igual forma, independencia entre las esferas T-F, y se asume una incompatibilidad entre las demandas de cada una. Haar y Bardoel (2008) enuncian que las personas cuentan con recursos limitados de tiempo, energía y atención; de tal forma que el participar de diferentes roles podría desgastar sus recursos si no son administrados apropiadamente. Además, indican que las personas con un gran número de roles

tienden a acabar con sus recursos generando una sobrecarga del rol o un conflicto entre los dominios. Algunos consideran a este, un enfoque precursor al del Conflicto de Roles (Haar y Bardoel, 2008; Avendaño y Román, 2004).

3.3.4 Congruencia

Se refiere a relación que se establece entre los dominios, originalmente independientes, de T-F como resultado de una tercera variable, que se presenta como una causa común. Así, el modo de participar o de actuar en ambos dominios sería similar debido a esta tercera variable y no a los efectos que pudiese ejercer un dominio sobre el otro, por ejemplo: la fatiga. (Edwards y Rothbard, 2000; Avendaño y Román, 2004).

3.3.5 Conflicto Trabajo-Familia

En este enfoque los dominios T-F dejan de verse de forma independiente, reconociendo la influencia que ejercen entre sí. En él, se ven involucradas diversas propuestas teóricas previas, entre las más sobresalientes están la Teoría del Rol, (Kahn y Quinn, 1970), la Extensión del Rol de Greenhaus y Beutell (1985), la Teoría de la escasez (Goode, 1960) y la teoría de Permeabilidad de Pleck (1977).

La Teoría del Rol (Kahn y Quinn, 1970) señala que el conflicto ocurre porque las demandas, ya sea del trabajo o de la familia, son mutuamente excluyentes en algún grado, es decir, los recursos usados en alguna de las esferas no pueden recuperarse en la otra. La segunda de estas teorías es el “Rol Streching” (Extensión o sobrecarga del Rol). En esta postura Greenhaus y Beutell (1985) enuncian que existen tres aspectos que llevan a conflicto: a) Por tiempo, cuando las personas se ven presionadas a brindar mayor tiempo en el trabajo y por tanto tienen menor tiempo para cumplir con sus obligaciones familiares; b) Por demandas de otro papel, ocurre cuando se tiene presión en el rol de en un dominio, por ejemplo mayores

requerimientos en el trabajo (juntas, sesiones, trabajo a casa) que afectan la forma que se realiza el otro papel (Edwards y Rothbard, 2000); y c) Por comportamiento inadecuado, que se produce cuando los patrones de comportamiento necesarios en una esfera de la vida son incompatibles con los requeridos para la otra esfera, de manera que la persona es incapaz de ajustar su comportamiento cuando se mueve de un dominio a otro (Edwards y Rothbard, 2000).

También se han desarrollado perspectivas (mucho menos estudiadas), que asumen la relación T-F desde una perspectiva donde es posible favorecer ambas dimensiones.

3.3.6 El *Spillover* (Interacción o Interferencia) Trabajo-Familia

En trabajos recientes (Geurts et al., 2005; Ugarteburu et al., 2008) se reconoce que el trabajo y la familia se relacionan de manera tanto positiva como negativa en un sentido bidireccional. A esto se le denomina Interacción trabajo/familia (T-F), y se define como el proceso en que el trabajador es influenciado por reacciones con carga (positiva o negativa) que permiten construir en el otro dominio (Geurts et al., 2005), como se muestra en la figura 3.1.

Figura 3.1 Spillover

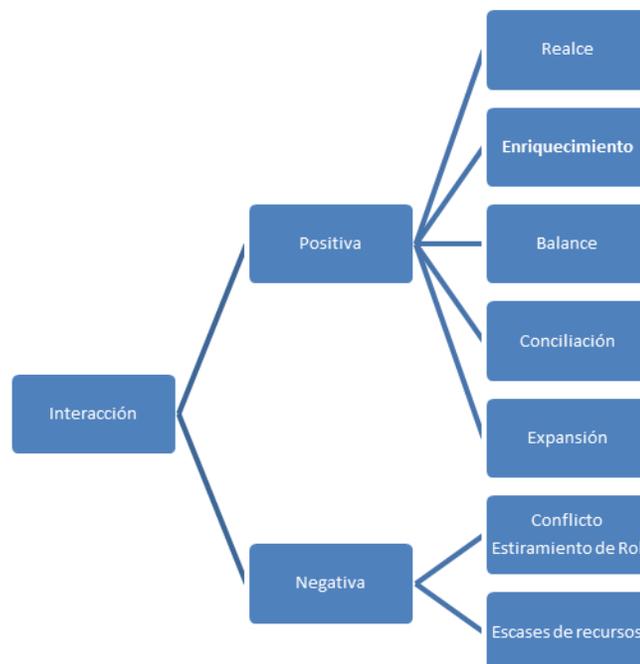


Figura 3.1 Spillover (Interacción T-F) Diseño de autor apoyándose en datos aportados por Geurts et al. (2005).

3.3.7 Interacción Negativa

La interacción negativa, es un concepto que se desarrolla tomando en cuenta la perspectiva del conflicto entre los dominios (Grzywacz y Marks, 2000), en la que se compite en ellos por los recursos finitos de la persona: tiempo, energía, recursos psicológicos y la extensión del rol en los dominios.

Cuando la demanda en los dominios es alta, la persona es incapaz de regular los esfuerzos invertidos, excediendo sus propios límites y dando como resultado consecuencias negativas que se desencadenan en el ámbito del hogar o el trabajo (Geurts et al, 2005). Se considera en este enfoque, que mayor dedicación a alguna de las esferas desencadena efectos negativos posteriores en la otra (Ugarteburu et al., 2008; Haar y Bardoel, 2008).

3.3.8 Interacción Positiva

De forma similar a la Interacción Negativa, muchos de los aspectos de la relación T-F, tienen un impacto positivo en ambos dominios. Esta interacción indica la relación entre dos aspectos fundamentales de la vida de las personas, donde los eventos positivos, que ocurran en alguna de estas dos esferas afectan a la otra. Si existe una interacción positiva en el trabajo, la persona también se sentirá mejor en su vida familiar y viceversa (Ugarteburu et al., 2008).

Las reacciones positivas, se desarrollan como una función de las características del trabajo, a su vez el trabajo se distingue por tener posibilidades de regulación en conjunto con grandes (pero no excedidas) demandas laborales. Los trabajadores pueden alinear así su comportamiento laboral con su necesidad de recuperación. Consecuentemente, el esfuerzo gastado descansa en los límites aceptables y se encuentra acompañado por reacciones positivas (Geurts, Kompier, Roxburgh y Houtman, 2003).

En este punto se considera una primera clasificación de los modelos teóricos sobresalientes, en donde los dominios se contraponen en sus demandas, a excepción de la interacción (Tabla 3.1).

Tabla 3.1 Comparativa de Modelos T-F

Modelos	Concepciones de las teorías.	Autores de estudios	Relación de los Dominios	Tipo de Relación entre dominios
Segmentación	La separación del trabajo y la familia, donde uno de los dominios no afecta al otro.	Burke y Greenglass, 1987.	Separados	Inexistente
	Un proceso activo en el que las personas mantienen un límite entre trabajo y familia	Eckenrode y Gore ,1990; Lambert 1990; Zedeck, 1992.	Separados	
	Los trabajadores se esfuerzan por que la separación se mantenga así	Edwards y Rothbard, 2000; Avendaño y Román, 2004.	Separados	
Compensación	El involucramiento de persona que atiende en exceso a un dominio puede desatender el otro	Burke y Greenglass, 1987; Rothbard y Edwards, 2003; Lambert,1990;	Separados	Mecanismo vinculante intencional
	No siempre son antagónicas las experiencias de trabajo y no trabajo, e incluso uno absorber el impacto del otro	Zedeck y Mosier, 1990; Avendaño y Román, 2004.		
	Una persona responde a la insatisfacción en un dominio, persiguiendo recompensas en el otro dominio.	Kando y Summers 1971; Zedeck, 1992.		
Congruencia	Se refiere a las similitudes entre el trabajo y la familia, teniendo una tercera variable que actúa como una causa común	Watson y Clark, 1984; Edwards y Rothbard, 2000.	Separados Direccional	Mecanismo vinculante (Tercera variable)

Modelos	Concepciones de las teorías.	Autores de estudios	Relación de los Dominios	Tipo de Relación entre dominios
Conflicto trabajo-familia	Es una forma de conflicto entre los roles en que las demandas del trabajo y la familia son mutuamente incompatibles, así que el tratar de cumplir las demandas de un dominio, dificulta la demanda del otro dominio. Definen el conflicto basado en tres formas: la extensión del rol, el tiempo, el conflicto basado en el comportamiento Lo definen como oposición e incompatibilidad	Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek y Rosenthal, 1964; Greenhaus y Beutell 1985; Burke y Greenglass, 1987; Edwards y Rothbard, 2000. Pleck, Staines y Lang ,1980; Greenhaus y Beutell, 1985; Repetti, 1987; Eckenrode y Gore 1990; Frone, Russell, y Cooper, 1992; Edward y Rothbard 2000; Burke y Greenglass, 1987; Voydanoff 1989	Separados Direccional	Mecanismo Vinculante

Modelos	Concepciones de las teorías.	Autores de estudios	Relación de los Dominios	Tipo de Relación entre dominios
Interacción (Spillover) (interferencia) (contaminación)	Efectos en el trabajo y la familia que generan similitudes en ambos dominios. La asociación positiva entre los valores personales, la satisfacción del trabajo y familia. Experiencias transferidas intactas entre los dominios (e.g la fatiga del trabajo a la casa)	Burke y Greenglass, 1987; Rothbard y Edwards, 2003; Lambert 1990; Leiter y Durup, 1996; Avendaño y Román 2004; Ugarteburu et al., 2008; Judge y Watanabe, 1994; Zedeck, 1992; Geurts et al., 2003; Geurts et al., 2005; Barrett, Goldenberg, y Faux, 1992. Near, Rice y Hunt, 1980; Eckenrode y Gore, 1990; Greenhaus y Beutell, 1985.	Dependientes Bidireccionales	Mecanismo vinculante

Tabla 3.1. Comparativa de Modelos T-F. Fuente: Elaboración propia

A partir de la Interacción positiva, se enmarcan otras líneas de estudio ya existentes o en desarrollo, pero que a diferencia de las anteriores han sido mucho menos trabajadas y derivan de una visión positiva o de sinergia de la relación entre los dominios, como lo son: la Teoría de Realce, Expansión, Balance, Conciliación y Favorecimiento Trabajo-Familia (Grzywacz, Almeida y McDonald, 2002) o Enriquecimiento T-F (Greenhaus y Powell, 2003) entre otras (Tabla 3.2).

Tabla 3.2 Teorías de Interacción Positiva

Teorías	Concepciones de las teorías.	Autores de estudios	Relación de los Dominios	Tipo de Relación entre dominios
Realce	Llevar múltiples roles produce resultados positivos	Sieber, 1974;	Bidireccionales	Relaciones causales de mecanismos vinculantes
Expansión	Considera que la energía humana que crea el cuerpo se incrementa en la medida que la persona se ve obligada a tomar múltiples roles	Marks, 1977	No definida	Relaciones causales de mecanismos vinculantes
Balance	Trata a la relación como un equilibrio donde la persona cuenta con las estrategias necesarias para equilibrar la relación en ambas esferas, tomando en cuenta la bidireccionalidad del conflicto y sus interferencias.	Papí-Gálvez, 2003; Mostert, 2009	Bidireccionales	Mecanismos vinculantes estrategias
Conciliación	Relaciones causales de mecanismos vinculantes	Greenhaus, Collins y Shaw, 2003; Haar y Bardoel, 2008; Idrovo, 2006.	Bidireccionales	Mecanismo vinculante
Enriquecimiento	Los recursos y las experiencias ganados	Greenhaus y Powell, 2003;	Bidireccionales	Mecanismos Vinculantes

Teorías	Concepciones de las teorías.	Autores de estudios	Relación de los Dominios	Tipo de Relación entre dominios
	en el desempeño de un rol “enriquecen” el desempeño y la calidad de vida del otro	Grzywacz y Bass 2003; Carlson, Kacmar, Wayne y Grzywacz, 2006.		

Nota: Teorías derivadas de la interacción Positiva. Diseño del autor

De las teorías mencionadas, sobresale la de la Interacción, que ofrece una visión no solo positiva o negativa de los dominios, sino que considera además la posibilidad de obtener recursos que favorezcan la relación de ambos.

A continuación, se presenta una revisión de los enfoques sobre los que se fundamenta la relación T-F, desde una perspectiva de interacción positiva.

3.3.9 Enfoque de Realce

Este enfoque sugiere que llevar múltiples roles produce resultados positivos. Sieber (1974) argumenta que los empleados involucrados en múltiples roles obtienen 4 tipos de recompensa: 1) Privilegio de roles; 2) Estatus de seguridad; 3) Recursos para resaltar el estatus y el desempeño; y 4) Enriquecimiento de la personalidad y gratificación del ego. Esto indica que el beneficio de acumular roles puede ayudar a sobrellevar el estrés y por lo tanto ser gratificante (Haar y Bardoel, 2008).

3.3.10 Expansión

De forma similar al enfoque de realce, anteriormente mencionado, Marks (1977) presenta en contraposición al enfoque de escasez de recursos, la llamada “Teoría de la Expansión”, donde

considera que la energía humana que crea el cuerpo se incrementa en la medida que la persona se ve obligada a tomar múltiples roles (Haar y Bardoel, 2008).

3.3.11 Balance Trabajo-Familia

El Balance T-F, trata la relación como un equilibrio donde la persona desarrolla las estrategias necesarias para equilibrar la relación entre ambas esferas, tomando en cuenta la bidireccionalidad del conflicto y sus interferencias (Mostert, 2009).

Aun cuando mucha de la literatura asume al Balance T-F como ausencia de conflicto, los académicos recientemente han integrado otros conceptos, que eliminan el antagonismo del balance vs. el conflicto, aportando además indicios de su relación con el Enriquecimiento T-F (Gareis et al., 2009).

Más que un mecanismo vinculante, como el propuesto por Edwards y Rothbard (2000), la teoría del Balance refleja una orientación individual mediante los distintos roles. En este sentido, Greenhaus, Collins y Shaw (2003) consideran al balance como la tendencia a estar comprometido con el desempeño en cada rol de un sistema de roles total, para asumir en cada uno actitud de atención y cuidado; y en alcanzar experiencias satisfactorias en todos los dominios de la vida.

3.3.12 Conciliación Trabajo-Familia

La perspectiva de la Conciliación T-F, se basa en la posible construcción de una relación positiva entre los dominios (Harr y Spell, 2004). Las empresas hoy día comienzan a darse cuenta de la importancia de generar medidas conciliatorias que favorezcan el desarrollo de sus trabajadores. Es decir, uno de los supuestos aceptados recientemente es que a mayor conflicto T-F, el índice de satisfacción laboral disminuye, y por ende el bienestar físico y mental de los trabajadores, aspecto que puede afectar su desempeño y productividad (Spector, Fox y Domagalski, 2006). Como consecuencia, el prevenir el conflicto T-F se está convirtiendo en “una

presión constante para las empresas (y sus utilidades)” (Idovro, 2006, pág. 51). Así, este enfoque propone generar medidas conciliatorias en ambos ámbitos, que permitan un equilibrio benéfico en cada una de las esferas. Esto abarcaría en las empresas, desde simples permisos, hasta políticas que favorezcan la interacción T-F (e.g. horarios de lactancia, guarderías, etc.). “Dichas empresas han logrado crear un entorno laboral donde los trabajadores se sienten apreciados y día a día perciben que su contribución es tenida en cuenta en la construcción de un proyecto común.” (Idovro, 2006, pág. 54).

En México, el gobierno ha logrado establecer medidas gubernamentales que propician la conciliación T-F mediante leyes (como la ley federal del trabajo) y políticas que facilitan la interacción entre ambas esferas, por ejemplo, la incapacidad por maternidad y lactancia. Sin embargo, el avance y cumplimiento de las mismas es incipiente y dependen en gran medida de la organización y su capacidad de adoptarlas. Otras empresas –aunque las menos– proponen también licencias especiales de paternidad e incorporan guarderías y permisos especiales o promueven el teletrabajo para conciliar ambos dominios, buscando el beneficio de los trabajadores, pero aún se tiene una gran distancia legal con otros países que promueven el bienestar de los que laboran cuidando también el aspecto familiar.

3.3.13 Enriquecimiento Trabajo-Familia

El Enfoque sobre el Enriquecimiento T-F se soporta en la posición bidireccional de los dominios (Greenhaus y Powell, 2003). Así, los recursos y las experiencias ganados en el desempeño de un dominio, “enriquecen” el desempeño y la calidad de vida en el otro.

El fundamento de esta teoría es que el trabajo y la familia proveen cada uno de recursos al individuo, como: alta autoestima, autonomía, y beneficios que mejoran su desempeño en la vida del otro dominio (Carlson et al., 2006). Además, el Enriquecimiento presenta condiciones donde

el trabajo y la familia se vuelven aliados (en lugar de su tradicional posición de “enemigos”) (Greenhaus y Powell, 2003). Esto sucede, sobre todo, cuando uno de los roles conlleva beneficios, recursos y enriquecimiento personal en una de las esferas (hogar o trabajo) que puede mejorar el desempeño o el involucramiento en la otra área. Por ello, la Interacción, muestra una cara positiva en la relación T-F, con estas dos esferas que a pesar de demostrar estar fuertemente correlacionadas se consideran distintas, tanto conceptual, como empíricamente (Geurts et al., 2005). Más específicamente, el Enriquecimiento ocurre cuando recursos como: habilidades, perspectivas, flexibilidad, el capital social-físico y los recursos materiales o psicológicos ganados en un rol, mejoran directamente el desempeño en el otro dominio (Greenhaus y Powell, 2003; Carlson et al., 2006).

Según (Carlson et al., 2006) el Enriquecimiento T-F es notablemente distinto de otros constructos en la literatura, que representan el lado positivo de las esferas T-F. Aun cuando ha sido etiquetado como sinónimo de otros conceptos como el *realce* o la *Interacción positiva*.

En cuanto a sus diferencias con la Interacción positiva, esta se refiere a la ganancia de experiencias, como habilidades, actitudes y comportamientos transferidos al otro dominio, de tal forma que se tendrán dos dominios similares (Edwards y Rothbard, 2000), mientras que el Enriquecimiento requiere, no sólo de la transferencia de las habilidades, sino de la aplicación exitosa de las mismas en el otro dominio (Carlson et al., 2006; Wayne, Musisca y Fleeson, 2004; Masuda, Mc Nall, Allen, y Nicklin, 2012).

La redundante, pero necesaria, aclaración de los conceptos mencionados, es importante ya que los instrumentos que se encuentran disponibles para la medición de la Interacción T-F son aún pocos.

3.3.14 Integración Trabajo-Familia

Recientemente un estudio realizado en Venezuela y como una aportación importante de AL, presenta un enfoque de Integración Trabajo Familia (T-F) (Cachutt y Ortiz, 2015). Para esta propuesta, las autoras asumen que existen tres factores comunes en los enfoques existentes en la literatura: organización, familia y persona. En él la Integración T-F es “la persona consciente de la importancia de su desarrollo en estos dos ámbitos, aprovecha las facilidades que se les ofrecen desde los diferentes actores [...] toma decisiones y actúa” (Cachutt y Ortiz, 2015, pág.7) de tal forma que las tensiones se reduzcan, evitando influir de forma negativa en el trabajo o la familia.

Las autoras de esta propuesta evaluaron una escala para medir la integración T-F descrita en el siguiente apartado. Dado lo incipiente del diseño de la escala, aun no se ha validado en otras empresas venezolanas y en otros países.

3.4 Instrumentos de medición

A pesar de las diferencias señaladas en cuanto a los conceptos de la relación T-F, se identificaron estudios que consideran a la Interacción como propuesta de estudio. No obstante, son pocos los que han sido validados, (Carlson et al., 2006). Tal es el caso del test de Greenhaus y Powell (2003) que además incluye ítems utilizados en otros estudios para evaluar el enriquecimiento, el realce y el favorecimiento de los dominios.

Una escala de reciente diseño aún no validada en otros países es la de Cachutt y Ortiz (2015), que arrojó 5 dimensiones: Satisfacción, Compromiso, Apoyo, Doble presencia y Efectos sobre la salud con 18 variables en total y un Alpha de .64, aun cuando por su reciente diseño no se ha validado en otros países más allá de Venezuela.

Otra medida común en la literatura es el uso del *Survey Work-home Interaction-NijmeGen* (SWING) de Geurts et al. (2005) en donde “El modelo teórico final propone la existencia de

cuatro subescalas según la dirección de la interacción (trabajo-familia o familia-trabajo) y según el tipo de relación existente entre ambos dominios (positiva o negativa)” (Moreno, Sanz, Rodríguez, y Geurts, 2009, pág. 332). Esta escala es la que más se ha utilizado y validado en México (Betanzos y Paz, 2012).

Carlson et al. (2006) proponen una escala con base en la revisión de literatura existente. Su propuesta considera la bidireccionalidad y una distinción clara de los términos existentes, generando una escala con muchas fortalezas que considera seis dimensiones para la evaluación del constructo. Además, toma en cuenta la relación T-F, antecedentes del trabajo, antecedentes de familia y reconocimientos, construyendo seis dimensiones para la relación T-F. La escala está conformada de 18 reactivos con formato de respuesta tipo Likert con cinco opciones que van desde un “total desacuerdo” hasta un “total acuerdo”. Los reactivos, a su vez, están divididos en tres dimensiones que representan el flujo del trabajo a la familia (desarrollo, afecto y capital) y tres dimensiones de la familia al trabajo (desarrollo, afecto y eficiencia). Los reactivos miden la posición bidireccional de las esferas e incluyen conceptos de ganancias de recursos, con cuestiones como “El involucramiento en mi familia y en mi trabajo me hace feliz y me ayuda a trabajar mejor”. Desafortunadamente no se logró localizar una versión en español validada.

La carencia en instrumentos para la medición de la Interacción, probablemente basado en lo reciente del término, deja una amplia posibilidad de profundización, análisis y desarrollo de los instrumentos que se han usado para medirla o para la adaptación y diseño de nuevos instrumentos acordes a la percepción de la interacción de los dominios y la cultura de cada país.

3.5 Antecedentes empíricos

Muchos de los estudios sobre la relación trabajo-familia, se realizaron en un inicio en población femenina (Mostert, 2009) por considerarse que este fenómeno sólo afectaba a las

mujeres. Sin embargo, ahora se reconoce que los hombres tienen un rol mucho más activo en casa y que la interferencia, sobrecarga o interacción de los roles también puede generar un conflicto entre las demandas del hogar y del trabajo (Mostert, 2009).

Uno de los estudios que considera ambos sexos y realiza un enlace con el Bienestar Psicológico es el de Parasuraman, Purohit, Godshalk y Beutell (1996) que examinan la influencia de diversas variables de éxito en las carreras de emprendedores con 111 hombres y mujeres, encontrando en sus resultados que las variables de tiempo dedicado a la familia y al trabajo, tienen un efecto importante mediando entre el sexo, las características del trabajo (apoyo, sobrecarga flexibilidad de horario), la familia (apoyo instrumental, soporte emocional, involucramiento, paternidad) y el conflicto T-F, teniendo implicaciones finales en el éxito de su vida profesional y el estrés con la vida.

Otro estudio sobre el trabajo flexible y la relación T-F/F-T (Allen, Johnson, Kiburz y Shockley, 2013) señala que especialmente la relación $T \rightarrow F$, se ve influenciada por factores de flexibilidad de tiempo y lugar, así como disponibilidad.

Los estudios empíricos abundaron sobre la idea de la relación T-F como fuente de conflicto y de las tensiones de los roles, mientras que la Interacción positiva y del Enriquecimiento o del realce, ha sido escasamente estudiada (Geurts et al., 2005; Geurts y Demerouti, 2003).

En estudios empíricos, la Interacción positiva T-F, ha sido relacionada positivamente con salud mental (Grzywacz y Marks, 2000). Stephens, Franks y Atienza (1997) encontraron mayor desbordamiento positivo asociado con mayor bienestar subjetivo, mientras que Hanson, Hammer y Colton (2006) lo encontraron en las dimensiones que se asociaban positivamente.

En Venezuela durante el 2008, se realizó un estudio que buscaba establecer la relación entre el trabajo-familia y el bienestar de mujeres trabajadoras (Feldman, Vivas, Lugli et al, 2008)

basado en un modelo de gratificaciones entre los dominios. Hallando que las gratificaciones están relacionadas con un mayor bienestar y autoestima de las trabajadoras, así como con menos ansiedad, depresión y otros síntomas de malestar.

Existen un informe en Chile (SERNAM, 2014) que estudia las percepciones y prácticas de conciliación y corresponsabilidad en las organizaciones públicas y privadas de ese país. En él, se da a conocer la situación de la relación T->F considerando antes los modelos de conciliación, balance y enriquecimiento. Identifican además sus alcances, las barreras y los beneficios de la conciliación. Así como la evaluación de diversos indicadores de rentabilidad y satisfacción cuando ésta se presenta. Entre los principales hallazgos se encuentran que, aunque existen políticas vigentes de conciliación, aquellos que las usan son percibidos con menos posibilidades de ascender en las organizaciones. También se identifica la falta de conocimiento sobre la legislación vigente y la necesaria participación de todos los actores para lograr la conciliación (SERNAM, 2014).

También durante ese año, se realizó un estudio sobre la conciliación y la cultura trabajo familia en España (Sivatte y Gaudamillas, 2014) para identificar si el tener disponible prácticas conciliatorias dentro de las organizaciones disminuía el conflicto T-F en los empleados. Las autoras concluyen que las compañías que ofrecen flexibilidad laboral y sobre todo apoyo organizacional directo, por parte del jefe, para compatibilizar el trabajo y la familia, disminuyen el conflicto T-F del empleado.

En la revisión realizada, se lograron identificar algunos estudios relacionados con la Interacción T-F en los docentes. Uno de ellos, una tesis doctoral sobre Enriquecimiento T-F en docentes en la Universidad de Zaragoza (Jijena, 2012) y algunos textos que lo abordan de forma indirecta en Chile (Restrepo y López, 2013). En Portugal, Gaio (2014) realiza un estudio cualitativo sobre las Narrativas de la vida Trabajo-Familia en académicos encontrando dos

vertientes: 1) la que apunta que el trabajo y la familia son complementarios y 2) la que indica que una dimensión se subordina a la otra. En el estudio se resaltan las diferencias de género y las experiencias de paternidad mediante las narrativas de la relación T-F, estableciendo que se requiere considerar tanto las experiencias de trabajo como de la familia, para generar en las organizaciones educativas nuevos modelos de profesiones docentes menos estandarizadas y más acordes a las necesidades individuales.

Durante el 2015, se realizó un estudio en Colombia con 302 docentes de educación superior, buscando el rol moderador del conflicto y la facilitación entre la tensión laboral y el malestar (Gómez, Perilla y Hermosa, 2015). En él se encontró que el conflicto trabajo-familia “modera la relación entre tensión laboral y el *burnout* mientras que el conflicto familia-trabajo modera la relación entre tensión laboral y depresión” (pág.186). Además en el mismo, se reconoce la importancia de que las directivas universitarias y los profesores consideren los riesgos para la salud al incrementar la presión por mejorar su competitividad y calidad de sus servicios.

En cuanto a la relación T-F con el bienestar subjetivo, se encontró un artículo (García, 2002) que aborda de forma indirecta la relación entre constructos. Lo que es evidente, es que muchos de los trabajos, relacionan la Interacción T-F como un constructo que afecta la calidad de vida de los trabajadores o su bienestar ya sea de forma directa o indirecta (Edwards y Rothbard, 2000; Carlson et al., 2006; Gareis et al., 2009; Geurts et al., 2003).

La carencia de investigaciones enfocados en la Interacción, evidencian un amplio campo de exploración y estudio para transferir y aplicar de manera exitosa los recursos que se obtienen de un dominio al otro, así como el impacto en el bienestar de las personas de forma integral (Jaros et al., 1993).

Una de las aportaciones del trabajo en desarrollo, es el enlace de la interacción T-F con el CO, mencionada anteriormente, como una relación de variables pendiente de analizar (Betanzos y Paz, 2011a), para profundizar así en su estructura, direccionalidad y efectos sobre la liga que establece el docente con su organización.

Además, la relación mutua entre trabajo y familia deja entrever un enlace con el bienestar, evidenciando que las experiencias de un ámbito afectan directamente al otro. ¿Cómo conciliar en un mundo competitivo las demandas familiares-laborales-personales y salir adelante, sin pagar grandes costos en cualquiera de estos ámbitos? ¿Es factible concebir el bienestar psicológico en las relaciones mutuas entre trabajo y familia, y a su vez mantener el compromiso organizacional ante una demanda de competitividad intensa?

Con base en estas observaciones, este trabajo pretende contribuir al conocimiento en torno al CO, su relación con la interacción trabajo-familia, y las repercusiones de estas relaciones con el bienestar subjetivo del docente empleado por Instituciones de Educación Media Superior y Superior, todo ello mediante un proyecto que provea información oportuna y significativa al respecto desde una perspectiva científica.

Para determinar con mayor claridad estas relaciones, se realiza a continuación una revisión del Bienestar Subjetivo que nos permita comprender su conceptualización y la forma en que establece, de manera teórica, su relación con las otras variables de estudio.

Capítulo IV

Bienestar Subjetivo

Para tratar el tema del Bienestar Subjetivo (en adelante abreviado como BS) se hace necesario hablar primero de la Psicología Positiva, definida por Seligman como el estudio científico del funcionamiento óptimo (1999). Parten de la misma, diversos conceptos relacionados con establecer una perspectiva de abordaje positiva del ser humano y de su entorno; tal es el caso del BS, que dentro de este proyecto busca establecer los factores organizacionales de los docentes que le influyen, tanto de forma positiva como negativa.

4.1 Psicología Positiva

La Psicología Positiva es una corriente de investigación psicológica que observa los aspectos relacionados con una personalidad sana y emociones positivas de los sujetos. Ha sido definida por Seligman (1999) como el estudio científico del funcionamiento humano óptimo.

Reconocidos entre los más grandes impulsores de este enfoque, Martin E. Seligman y Mihály Csikszentmihalyi (2000) afirman que: “este gran énfasis de la psicología clásica en la enfermedad ha hecho descuidar los aspectos positivos tales como el bienestar, la satisfacción, la esperanza, el optimismo, el *flow* y la felicidad...” (citado en Cuadra y Florenzano, 2003).

Así, el campo de la psicología positiva trata de valorar, entender, describir y transformar, las experiencias subjetivas de las personas, entre ellas: la satisfacción, el bienestar, la alegría, la esperanza y el optimismo, *el flow* y la felicidad para el hoy. Además, considera también aspectos a nivel individual más profundos como perseverancia, perdón, espiritualidad. De la misma manera, como características de una vida positiva: Amor e intimidad, autorregulación de la conducta, altruismo, Bienestar subjetivo (BS), conocimiento, comprensión de áreas fuera de uno mismo, creatividad, gusto estético, individualidad, trabajo satisfactorio, integridad, liderazgo,

juego, mentalidad del futuro y ser un buen ciudadano. (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Salanova, Agut y Peiró, 2005).

Es a partir de esta corriente, que se desprende la Psicología Positiva Organizacional (POP o POB, por sus siglas en inglés) que promueve el obtener el equilibrio a partir de raíces de una vida positiva de sus empleados (Cuadra y Florenzano, 2003). La POP ha sido definida como:

[...] el estudio científico del funcionamiento óptimo de la salud de las personas y de los grupos en las organizaciones, así como de la gestión efectiva del bienestar psicosocial en el trabajo y del desarrollo de organizaciones para que sean más saludables. (Salanova, Llorens y Martínez, 2016, p. 177).

Diversos autores se han dado a la tarea de profundizar en temáticas relacionadas con la psicología positiva (Diener et al., 1999; Diener, 2000; Ryan y Deci, 2000; Csikszentmihalyi, 1999), las variables que de ellas se derivan y sus relaciones. Tal es el caso del BS.

4.2 Conceptualización del Bienestar Subjetivo

El término Bienestar Subjetivo (BS) presenta ambigüedades en su origen ontológico y su relación con la Calidad de Vida, la Satisfacción y la Felicidad, dado el uso del propio concepto como sinónimo, constructo o variable relacional.

La literatura que aborda la Psicología Positiva y en especial el BS es aún incipiente y todavía más limitada en su estudio en América Latina. Uno de los enfoques más trabajados con respecto al origen del BS es el que parte de la Calidad de vida (término tan diverso como el propio bienestar). Lawton (1983, citado en García, 2002) propone un modelo de Calidad de vida donde tres de cuatro componentes del constructo, son de contenido fundamentalmente psicológico: Bienestar Psicológico, Percepción de la Calidad de Vida, Competencia Conductual y Medio Ambiente Objetivo. Dando pie a la introducción de componentes subjetivos en modelos

de Calidad de Vida, que hacen referencia a la evaluación que las personas realizan con respecto a sus objetivos personales, estados de ánimo y elementos afectivos (García, 2002).

4.2.1 Modelos de Calidad de Vida, Bienestar y Felicidad

Según Veenhoven (1994) la “calidad de vida” denota dos significados: por una parte, la presencia de condiciones consideradas necesarias para una buena vida. Por otra, la práctica del vivir bien como tal. Esta segunda acepción abre la puerta a la consideración de factores dependientes, en mayor medida, de la actuación y percepción del propio sujeto sobre su vida, que de las condiciones objetivas en las que se desarrolla esta. En este mismo sentido, Lawton (1983) quiso hacer hincapié en la perspectiva psicológica de la calidad de vida, introduciendo el concepto de "buena vida" o "buen vivir", de la cual, para el autor, tres de cuatro componentes son de contenido fundamentalmente psicológico (Figura 4.1).

Figura 4.1 Calidad de vida de Lawton

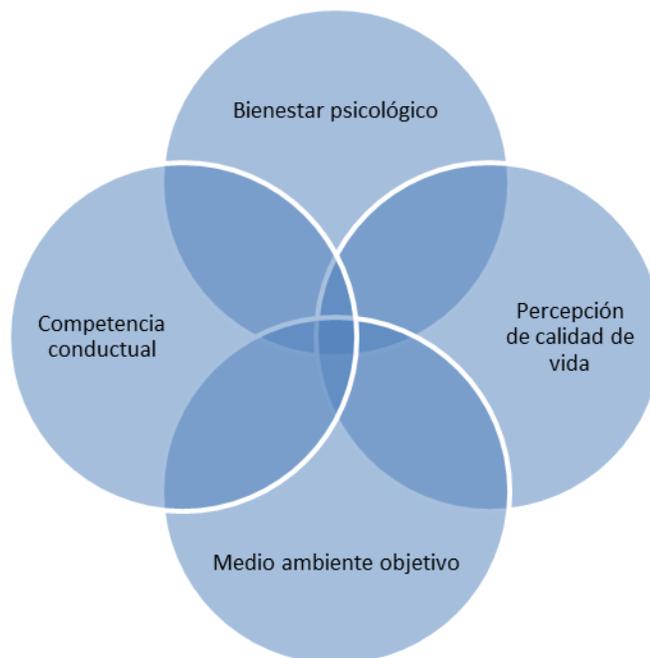


Figura 4.1 Calidad de vida Lawton1983. Elaborado por García (2002).

Este modelo, permitió la posterior integración de más componentes subjetivos a la concepción de Calidad de vida y trajo consigo la intensificación del análisis individual vs. el social o estructural, “mostrando una nueva faceta hacia la percepción de la persona con respecto al Bienestar y a su vez, dando cabida al concepto «Bienestar subjetivo» en el concepto de Calidad de vida” (García, 2002, pág. 5).

A partir de esta propuesta –como se ilustra en la figura 4.2– se consideró a la Calidad de vida como un constructo multidimensional conformado por aspectos tanto objetivos, como subjetivos. “La dimensión objetiva se refiere a disponibilidad de bienes y servicios para cada quién, mientras que la subjetiva se refiere a la valoración con relación a la propia vida.” (Moyano y Ramos, 2007, p. 1).

Figura 4.2 Calidad de vida en Moyano y Ramos



Figura 4.2 Calidad de vida. Elaborado por Moyano y Ramos (2007).

El BS parte de la dimensión subjetiva de la Calidad de vida (Diener et al., 1999), que a su vez está conformada por aspectos cognitivos y afectivos (figura 4.3), donde los componentes cognitivos se refieren a la satisfacción vital, mientras que el componente afectivo, se refiere a la felicidad inmediata (Arita, 2005).

Figura 4.3 Bienestar subjetivo en Diener, Suh, Lucas, y Smith

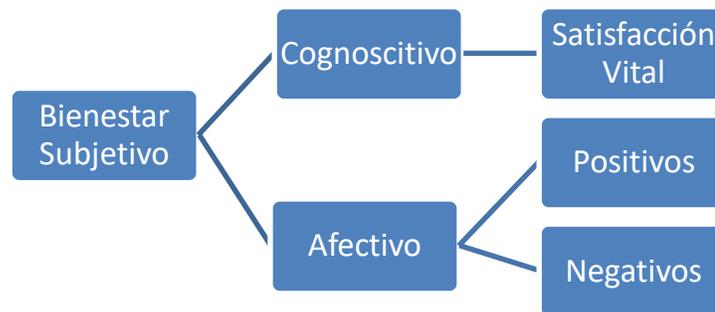


Figura 4.3 Dimensiones del Bienestar Subjetivo basado en Diener, Suh, Lucas, y Smith, (1999). Diseño de autor

Por su parte, Diener (2000) explica que el punto central del BS es la evaluación que la persona hace de su vida (Cuadra y Florenzano, 2003). En su opinión, esta área de estudio tiene tres elementos característicos: carácter subjetivo, que descansa sobre la propia experiencia de la persona; dimensión global, que incluye una valoración o juicio de todos los aspectos de la vida de la persona; y la necesaria inclusión de medidas positivas (Tabla 4.1), ya que su naturaleza va más allá de la mera ausencia de factores negativos (García, 2002, pág. 5).

Tabla 4.1 Afectos

Afecto placentero	Afecto no placentero	Satisfacción con la vida	Dominio de Satisfacción
Alegría	Culpa y Pena	Deseo de cambiar en la vida	Trabajo
Jubilo	Tristeza	Satisfacción con la vida actual	Familia
Orgullo	Ansiedad, preocupación enojo	Satisfacción con el pasado	Salud Entretenimiento
Cariño Felicidad	Estrés Depresión	Satisfacción con el futuro Importancia de puntos de vista de otros sobre la vida de uno	Finanzas Uno mismo
Extasis	Envidia		Un grupo

Tabla 4.1 Componentes de Bienestar Subjetivo basado en Diener, Suh, Lucas y Smith (1999).

Con respecto a la Felicidad como sinónimo de BS, el individuo utiliza dos componentes para su evaluación: sus afectos (positivos y negativos), y sus pensamientos con respecto a la satisfacción con la vida, que son el componente cognitivo que representa la discrepancia percibida entre sus aspiraciones y sus logros; cuyo amplio rango evaluativo va desde la sensación de realización personal, hasta la experiencia vital, fracaso o frustración (García, 2002; Anguas, 2001).

Por su parte, el modelo de Cuadra y Florenzano (2003) con respecto al BS indica que, a pesar de las controversias con el término, actualmente se reconocen dos consensos:

- 1.-El bienestar tiene una dimensión básica general y subjetiva.
- 2.- El bienestar está compuesto por dos facetas: una centrada en los aspectos afectivos emocionales (referidos a los estados de ánimo del sujeto) y otra centrada en los aspectos cognitivos de los sujetos (referido a la evaluación de satisfacción que hace el sujeto de su propia vida). (Figura 4.4)

Figura 4.4 Facetas de Bienestar para Cuadra y Florenzano

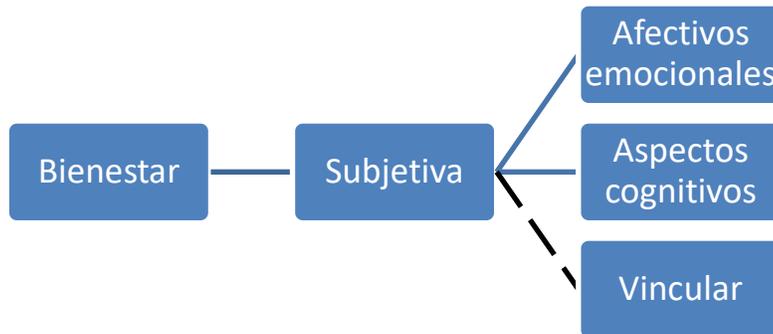


Figura 4.4 Facetas de Bienestar para Cuadra y Florenzano, 2003. Elaboración de Autor.

Para estos autores, el BS se refiere a “lo que las personas piensan y sienten acerca de sus vidas y a las conclusiones afectivas que ellos alcanzan cuando evalúan su existencia” (Cuadra y Florenzano, 2003, pág. 85).

Una de las propuestas más consolidadas también con respecto al BS, es la que se encuentra en la literatura de Ryan y Deci (2000; 2001) los cuales proponen una organización diferente, basada en dos grandes tradiciones: la primera relacionada con la felicidad (hedónico) y la otra relacionada al desarrollo del potencial humano (eudaimónico), como se observa en la figura 4.5.

Figura 4.5 Bienestar en Ryan y Deci

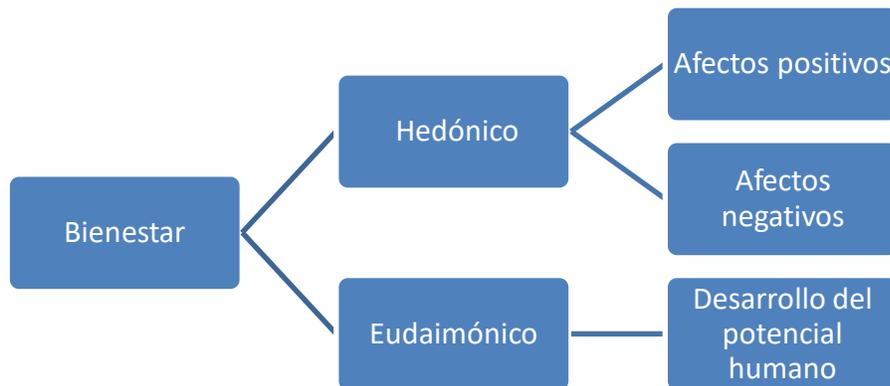


Figura 4.5. Bienestar para Ryan y Deci 2001. Diseño de autor.

Díaz-Llanes en el 2001, por su parte, establece la relación del BS con el término de Calidad de vida, con esta última en dos vertientes: (1) La conciencia de la responsabilidad común ante los hechos ambientales y ecológicos, reconociéndose atado a una red de interdependencias en un sistema; (2) La preocupación por los aspectos cualitativos y cotidianos de la vida, con el ser humano atendiendo los aspectos individuales de la existencia, entre ellos, dolor o felicidad. Se asume así que el concepto de calidad de vida –que generalmente se relacionaba con indicadores macro– no refleja necesariamente el nivel de felicidad que una población puede gozar. Derivado de esta reflexión y para obtener un indicador acorde con la calidad de vida, el autor propone que el concepto abarque las aspiraciones, experiencias, necesidades y valores, entre otros, para convertirse en BS (Díaz-Llanes, 2001). Esto puede apreciarse en la figura 4.6.

Figura 4.6 Bienestar para Díaz-Llanes

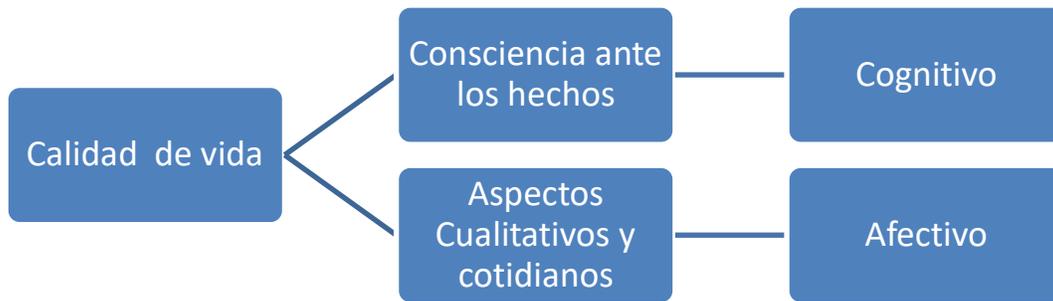


Figura 4.6 Bienestar Subjetivo para Díaz-Llanes (2001). Elaboración de autor.

Para Díaz-Llanes (2001) el BS se presenta entonces como sinónimo de la Felicidad, siendo esta la evaluación que las personas realizan de sus vidas, tomando en cuenta las dimensiones cognitiva y afectiva, cuya interacción genera en el individuo percepciones que van de la agonía al éxtasis.

Por último y desprendiéndose del modelo anterior, cabría una clasificación que Ryan y Deci (2001) retomaron y que refieren Rodríguez y Quiñones (2012), retomando también los trabajos de Ryff, Keyes y Hughes (2003), en la que se observa una clara división entre los términos de BS y Bienestar Psicológico, como se aprecia en la figura 4.7.

Figura 4.7 Bienestar en Rodríguez, y Quiñones

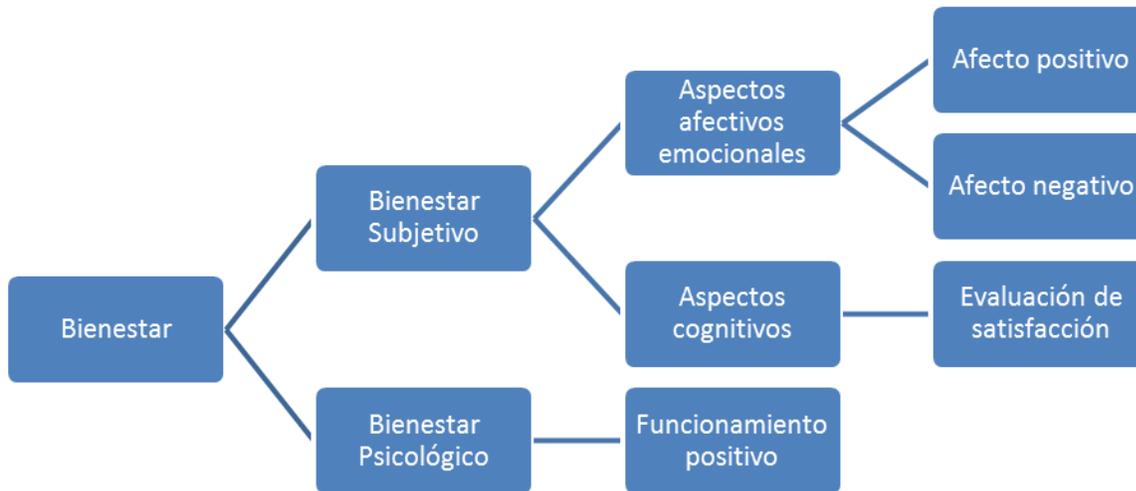


Figura 4.7 El Bienestar en Rodríguez, y Quiñones (2012). Diseño de autor.

De esta forma, lo relacionado con el BS queda enmarcando a los aspectos afectivos, emocionales y cognitivos, mientras que lo referido al Bienestar Psicológico se relaciona con el funcionamiento positivo del individuo (figura 4.7).

Rodríguez y Quiñones (2012) resaltan además que, con respecto al BS, quedan incluidas la satisfacción por la vida y la felicidad (la satisfacción con la vida integra factores globales y la felicidad considera factores inmediatos), mientras que el Bienestar Psicológico requiere ver a las personas de forma integral considerando la etapa de desarrollo en que se encuentran, sus roles y actividades, así como el contar con las características mínimas para sobrellevarlos.

4.2.2 Clasificación *Bottom-Up* y *Top-Down*

Es importante resaltar que existe también, una clasificación en cuanto a las teorías sobre Bienestar: las teorías *Bottom-up* (abajo-arriba) y las *Top-Down* (arriba-abajo). Las teorías *bottom-up* están centradas en identificar qué necesidades o factores, externos al sujeto, afectan su

bienestar. Así, éste se logra exclusivamente cuando la necesidad es alcanzada. Las teorías *top-down*, por otro lado, están interesadas en descubrir los factores internos que determinan cómo las personas perciben a sus circunstancias vitales. Estos factores afectan los juicios o valoraciones sobre su felicidad. En estas teorías se plantean objetivos o metas que pueden cambiar y cuyo proceso para alcanzarlas puede ser más importante que la meta en sí (García, 2002).

En el modelo *bottom-up*, se encuentran claramente las denominadas teorías finalistas o de “punto final”, que defienden la idea de que el BS se logra cuando una necesidad es alcanzada. “Las teorías de los humanistas Maslow y Murray, con sus jerarquías de necesidades se encuadran en esta perspectiva...” (García, 2002, pág. 25).

El planteamiento abajo-arriba (*bottom-up*) considera el BS en la medida en que se pasa de la pura satisfacción de necesidades, ya sean estas físicas o psíquicas, al planteamiento consciente, decisión y orientación de recursos personales para la consecución de unos objetivos o metas individuales. Mientras tanto, en las teorías de arriba-abajo (*top-down*), los factores internos o personales cobran más importancia que las variables externas (García, 2002, pág. 26).

Las teorías sobre BS se enmarcaron en un inicio en el tipo *bottom-up*, para posteriormente centrar más estudios en las *top-down*, también conocidas como de “acercamiento a la meta”, y estas consideran, además, las diferencias individuales y los cambios de desarrollo en las dimensiones de bienestar (Cuadra y Florenzano, 2003).

Un ejemplo de este tipo de teorías es la de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), pues toma en cuenta el contexto en el que la persona se desenvuelve. “Parte del supuesto que las personas pueden ser proactivas y comprometidas, o bien, inactivas o alienadas, y ello depende, en gran parte, de la función en la condición social en la que ellos se desarrollan y funcionan” (Cuadra y Florenzano, 2003).

Otra más incluida en las teorías *top-down*, es la Teoría de flujo de Csikhenmitsayki (1999) que indica que el bienestar está en la actividad humana en sí, y no en la satisfacción del logro final de la meta; o la Teoría de las Discrepancias Múltiples (Michalos, 1995) que representa por cierto, uno de los modelos más claros de *top-down*, y sostiene que el BS del sujeto, es una función lineal positiva de las discrepancias percibidas entre lo que uno tiene ahora y lo que tienen los demás, y lo que esperaba tener ahora o en el futuro, y lo que necesita o cree merecer (García, 2002).

También en estos modelos, se encuentra el de Carol Ryff (1989) cuyo mayor valor es la Multidimensionalidad, pues tomando como base a Jahoda (1958), define un modelo de salud mental positiva y plantea el bienestar como el reflejo del funcionamiento psicológico óptimo. Además, sugiere que elemento hedónico (el balance entre emociones positivas y negativas) puede ser independiente del bienestar (Hervás, 2009). En este modelo, Ryff plantea seis dimensiones básicas que delimitan el bienestar: Autoaceptación, Relaciones Positivas, Autonomía, Dominio del entorno, propósito de la vida y crecimiento personal. De tal forma que se usa no sólo como indicador de desarrollo personal, sino como marco de referencia para organizaciones que desean saber qué áreas deben tomar en cuenta para fomentar este bienestar (Hervás, 2009).

Por su parte Keyes y López (2002), según Hervás (2009), proponen un modelo en el que integran la dimensión de bienestar social, que incluye tres ámbitos: a) El Bienestar Subjetivo; b) el modelo de bienestar psicológico basado en Ryff y sus dimensiones; y c) El modelo de bienestar social (satisfacción del individuo con su entorno cultural y social) (Hervás, 2009).

Todas estas teorías orientadas al BS nos demuestran el interés de los investigadores por obtener criterios acordes con la realidad que permeen en los diversos ámbitos sociales para mejorar la condición humana. Sin embargo, la diversidad de estudios y la ambigüedad del término continúan presentes en la revisión de la literatura. Además, poco se menciona en la

misma sobre cómo el BS puede ser influenciado en su interpretación, por los propios valores localistas o costumbres implícitas en cada sociedad. La validez de los constructos en suelo nacional aún tiene áreas por trabajar antes de buscar obtener un acuerdo común universal. El análisis del instrumento que responda a los estudios locales de forma óptima será fundamental para un trabajo con mayor solidez.

4.3 Medición del Bienestar Subjetivo

Se han diseñado diversos métodos de medición del BS. Un enfoque lo considera como parte de la Calidad de Vida, y como parte de él se encuentra el índice de la Organización Mundial de la Salud con el cuestionario WHOQOL-100 (World Health Organization [WHO], 1995) y luego con su modalidad abreviada WHOQOL-BREF (WHO, 1996), que considera varios dominios: 1. Físico; 2. Psicológico; 3. Relaciones Sociales; y 4. Ambiente, con un total de 26 preguntas que permiten presentar un índice de calidad de vida usado en varios países.

Desde otras perspectivas que parten del BS, se encuentran los modelos: *Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS)* (Warwick Medical School, 2008), *Approaches to Happiness (OTH) Scale* (Peterson, Park y Seligman, 2005), el QoLHHI de Hubley, Russell, Gadermann y Palepu, (2009), basado en la Teoría de las Discrepancias Múltiples (TDM), de Michalos (1985); y el Test de Warr (1990), donde se evalúa el BS desde una perspectiva bidimensional.

Otra de las escalas que más se mencionan en la literatura con respecto a la medición del BS es la de Ryff y Keyes (1995) conformada por seis dimensiones: control ambiental, crecimiento personal, propósito en la vida, autoaceptación, autonomía y relaciones positivas con otros. La escala original tenía 20 reactivos contenidos en cada una de las 6 dimensiones. Esto se ha reducido a 14 reactivos por dimensión y más recientemente a tres reactivos por dimensión.

Para el modelo de BS de Diener et al. (1999) se consideran dos herramientas: La escala de Satisfacción de la Vida (SWLS) con 5 reactivos que van desde “completamente en desacuerdo” (1), hasta “completamente de acuerdo” (5), y el SPANE que mide las experiencias negativas o positivas de la persona, mediante 12 reactivos que van desde “nunca” (1), hasta “siempre” (5), además de que existen pruebas de su validez en su traducción al español (Cassaretto y Martínez, 2017).

Una escala similar de afectos, es la de Watson, Clark y Tellegen (1988), que contiene 20 reactivos, 10 Positivos y 10 negativos, que ha demostrado una estructura robusta y válida en su versión al español (Sandín et al., 1999).

4.4 Antecedentes Empíricos del Bienestar Subjetivo

Existen diversos estudios sobre BS y su relación con otras variables, aunque pocos relacionados con el ámbito docente:

[...] han sido numerosos los trabajos que han pretendido encontrar la relación que guarda el bienestar con otras variables. La enumeración de todos los factores tenidos en cuenta en estos estudios sería interminable. La lista debería incluir desde variables como la edad, el sexo o el estado civil (Glenn, 1975; Glenn y Weaver, 1981; Shmotkin, 1990) hasta otras, algo menos comunes, como el atractivo físico o el orden de nacimiento (Diener, Wolsic y Fujita, 1995; Allred y Poduska, 1988). Una posible clasificación de estos factores que, sin ser exhaustiva, abarca la mayor parte de variables vinculadas al bienestar subjetivo es la que considera las siguientes categorías: salud, variables sociodemográficas, características individuales, variables comportamentales y acontecimientos vitales (García, 2002, p.17).

Partiendo de la teoría de la Autodeterminación, se encuentran Cuadra y Florenzano (2003) quienes reportan algunos estudios: los que muestran las actividades a las que un individuo se compromete (Sheldon, Ryan y Reis, 1996), las razones para el compromiso (Elliot y Sheldon, 1997) y el progreso hacia las metas (Sheldon y Kasser, 1998). Con respecto a la teoría del

Acercamiento a la meta, han investigado Brunsterin (1993); Cantor et al. (1991); Diener y Fujita (1995); Emmons (1986); Palys y Little (1983).

En cuanto al modelo de Carol Ryff, este ha sido utilizado en investigaciones en Iberoamérica por Casullo et al. (2002).

En la revisión realizada para este proyecto, se encontraron además pocos trabajos que investiguen de manera directa el BS con la Interacción T-F, pero se puede mencionar el trabajo en Chile de Jiménez y Moyano (2008) relacionando el equilibrio entre trabajo y calidad de vida. El trabajo de Jaga y Bagraim (2011) con respecto a la interacción T-F y sus beneficios personales. A Mauno, Kinnunen y Rantanen (2011) que investigan el conflicto T-F y la salud percibida (bienestar físico), así como a Sanz-Vergel y Rodríguez-Muñoz (2011), sobre la conciliación T-F, y la salud mental.

En el 2013 se encuentra un estudio cualitativo que respalda las hipótesis sobre la interacción positiva T-F y la transmisión de experiencias positivas al ámbito familiar (Sanz-Vergel y Rodríguez-Muñoz, 2013).

Durante el 2017 se realizó un estudio en Colombia (Suarez, 2018) en 156 docentes del sistema a distancia, cuyo objetivo era identificar su nivel de Satisfacción con la Vida y el evaluar sus indicadores de *Burnout*. Los resultados señalaron que no existen diferencias entre los resultados previos de los docentes que ejercen la profesión presencial, y que están expuestos factores que desatan el *burnout*. También se halló una correlación inversa entre la exhaustividad emocional positiva y las despersonalización, así como entre satisfacción personal y la sobrecarga del rol. Evidenciado la necesidad de diseñar políticas que favorezca la satisfacción con la vida, la salud mental y el reconocimiento de su trabajo así como el aprovechamiento de las herramientas emocionales para afrontar sus labores (Suárez, 2017).

También en el 2017 se realizó una investigación con enfermeras de cuidados intensivos, que evaluaba la relación entre autoestima, satisfacción laboral, y BS (Liu, Zhang, Chang, Wang; 2017) los resultados indicaban que el BS y la autoestima en las enfermeras se encontraba en un nivel bajo y la satisfacción en un nivel medio. Esto se explicó dadas las presiones del trabajo y la temporalidad en el mismo; la evidencia señaló que mayores índices de autoestima y de satisfacción laboral significaban mayor bienestar subjetivo, de tal forma que se requerían acciones y políticas que incrementaran la autoestima de las trabajadoras y la satisfacción con su trabajo, mediante estrategias de fortalecimiento psicológico (Liu et al., 2017).

En el 2018 se realizó un estudio con docentes de escuelas rurales en China, con respecto a su Bienestar Subjetivo (Tang, 2018). En él se señalan factores que existen desde su origen y que intervienen en el BS de los profesores tales como: la edad, el sexo, la posición administrativa en que se encuentran, su estado civil, el salario, el tamaño de su clase y su preparación profesional. En este estudio los docentes con posiciones administrativas muestran mayor Bienestar Subjetivo y demuestran al mismo tiempo necesidad de involucrarse en la administración de la escuela (Tang, 2018).

En este mismo año se realiza un estudio sobre los antecedentes y consecuencias del comportamiento organizacional positivo (Kim, Hyung, Newman, Ferris y Perrewé, 2018) tomando en cuenta el capital psicológico para promover el BS en 708 empleados de organizaciones deportivas, los resultados señalan que el realizar un trabajo significativo y el apoyo organizacional influencia el Capital psicológico de los empleados llevándolos a un incremento de satisfacción laboral y de Bienestar psicológico.

También en 2018 se desarrolla una nueva revisión sobre el constructo de Bienestar Subjetivo (Skevington y Bönkhe, 2018) y las diferencias conceptuales entre el mismo y la calidad de vida, señalando al BS como una vertiente de la línea hedónica del Bienestar representada por

Diener (1984), a la que después se le integra un dominio espiritual (WHOQOL, 1994 citado en Skevington y Bónkhe, 2018) causando algunas interrogantes, al considerar que se integraba una perspectiva eudaimónica con mayor orientación a la calidad de vida. El estudio se centra en tratar de establecer con claridad la discrepancia entre ambos conceptos mediante el análisis del cuestionario WHOQOL en sus 6 dominios. Entre los resultados cabe resaltar que cuando los factores de BS y de Calidad de vida (Separados en el cuestionario) se miden en conjunto, estos explican mejor, la varianza en la calidad de vida y hacen un mejor ajuste.

En cuanto a estudios relacionando al BS con el CO, se pueden encontrar trabajos como el de Mañas et al. (2007) relacionando el Bienestar psicológico como antecedente del CO; a Jijena y Jijena (2013) quienes mediante la satisfacción laboral establecen el vínculo con el CO; a Dávila de León y Jiménez García (2014) quienes identifican al CA como el principal predictor del Bienestar, y algunos más que lo plantean de forma indirecta (Omar, Paris, y Vaamonde, 2002). Sin embargo, aún se cuenta con un vasto campo de estudio por explorar en el país.

4.5 Bienestar y malestar en docentes

Como se mencionó al inicio de este trabajo, los cambios globales y las demandas que se desprenden de estos, influyen en las organizaciones que diseñan nuevas estrategias para aumentar su capacidad de respuesta y adaptarse a las nuevas necesidades (Peiró y Rodríguez, 2008).

El trabajo mental y el trabajo emocional, la flexibilidad laboral, las interacciones sociales más frecuentes y complejas con una gran cantidad de gente (compañeros, proveedores, clientes, etc.), el trabajo a distancia (teletrabajo), los nuevos sistemas de dirección que buscan aumentar la eficiencia y las nuevas relaciones entre empleados y empleadores, son algunas de las características que moldean las nuevas formas de actividad laboral, los sistemas de trabajo y los mercados laborales (Peiró y Rodríguez, 2008, p. 68).

Las instituciones educativas, como organizaciones activas, se integran a estos procesos de adaptación con programas y acciones que tratan de optimizar los modelos educativos esperando más y mejores resultados en sus objetivos internos y externos (Hué, 2012). Sin embargo, los cambios requeridos han tenido claras implicaciones en el Bienestar de los profesores, que al tratar de resolver las demandas en su conjunto rebasan la disposición de sus recursos personales presentando consecuencias como desconcierto, falta de ilusión y expectativas, apatía, ansiedad y depresión, insatisfacción laboral, agotamiento físico y mental, inhibiciones, petición de traslados, abandono de la docencia (Esteve, 2012) y finalmente, en la eficacia de las organizaciones donde se desempeñan (Peiró y Rodríguez, 2008).

Se ha evidenciado que los docentes son uno de los grupos más vulnerables al *Burnout* dentro de la literatura científica (Llorent y Ruiz Calzado, 2016; Hué, 2012). También se han encontrado aspectos relacionados con la disminución de su Bienestar como la ambigüedad y conflictos del rol, el mantenimiento de la disciplina, la desmotivación de los alumnos, la falta de materiales de apoyo para el trabajo, las presiones de tiempo, el exceso de trabajo administrativo, el descenso en la valoración social de la profesión docente, la pérdida de control y autonomía sobre el trabajo y la falta de apoyo entre los colegas (Cornejo y Quiñones, 2007)

Este panorama, señala la necesidad imperante de establecer nuevas estrategias y políticas sociales, económicas y organizacionales que promuevan la disminución del malestar docente

[...] la Administración Educativa debería preocuparse más por esta situación que está afectando de manera directa al profesorado y por lo tanto al proceso enseñanza-aprendizaje. Tendría que valorar más la labor docente ya que el futuro de la educación depende de ellos (Esteve, 2012, pág.6).

Algunas de estas estrategias pueden partir desde la propia institución donde los profesores laboran, pues se ha comprobado que un ambiente sano y positivo, así como el apoyo al

trabajador, beneficia a las organizaciones, mejora sus resultados, favorece la permanencia e incrementa el Bienestar del trabajador (Peiró y Rodríguez, 2012; Cornejo y Quiñones, 2012).

Además, a pesar de todos los malestares que presenta, la profesión de los docentes es una de las más satisfactorias y valorada “Evidencia de todo esto es que los docentes frecuentemente somos abordados por alumnos, por alumnas que pasados los años recuerdan la imborrable huella positiva que en ellos, en ellas dejamos” (Hue, 2012, p.48).

Sabemos también que, hablando de felicidad en los docentes y como definición previa del BS, éstos evalúan sus afectos (positivos y negativos) y sus pensamientos con respecto a la satisfacción con la vida, que va desde la sensación de realización personal, hasta la experiencia vital, fracaso o frustración (García, 2002; Anguas, 2001). Concidiendo con Hué cuando afirma que “La felicidad de los docentes no puede ser evaluada por sus condicionantes externos, sino por sus condicionantes internos o subjetivos” (2012, p. 48).

Esto quiere decir que las aulas y la relación con su organización, no son la única influencia en la evaluación del BS de los docentes, sino además otras variables como la relación con sus familias, su estilo de vida, su salud, etc.

Desde el enfoque estudiado de la Psicología Positiva propuesto por Seligman y Csikszentmihalyi (2000), el Bienestar docente podría abordarse desde una perspectiva que pudiese evitar o disminuir el malestar docente; de tal forma que produzca efectos benéficos en el mismo, como fuente salud física y mental, autoeficacia, satisfacción y actividad con sentido, relaciones saludables, etc., incrementando por ende su estado emocional positivo (Bermejo, 2012).

Un ejemplo claro (y de las pocas propuestas al respecto) es la de Bermejo (2012) que propone un decálogo de acciones para una mayor bienestar del profesorado, en el que considera la alimentación, el equilibrio del tiempo entre el trabajo y otras actividades, la asertividad en

relaciones interpersonales, así como la inversión en las amistades y retos laborales. Aunque Bermejo no aborda a profundidad, ni especifica sobre las acciones ni los beneficios específicos de cada una, es una de las pocas propuestas con acciones definidas para la mejora del Bienestar de los profesores en más de una sola dimensión de la vida del docente.

La literatura que relaciona Bienestar Subjetivo y docencia es escasa, sin embargo, hay más literatura que permite identificar los beneficios del Bienestar de los trabajadores en las organizaciones en general. Se sabe que el Bienestar ha sido asociado con el Compromiso Organizacional, especialmente con la dimensión afectiva y con el Sentido de Pertenencia (Dávila y Jimenez, 2014; Bermejo, 2012; Franco, 2010; Mañas et al., 2007)

También se ha encontrado que trabajadores con Bienestar tienen mejor desempeño organizacional, son más productivos, alcanzan mayor *engagement*, tienen una tendencia a la creatividad e innovación y contribuyen a la retención del talento (Fogaza y Coelho, 2016; World Economic Forum. Right Management, 2010).

En lo particular el Bienestar del docente impacta también al alumno, al grupo de docentes con quienes labora y se manifiesta en su desempeño, donde transmite a sus alumnos sus estados emocionales positivos. “Esto resulta congruente con estudios empíricos en los que se concluía que los profesores que muestran mayores dosis de entusiasmo parece que son más efectivos a la hora de movilizar intereses, energía, excitación y curiosidad entre sus alumnos” Bermejo, 2012 p.23.

Así, se resalta la importancia del cuidado del BS de los docentes, no sólo como individuos (lo que por sí solo debería ser suficiente), sino como los formadores de los recursos humanos estratégicos de las organizaciones en los años venideros. El cuidado personal y la forma en que establecen el equilibrio en los diferentes ámbitos de su vida será importante, pero contar con

estrategias desde la organización donde laboran que faciliten este equilibrio, será vital para favorecer su desempeño y alcanzar los objetivos deseados.

Capítulo V

Método

5.1 Justificación y planteamiento del problema

El nuevo contexto globalizado que se presenta en las universidades, tanto públicas como privadas, influye en aspectos intrínsecos como extrínsecos del trabajo (Betanzos y Paz, 2011b; Greenglass 2005). Hay exigencias de calidad educativa para docentes y alumnos, pero al mismo tiempo se les demanda a los profesores que participen activamente, sean capaces de trabajar en equipo, coordinarse por ciclos y niveles, e incluso pertenecer a academias u órganos colegiados (Arias-Galicia y González, 2009). Del mismo modo, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005):

Debido a la disminución de las subvenciones públicas, los centros de enseñanza superior tienen que recurrir al sector privado para ampliar su margen de maniobra. Los riesgos de una “mercantilización” de los servicios de enseñanza superior son reales, aunque no todos los países se hallen en una situación idéntica a este respecto (UNESCO, 2005, pág.95).

Ante esta realidad, los docentes de instituciones de educación superior –especialmente aquellos que trabajan por hora o por asignatura– tratan de adaptarse a cada una de las distintas instituciones, con sus respectivas directrices y valores.

Determinar qué tan comprometidos se encuentran los docentes de instituciones de educación superior, y qué tipo de compromiso presentan de acuerdo con el modelo de tres dimensiones de Meyer y Allen (1991), permitirá asumir nuevas perspectivas y concepciones teóricas para continuar profundizando en el tema del CO docente.

Por otra parte, las diferentes presiones que se tienen en este contexto educativo pueden llevar a afectar o beneficiar la relación de los docentes con su familia y esta a su vez modificar el CO (Ugarteburu et al., 2008).

Esta relación T-F de los docentes y su CO, se consideran variables de influencia en su calidad de vida (García, 2002). Si los docentes perciben que la presión de las circunstancias actuales se manifiesta en conflictos de interacción T-F y ésta a su vez disminuye su calidad de vida, pueden entrar en conflictos con ellos mismos y las labores que realizan (Ugarteburu et al., 2008). Por ello, la importancia del CO docente y la percepción de su BS, mismos que repercuten en el desempeño de la formación de los recursos humanos y fuerza laboral de nuestro país para los años venideros, pues de ellos depende formar en los estudiantes nuevas habilidades para integrarse al mundo del trabajo (Betanzos y Paz, 2011b).

La importancia de este estudio, entonces, radica en identificar la forma en que los docentes establecen su compromiso con la organización, y cómo la interacción T-F afecta este compromiso. Ello permitirá la formulación e implementación de estrategias y políticas de conciliación entre ambos dominios –Trabajo y Familia– para alcanzar una mayor calidad de vida y BS.

5.2 Pregunta de investigación

¿Influye el Compromiso Organizacional y su relación con la Interacción Trabajo-Familia en el Bienestar Subjetivo del docente de Educación Media Superior y Superior?

5.3 Tipo de estudio

El proyecto considera un enfoque mixto: Cualitativo-Cuantitativo (CUAL-CUAN). Pues al integrar al menos un componente cualitativo y otro cuantitativo en un mismo proyecto, se obtendrá mayor comprensión del fenómeno en estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Para este trabajo en particular, el estudio cualitativo buscaba describir las principales expresiones de un grupo de docentes sobre los conceptos de CO, interacción T-F, su enriquecimiento (Interacción Positiva) y el BS.

Mientras que el estudio cuantitativo, buscará determinar la relación entre el CO, el enriquecimiento T-F y el BS con información obtenida mediante los cuestionarios diseñados a partir del primer estudio, como se aprecia en la figura 5.1.

Figura 5.1 Modelo de proyecto de investigación



Figura 5.1. Diseño del proyecto de investigación. Modelo de autor

La muestra estuvo integrada, por ocho maestros de medio tiempo, de nivel medio (bachillerato) y superior (licenciatura). Para el estudio piloto se aplicaron los cuestionarios señalados a 50 docentes de educación media superior y superior. Posterior a la revisión de los reactivos, fueron utilizados 45.

Para el estudio final se aplicaron 252 cuestionarios en docentes de nivel medio superior y superior.

En capítulos sucesivos, se describe cada una de las fases del estudio con su correspondiente objetivo, desarrollo, análisis y conclusiones.

Capítulo VI

Desarrollo del Estudio

6.1 Estudio exploratorio

Para el desarrollo de este proyecto, se realizó primeramente un estudio exploratorio, el cual consideró la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo asume el docente de educación media superior y superior el compromiso con su organización, cómo influye este compromiso en la relación entre el trabajo y su familia, y a su vez, cómo repercute esta relación, si existe, en su bienestar?

6.1.1 Muestra cualitativa

Se invitó a participar a docentes de distintas escuelas y universidades particulares de Cuernavaca mediante llamadas telefónicas. Se les mencionó el objeto del estudio, y se les solicitó su consentimiento para participar en la investigación y grabar las sesiones del estudio.

El tamaño de la muestra en estudios cualitativos ha sido un punto polémico como afirma Small (2009), y depende de la distribución de las variables de interés, así como de los objetivos del estudio. En el caso particular de este trabajo cualitativo, se tiene como objetivo afinar las variables propuestas y su categorización, para el desarrollo del estudio final, generando así mayor solidez en la propuesta.

La muestra entrevistada consistió en ocho docentes, quienes aceptaron la invitación por correo, esto debido a las limitaciones de recursos por parte del investigador y el poco interés de los docentes por participar, aduciendo carga académica y laboral.

Así, la muestra final estuvo integrada por ocho maestros: 5 tiempo completo y 3 de medio tiempo; de nivel medio (bachillerato) y superior (licenciatura y posgrado); 4 hombres y 4 mujeres; 3 casados, 2 solteros y 3 divorciados (tablas 6.1 y 6.2).

Tabla 6.1 Características de la muestra (medias)

Categoría	X	(dt)
Edad	42.1	(12.56)
Antigüedad	8.8	(7.13)
Años dando clases	14.6	(8.75)

Nota: X= Media; (dt)= Desviación Típica. Elaboración de autor.

Tabla 6.2 Características de la muestra (frecuencias)

Categoría	f	(%)
Estado civil	Soltero	2 (25)
	Casado	3 (37.5)
	Divorciado	3 (37.5)
Status-laboral	Tiempo completo	5 (62.5)
	Tiempo parcial	3 (37.5)
Sexo	Masculino	4 (50)
	Femenino	4 (50)

Nota: f= frecuencia; (%)= Porcentaje. Elaboración de autor.

6.1.2 Criterios de inclusión

Se entrevistó a un grupo de docentes con los siguientes criterios de inclusión: Con grado de escolaridad mínimo de licenciatura, edad mayor a 21 años, que contaban al menos con un año de antigüedad en docencia, impartiendo al menos una materia en instituciones educativas, y que aceptaron participar en el estudio.

Esta selección permitió un acercamiento para la definición y categorización de las variables inicialmente propuestas, así como el desarrollo del modelo de impacto diferencial de los diferentes tipos de CO.

6.1.3 Instrumento

Para este estudio, se seleccionó la entrevista cualitativa semiestructurada pues, según Vela (2001), ésta constituye una estrategia alternativa a otros modelos, ya que permite al investigador la comprensión de la dinámica individual en su interacción con el entorno familiar e institucional. Además, indica que es un recurso esencial para la reorganización de acontecimientos vitales y materia fundamental para fenómenos psíquicos y para reconstrucción de eventos. En este tipo de entrevista, el rol del entrevistador no es propiamente directivo sino más bien, basado en una conversación hacia el tema de interés, con pocas preguntas y en lugares donde el entrevistado lleva sus actividades cotidianas (Vela, 2001).

6.1.4 Procedimiento

El desarrollo del estudio se basó en la Teoría Fundamentada, pues esta ofrece un sentido de visión sobre la finalidad a la que desea llegar el investigador (Strauss y Corbin, 2002) “Si el propósito de los investigadores es crear maneras nuevas de comprender el mundo y expresarlas teóricamente, entonces los métodos que ayudan a formar teorías, tales como el que se proporciona en este texto, son los indicados.” (Strauss y Corbin, 2002, p. 17).

Para Strauss y Corbin (2002) el valor de la metodología reside no sólo en la capacidad de generar teoría sino de fundamentarla en datos, pues tanto la teoría como los datos, exigen interpretación y en este método se realiza de forma sistemática.

El muestreo en la Teoría Fundamentada está definido por una fase anterior al trabajo de campo: el muestreo teórico. En este, las unidades de trabajo de campo se construyen durante la investigación y se usan como comprobación del marco teórico (De la Torre et al., 2005) tal como se aprecia en la figura 6.1.

Figura 6.1 Muestreo de fundamentación teórica



Figura 6.1 Muestreo Teórico Basado en Bisquerra, (2004).

Para la recolección de los datos, se usó la entrevista cualitativa semiestructurada pues, según Vela (2001) ésta constituye una estrategia alternativa a otros modelos, ya que permite al investigador la comprensión de la dinámica individual en su interacción con el entorno familiar e institucional. Además, indica que es un recurso esencial para la reorganización de acontecimientos vitales y materia fundamental para fenómenos psíquicos, así como para la reconstrucción de eventos. En ellas, el papel del entrevistador no es propiamente directivo sino más bien, basado en una conversación hacia el tema de interés, con pocas preguntas y en lugares donde el entrevistado lleva sus actividades cotidianas (Vela, 2001).

Posterior a la primera entrevista, se seleccionaron los incidentes, definidos como las unidades de muestreo que pueden ser analizables (De la Torre et al., 2005) y se codificaron tal como fueron apareciendo, de manera que al saturarse permitieron la evaluación de nuevas unidades o categorías que se integraron al modelo teórico.

Usando el Método Comparativo Constante de datos con la entrevistas (M.C.C.) se generó un modelo teórico para este proyecto, pues con este M.C.C. se pretende generar teoría a partir del análisis comparativo del muestreo teórico y la saturación, que tenía a su vez como objetivo: generar categorías conceptuales y propiedades para las mismas (De la Torre et al, 2005).

El proceso del M.C.C. se hizo recurrente hasta que se saturaron todas las categorías: “[...] los investigadores generalmente usan la saturación como un principio-guía durante su recolección de datos” (Mason, 2010, parr. 3).¹ Esto se da cuando ya no surgen nuevos incidentes en la variabilidad de los datos, lo cual “[...]integre todos los conceptos, para finalizar con una explicación teórica basada en los datos” (Trinidad-Requena y Jaime-Castillo, 2007, pág.51).

6.1.5 Captura y procesamiento de Datos

Las entrevistas fueron grabadas mediante el software de MAC *dictaphone*. Una vez obtenidas las entrevistas, fueron transferidas a una PC y mapeadas en el software SONAL 2.0, con la finalidad de identificar categorías y subcategorías del CO predominantes (basados en el modelo de Meyer et al., 1993). La interacción T-F, desde la perspectiva de Geurts et al. (2003). El Enriquecimiento y BS desde Greenhaus y Powell (2003).

Posteriormente se realizó una captura de datos en PC con en el software SPSS versión 20.0. Se revisaron los datos y se realizaron los análisis de fiabilidad de cada escala, así como los estadísticos descriptivos de la muestra.

6.1.6 Desarrollo

Se realizó la primera entrevista y fue transcrita en el software SONAL. En el mismo, se determinaron las categorías centrales y se seleccionaron *incidentes* basados en el marco inicial

1

¹ El original está en inglés. Traducción de autor.

(muestreo teórico). También se generaron los códigos iniciales: cada participante fue identificado mediante una etiqueta conformada por criterios de inclusión como sexo, edad, antigüedad, estado civil, pero que al mismo tiempo resguardó su identidad. Por ejemplo: M28A5C significa “Mujer de 28 años, con antigüedad de 5 años en la escuela, casada”.

Posteriormente, se realizaron las siguientes entrevistas y se hizo la comparación entre las mismas en cada sesión. Se integraron nuevas categorías y subcategorías derivadas del análisis comparativo de los códigos, las categorías y las incidencias.

En un momento posterior, mediante la revisión y análisis de las transcripciones de las entrevistas realizadas, se realizó la codificación selectiva que permitió la saturación de los códigos, mismos que se pasaron a los conceptos y categorías, realizando las interpretaciones de los mismos, basados en la teoría y los códigos sustantivos (ideas expresadas por los entrevistados). De este modo se llegó a la saturación teórica, cuando los códigos no aportaban más a los datos.

Finalmente, se establecieron las categorías centrales y subcategorías, así como un modelo de relación entre las variables, derivado del análisis realizado.

6.1.7 Resultados

Una vez transcrita y codificada la primera entrevista, se agruparon categorías de acuerdo con las variables seleccionadas inicialmente para el proyecto: CO, Enriquecimiento T-F y BS. Sin embargo, a partir del análisis comparativo entre entrevistas y las incidencias, se modificaron las categorías iniciales y se incluyeron nuevas unidades: Compromiso Organizacional (CO), Compromiso de Carrera (CCa), Interacción Trabajo-Familia/Familia-Trabajo (T-F), Esfuerzo (Ef) y Bienestar Subjetivo (BS).

A continuación, se presenta su descripción y subcategorías, con ejemplos de códigos sustantivos.

Compromiso Organizacional (CO)

Se refiere al estado psicológico que caracteriza la relación de los empleados con la organización y que tiene implicaciones para decidir si continuar o no en la misma (Meyer y Allen, 1991).

Compromiso de continuidad (inversiones)

Se identificó este tipo de compromiso en empleados que ven a su trabajo sólo como inversiones momentáneas, que sopesan el costo de dejar en este momento la organización:

« Porque no he encontrado un mejor trabajo que me pague más... » (M55A2C).

« ...no, osea, si consideramos que estaba en la otra universidad... pues creo que ahí sí estaba mucho más a gusto, con más camiseta. Con buen salario, con prestaciones... era otro nivel, totalmente, era otro nivel. » (M55A2C).

También se pudo observar que los trabajadores consideran los salarios y las prestaciones al establecer el lazo con su organización, lo que nos indica un compromiso de continuidad.

“Bueno, eh... lo que me ata a la escuela, sinceramente, es este eh... la parte de que... me están dando la oportunidad de estudiar una maestría; entonces, es algo que estoy aprovechando” (Y26A4S).

“Yo creo que sí, en otro tipo de institución, si no veo una respuesta, una posibilidad de avance y todo. Finalmente te digo, ya como hombre casado, como papá, ehh si van cambiando esas perspectivas.” (H39A14C).

Y a su vez, sopesan las posibilidades de su desarrollo profesional para tomar decisiones sobre su futuro en la organización.

«...porque en la universidad donde estoy, no lo estoy haciendo al porcentaje que yo quisiera, sí hago administración, sí hago. Pero quisiera hacer más con lo que he aprendido...» (Y26A4S)

Compromiso Afectivo

Se percibe por la identificación con la universidad, el logro de metas personales y el deseo de permanecer en ella.

“...tiene que ver mucho con lo que estoy realizando, entonces, me siento bien, me gusta. En este sentido, siento que estoy creciendo, antes estaba en otra área...”.(M58A24D)

En el compromiso afectivo se puede ver el involucramiento de las personas resaltado por sus emociones.

“...el crecer, el trabajo en equipo con las personas que te vas involucrando, vas conociendo, vas viendo maneras de trabajo diferente, el trato, entonces hay muchas cosas que sí te hacen, pues sentir, bien...” (M51A23D).

Compromiso normativo (lealtad y reciprocidad).

Es una obligación moral de responder o “devolver” a la universidad lo que le ha dado, generando reciprocidad en la relación.

“...yo lo llamaría más, así como reciprocidad, ¿no? y ehh hay si quieres cierta sensación de... de que han confiado en mí y eso yo lo valoro ¿no? La organización ha confiado en mí en ciertas cosas y yo correspondo en alguna forma ¿no?... (M38A13C).

Se observa que los docentes consideran la lealtad como un aspecto importante y recíproco para desarrollar sus actividades, más que como una obligación natural de realizarlas, extendidas por un lazo de confianza.

“Reciprocidad, lealtad, han confiado en mí y yo correspondo en alguna forma, no me gusta la organización, sino las actividades...” (M38A13C).

“.. es algo que a mí me motivó mucho de ponerme la camiseta y tener pues sí, una lealtad a mi institución y a mis directivos. Si ellos confiaron en mí, me echaron la mano, lo mínimo que puedo es regresar eso, y no estar buscando cosas que al final de cuentas, ellos son los responsables. No buscarles problemas. Eso, a eso me refiero de ser leal.” (H42A3C).

Sin embargo, esta reciprocidad, no siempre indica una deuda personal, que asegure de la permanencia de la persona como pago a los favores recibidos por parte de la institución:

“...osea sí, sí tengo esta sensación de reciprocidad, pero no me siento en deuda con la organización. Ni tampoco siento que ellos estén en deuda conmigo. Ha habido esa reciprocidad y ha sido equilibrado, le voy a llamar, le voy a llamar así. Entonces en un momento dado, eh, sí pienso irme en un tiempo no muy lejano, porque tengo otros objetivos...” (M38A13C).

Por otro lado, genera una sensación de gratitud en el empleado que se siente cobijado por la organización:

“Si, mira si bien, por ejemplo: a lo mejor ahorita me puedo quejar de que a lo mejor quisiera ganar más y ese tipo de cosas. Esa otra parte de gratitud del apoyo moral. Porque te digo es una familia, o sea, no te veas en una desgracia en la escuela porque te apoyan. Y te apoyan a todo” (M58A24D).

Los entrevistados hicieron referencia en múltiples ocasiones, a un fuerte vínculo o identificación con la carrera de docente. Es decir, cumplir con aquellas actividades relacionadas con la responsabilidad de lo que consideran que conlleva la vocación (juntas, calificaciones, clases, etc.) incluyendo también la responsabilidad para con sus alumnos, como lo reporta la literatura (Cohen, 2007; Randall y Cote, 1991; Morrow, 1983, 1993; Matus 2013; Villarruel, 2012).

“Mucho creo que es por vocación, al menos en mi caso es así...Algo que a mí me llena mucho es, aprender algo cada día, y creo que ser maestro te obliga a aprender muchas cosas.... Este saber se reafirma al comunicarlo y al explicarlo, y eso profundiza tu conocimiento...es una gran satisfacción para gente como yo” (H39A14C).

“...bien, yo creo que en sí no es la escuela, sino el hecho de estar en la docencia y el hecho de dar clases, el hecho de estar frente a grupo y todo... no sé, con la misma pasión que doy clases (con respecto a realizar actividades administrativas), porque definitivamente estar frente al grupo es disfrutable, yo creo que sí hay una vocación por la docencia...” (H39A14C)

Un factor importante en los docentes radica en los años que llevan dando clases, pues la relación con su profesión va cambiando y el compromiso con su profesión también se percibe de forma distinta.

“... hace 13 años, yo tenía 25 años. Era otra mentalidad, soltero 25 años con alumnos de 3ero de prepa, algunos de 18, algunos incluso ya vetarros de 19 con un profesor bastante chavo 24-25, era otra forma que yo tenía para sociabilizar con ellos...” (H39A14C)

Esfuerzo

En el discurso de los docentes durante las entrevistas, se observó que el esfuerzo es una incidencia que se presenta de forma consistente y que se identifica con las dos dimensiones

propuestas por Brown y Leigh (1996). Además, se encuentran fuertemente relacionadas con el CO y con la responsabilidad que los profesores asumen con respecto a su trabajo (Morrow, 1983).

Tiempo dedicado al trabajo

Existe evidencia mediante las entrevistas, de que los profesores dedican tiempo extra aula a continuar con sus actividades escolares, aunque estas no se encuentren remuneradas (Cornejo, 2009).

“Esas horas que te quedan ahorcadas, te quedas a trabajar, te pones a calificar, avanzas algún pendiente, etc. y en ese sentido es de tiempo completo” (Docente por asignatura refiriéndose al tiempo no pagado, que queda entre alguna clase y otra) (H39A14C).

Intensidad

La energía que los docentes invierten en su trabajo dentro y fuera de las aulas, se presenta con mayor vigor si muestran un lazo afectivo con la organización (Belausteguigoitia, 2000) o con su vocación docente y las responsabilidades implícitas.

“Me movía en el amor por mi profesión, por los alumnos, era lo que me hacía feliz y sentía que tenía que dar más, porque sentía que no podría defraudar, ni a la institución, ni a los alumnos. La institución no me obligó a dar más, era como una vocación.” (H39A14C)

De forma inversa, se escucha en las entrevistas que cuando el Compromiso del docente se ve disminuido por alguna razón, el deseo de invertir energía en su trabajo es menor.

“Sí, creo que me gustaría mucho dejar de dar clases, al menos por un tiempo o al menos con menos intensidad y dedicarme a otras cosas que he descuidado mucho” (H55A2C).

También en el discurso de los maestros, se encuentra un lazo entre el esfuerzo que ponen en su trabajo con el bienestar del docente.

“..., te digo, incluso cuando hay muchas vacaciones lo extraño (refiriéndose al trabajo). Eso de tener que levantarme en las mañanas y llegar con los chavos...se me olvidan todas mis penas” (M58A5D).

Interacción trabajo-familia

Interacción positiva. Se deriva de la posibilidad de conciliar los recursos personales entre las dos esferas (T-F) (Geurts y Demerouti, 2003).

“...hay momentos también donde la carga de trabajo es demasiada, pero tratamos de acomodarla en nuestros tiempos, en nuestras horas, es muy difícil que llegemos a quedarnos, muy, muy difícil, ehh es cuando habría un evento de chicos, ¿no? o cuando un alumno te lo pide, pero llevarme trabajo a la casa...no...” (M28A6S) (Hablando de conciliar el tiempo entre el trabajo y su casa).

La interacción positiva también se identifica cuando el trabajador percibe que la organización (sobre todo en momentos de adversidad), otorga permisos o apoyos, ofrece flexibilidad de horarios, servicios o beneficios organizacionales a los docentes (Greenhaus y Powell, 2003).

“...me ha dado... en sentido personal. Creo que esa parte mientras no se les olvide, esa parte humanitaria cuando hay, pues ciertas circunstancias, como cuando nos encontramos a veces ¿no? Hablando por ejemplo a la pérdida de un ser querido, ¿no? Ese apoyo (refiriéndose a días de ausencia con goce de sueldo), te entienden, ¿no? en ciertas cosas...” (M51A23D).

En este párrafo, la entrevistada indica tener una percepción de haber recibido de la universidad “algo importante” cuando ella lo ha requerido, más allá de la obligación de la propia empresa, asumiendo que la empresa comprende lo que está pasando.

También el apoyo familiar para cumplir con las obligaciones laborales se valora, sobre todo, cuando no es una obligación implícita de quien la asume.

” Ya no me siento tan culpable de que ellas están solas, porque había la compañía de mis papás, ¿no? de mi familia. Ellas estaban conviviendo con los otros abuelos.... “(M51A23D).

Interacción negativa. Cuando se percibe la falta de apoyo familiar, la interacción T-F puede ser negativa.

“Lo ven mal, porque dicen: todo el día en el trabajo y todavía llegas aquí a más” (refiriéndose a llevar el trabajo de la universidad a casa)(M38A13C).

Las entrevistas muestran que los hijos son un factor importante en la interacción T-F del docente, ya que entre más pequeños son, mayores son los sentimientos de conflicto personal de los papás por no poder estar más tiempo con ellos. Sin embargo, conforme estos crecen y se independizan este conflicto disminuye.

“Pues están creciendo sin una formación con el papá y la mamá, ¿no? (Refiriéndose a sus hijos) Entonces sí, en ese momento sentí... entré en ese conflicto interno, ¿no? y por el otro lado me doy cuenta de que bueno, va pasando el tiempo y visualizo que habría muchos beneficios.... Ahora ya mis hijas han crecido” (M51A23D).

Interacción positiva y dependientes económicos. Se percibe de manera positiva cuando gracias a la organización, se tienen recursos para apoyar a los dependientes económicos y satisfacer sus necesidades.

“...me dicen que en ese momento es complicado, que la situación... por diferentes razones. Pero entonces lo veo reflejado en una proporción de beca para mi hija y sé que es una universidad cara” (M51A23D).

Algunos docentes mostraron preocupación por sus padres, no solo en la posibilidad de que ellos se vuelvan dependientes económicos y aumente la responsabilidad propia, sino que también requieran de mayor tiempo y atención.

“...Están sanos y están fuertes, pero va a llegar un momento donde hay que hacerse cargo de los papas, yo si lo tomo, así como es: mi obligación. Así como fue obligación de ellos darme educación y eso, yo, por convicción propia sé que es mi obligación” (H42A3C).

Enriquecimiento (Interacción positiva). El enriquecimiento se deriva conceptualmente de la interacción positiva, se observa que en general el trabajador orienta sus emociones hacia su familia buscando el balance de sus actividades entre las dos esferas (Greenhaus y Powell, 2003).

El Enriquecimiento se da especialmente, cuando se pueden transferir recursos que mejoran el otro dominio (la familia o el trabajo) de forma exitosa (Greenhaus y Powell, 2003):

“Sí, sí. Porque ahí encontré este, estas amistades que tengo, aprender a trabajar en equipo, el saber escuchar, el desarrollarme laboralmente, académicamente. Sí. Mi trabajo me ha ayudado a descubrirme” (Y26A4S).

Este docente encuentra recursos en su trabajo que pueden ser útiles en su vida personal y con su familia, mejorando la interacción entre los ámbitos T-F (Gareis et al., 2009).

Además, el enriquecimiento remite a la transferencia de competencias de una esfera a la otra con la finalidad de mejorar la segunda (Greenhaus y Powell, 2003).

“el trabajo en equipo... Por ejemplo, aquí en el trabajo, si nos tocan diferentes cosas, trato de acercarme con los que pueden ayudarme más en ese punto. Igual en casa ¿no? Si tengo que organizarme algo, tengo que acercarme a la persona que sea más organizada, por ejemplo: mi mamá...” (Y26A4S).

En este caso, el docente encontró el ejemplo de su mamá y las enseñanzas que obtiene de ella para organizarse, como una referencia para hacerlo en su trabajo y organizarse o realizar trabajo en equipo “cómo en casa”.

También las experiencias, se convierten en parte del Enriquecimiento entre las esferas cuando se ven aplicadas de forma exitosa (Greenhaus y Powell, 2003).

“...me traigo, consejos de mis hijas, que veo, los aplico (con los alumnos) y digo ahh sí, tienen razón...” (Refiriéndose a la forma de hablar con sus alumnos y el volumen de su voz) (H42A3C).

Así, el docente referido, toma la experiencia de escuchar los consejos de sus hijas sobre cómo dirigirse a ellas (con respecto al tono de voz) y los aplica a sus estudiantes para tratar de mejorar la convivencia con los mismos.

Bienestar Subjetivo

El BS tiene que ver con lo que las personas piensan y sienten con respecto a su vida y a las conclusiones cognoscitivas y afectivas que ellos alcanzan cuando evalúan su existencia.

Bienestar y trabajo. El docente toma en cuenta el obtener satisfacción o agrado en las actividades que se llevan a cabo en un trabajo y que le hacen sentirse recompensado por el esfuerzo invertido en esta actividad.

“...el trabajo puede ser una fuente de bienestar en el sentido de realizar la tarea que me gusta, ver que causo efecto sobre los chavos, ver que hago una diferencia...” (H39A14C).

Bienestar y propósito de vida. Además, para el maestro es importante saber que su trabajo tiene un propósito, más allá del rol pre-escrito de dar clases y evaluar.

“...sí realmente estás involucrado con la docencia y la vocación, tienes que ir más allá del temario ¿no? Tienes que ir a: «pos te voy a educar en lo que realmente te va a servir en la vida»” (H39A14C).

Bienestar y desarrollo personal. Para el bienestar del docente, este considera también su desarrollo personal, pues le provee nuevos retos que asumir y nuevas formas de crecer.

“...Pasan un par de años y entonces, consideré que ese momento, era para iniciar un nuevo ciclo de crecimiento en todos los aspectos, sobre todo, hacer algo diferente y tener nuevos aprendizajes y nuevos retos...” (M51A23D).

Bienestar familiar. Este bienestar incluye a la familia en muchas de las menciones de los docentes, como un factor relevante que los lleva a sentirse gratificados o motivados.

“...aunque sí te digo: mi vida son mis hijos” (M58A24D).

“pero ellas realmente han sido, pues mi motor ¿no?, Yo sabía que en ese momento iba a cambiar la vida para las tres” (M51A23D).

Este docente se refiere a sus hijas en el momento de su divorcio, pues las considera el motor para seguir adelante.

Bienestar y redes de apoyo. Los amigos también se consideran una parte importante del bienestar docente, pues se mencionan de forma consistente como una variable importante de satisfacción personal.

“El sentirte tranquila, el compartir con todos, ¿no? con la familia, con los amigos, sentirte también relajado, el poder encontrar la estabilidad” (M28A6S).

Bienestar y salud personal y familiar. Es evidente que la salud también se considera uno de los factores fundamentales para el bienestar del docente. Tanto la salud propia, como la de los familiares son elementos de importancia para realizar su evaluación sobre bienestar.

“...porque la salud es lo más importante pues aquí nos vemos, pues, afectados, porque finalmente es el pilar de una casa...” (M51A23D).

“...pero una parte también que considero insoslayable es la parte de la salud, creo que, si no cuenta uno de completa salud, difícilmente puedes lograr, este, ser feliz, ¿no?” (M38A13C).

Bienestar económico. La seguridad económica no queda fuera del concepto de Bienestar, ya que para los docentes es un factor fundamental cubrir sus necesidades y deseos, así como los de sus seres queridos.

“...me preocupa ese lado, el de lo económico, el de darle un bienestar a mis padres y a las personas que pueda ayudar...” (H42A3C).

Bienestar y Felicidad. La felicidad se encontró de forma recurrente como una evaluación en el presente de los afectos positivos y negativos en determinados momentos.

«Momentos en los que de repente, tienes esa epifanía y ese golpe de consciencia de: «estoy muy a gusto y estoy muy feliz y estoy satisfecho con lo que tengo en este momento», y no como una búsqueda constante de «tengo que llegar a la felicidad» porque entonces pierdes el sabor del camino ¿no?» (H39A14C).

6.1.8 Comentarios

De acuerdo con el análisis del contenido de las entrevistas efectuadas, se identifican claramente las dimensiones del CO bajo modelo de Meyer y Allen (1991; Meyer et al., 1993), siendo predominante el compromiso de continuidad donde el empleado permanece por las ganancias e inversiones realizadas en la organización (Becker, 1960).

El compromiso en los docentes se expresó mediante el deseo personal de permanecer y de continuar integrado en la organización de la que ha participado, donde incluso, ha asumido las metas y valores, de manera similar al compromiso actitudinal descrito por Mowday et al. (1979) y que describe la satisfacción del empleado de pertenecer a la organización. Por otra parte, el CO se relaciona también con la incidencia de clima laboral, ya que para el docente es importante desarrollar sus actividades en un clima armónico y de apoyo, similar a lo reportado por Belausteguigoitia (2000).

El compromiso normativo y afectivo se ven influenciados a su vez por el Apoyo Percibido por parte de la organización, ya sea en su crecimiento personal dentro de la institución o prestaciones más allá de las exigidas por la ley, a favor del docente. Similar a los hallazgos realizados por otros investigadores (Bishop, Scott y Burroughs, 2000; Tejada-Tayabas y Arias-Galicia, 2005)

El Compromiso de Continuidad, se manifestó cuando los docentes expresaron sus deseos de desarrollo en la organización, la posibilidad de generar antigüedad en la escuela (con los beneficios económicos que ello les representa) y las recompensas económicas. Además, en todos los casos indicaron que cambiarían de trabajo por uno con mejor salario, a pesar de manifestar afecto a su escuela.

Uno de los aspectos relevantes que se presentó en el estudio como una dimensión del compromiso, fue la liga con su identidad docente, es decir, con los atributos de lo que debe ser y hacer a un “buen profesor” (Fuentelba e Imbarack, 2014) y que repercute en la forma y decisión de participar en la organización y con sus alumnos (Becker y Carper 1956). Lo anterior es coincidente con modelos como el de Morrow (1983, 1993) o el de Randall y Cote (1991), donde el compromiso de carrera se integra como una dimensión del CO.

Por otro lado, en las entrevistas, los docentes expresaron que asumen que su vocación conlleva un compromiso más allá del aula. La mayoría manifiesta llevar trabajo a su casa como parte de sus labores cotidianas, participar en excursiones, organizar eventos, debates u otras actividades y aportar recursos personales importantes, como el tiempo (usando horas extra aula o aportando tiempo personal), dinero (la mayor parte de las actividades extras no son pagadas de forma adicional, o compran material) y energía (la mayoría manifiesta cansancio al llegar a casa) para cumplir con sus objetivos de enseñanza (Restrepo y López, 2013).

En cuanto a la interacción T-F, esta se presentó en sentido positivo y/o negativo, acorde a las percepciones personales y vivencias de cada docente, los compromisos que asumen y sus necesidades personales o familiares. Esta forma de interacción coincide con la descripción de la misma realizada por Geurts et al. (2005).

Por otra parte, algunos docentes manifestaron tener más de un trabajo (incluso en jornadas de tiempo completo) para poder completar sus ingresos (Ugarteburu et al., 2008; Espinoza y Morris, 2002) o para desarrollar la carrera universitaria para la cual se prepararon (ej. ingeniería, medicina, etc.) reduciendo por tanto el número de horas de convivencia personal al día con amigos o familiares; y cuando esto sucede, la interacción negativa se presenta como consecuencia de la carga laboral (Geurts et al., 2005).

Permisos o apoyos recibidos, flexibilidad de horarios, servicios de asistencia en actividades domésticas, beneficios organizacionales por parte de la organización hacia los docentes, evidenciaron cómo estos los perciben y relacionan con su bienestar (Greenhaus y Powell, 2003; Frye y Breugh, 2004; Lapierre y Allen, 2006). Además, promueven la interacción positiva de los dominios T-F, acorde con la descripción de Ugarteburu et al. (2008) donde las situaciones positivas de una esfera influyen en la otra.

En las entrevistas se identificó, además, que en la medida en que el trabajador recibe alguna concesión por parte de la organización, sobre todo en momentos de adversidad (enfermedades de familiares, muertes, separaciones, juntas de los hijos), el empleado genera agradecimiento y lealtad que, a su vez, se expresa en el núcleo familiar. Esto genera un mayor compromiso normativo, pues se siente obligado a ayudar a la organización que lo ha apoyado.

La edad de los hijos se presentó como una variable relevante en la interacción T-F, ya que los docentes expresaron una sensación de conflicto cuando consideraron que invertían más tiempo, energía o recursos en su trabajo, que en el ámbito familiar. Entre más pequeños son los hijos, sus demandas inmediatas son superiores, tales como el seguimiento escolar, los festivales o los aspectos del desarrollo físico y emocional, en los cuáles los docentes expresaban el deseo de participar.

Se identificó también, que cuando los docentes cuentan con el apoyo de los familiares para desarrollar sus actividades laborales (cuidado de los hijos por familiares y apoyo en proyectos) esto fomenta interacción positiva entre ambas esferas (Ugarteburu et al., 2008).

Otra característica personal importante para los docentes entrevistados y poco considerada en los constructos de la relación T-F, es la responsabilidad del cuidado de los propios padres (Ugarteburu et al., 2008). La razón se explica por cuestiones culturales, ya que en México el cuidado de los adultos mayores recae principalmente en los hijos. Esto se evidencia en un

compromiso de tipo moral y en algunos casos como una obligación derivada del cuidado recibido por los mismos. Para proporcionar este cuidado a su familiar, el docente requiere en ocasiones de permisos para visitas al médico, acompañamiento, etc. y en algunos casos, los padres se vuelven dependientes económicos, incrementando la responsabilidad económica del profesor.

En cuanto a la posición bidireccional de la relación T-F, se puede observar que los profesores identifican la interacción positiva proveniente de la familia hacia el trabajo con mayor claridad que la transferencia del trabajo a la familia. Esto se debe, a que las vivencias familiares acumuladas durante el tiempo de vida son mucho más extensas a las laborales. Por ello, para el docente es más fácil identificar las competencias, actitudes y experiencias en esta esfera, lo que es consistente con los resultados de Gareis et al. (2009).

Una observación interesante en la muestra de docentes entrevistados, es que a pesar de que existía una interacción negativa T-F, en ella se identificaron también aspectos positivos que se transferían de un ámbito a otro de forma exitosa (sobre todo de la familia al trabajo), lo cual representó una perspectiva diferente a la propuesta teórica tradicional del Enriquecimiento, donde únicamente se le considera así cuando existe la interacción positiva de la relación T-F. Con respecto a esto, Greenhaus y Powell (2003) especularon en sus estudios que el Enriquecimiento puede funcionar como un efecto amortiguador del conflicto T-F, lo cual es coincidente con el estudio de Gareis et al., (2009).

Las interacción positiva desde la dimensión de la Familia hacia el Trabajo ($F \rightarrow T$) promueve una relación favorable, mientras que del Trabajo a la Familia ($T \rightarrow F$) se produce un efecto amortiguador cuando se presenta un problema (Gareis et al., 2009). Cabe mencionar que cuando los docentes manifiestan la existencia de interacción positiva T-F, lo relacionan con una sensación de bienestar, similar también a la propuesta de Gareis et al. (2009) y Ugarteburu et al. (2008).

Mediante las entrevistas a los docentes se logró identificar que estos consideran su bienestar como un conjunto de experiencias y emociones relacionados con sus intereses personales y afectos, que se pueden traducir en diversas dimensiones, coincidentes en varios aspectos con las propuestas del modelos como el del (Ryff, 1989), exceptuando la dimensión de felicidad, pues esta se relacionó con la evaluación del momento que se estaba viviendo junto con la valoración de afectos positivos y negativos. Esto se asemeja más al modelo de Pavot y Diener (1993) y Diener (2000), donde se asume al BS como la suma del componente cognitivo (relacionado con la satisfacción con la vida) y afectivo o emocional (placer o displacer) de cada experiencia, y ambos componentes (cognitivo y afectivo) no son independientes, sino que se evalúan de forma simultánea.

En este sentido, los amigos y las relaciones significativas (la vida social), son un aspecto importante en la vida del docente, pues este busca compartir experiencias y buenos momentos. Sobre todo, cuando los hijos son mayores, los docentes (según las propias entrevistas) se orientan a los amigos para la construcción de relaciones significativas, de manera coincidente con el modelo de Ryff (1989) o como parte del componente cognitivo de Pavot y Diener (1993) y Diener (2000).

También el desarrollo personal en la organización y fuera de la misma, es un elemento de suma importancia para el bienestar de los docentes, e indicaron tomar cursos de capacitación en diversos intereses o incluso para emprender negocios, de tal forma, que puedan seguir avanzando en su desarrollo personal y profesional, en conformidad con la evaluación cognitiva del modelo de Pavot y Diener (1993) y Diener (2000).

6.1.9 Conclusiones

En este estudio exploratorio llevado a cabo con docentes de distintas escuelas, se revisaron los modelos propuestos para el estudio con respecto a las variables de CO (Meyer y Allen, 1991), Enriquecimiento (Greenhaus y Powell, 2003); Interacción T-F (Geurts, 2003), y BS (Ryff, 1989; Diener, 2000).

Se reconocieron las dimensiones del compromiso multidimensional establecidos por Meyer y Allen (1991) y se identificó que este compromiso está ligado al BS. Esta relación se intensifica sobre todo cuando el docente percibe el apoyo organizacional (Meyer y Maltin, 2010; Liu et al., 2009; Mañas et al., 2007; Jiménez et al., 2009).

En la misma línea, el CO se presentó predominantemente en un foco de compromiso (Reichers, 1985) correspondiente a la identificación de los docentes con el rol del educador. Éste se conforma por la “definición de sí mismo” y la identidad colectiva del grupo profesional docente, que se ha desarrollado con base en su historia, características sociales y culturales (Vaillant, 2007). Esta dimensión mencionada, se denominó “Compromiso de Carrera” (CCa) de forma similar a otros modelos propuestos (Morrow 1983; Randall y Cote, 1991).

Así, se incluye en esta investigación un modelo de cuatro dimensiones donde tres de ellas coinciden con el modelo de Meyer et al., (1993). También para el modelo de esta investigación el Compromiso de Continuidad se asume desde la perspectiva de Becker (1960) como la consideración de inversiones realizadas para mantenerse en el trabajo; el Compromiso Afectivo desde la visión de Porter et al. (1974) y Mowday et al. (1979), como la creencia y la aceptación de los objetivos de una organización, la inversión de esfuerzo y el deseo de mantener la membresía en la organización; y el Compromiso Normativo desde la perspectiva de Meyer y Allen (1991; Meyer et al., 1993) como una obligación moral de los empleados, relacionada con

un sentido de reciprocidad que mantiene al empleado atado a la organización; por último, se integró la dimensión de Compromiso de Carrera (CCa) definido como “una forma de compromiso que se tiene en una faceta de trabajo” (Morrow, 1983, p.37).

El modelo del CO derivado de este estudio afecta las unidades de tiempo y los recursos dedicados a los alumnos, tanto en la escuela, como fuera de la misma; similar al modelo de Esfuerzo propuesto por Brown y Leigh (1996) de dos dimensiones (tiempo dedicado e intensidad). Esto como consecuente del compromiso establecido con la universidad (CO), pero al mismo tiempo, como un mediador entre la interacción T-F y/o el BS.

Mediante las entrevistas se determinó que el CO (mediado por el esfuerzo) establece una relación bidireccional con la interacción de los dominios T-F, ya que las decisiones organizacionales, la forma en que se asume el compromiso y el esfuerzo derivado de esto, influyen en la vida familiar del trabajador. Pero de forma inversa, las decisiones tomadas en el ámbito familiar pueden afectar al CO de forma diferencial en sus dimensiones.

Se consideró después la variable del Enriquecimiento (Greenhaus y Powell, 2003). Un constructo relativamente joven y que hasta ahora se ha asumido como parte del enfoque de la interacción positiva T-F. Del mismo modo, se presentó mediante el discurso de los docentes, como una incidencia que puede darse también dentro de un marco de interacción negativa de los dominios T-F. Es decir, a pesar de establecerse una relación negativa entre ambos, el docente puede transferir conocimientos, experiencias y actitudes de forma exitosa a la otra esfera. Esto apunta a que aun cuando el docente perciba un conflicto o desequilibrio entre las áreas mencionadas, el Enriquecimiento se puede presentar como un amortiguador entre las diferencias de las esferas T-F, lo cual es consistente con las observaciones de Gareis et al. (2009). De esta forma, el Enriquecimiento se incluye tanto en el marco de Interacción positiva como negativa.

En cuanto a la Interacción T-F, se observó que cuando los docentes perciben una interacción positiva entre sus dominios (Enriquecimiento), tienen una sensación de bienestar, pues consideran su trabajo una parte importante de su vida, lo que es consistente con las declaraciones de Stephens et al. (1997), que encontraron un mayor desbordamiento positivo asociado al BS.

Para los docentes, la concepción de Bienestar considera diferentes facetas de su vida, entre ellas: la familia, los amigos, las relaciones significativas, la salud y la evaluación de los afectos positivos y negativos, por ello se consideró como un constructo multidimensional coincidente con la propuesta de Pavot y Diener (1993) que toma en cuenta los aspectos afectivos en su modelo, determinado por las experiencias positivas o negativas en tiempo real y la evaluación cognitiva que considera distintos aspectos de la vida, incluyendo a la familia.

Como resultado del análisis de contenido, se presenta en la tabla 6.2 el concentrado de las categorías y subcategorías que los docentes expresaron como importantes en la relación que existe entre CO, la Interacción T-F, Esfuerzo (Ef) y la percepción del BS, así como su descripción (ver tabla 6.3).

Tabla 6.3 Categorías del estudio cualitativo

Categorías	Subcategorías
<p>A. Compromiso Organizacional (CO) Estado psicológico que caracteriza la relación de los empleados con la organización y tiene implicaciones para decidir continuar o no en la misma (Meyer y Allen, 1991)</p>	<p>A1 Compromiso afectivo. Unión emocional que los empleados sienten hacia la organización. A2 Compromiso normativo. Sentimiento de obligación de los empleados de permanecer en la institución. A3 Compromiso de continuidad. Deriva de los costos que los empleados asocian a la decisión de “abandonar la organización” A4 Compromiso de Carrera (CCa).</p>

Categorías	Subcategorías
<p>B. Esfuerzo (Ef)</p> <p>Energía y tiempo que una persona invierte para obtener resultados que se esperan de ella. (Brown y Leigh, 1996)</p>	<p>Apego del empleado a su profesión y a la responsabilidad (Carlson y Bedeian, 1994)con respecto a sus alumnos.</p> <p>B1 Tiempo dedicado Horas dedicadas al trabajo</p> <p>B2 Intensidad Grado de energía invertida en el trabajo</p>
<p>C. Interacción T-F</p> <p>Proceso en el que el comportamiento de un trabajador en un dominio es influido por determinadas ideas y situaciones (positivas o negativas) que se han construido y vivido en el otro dominio. (Geurts et al 2005)</p>	<p>C1 Apoyo Organizacional Percibido Apoyo que se recibe desde la organización para atender las necesidades con respecto a la familia.</p> <p>C2 Apoyo Familiar Percibido Apoyo que se recibe desde la familia para atender asuntos relativos al ámbito laboral.</p>
	<p>C3 Competencias y Conocimientos actitudes y valores puestos en juego para la resolución de un problema de acuerdo con las demandas.</p> <p>C4 Enriquecimiento Eventos positivos que, al transferirse, favorecen al otro dominio.</p> <p>C5 Experiencias Recuerdos y emociones con respecto un evento.</p>
<p>D. Bienestar Subjetivo (BS)</p> <p>Se refiere a los que las personas piensan y sienten con respecto a su vida y a las conclusiones cognoscitivas y afectivas que ellos alcanzan cuando evalúan su existencia (García, 2002)</p>	<p>D1 Familia Las relaciones sanguíneas cercanas</p> <p>D2 Amistad (Relaciones positivas con otras personas) Relaciones sociables estables y tener amigos</p> <p>D3 Trascendencia (Propósito en la vida) Dote a su vida de cierto sentido.</p> <p>D4 Desarrollo Personal (Crecimiento personal y reconocimiento) llevar al máximo sus capacidades.</p> <p>D5 Salud Contar con una buena salud física y mental, propia o familiar.</p> <p>D6 Seguridad Dominio del entorno, capacidad para satisfacer las necesidades y deseos personales</p>

Categorías	Subcategorías
<p>E Características del docente</p> <p>Datos sociodemográficos y características específicas con respecto a la labor del docente en la organización. (Salami, 2008; Juaneda y González, 2007; Chughtai y Zafar, 2006; Dodd-McCue y Wright, 1996; Luthans, McCaul y Dodd, 1985; Morrow, 1993)</p>	<p>D7 Felicidad</p> <p>Balance de afectos positivos y negativos</p> <p>E1. Características personales</p> <p>Datos sociodemográficos del docente relacionados a su estatus particular cómo edad, sexo, Edo civil.</p> <p>E2. Características organizacionales.</p> <p>Datos relacionados a su labor docente, como: puesto, antigüedad, tipo de contrario, horario.</p>

Nota: Elaboración de autor.

A partir de la selección de categorías, identificadas en el discurso de los docentes y lo reportado en la literatura internacional, se determinaron las variables relevantes del modelo propuesto de CO, la relación T-F y el BS.

6.2 Modelo propuesto de Compromiso Organizacional, Interacción Trabajo-Familia y Bienestar Subjetivo en docentes

Figura 6.2 Integración de categorías

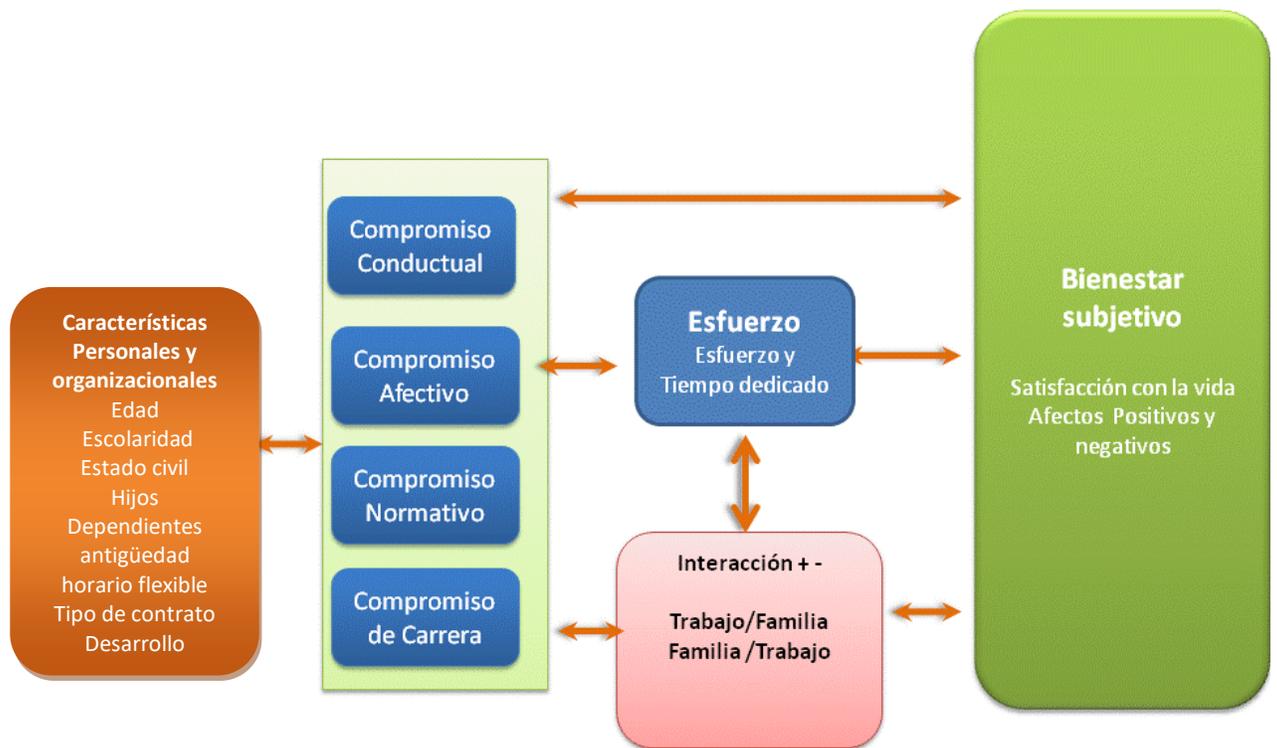


Figura 6.2. Esquema integrador de categorías. Elaboración del autor.

Características personales y organizacionales

En este modelo (ver figura 6.2) se incluyeron las características personales que han probado tener influencia en la formación y mantenimiento del CO (Salami, 2008; Juaneda y González, 2007; Chughtai y Zafar, 2006; Dodd-McCue y Wright, 1996; Luthans, McCaul y Dodd, 1985; Morrow, 1993) como son: sexo, edad, escolaridad, y estado civil. Igualmente se incorporaron variables no incluidas en otros estudios como la edad de los hijos y el número de

dependientes económicos (Ugarteburu et al., 2008). En las entrevistas se mostró la importancia de estos datos en la relación T-F de los empleados, pues estos evidencian que la carga familiar en obligaciones y aspectos económicos repercuten en el trabajo y bienestar del trabajador.

Se consideraron también ciertas variables organizacionales: antigüedad en el puesto (Loli, 2007; Juaneda y González, 2007; Dunham, Grube y Castañeda, 1994) y demanda de tiempo (Jiménez et al., 2009) pues afectan de forma diferencial las dimensiones del CO, ya que la experiencia del docente varía con base en su antigüedad y desarrollo en torno a su organización.

Compromiso Organizacional

En relación al constructo de CO como variable principal de este proyecto, se revisaron diversas propuestas teóricas entre las que destaca el modelo de Meyer y Allen (1991) como uno de los más trabajados en la literatura; sin embargo se ha visto –como se menciona en el marco teórico de este trabajo– que existen otros modelos con distinto número y tipos de dimensiones (Porter et al., 1974; Mowday et al., 1979; Morris y Sherman, 1981; Pierce y Dunham, 1987; Angle y Perry, 1981; Morrow, 1983; O’Reilly y Chatman, 1986; Meyer y Allen, 1991; Penley y Gould, 1988; Mathieu y Zajac, 1990; Jaros et al. 1993; Cohen, 2007).

La información obtenida en este estudio cualitativo reporta que los docentes se encuentran influenciados por la percepción del rol que el docente asume y las responsabilidades con respecto a los estudiantes y a su profesión. Reichers (1985) propuso los “focos del compromiso”, al referirse a aquellos aspectos a los cuales los empleados están comprometidos y que incluyen compañeros, superiores, subordinados y clientes, considerando los grupos e individuos que conforman a la organización. Así y acorde a las entrevistas, en la población docente se tiene otro foco del compromiso: los estudiantes (Betanzos y Paz, 2011b; Celep y Çetin, 2005; Tyree, 1996; Nias, 1981). Con base en estos hallazgos, se supone que en esta población de estudio, el CO

(Meyer y Allen, 1991) conlleva una dimensión agregada a la que se denominó “Compromiso de Carrera” (Morrow, 1983; 1993; Randall y Cote, 1991). Esta dimensión propuesta, se centra en el apego del docente a su profesión y a la responsabilidad del mismo con respecto a sus alumnos, impulsándole a hacer el mayor esfuerzo posible por realizar un buen trabajo (Carlson et al 2006). De esta forma, cuando el docente presenta un fuerte enlace con esta dimensión, puede dedicar tiempo y trabajo fuera de las horas asignadas para alcanzar objetivos que considera importantes con sus alumnos, de forma similar a la “ética del trabajo” del modelo de Morrow (Morrow; 1983; Varona, 1993).

Esfuerzo

El CO del docente, se presenta en el modelo propuesto relacionado con la variable de Esfuerzo (Sager y Johnston, 2013; Brown y Leigh, 1996) considerando sus dos dimensiones derivadas del modelo de: Tiempo dedicado al trabajo e Intensidad del trabajo (Arias-Galicia, 2001) y especialmente ligado a la dimensión Afectiva y Normativa del CO (Belausteguigoitia, 2000).

En las entrevistas, el docente comprometido con su organización dedica más tiempo y energía a alcanzar los objetivos organizacionales y manifiesta aportar mayor tiempo y esfuerzo a sus alumnos. Las dimensiones del Esfuerzo representadas en el modelo, (Tiempo dedicado e Intensidad) afectan de forma positiva o negativa a la interacción T-F, de tal forma que si un docente establece un fuerte compromiso con la organización, aporta recursos familiares o personales para alcanzar las metas propuestas con los alumnos (Ugarteburu et al., 2008).

Interacción Trabajo-Familia

Para la Interacción T-F se tomó en cuenta la definición de Geurts (2005), ésta se presenta en el modelo como una variable secundaria, fuertemente relacionada con el CO y cuya relación

entre ambas variables, repercute de forma diferencial el Bienestar del docente (Meyer y Maltin, 2010; Spector et al., 2005; Idrovo, 2006). Por ello, la interacción entre los dominios T-F, se representa mediante una relación bidireccional con el CO del empleado; cuando se presenta de forma negativa (en forma de conflicto) deriva en una baja productividad y disminución del mismo (CO) (Hammer, Bauer y Grandey, 2003; Kossek y Oseki, 1999).

Mediante las entrevistas, se observó que la interacción T-F guarda una relación cercana con las variables de Esfuerzo y CO, pues si un trabajador fuertemente comprometido con su organización invierte mucho tiempo en alcanzar los objetivos organizacionales, influencia de forma negativa la interacción T-F. Pero de igual forma, si la organización ofrece flexibilidad en el manejo de tiempo dedicado o intensidad, el ámbito familiar podría verse beneficiado, así como el Compromiso Afectivo y Normativo del docente (Greenhaus y Powell, 2003; Tejada-Tayabas y Arias-Galicia 2005; Frye y Breugh, 2004; Lapierre y Allen, 2006; Bishop et al., 2000).

Bienestar Subjetivo

La tercera variable considerada en este proyecto es el BS, el cual se asume desde la perspectiva de Diener (2000) conformada por la Satisfacción Vital y la suma de los afectos positivos o negativos con respecto a la evaluación de su vida. En el modelo propuesto se ve asociada a la relación bidireccional establecida entre el CO y la interacción T-F. El docente considera al trabajo una parte importante de su vida, tanto en la evaluación afectiva, como en la cognitiva que hace de la misma, . Diversos estudios respaldan esta relación, especialmente en el Compromiso Afectivo y Normativo (Meyer y Maltin, 2010; Liu et al., 2009; Mañas et al., 2007; Jiménez et al., 2009). Si además la organización le provee concesiones personales, flexibilidad en horarios y permisos, el Compromiso Normativo y Afectivo se incrementan (Idrovo, 2006; Greenhaus y Powell, 2003; Lapierre y Allen, 2006; Frye y Breugh, 2004).

El Bienestar también reporta en el discurso de los profesores, una relación bidireccional con la variable de esfuerzo y sus dos dimensiones (Tiempo dedicado y Esfuerzo), ya que la inversión de recursos personales, evidenciado en estas dimensiones, puede afectar a la salud, o al tiempo que se dedica a la familia y amigos.

En cuanto a la relación que guarda también en este modelo el Bienestar Subjetivo con respecto a la interacción T-F (Meyer y Maltin, 2010; Spector et al., 2005; Idrovo, 2006), esta se definió bidireccional. En las entrevistas se señaló al trabajo como un elemento importante sobre el bienestar y, a su vez, se identificó que las categorías de bienestar repercuten en la interacción T-F del docente, de tal forma que cuando el docente sufre variaciones (para bien o mal) en los aspectos que constituyen su satisfacción vital (familia, amigos, salud, etc.) su relación T-F podría desequilibrarse o beneficiarse según las circunstancias.

Finalmente, se espera que el modelo propuesto en este capítulo permita ampliar el panorama del BS con respecto al CO de los docentes mexicanos. La importancia del establecimiento de la relación entre los constructos deriva en que las organizaciones establezcan políticas que favorezcan este Compromiso y la Interacción entre el Trabajo y la Familia (Casper, Harris, Taylor-Bienco y Wayne, 2011) contribuyendo al Bienestar del docente (Jiménez et al., 2009) y estableciendo, además, una cadena de relaciones positivas donde la organización y el empleado reciban ganancias mutuas sin grandes costos personales o laborales.

6.3 Estudio piloto

Este apartado presenta un estudio de tipo cuantitativo para la revisión de los instrumentos propuestos para la generación del cuestionario final, cuya aplicación se realizó en una etapa posterior. Para su desarrollo, se estableció el siguiente objetivo:

6.3.1 Objetivo

El objetivo del estudio piloto fue el de establecer si los instrumentos propuestos en este proyecto son adecuados para medir los constructos de Compromiso Organizacional (CO), Compromiso de Carrera (CCa), Esfuerzo (Ef), Interacción Trabajo/Familia y/o Familia/Trabajo (T-F) y Bienestar Subjetivo (BS), para definir el cuestionario final.

Como avance a la respuesta de este cuestionamiento, se presentó en el apartado anterior un estudio cualitativo del que derivó un modelo concentrador de las variables que los docentes expresaron como importantes en la relación existente entre el CO, la interacción T-F y la percepción del BS. Además, a partir del mismo estudio, se agregaron nuevas variables y dimensiones, como el CCa de los docentes y el Esfuerzo (Ef), como una variable afectada por este compromiso.

Mediante este estudio piloto, se propusieron y analizaron los instrumentos para abordar el modelo y decidir si eran adecuados para el estudio final del proyecto de investigación.

6.3.2 Diseño de la investigación

El estudio realizado fue de tipo exploratorio con un enfoque Transeccional Descriptivo/Correlacional, buscando, sobre todo, verificar si el instrumento propuesto era pertinente para el diseño de la investigación, dado que existen pocos estudios en docentes con respecto al CO relacionados con la interacción positiva T-F, y aún menos, relacionados directamente con las dimensiones de BS.

- Para su desarrollo, se seleccionaron los instrumentos con base en los resultados del estudio cualitativo y los fundamentos del Marco Teórico de este trabajo.
- Una vez seleccionados los instrumentos, se proporcionaron a una muestra de docentes que respondieron el mismo día o entregándolo en una fecha acordada.

- Ya recopilados los instrumentos se capturaron en SPSS v.20 para su análisis.
- Se usó estadística descriptiva para conocer la distribución y dispersión de las variables. Del mismo modo se realizaron pruebas de fiabilidad de los instrumentos y de correlaciones entre las variables.
- Se analizaron y discutieron los resultados.

6.3.3 Conceptualización de variables

Variables Sociodemográficas

- *Sexo*: Referente al género masculino y femenino
- *Edad*: Número de años cumplidos
- *Estado Civil*: se establecieron las siguientes opciones: soltero, casado, unión libre, divorciado y viudo
- *Escolaridad*: Se refiere al grado máximo de estudios del respondiente, se ofrecieron las siguientes opciones: primaria, secundaria, carrera técnica, preparatoria, licenciatura y posgrado
- *Años con su pareja*: Número de años en convivencia con su pareja (si tienen)
- *Hijos*: Número de hijos
- *Edades de sus hijos*: Edades de cada uno de los hijos (si tienen)
- *Número de dependientes económicos*: Personas que dependen de su ingreso para subsistir

Características del puesto

Se consideraron aquí variables relacionadas con el puesto de trabajo del entrevistado, como docente, en determinada institución educativa.

- *Antigüedad en la institución:* Número de años trabajando para la escuela o universidad
- *Puesto:* Se establecieron dos opciones, como docente o docente administrativo. Este último realiza también actividades de medio tiempo o tiempo completo en la institución
- *Años impartiendo clases:* Número de años que se ha dedicado a la docencia
- *Tipo de profesor:* Refiriéndose al esquema de trabajo como docente por horas o de tiempo completo
- *Tiempo que trabaja diariamente:* Número de horas que su trabajo en la universidad o escuela implican, aun considerando las del trabajo fuera de las mismas
- *Tipo de Horario:* Con referencia un horario fijo o flexible
- *Horas en otros trabajos:* Número de horas que se dedican –además de dar clases en la escuela– a otro trabajo
- *Posibilidades de ser ascendido:* Si el docente percibe la posibilidad de ocupar un puesto de nivel superior en el corto plazo

Características personales relacionadas al trabajo o la familia.

Son características relacionadas al tiempo dedicado a los dominios trabajo o familia.

- *Porcentaje de tiempo dedicado a las actividades:* Se establecieron las siguientes opciones en porcentaje solicitando una sumatoria de 100%: Trabajo, casa e hijos y diversión
- *Trabajo en fines de semana:* Con referencia al uso de los días sábados y domingos para trabajar

- *Ayuda doméstica:* si cuenta con ayuda doméstica de algún tipo. Se establecieron como opciones: sin ayuda, ayuda pagada, abuelos, otra.

Compromiso organizacional

Definido como: “El estado psicológico que caracteriza la relación de los empleados con la organización y tiene implicaciones para decidir continuar o no en la misma” (Meyer y Allen, 1991, p. 67) y conformado por tres dimensiones:

Dimensión afectiva: compromiso afectivo como la unión emocional que los empleados sienten hacia la organización.

Dimensión normativa: sentimiento de obligación moral de los empleados de permanecer en la institución.

Dimensión de continuidad: grado en que los empleados asocian los costos e inversiones realizadas, con la decisión de abandonar la organización.

Compromiso de Carrera

El **CCa** es la motivación de un individuo a trabajar con su vocación incluye 3 dimensiones:

Identidad: establece la liga emocional con la carrera

Resiliencia: resistir la renuncia a la carrera cuando se enfrenta a la adversidad.

Planeación: toma en cuenta las necesidades de desarrollo y los objetivos propios de la carrera.

Esfuerzo

Esfuerzo: Energía y tiempo que una persona invierte para obtener resultados que se esperan de ella en su trabajo, incluye dos dimensiones (Brown y Leigh, 1996).

Intensidad: Energía que invierte una persona en la realización de su trabajo

Tiempo dedicado al trabajo: Cantidad de horas de una persona dedicada a su trabajo

Interacción Trabajo-Familia

Interacción T-F: Proceso en que el trabajador es influenciado por reacciones con carga (positiva o negativa) que permiten construir en el otro dominio (Geurts et al., 2005).

Está conformada por dos dimensiones bidireccionales:

Interacción positiva T-F Los eventos que ocurren de forma positiva en alguno de los dominios favorece el desempeño en el otro.

Interacción negativa T-F. Cuando las demandas en alguno de los dominios o en los dos, es alta, la persona es incapaz de regular los esfuerzos invertidos, excediendo sus propios límites y dando como resultado consecuencias negativas que se desencadenan en el ámbito del hogar o el trabajo.

Bienestar Subjetivo

Bienestar Subjetivo: Evaluación que las personas realizan de sus vidas, tomando en cuenta dos componentes:

Componentes cognitivos: Considera una evaluación de la discrepancia percibida entre sus aspiraciones y sus logros en los diversos ámbitos de su vida (García, 2002), incluyendo a la familia, la salud y las relaciones significativas, entre otras.

Componentes afectivos: contiene el agrado experimentado por la persona con sus sentimientos, emociones y estados de ánimo más frecuentes, la valoración afectos de sus afectos positivos y negativos (García, 2002; Anguas, 2001).

6.4 Operacionalización de las variables

A continuación, se muestra el cuadro de que indica la operacionalización de las variables antes mencionadas, como se aprecia en las tablas 6.4, 6.5 y 6.6:

Tabla 6.4 Operacionalización de Variables sociodemográficas: características personales y laborales

Variables	Tipo de Variables	Escala	Indicador
Escolaridad	Nominal	Primaria Secundaria Carrera Técnica Preparatoria Licenciatura Posgrado	Porcentual
Sexo	Dicotómica	Masculino Femenino	Porcentual
Estado Civil	Nominal	Soltero Casado Unión Libre Divorciado Viudo	Porcentual
Edad	Cuantitativa		Media
Antigüedad	Cuantitativa		Media
Puesto	Nominal	Docente Docente Administrativo	Porcentual
Tipo Escuela	Nominal	Bachillerato Superior	Porcentual
Tiempo que trabaja	Nominal	Más de 10 hrs 10 hrs 8hrs 6hrs Menos de 6 hrs	Porcentual
Porcentaje de tiempo	Nominal	Casa %	Porcentual

Variables	Tipo de Variables	Escala	Indicador
dedicado		Trabajo % Diversión %	
Horario flexible	Dicotómica	Sí-no	
Trabaja fines	Dicotómica	Sí-no	Porcentual
Tiempo dedicado a otros trabajos remunerados con o sin contrato	Cuantitativa		Media

Nota: Elaboración de autor.

Tabla 6.5 Operacionalización de Variables sociodemográficas: hogar

Variab les	Tipo de Variables	Escala	Indicador
Años convivencia con su pareja	Cuantitativa		Media
Dependientes económicos	Cuantitativa		Media
Hijos	Dicotómica	Sí-no	Porcentual
¿Cuántos?	Cuantitativa		Media
Edades de los hijos	Cualitativa	0a 5 años 6 a 12 años 12 a17 años 18 a 23 años 24 o más	Porcentual
Ayuda doméstica	Cualitativa	Sin ayuda Ayuda Pagada Abuelos Otra	Porcentual

Nota: Elaboración de autor.

Tabla 6.6 Operacionalización de variables derivadas de los instrumentos seleccionados

Variables	Dimensiones	Reactivos	Escala	Reactivos Totales	Autores
Compromiso Organizacional	Compromiso de continuidad	7			
	Compromiso de Continuidad	6	Likert 1-7	18	Meyer y Allen (1991) Arciniega y González (2002)
	Compromiso Afectivo	5			
Compromiso de carrera	Identidad	3			
	Resiliencia	4	Likert 1-7	10	Carson y Bedeian (1994)
	Planeación	3			
Interacción Trabajo –Familia	Interacción negativa Trabajo-Familia	8			
	Interacción negativa Familia-Trabajo	4	Likert 0-3	22	Geurts (2003)
	Interacción positiva Familia-Trabajo	5			
Interacción positiva Trabajo-Familia	5				
Esfuerzo	Tiempo dedicado	5	Likert 1-5	10	Brown y Leigh (1996)
	Intensidad	5			
Satisfacción con la vida		5	Likert 1-7	5	Diener (1985)
Afectos	Afectos positivos	10	Likert	20	Watson et al (1988)
	Afectos negativos	10	1-5		

Nota: Elaboración de autor.

6.5 Instrumentos

El Cuestionario final quedó conformado por las variables sociodemográficas y personales ya mencionadas al inicio y el conjunto de 6 escalas (tabla 6.7):

Tabla 6.7 Instrumentos del cuestionario

Autores	Escala	Reactivos
----------------	---------------	------------------

Autores	Escala	Reactivos
Meyer y Allen (1991) Arciniega y González (2002)	Compromiso Organizacional	18
Geurts (2003)	SWING	22
Brown y Leigh (1996)	Esfuerzo	10
Diener (1985)	Satisfacción con la vida	5
Carson y Bedeian (1994)	Compromiso de carrera	10
Watson et al (1988)	PANAS	20
Total de reactivos		85

Nota: Elaboración de autor.

6.5.1 Compromiso Organizacional

Se usó el cuestionario de Compromiso Organizacional (CO) de Meyer y Allen (1991) que incluye la dimensión afectiva (ACS), de Continuidad (CCS) y el compromiso Normativo, siendo uno de los recursos más utilizado en cuanto a compromiso organizacional se refiere y con índices de confiabilidad en las escalas (Afectivo .81, Normativo .82, Continuidad .47) (Belausteguigoitia, 2000). Meyer et al. (1993) construyeron este instrumento para probar su modelo que ha sido enriquecido por otras investigaciones y es por tanto el modelo mejor soportado (Arciniega, 2002; Betanzos et al., 2006). Se usó la versión adaptada por Arciniega y González (2012), que incluye 18 reactivos como los siguientes: para el Compromiso Afectivo (AC): “Actualmente trabajo en esta empresa más por gusto que por necesidad”, Compromiso de Continuidad (CCS): “Una de las razones principales para seguir trabajando en esta compañía, es porque otra empresa no podría igualar el sueldo y prestaciones que tengo aquí” y Compromiso Normativo (CN): “Me sentiría culpable si dejase ahora mi empresa, considerando todo lo que me ha dado”.

6.5.2 Compromiso de Carrera

Para el CCa se usó la escala de Carson y Bedeian (1994) que consta de 10 reactivos y tres factores a evaluar: Identidad (3 reactivos), Resiliencia (4 reactivos) y Planeación (3 reactivos). Carson y Bedeian reportaron una consistencia interna para las tres dimensiones con un rango de .79 a .82., con declaraciones como estas: “Tengo habilidades o conocimientos valiosos que intento enseñar a otros” y “Siento que yo importo para muchas personas”.

6.5.3 Interacción Trabajo-Familia

Para la Interacción T-F se usó el cuestionario *SWING* desarrollado por Geurts et al. (2003) que mide las interacciones positivas y negativas del binomio T-F validado en población mexicana (Betanzos y Paz, 2012). Los reactivos se presentan de igual forma en escala de Likert 1-5 y se representan de la siguiente forma (tomado de la versión adaptada al español) (Moreno et al., 2009).

Interacción negativa trabajo-familia: “Estás irritable en casa porque tu trabajo es muy agotador”. **Interacción negativa familia-trabajo:** “La situación en casa te hace estar tan irritable que descargas tu frustración en compañeros de trabajo”. **Interacción positiva trabajo familia:** “Después de un día o una semana de trabajo agradable, te sientes de mejor humor para realizar actividades en pareja/familia/amigos”. **Interacción positiva familia-trabajo:** “Después de pasar un fin de semana muy divertido con tu pareja/familia/amigos, tu trabajo resulta más agradable”.

6.5.4 Esfuerzo

Para el esfuerzo, se eligió el cuestionario de Brown y Leigh (1996) que considera dos dimensiones: tiempo dedicado al trabajo e intensidad del trabajo. Se tomó de la traducción al español de Belausteguigoitia (2000) con una escala tipo Likert, que va de 1 “totalmente de acuerdo” a 5 “totalmente en desacuerdo. Sus Alphas reportadas son de: .84 para intensidad del

trabajo y .77 para Duración del trabajo (Belausteguigoitia, 2000). Cuenta con reactivos como los siguientes: Para Tiempo dedicado al trabajo (TD), “Tengo fama ante mis compañeros de permanecer en el trabajo por muchas horas”. Para Intensidad (INT), “Cuando trabajo lo hago con intensidad”.

6.5.5 Bienestar Subjetivo

Para el BS se usó la escala de Satisfacción Vital (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) con un Alpha de Cronbach reportada de .87 (Moyano y Ramos, 2007) y con una escala de Likert de 5 puntos que va desde: “completamente en desacuerdo” (1) a “Completamente de acuerdo”, con enunciados como este: “En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal.” “Estoy satisfecho con mi vida”.

Igualmente, para la evaluación cognitiva de los afectos, se usó el cuestionario *Positive and Negative Affect Scale* PANAS (Watson et al., 1988) que consta de 20 reactivos, diez de los cuales evalúan afectos positivos, y diez afectos negativos. Los reactivos consisten en palabras que describen diferentes sentimientos y emociones (ej. malvado, molesto, alerta, activo, etc.); las que califica la persona, según el grado en que las experimenta, en un rango de cinco puntos, en donde 1 significa “muy poco o nada”, y 5 “extremadamente”. El PANAS, se caracteriza por una alta congruencia interna, con Alphas de 0.86 a 0.90 para el afecto positivo, y de 0.84 a 0.87 para el afecto negativo, y ha demostrado ser un instrumento con validez ya traducido al español (Robles y Páez, 2003).

6.6 Muestra

La población de nuestros sujetos de estudio fue compuesta por 50 docentes de educación media y media superior, que impartían al menos una materia durante el ciclo escolar 2014-2015.

6.6.1 Criterios de inclusión

Participaron docentes contratados impartiendo al menos una clase durante un semestre o ciclo escolar en educación media o media superior, y que aceptaron participar en el estudio.

6.7 Procedimiento

Se entregaron 50 cuestionarios a docentes de manera personal, en instituciones de educación media y media superior del Estado de Morelos.

En el primer contacto se solicitó su consentimiento informado, se les explicó el objetivo del estudio y la confidencialidad de su información. Una vez hecho esto, se entregaron los instrumentos a evaluar, que se recogieron al terminar ese mismo día o posteriormente durante la semana de trabajo en la institución. De los instrumentos repartidos se recuperaron 47 cuestionarios, y posterior a la captura y revisión de datos, quedó una muestra de 45 cuestionarios para analizar.

6.8 Análisis de la información

Para el procesamiento de los resultados, se usó el paquete estadístico SPSS para Windows, versión 20.0

Para el análisis de los datos, se utilizó estadística descriptiva, para conocer la distribución y frecuencia de las variables de interés. También se examinó la fiabilidad de las escalas y sus dimensiones, obteniendo las Alphas de Cronbach de cada uno de los reactivos.

Por último, se examinó la relación entre CO (incluida la dimensión de CCa) contra las variables interacción T-F, Ef, así como BS, en busca de relaciones significativas, mediante una prueba de correlación estadística de Pearson.

Como mencionamos antes, la selección de los instrumentos finales tuvo como referente los indicadores obtenidos en la entrevista y la revisión de la literatura.

Posterior a esto, se aplicaría a una nueva muestra de profesores de nivel medio y superior, diseñando una nueva base de datos con la información recabada.

6.9 Resultados

6.9.1 Características personales y organizacionales

Una vez que los cuestionarios fueron recabados, se realizó una primera tabla (tabla 6.8) mostrando las características personales y organizacionales de los participantes:

6.9.2 Descripción de la muestra

A continuación, se presenta el resumen de las variables personales y laborales de los docentes que participaron en el estudio:

Tabla 6.8 Características personales

Categoría	F	(%)	M	Dt
Edad			38.62	11.63
	Primaria	0	(0%)	
	Secundaria	1	(2.1%)	
Escolaridad	Carrera técnica	0	(0%)	
	Preparatoria	4	(8.5%)	
	Licenciatura	16	(36.2%)	
	Posgrado	24	(53.2%)	
Sexo	Masculino	20	(44.4%)	
	Femenino	25	(55.6%)	
	Soltero	14	(27.7%)	
	Casado	20	(46.8%)	
Estado Civil	Unión Libre	8	(17%)	
	Divorciado	3	(6.4%)	
	Viudo	0	(0)	
Tiempo de convivencia en años con su pareja			9.87	10.18
Número de dependientes			1.85	1.1
Hijos	Sí			
	No			
Número de hijos			2	.83
	0-5	14	(29.2%)	
	6-12	11	(22.9%)	
Edades de hijos	12-17	9	(18.8%)	
	18-23	6	(12.5%)	
	24+	5	(10.4%)	
			9.87	10.18
Ayuda doméstica	Sin ayuda	26	(57.8%)	
	Ayuda pagada	13	(28.9%)	
	Abuelos	5	(11.1 %)	
	Otra	1	(2.2%)	

Nota: Elaboración de autor.

Posteriormente, se obtuvieron los estadísticos descriptivos de las características organizacionales de los docentes, representadas en la tabla 6.9.

Tabla 6.9 Características organizacionales

Característica	F (%)	\bar{X} (dt)
Antigüedad		6.77(14.9)
Tipo de profesor	Tiempo Completo	19 (40.4)
	Por Asignatura	26 (55.3)
Tiempo que trabaja diariamente	Más de 10 hrs	11 (23.4)
	10 hrs	10 (21.3)
	8 hrs	15 (31.9)
	6 hrs	7 (14.9)
	Menos de 6 hrs	4 (8.5)
Porcentaje de tiempo semanal dedicado a:	Trabajo	56 (14.12)
	Casa/hijos	28.69(13.75)
	Diversión	18 (10.47)
Horario laboral flexible	Sí	30(63.80)
	No	17(36.20)
Trabaja sábados y domingos	Sí	18(38.3)
	No	27(57.4)
Posibilidad de ser ascendido en corto plazo	Sí	13 (27.7)
	No	31 (66)
Horas semanales dedicadas a otro trabajo		10.26(14.45)

Nota: \bar{X} =media, DT=desviación típica f=Frecuencia. Elaboración de autor.

A continuación, se presentan las medias de cada una de las variables cuantitativas, su Desviación Típica y la distribución (Tabla 6.10).

Tabla 6.10 Estadísticos descriptivos

n=45	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis
------	-------	------	-----------	----------

	n=45	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis
Edad		38.62	11.34	0.19	1.87
Años		6.50	5.83	1.20	0.89
Cuánto tiempo trabaja diariamente		2.69	1.24	0.18	-0.81
porcentaje dedicado a trabajo		56.05	14.08	0.19	-0.45
Porcentaje dedicado a casa/hijos		28.50	13.97	-0.17	-0.60
Porcentaje dedicado a diversión		18.46	10.52	0.77	0.78
Años impartiendo docencia		13.00	11.94	2.22	6.99
Numero de dependientes		1.85	1.17	-0.29	-0.81
Número de Hijos		2.00	0.83	0.77	0.59
Compromiso Afectivo		5.18	1.02	-0.25	-0.79
Compromiso Normativo		4.84	1.05	-0.61	-0.36
Compromiso de Continuidad		3.85	1.33	0.30	0.04
Identidad		6.42	1.00	-2.05	3.86
Planeación		5.96	1.28	-1.34	0.70
Resiliencia		4.21	1.68	0.02	-0.93
Interacción Negativa Trabajo→Familia		0.75	0.49	0.59	-0.46
Interacción Negativa Familia→Trabajo		0.36	0.65	4.15	21.97
Interacción Positiva Trabajo →Familia		2.01	0.71	-0.34	-0.66
Interacción Positiva Familia→Trabajo		2.45	0.61	-1.49	2.92
Tiempo Dedicado		2.94	0.73	-0.21	-0.46
Intensidad		4.47	0.50	-0.77	0.10
Satisfacción		5.63	0.87	-0.53	-0.35
Afectos Positivos		3.55	0.44	-0.07	-0.58
Afectos Negativos		1.76	0.76	1.47	2.06

Nota: N=elementos en la población M=Media. DT=Desviación Típica. Elaboración de autor.

6.10 Análisis de los hallazgos

Los resultados del estudio piloto se reflejaron en las medias y desviaciones de cada reactivo, tanto de forma grupal como individual. Los sujetos discriminaron las respuestas

positivas de las negativas, aun cuando mostraron un ligero sesgo que puede deberse a la deseabilidad social.

Todos los instrumentos usados para el cuestionario presentaron buenos valores de fiabilidad cercanos o por arriba de .70, como se aprecia en la tabla 6.11:

Tabla 6.11 Fiabilidad de las escalas

Escala	Dimensión	Alphas
Compromiso Organizacional	Compromiso	.72
	Afectivo	
	Compromiso de Continuidad	.70
Compromiso de carrera	Compromiso Normativo	.62
	Planeación	.70
	Resiliencia	.82
SWING	Identidad	.82
	Interacción Positiva Trabajo→Familia	.83
	Interacción Negativa Trabajo→Familia	.93
	Interacción Positiva Familia→Trabajo	.79
Esfuerzo	Interacción Negativa Familia→Trabajo	.89
	Intensidad	.86
	Tiempo dedicado	.74
Satisfacción con la vida	Satisfacción Vital	.78
PANAS	Afectos Positivos	.65
	Afectos Negativos	.88

Nota: Elaboración de autor.

En la dimensión de Esfuerzo, del Tiempo dedicado fue eliminado el reactivo Td4, con lo que se obtuvo un incremento al valor Alpha de .55 a .74.

6.10.1 Correlaciones

Se lograron identificar algunas relaciones significativas para este proyecto (ver tabla 6.12) entre las que se encuentran: el Compromiso normativo y la Interacción Positiva del Trabajo a la Familia (IPTF) ($r=.394$, $p=.007$); el tiempo dedicado al trabajo y la edad ($r=.427$, $p=.008$), que pueden variar según las necesidades de desarrollo humano de la persona (e.g. formando familia); y la Interacción Positiva de la Familia al Trabajo (IPFT) con la satisfacción vital ($r=.319$, $p=.04$), lo cual se explica dado que el docente transfiere experiencias positivas de un dominio al otro incrementando su sensación de Bienestar; mientras que el Tiempo dedicado correlaciona moderadamente con la Interacción Negativa del Trabajo a la Familia (INTF) ($r=.449$, $p=.004$) y la Interacción Negativa de la Familia al Trabajo (INFT) ($r=.436$, $p=.003$) lo que puede deberse a que cuando los dominios del docente (casa y trabajo) entran en conflicto por el uso de los recursos más valiosos e irrecuperables para ambos dominios, las experiencias y conflictos generados en un ámbito se trasladan fácilmente al otro.

Tabla 6.12 Correlaciones entre las variables propuestas de la base piloto

	M	Dt	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1 EDAD SIG	38.6	11.34	-																	
2 ANT SIG	6.5	5.83	.695**	-																
3 AÑOS SIG	13.0	11.94	.478**	.504**	-															
4 CA SIG	5.2	1.02	0.144	0.175	0.179	-														
5 CN SIG	4.8	1.0	0.108	-0.119	-0.120	.385**	-													
6 CC SIG	3.9	1.3	0.257	.310*	0.144	.393**	.332*	-												
7 RES SIG	4.2	1.7	-0.179	-0.197	0.159	0.085	-0.082	-0.290	-											
8 PLA SIG	6.0	1.3	-0.096	-0.074	-0.009	-0.133	0.084	-0.291	0.205	-										
9 ID SIG	6.4	1.0	0.142	0.143	0.254	0.293	0.206	0.013	-0.013	.309*	-									
10 INTF SIG	0.8	0.5	0.179	0.133	0.077	0.043	-0.107	-0.065	-0.242	-0.083	0.071	-								
11 INFT SIG	0.4	0.7	0.207	0.188	0.109	-0.103	-0.199	0.210	-.328*	-.302*	-.330*	.564**	-							
12 IPTF SIG	2.0	0.7	0.101	0.130	0.145	0.228	.394**	0.164	-0.174	0.080	0.260	-0.237	-.309*	-						
13 IPFT SIG	2.4	0.6	0.011	0.047	0.182	0.168	0.194	-0.085	0.076	0.245	.367*	-0.170	-.308*	.591**	-					
14 TD SIG	2.9	0.7	.427**	.411**	0.182	0.268	0.080	.303*	-.296*	-0.196	-0.037	.419**	.436**	0.150	0.019	-				
15 INT SIG	4.5	0.5	0.062	0.009	0.245	-0.084	0.147	0.017	-0.029	.330*	0.232	-0.105	-0.157	.476**	.436**	0.149	-			
16 SV SIG	5.6	0.9	0.015	-0.054	0.223	-0.041	0.236	-0.032	.461**	0.262	0.130	-0.247	-0.317*	0.186	.319*	-0.119	0.282	-		
17 APOS SIG	3.5	0.4	-0.083	0.045	0.267	-0.128	-0.053	0.078	-0.175	0.171	0.023	-0.222	-0.022	0.164	0.055	0.123	0.249	0.141	-	
18 ANEG SIG	1.8	0.8	-0.237	-0.218	-0.257	-0.073	-0.146	0.015	-.385**	-0.256	0.003	0.280	.348*	-0.183	-.346*	0.065	-0.118	-.502**	-0.025	-
			0.158	0.166	0.089	0.632	0.339	0.923	0.009	0.090	0.985	0.062	0.019	0.228	0.020	0.673	0.439	0.000	0.872	

Nota. * La correlación es significativa en el nivel 0.05. ** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas). Significado de las abreviaturas: CA: Compromiso afectivo; INTF: Interacción Negativa Trabajo-Familia; INT: Intensidad; IPTF: Interacción Positiva Trabajo→Familia; SV: Satisfacción Vital; PLA: Planeación; Res: Resiliencia; INFT: Interacción Negativa Familia→Trabajo; IPFT: Interacción Positiva Familia→Trabajo; TD: Tiempo dedicado al trabajo; ID: Identidad; APS: Afecto Positivo; AN: Afecto Negativo. Elaboración de autor.

6.11 Conclusiones

Los instrumentos seleccionados presentan características adecuadas para el estudio final de este proyecto, ya que cada una de las escalas que conforman el cuestionario propuesto obtuvo buenos resultados. Los participantes mostraron buena discriminación de los reactivos. Además, a pesar de ser una muestra pequeña, se encontraron correlaciones significativas que se sustentan desde el marco teórico de este trabajo.

Capítulo VII

Estudio final

En esta fase del proyecto, se realizó un análisis cuantitativo con cuestionario elaborado a partir de los estudios previos y sus resultados, así como de la revisión teórica realizada. A partir del mismo se seleccionaron los instrumentos que se probaron mediante un estudio piloto (descrito en el capítulo anterior), donde se mostraron características adecuadas para el estudio final.

7.1 Objetivo

Para este estudio final se estableció como objetivo probar el modelo propuesto de Compromiso Organizacional, derivado del estudio exploratorio y la prueba piloto, así como de la revisión teórica de este proyecto.

7.1.1 Objetivos específicos

- Identificar la influencia del Compromiso Organizacional (CO) sobre la interacción Trabajo-Familia (T-F).
- Identificar la influencia de la relación entre CO y T-F sobre el Bienestar Subjetivo (BS) del trabajador.
- Determinar el papel de las variables sociodemográficas en el CO de los docentes de educación media superior y superior que participaron en el estudio
- Determinar el papel de las características personales en el trabajo, sobre el CO

7.2 Pregunta de investigación

¿Influye el Compromiso Organizacional y su relación con la Interacción Trabajo-Familia en el Bienestar Subjetivo del docente de Educación Media Superior y Superior?

7.3 Hipótesis

Para el desarrollo de esta etapa del proyecto, se elaboraron diversas hipótesis cuya intención fue establecer la relación de las variables propuestas. Dada la amplitud de las mismas, se seleccionaron relaciones que, desde el marco teórico y el estudio cualitativo, mostraban una relación de importancia. Además, la principal diferencia entre los modelos de contraste se propuso desde la Interacción T→F Positiva y T→F Negativa, considerando que los resultados podrían derivar en propuestas que impacten el ámbito organizacional. El desarrollo de las hipótesis de cada modelo se muestra más adelante, previo a la figura que presenta las relaciones.

Basados en el estudio exploratorio y los ajustes derivados del mismo, se crearon categorías más adecuadas, que permitieron obtener mejor información sobre la muestra de estudio, quedando finalmente las siguientes:

7.3.1 Variables Sociodemográficas y características personales

Se realizaron análisis sobre las variables sociodemográficas y características personales-laborales de los trabajadores, con la finalidad de identificar el papel de éstas en la muestra de estudio. Se seleccionaron aquellas que, derivadas del marco teórico y del estudio cualitativo, han sido señaladas como variables de importancia por su influencia en estudios previos. Con respecto a las variables sociodemográficas y relacionadas al desarrollo de su trabajo, están estudios como el de Juaneda y González (2007) que definen variables antecedentes del CO en el individuo como la edad, el sexo, el nivel educativo, el estado civil, la antigüedad en la organización, la edad y el puesto, la ambigüedad del rol, el apoyo de la organización y la variedad de tareas realizadas, entre otras.

Álvarez (2008) por su parte encontró relaciones del CO con las variables como: sexo, estado civil y antigüedad en la empresa, además halló diferencias en los determinantes de

Compromiso entre profesores de Tiempo Completo y Tiempo Parcial, entre ellas, la posibilidad de escalar en la empresa (ser promovido); también con respecto al sexo (Gómez et al, 2014) identifica que las mujeres son más propensas al conflicto T-F basado en la sobrecarga del rol; Madero y Flores (2009) reportan relaciones con respecto a escolaridad, oferta de trabajo, ambiente laboral, condiciones del trabajo, así como la educación del trabajador, antigüedad en la universidad y en el puesto (Loli, 2006). Del CCa se tomó en cuenta el salario, posibilidad de promoción, tipo de plaza (Jones et al., 2006) y tipo de organización pública o privada, que además establece un enlace con la identidad de su vocación (Masktekaasa, 2004). Se integraron también variables que se consideran de importancia para el constructo de Interacción T-F y BS, como el tiempo de compromiso hacia el trabajo y tiempo de compromiso hacia la familia, flexibilidad de horarios, demandas parentales (hijos), apoyo instrumental (en las labores) (Parasuraman et al., 1996), número de hijos y tiempo dedicado a diversas actividades resultantes del estudio (Allen, 2001; Idovro, 2006).

- *Sexo*: Referente al género masculino y femenino
- *Edad*: Número de años cumplidos
- *Estado Civil*: se establecieron las siguientes opciones: soltero, casado, unión libre, divorciado y viudo
- *Escolaridad*: Se refiere al grado máximo de estudios del respondiente. Se ofrecieron las siguientes opciones: primaria, secundaria, carrera técnica, preparatoria, licenciatura, posgrado.
- *Años con su pareja*: Número de años en convivencia con su pareja (si tienen).
- *Hijos*: Número de hijos
- *Edades de los hijos*: Edades de cada uno de los hijos (si tienen)

- *Número de dependientes económicos:* Personas que dependen de su ingreso para subsistir

7.3.2 Características del puesto

Se describen aquí las variables relacionadas al puesto de trabajo como docente en determinada institución educativa. A diferencia del estudio piloto se integraron dos características: el nivel escolar y si la escuela es pública o privada.

- *Antigüedad en la institución:* Número de años trabajando para la escuela o universidad
- *Tipo de escuela:* Se refiere a si depende del dinero del erario para subsistir o pertenece a particulares
- *Nivel escolar:* Para verificar si el docente labora en el nivel medio superior (bachillerato) o superior (licenciatura o posgrado)
- *Puesto:* Se establecen dos opciones; docente o docente administrativo. Este último realiza también actividades administrativas de medio tiempo o tiempo completo en la institución
- *Años impartiendo clases:* Número de años que se ha dedicado a la docencia
- *Tipo de profesor:* Refiriéndose al esquema de trabajo como docente por horas o de tiempo completo
- *Tiempo que trabaja diariamente:* Número de horas que su trabajo en la universidad o escuela implican, aun considerando el tiempo de trabajo fuera del horario laboral
- *Tipo de Horario:* Si cuenta o no con un horario flexible

- *Horas en otros trabajos:* Número de horas que dedica a dar clases en otra escuela u otro trabajo
- *Posibilidades de ser ascendido:* Si el docente percibe la posibilidad de ocupar un puesto de nivel superior en el corto plazo

7.3.3 Características personales relacionadas al trabajo o la familia.

Son características relacionadas al tiempo dedicado a los dominios trabajo o familia:

- *Porcentaje de tiempo dedicado a las actividades:* Se establecieron las siguientes opciones en porcentaje solicitando una sumatoria de 100%: Trabajo; casa e hijos; diversión.
- *Trabajo en fines de semana:* Con referencia a si usa los días sábados y domingos para trabajar
- *Ayuda doméstica:* si cuenta con ayuda doméstica de algún tipo, se establecieron como opciones: sin ayuda, ayuda pagada, abuelos, otra

7.3.4 Compromiso Organizacional

Se define como “El estado psicológico que caracteriza la relación de los empleados con la organización y tiene implicaciones para decidir continuar o no en la misma” (Meyer y Allen, 1991, p. 67) conformado por tres dimensiones:

Dimensión afectiva. Compromiso afectivo como la unión emocional que los empleados sienten hacia la organización.

Dimensión normativa. Sentimiento de obligación moral de los empleados de permanecer en la institución.

Dimensión de continuidad. Grado en que los empleados asocian los costos e inversiones realizadas, a la decisión de abandonar la organización.

7.3.5 Compromiso de Carrera

Compromiso de Carrera. La motivación de un individuo a trabajar en su vocación (Carson y Bedeian ,1994), incluye 3 dimensiones:

Identidad. Establece la liga emocional con la carrera.

Resiliencia. Resistir la renuncia a la carrera cuando se enfrenta a la adversidad.

Planeación. Toma en cuenta las necesidades de desarrollo y los objetivos propios de la carrera.

Esfuerzo. La energía y el tiempo que una persona invierte para obtener resultados que se esperan de ella en su trabajo, incluye dos dimensiones (Brown y Leigh, 1996):

Intensidad. Energía que invierte una persona en la realización de su trabajo.

Tiempo dedicado al trabajo. Cantidad de horas de una persona dedicada a su trabajo.

Interacción T-F. Proceso en que el trabajador es influenciado por reacciones con carga (positiva o negativa) que permiten construir en uno u otro dominio (Geurts et al., 2005).

Conformado por dos dimensiones bidireccionales:

Interacción positiva Trabajo/Familia-Familia/Trabajo: Los eventos que ocurren de forma positiva en alguno de los dominios favorece el desempeño en el otro.

Interacción negativa Trabajo/Familia-Familia/Trabajo: Cuando las demandas en alguno de los dominios o en los dos, es alta, la persona es incapaz de regular los esfuerzos invertidos, excediendo sus propios límites y dando como resultado acciones negativas que se desencadenan en el ámbito del hogar o el trabajo.

Bienestar Subjetivo. Evaluación que las personas realizan sobre su vida, tomando en cuenta varios aspectos resumidos en dos componentes:

Componente cognitivo. Considera una evaluación de la discrepancia percibida entre sus aspiraciones y sus logros en los diversos ámbitos de su vida (García, 2002), incluyendo a la familia, la salud y las relaciones significativas, entre otras.

El componente afectivo. Contiene el agrado experimentado por la persona con sus sentimientos, emociones y estados de ánimo más frecuentes, la persona valora aspectos de su vida positivos y negativos (García, 2002; Anguas 2001).

7.4 Operacionalización de las variables

A continuación, se muestra el cuadro de que indica la operacionalización de las variables mencionadas (tablas 7.1 y 7.2).

Tabla 7.1 Operacionalización de variables derivadas de los instrumentos seleccionados

Variables	Dimensiones	Reactivos por subescala	Escala	Reactivos Totales	Autores
Compromiso Organizacional	Compromiso de continuidad	7	Likert 1-7	18	Meyer y Allen (1991) Arciniega y González (2012)
	Compromiso normativo	6			
	Compromiso Afectivo	5			
Compromiso de carrera	Identidad	3	Likert	10	Carson y Bedeian (1994)
	Resiliencia	4	1-7		
	Planeación	3			

Nota: Elaboración de autor.

Tabla 7.2 Operacionalización de variables derivadas de los instrumentos seleccionados

Variables	Dimensiones	Reactivos por subescala	Escala	Reactivos Totales	Autores
------------------	--------------------	--------------------------------	---------------	--------------------------	----------------

Variables	Dimensiones	Reactivos por subescala	Escala	Reactivos Totales	Autores				
Interacción	Interacción negativa Trabajo→Familia	8	Likert 0-3	22	Geurts et al. (2003)				
	Interacción negativa Familia→Trabajo	4							
	Interacción positiva Familia→Trabajo	5							
	Interacción positiva Trabajo→Familia	5							
	Esfuerzo	Tiempo dedicado				5	Likert 1-5	10	Brown y Leigh (1996)
		Intensidad				5			
	Satisfacción con la vida					5	Likert 1-7	5	Diener et al. (1985)
Afectos	Afectos positivos	10	Likert	20	Watson et al. (1988)				
	Afectos negativos	10	1-5						

Nota: Elaboración de autor.

7.5 Diseño de la investigación

Dada la naturaleza de este trabajo, se diseñó una investigación con un enfoque transeccional-correlacional/causal.

Se analizó el estado de diversas variables sociodemográficas y características personales, con respecto al CO, la Interacción T-F (positiva y negativa), el BS del docente y el Esfuerzo del mismo.

Posterior a esto y, basado en el modelo derivado del estudio cualitativo exploratorio, se evaluaron algunos modelos estructurales que proponen las relaciones entre las diversas variables de estudio.

7.6 Muestra

Los participantes conformaron una muestra no probabilística, integrada por 251 docentes de educación media superior y superior, que impartieron al menos una materia durante los ciclos escolares 2014-2015 y/o 2015-2016.

7.6.1 Criterios de inclusión

Docentes de bachillerato o universidad impartiendo al menos una clase en un periodo determinado (generalmente un semestre o cuatrimestre); que cumplieron a su vez con los requerimientos administrativos que su actividad docente conlleva y que aceptaron participar en el estudio.

7.7 Tipo de Variables

La tabla 7.3 presenta los tipos de variables:

Tabla 7.3 Tipo de variables

Variables	Tipo	Dimensiones
Compromiso Organizacional	Independiente	Compromiso normativo Compromiso afectivo Compromiso de continuidad Compromiso de carrera
Interacción T-F	Dependiente (mediadora)	<i>Swing (4 dimensiones)</i> T/F (negativa/ positiva) F/T (negativa/ positiva) T/F (positiva/negativa) F/T (positiva/negativa)
Esfuerzo	Dependiente (mediadora)	Intensidad en el trabajo Tiempo dedicado al trabajo
Bienestar Subjetivo	Dependiente	Satisfacción con la vida (Aspectos cognitivos) Afectos Positivos y negativos

Nota: T/F, Trabajo-Familia, F/T Familia/Trabajo. Elaboración de autor.

7.8 Instrumentos

Para este segmento del estudio se utilizó un cuestionario elaborado a partir del estudio piloto, basado en el Cuestionario de Meyer et al. (1993) para CO y adaptado por Arciniega y González (2012). También se ocupó el instrumento de Carson y Bedeian (1994) para CCa, y el de Brown y Leigh (1996) para Esfuerzo. Por último, el SWLS de Diener et al. (1985), así como el PANAS, de Watson et al. (1988) para BS. El número de reactivos por escala quedó tal como lo muestra la tabla 7.4:

Tabla 7.4 Instrumentos

Escala	Dimensión	Reactivos
Compromiso Organizacional	Compromiso Afectivo	7
	Compromiso de Continuidad	6
	Compromiso Normativo	5
Compromiso de Carrera	Planeación	3
	Resiliencia	4
	Identidad	3
SWING	Interacción Positiva Trabajo Familia	5
	Interacción Negativa Trabajo-Familia	8
	Interacción Positiva Familia-Trabajo	5
	Interacción Negativa Familia-Trabajo	4
Esfuerzo	Intensidad en el trabajo	5
	Tiempo dedicado	4
Satisfacción con la vida	Satisfacción Vital	5
PANAS	Afectos Positivos	10
	Afectos Negativos	10

Escala	Dimensión	Reactivos
<i>Total, de ítems</i>		75

Nota: Elaboración de autor.

7.9 Procedimiento

El Cuestionario se aplicó de forma individual en las diversas escuelas y universidades donde laboraban los docentes. El tiempo aproximado de respuesta fue de 15 a 20 minutos, en ocasiones se permitió que lo llevaran a su casa y lo devolvieran al día siguiente. Cada cuestionario llevaba al inicio la carta de consentimiento informado que incluía los objetivos del estudio, la forma en que se tratarían los datos, e información de contacto en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

7.10 Análisis de datos

Se capturaron los cuestionarios en una base de datos con el software SPSS versión 20.0, para su posterior análisis, el cual se realizó de la siguiente forma:

Análisis descriptivo: Se realizó un análisis descriptivo para las variables demográficas mediante frecuencias y porcentajes. Además, se compararon por tipo de profesor (escuela pública / escuela privada) para ver si había diferencias entre ambas muestras encuestadas, utilizando para ello Ji-cuadrada y pruebas t-test. Además, se aplicó un análisis de reactivos a las escalas, obteniendo las medidas de tendencia central y la dispersión de los datos (Sesgo y Curtosis). Por último, se aplicó la prueba de Kolmogórov-Smirnov, para conocer la normalidad de los datos obtenidos en las escalas aplicadas y se compararon mediante la prueba U de Mann-Whitney, por tipo de profesor (escuela pública / escuela privada) para saber si presentaban diferencias significativas.

Análisis Factorial: Para analizar la estructura empírica del cuestionario, se aplicó un análisis factorial mediante el método de mínimos cuadrados no ponderados con rotación Oblimin, para cada una de las escalas, debido a la naturaleza de los datos obtenidos. El criterio a seguir para considerar un reactivo dentro de un factor fue que presentara carga factorial mayor de 0.40 y no presentar una carga mayor o igual en otro reactivo. Para elegir el número de factores, se consideró la claridad conceptual y que se contara con mínimo tres reactivos por dimensión.

Análisis Bivariado: Para establecer diferencias en las variables demográficas con los factores obtenidos de los análisis, se realizaron análisis con las pruebas T de Student y ANOVA en los casos donde se cumplía la normalidad de los datos. Donde esto no sucedía, se usaron las pruebas de U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis, para identificar diferencias significativas entre las variables.

Correlaciones: Se realizó un análisis de correlación de Spearman, para establecer el grado de relación entre los factores obtenidos. El Análisis de Correlación se usa para describir el grado en el cual una variable está directamente relacionada con otra (Levin y Rubin, 2004). De acuerdo con estos autores, la cuantificación de la relación lineal entre dos variables, se puede obtener por medio del cálculo de la correlación de Pearson o Spearman según sea el caso derivado de la distribución muestral, cuyo coeficiente oscila entre -1 y +1. Un valor de -1 indica una relación lineal o +1 línea recta positiva perfecta. Una correlación próxima a cero indica que no hay relación lineal entre las dos variables. (Levin y Rubin, 2004).

Path Analysis (Análisis de Senderos): El *Path Analysis* o Análisis de Senderos, permite evaluar el ajuste de modelos teóricos en los que se propone un conjunto de relaciones de dependencia entre las variables (Kaplan, 2009; Kline, 2011). De esta forma, no solo se verifica la contribución de un conjunto de variables independientes, sino también la interacción entre las

variables predictoras y la influencia indirecta de las mismas sobre las variables dependientes (Kaplan, 2009; Kline, 2011; Pérez, Medrano y Sánchez-Rosas, 2013).

La secuencia para el desarrollo del modelo se resume en seis pasos: Especificación, identificación, estimación de parámetros, evaluación del ajuste, re-especificación del modelo e interpretación de resultados (Kaplan, 2009; Kline, 2011; Pérez et al., 2013).

- La primera etapa se depende del modelo teórico sobre el fenómeno abordar y existen dos tipos de errores a) los de especificación interna (omisión de parámetros); b) errores de especificación (Pérez et al., 2013).
- En la segunda etapa un modelo se encuentra identificado si tiene cero grados de libertad ($gl=0$), sub-identificado si tiene grados negativos ($gl<0$), o sobre identificado si tiene un número positivo de grados de libertad ($gl>0$).
- Una vez que se sabe que el modelo está sobre-identificado, se procede a la estimación de los valores de los parámetros especificados a partir de las varianzas muestrales (Pérez et al., 2013).

La evaluación del ajuste tiene por objeto: identificar si las variables del modelo estimado reflejan adecuadamente las relaciones observadas en los datos. Para ello se debe observar: “a) Magnitud y significación de los parámetros, b) varianza explicada por las variables y c) ajuste de modelos de dato” (Pérez et al., 2013, p. 57).

- Por último, se podría efectuar la re-especificación del modelo, considerando que las decisiones de añadir o eliminar parámetros sean consistentes con la teoría elaborada (Pérez et al., 2013).

Para interpretar el modelo se usaron como base los índices propuestos por Brown (2006) como una evaluación razonable entre el modelo propuesto y los datos observados:

1) Índices absolutos

El índice χ^2 es un índice clásico en esta categoría, sin embargo, es susceptible a varios factores (tamaño muestral, el formato de distribución y una rigurosa comparación entre el modelo y el resultado). Este índice está generalmente disponible en los análisis y se reporta rutinariamente, pero es recomendable usar otros índices de mayor fiabilidad.

Otro índice absoluto es el *Root Mean Square Residuals* (SRMR), que puede describirse como el promedio de las discrepancias entre las correlaciones observadas en la matriz de datos y la predicha para el modelo. Este índice puede tomar valores entre 0.0 y 1.0, con 0 indicando el ajuste perfecto. Para considerarse aceptable los valores deben ser de .08 o menores.

2) Corrección de Parsimonia

Un índice popular dentro de esta categoría es el *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA); basado en las diferencias de parámetros libres entre el modelo propuesto y el real. Como en el SRMR, en el índice RMSEA 0 indica el ajuste perfecto. Los valores de RMSEA que son cercanos a .06 o menores tienen un buen ajuste, mientras que los superiores o iguales a .1 deben ser rechazados, y (basado en MacCallum, Browne, y Sugawara, 1996) los índices en el rango de .08 -.10 sugieren un ajuste mediocre. Se requiere cautela en la interpretación de estos últimos índices marginales, pues si la muestra es pequeña y se encuentran en estos límites, “sería menos preocupante si los otros indicadores están bien ubicados en un rango que sugiere un “buen” ajuste del modelo” (Brown, 2006, p. 87).

3) Ajuste comparativo

Los valores de *Comparative Fit* (CFI) y del *Tucker Lewis Index* (TLI), también conocidos como índices incrementales, evalúan el ajuste de una solución usuario-específica, en relación con un modelo de referencia anidado más restrictivo. Para evaluarlo existen valores que van desde 0 a 1 y, para considerarse adecuados, éstos deben ser cercanos a .95 o superiores, tomando como aceptables los rangos entre .90-.95.

Posterior al análisis considerando los índices, se desarrollaron las discusiones de los resultados y conclusiones con respecto al modelo revisado.

7.11 Resultados

7.11.1 Descripción de la muestra

La muestra encuestada fue de 251 docentes, de los cuales 5 (1.9%) no formaron parte del análisis final debido a que se trataba de personal administrativo, con baja escolaridad (primaria y secundaria) que no realizaban actividades de docencia. Con la intención de contar con una muestra más homogénea, se procedió a sacarlos de los análisis. Por ello la muestra analizada corresponde a 246 (98.1%) docentes de instituciones públicas y privadas, quienes presentaron las siguientes características (ver tabla 7.5).

Tabla 7.5 Características demográficas de la muestra encuestada y comparaciones por tipo de procedencia

Variable		Pública n= 56	Privada n= 190	2 (sig.)
Edad M (Dt) ¹	Años	39.25 (8.98)	44.68 (11.35)	-3.73 (.001)
	Carrera Técnica	0 (0.0)	7 (3.7)	2.67 (.446)
Escolaridad	Preparatoria	6 (10.7)	17 (8.9)	
	Licenciatura	15 (26.8)	42 (22.1)	
	Posgrado	35 (62.5)	124 (65.3)	
Sexo	Masculino	21 (37.5)	88 (46.3)	1.36 (.232)

Variable		Pública n= 56	Privada n= 190	2 (sig.)
	Femenino	35 (62.5)	102 (53.7)	
Estado Civil	Soltero	16 (28.6)	56 (29.5)	1.21 (.876)
	Casado	30 (53.6)	108 (56.8)	
	Unión Libre	4 (7.1)	10 (5.3)	
	Divorciado	4 (7.1)	13 (6.8)	
	Viudo	2 (3.6)	3 (1.6)	
Tiempo de convivencia con pareja en meses M (Dt) ¹		14.91 (9.30)	17.79 (11.98)	-1.70 (.093)
Número de dependientes económicos ¹		1.36 (1.1)	1.29 (1.1)	0.38 (.703)
Hijos	Sí	40 (71.4)	130 (68.4)	0.18 (.669)
	No	16 (28.6)	60 (31.6)	
Número de hijos M (Dt) ¹		1.60 (.90)	1.88 (.88)	-1.77 (0.81)
Edades de hijos ²	0-5	12 (30.0)	21 (16.2)	
	6-12	16 (40.0)	37 (28.5)	
	12-17	7 (17.5)	19 (14.6)	
	18-23	9 (22.5)	41 (31.5)	
	24 o más	3 (7.5)	47 (36.2)	
Ayuda doméstica	Sin ayuda	28 (56.0)	111 (59.7)	1.68 (.794)
	Ayuda pagada	15 (30.0)	58 (31.2)	
	Abuelos	4 (8.0)	8 (4.3)	
	Otra	3 (6.0)	9 (4.8)	

Nota: F=frecuencia; M=media; Dt=Desviación típica; 1.Las comparaciones se realizaron mediante pruebas t-test. 2. Los porcentajes no suman 100%, debido a que las respuestas son de opción múltiple. Elaboración de autor.

Al momento de la aplicación del cuestionario, 8% (2) de la muestra estaba conformada por docentes entre 0 a 24 años; 25.1% (63) tenía de 25 a 35 años; 38.6% (97) de la muestra tenía de 36 a 46 años; 23.1% (58) de la muestra tenía de 47 a 57 años; 10.8% (58) de la muestra tenía de 28 a 68 años, mientras que el 1.6% (4) restante tenía entre 69 a 79 años.

En lo referente al tiempo de convivencia con la pareja, un 15% (39) de los docentes habían convivido con la pareja hasta el momento del estudio por 5 años o menos, 23.5% (59) de 6 a 15 años, 18.7% (47) de 16 a 25 años, 13.1% (33) de 26 a 35 años y 5.6 % tenían de 36 a 45 años con su pareja. Los rangos y sus medias se pueden ver en la figura 7.5.

De la muestra total, 173 docentes manifestaron tener hijos, mientras que 78 que no tenían. De los docentes que tienen hijos: 22.7% (57) tienen 1 hijo, el 37.8% (95) tienen dos hijos, el 11.2% (28) tienen tres hijos, el 1.2% (3) tienen 4 hijos y, el .4% restante, tienen 5 o más hijos. En lo referente a ayuda doméstica, 57% de los docentes no tienen ayuda pagada para las labores del hogar o cuidado de los hijos; 29% manifestó tener ayuda pagada; 4.8% mencionaron que recibían ayuda de los abuelos y 8.8% más que recibían algún otro tipo de ayuda.

7.11.2 Características organizacionales

Se identificaron las características organizacionales de los docentes. Su análisis se muestra en la tabla 7.6.

Tabla 7.6 Características del trabajo en la muestra encuestada

Variable		Pública n= 56	Privada n= 190	2 (sig.)
Antigüedad	Meses	94.16 (92.74)	110.86 (78.24)	-1.70 (.093)
Tipo de Profesor	Tiempo Completo	19 (33.9)	71 (37.4)	0.221 (.639)
	Asignatura	37 (66.1)	119 (62.6)	
Tiempo dedicado al trabajo diario	Más de 10 hrs	9 (16.1)	23 (12.1)	4.166 (.348)
	10 hrs	17 (30.4)	45 (23.7)	
	8 hrs	16 (28.6)	70 (36.8)	
	6 hrs	3 (5.4)	22 (11.6)	
	Menos de 6 hrs	11 (19.6)	30 (15.8)	
Promedio de tiempo semanal dedicado a ¹ :	Trabajo	54.3 (16.8)	55.4 (14.8)	-0.437 (.663)
	Casa/hijos	30.5 (17.0)	29.3 (12.7)	0.483 (.631)
	Diversión	16.1 (11.0)	15.0 (10.4)	0.702 (.485)
Tiene horario laboral flexible	Si	32 (57.1)	120 (63.2)	0.663 (.416)
	No	24 (42.9)	70 (36.8)	
Trabaja sábados y Domingos	Si	12 (21.4)	70 (36.8)	6.405 (.041)
	No	27 (48.2)	86 (45.3)	
	A veces	17 (30.4)	34 (17.9)	
Posibilidad de ser ascendido pronto	Si	14 (25.0)	46 (24.7)	0.002 (.967)
	No	42 (75.0)	140 (75.3)	
Horas semanales dedicadas a otros trabajo ¹		5.68 (9.8)	9.01 (12.1)	-2.118 (.036)

Variable	Pública n= 56	Privada n= 190	2 (sig.)
Años impartiendo docencia	8.80 (7.8)	16.08 (11.2)	-5.159 (.001)

Nota. M=media, DT=desviación típica, F=Frecuencia; 1 las comparaciones se realizaron mediante pruebas t-test. Elaboración de autor.

De los profesores encuestados, 56 provenían de instituciones públicas y 190 de instituciones privadas. Un 37% (80) laboraban tiempo completo y 63% (156) por asignatura. Sus descriptivos se aprecian en la tabla 7.7:

Tabla 7.7 Estadísticos descriptivos y pruebas de normalidad de las variables de estudio.

Variable	Pública n= 56	Asimetría EE (.319)	Curtosis EE (.628)	K-S (sig.) gl=56	Privada n= 190	Asimetría EE (.177)	Curtosis EE (.353)	K-S gl=188 (sig.)	χ^2 (sig)
Compromiso Afectivo	38.14 (8.33)	-1.362	2.133	.152 (.002)	37.05 (8.33)	-.999	.618	.130 (.001)	4860.5 (.326)
Compromiso de Continuidad	22.14 (5.91)	-.016	-.278	.082 (.200)	19.20 (6.63)	-.032	-.731	.070 (.026)	4022.0 (.005)
Compromiso Normativo	27.96 (6.59)	-.263	.056	.103 (.200)	27.81 (7.53)	-.462	-.644	.104 (.001)	5219.0 (.829)
Compromiso de Carrera Identidad	18.23 (3.66)	-1.887	3.817	.137 (.010)	18.37 (3.80)	-1.722	2.508	.069 (.028)	5233.0 (.852)
Compromiso de Carrera Resiliencia	15.23 (6.44)	-.093	-1.283	.225 (.001)	15.42 (6.17)	-.195	-.803	.251 (.001)	4963.0 (.426)
Compromiso de Carrera Planeación	7.20 (4.30)	.825	-.066	.200 (.140)	7.64 (4.30)	.793	-.044	.140 (.001)	4920.5 (.389)
Interacción Negativa Trabajo Familia	7.61 (4.91)	.267	-.640	.095 (.200)	6.95 (4.40)	.773	.383	.118 (.001)	4916.5 (.387)
Interacción Negativa Familia Trabajo	2.07 (2.12)	1.394	2.434	.193 (.001)	1.54 (1.97)	1.748	3.827	.220 (.001)	4366.0 (.034)
Interacción Positiva Trabajo Familia	8.75 (3.50)	-.156	-.644	.115 (.062)	8.43 (3.89)	-.176	-.798	.098 (.001)	5062.5 (.621)
Interacción Positiva Familia Trabajo	10.89 (3.00)	-.303	-.792	.116 (.059)	11.02 (3.77)	-.884	.248	.140 (.001)	4937.0 (.409)
Tiempo Dedicado al Trabajo	15.32 (3.08)	-.532	-.263	.137 (.011)	14.89 (3.59)	-.456	.096	.129 (.001)	4944.5 (.420)
Intensidad en el Trabajo	22.30 (2.82)	-1.779	5.376	.170 (.001)	22.09 (3.33)	-1.747	5.236	.191 (.001)	5294.0 (.954)
Satisfacción Vital	29.43 (4.02)	-1.157	1.309	.190 (.001)	27.51 (5.50)	-1.073	.627	.169 (.001)	4240.5 (.021)
Afecto Positivo	35.66 (7.29)	-.563	-.086	.161 (.001)	34.46 (7.11)	-.374	.115	.073 (.016)	4958.5 (.439)
Afecto Negativo	19.66 (6.69)	1.034	1.486	.098 (.200)	18.86 (6.50)	.631	-.357	.096 (.001)	4654.0 (.170)

Nota.: K-S. Kolmogorov-Smirnov; gl. Grado de libertad; EE. Error estándar; Ji. valor U de Mann-Whitney. Elaboración de autor.

Se puede observar que en la mayoría de las escalas no se cumple el criterio de normalidad. Al realizar comparaciones por grupos se muestra la existencia de diferencias significativas en compromiso de continuidad, interacción negativa trabajo-familia y satisfacción vital. Sin embargo, en los posteriores análisis se tratarán como un solo grupo, debido a que en la mayoría de las variables estudiadas no se muestran diferencias y por ello, se cuidará solamente que los análisis cumplan con el criterio de ser no paramétricos.

7.12 Análisis factorial

7.12.1 Análisis factorial de las escalas

Dado que todos los datos obtenidos están basados en medidas de autoinforme y fueron recogidos en el mismo periodo de tiempo, la varianza común asociada al método puede sobreestimar o infravalorar las relaciones entre variables (Podsakoff, MacKenzie, Lee y Podsakoff, 2003). Por ello, todos los ítems de las escalas de CO, CCa, interacción T-F y Ef fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio mediante el método de mínimos cuadrados con rotación Oblimin, forzando la extracción a un solo factor. Si hubiese un problema de varianza asociada al método, el factor extraído debería dar cuenta de más del 50%. Los resultados obtenidos en el análisis exploratorio con este método mostraron un factor que daba cuenta del 13.88% de la varianza común, por lo que, si bien no puede descartarse totalmente el efecto de la varianza común, no parece afectar significativamente a las relaciones entre las variables estudiadas.

Dado que se trató de un cuestionario tipo Likert, se podría haber llevado a cabo un análisis factorial exploratorio mediante el método de máxima verosimilitud; sin embargo, su principal inconveniente radica en que, al realizarse la optimización de la función de verosimilitud por métodos iterativos, si las variables originales no son normales, puede haber problemas de convergencia. Con muestras, como es el caso del presente estudio, se ha considerado que el método de mínimos cuadrados no ponderados resulta más adecuado, ya que además de ser un método robusto no requiere ninguna suposición acerca de la distribución (Prieto y Delgado, 2010). Para seleccionar el número de factores se utilizó el método Káiser: factores con valores propios superiores a 1 y el tipo de rotación usada fue Oblimin directo (Lloret-Segura, Ferreres-

Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco (2014)). Por otra parte, los resultados del índice de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .808$) y la prueba de esfericidad de Bartlett, ($X^2 (1485) = 6584.5$; $p < .0001$) pusieron de manifiesto una buena adecuación e identificación de los datos para su análisis. El análisis factorial de las escalas (Tabla 7.8) derivó en doce factores que explicaron el 53.4% de la variabilidad total. El análisis arroja un total de 48 reactivos: 7 de compromiso afectivo, 8 de interacción negativa trabajo-familia, 5 de esfuerzo, 4 de interacción positiva trabajo-familia, 5 de satisfacción vital, 3 de CCa planeación, 3 de CCa resiliencia, 4 de interacción negativa familia-trabajo, 4 de interacción positiva familia-trabajo, 4 de Esfuerzo tiempo dedicado al trabajo, 5 de compromiso normativo y 3 de CCa Identificación.

En cada uno de los factores obtenidos se calculó el alfa de Cronbach, presentada en la tabla 7.8. Algunos de estos resultados derivaron en factores menores a $.70$; sin embargo, actualmente se reconoce que existen elementos que influyen cuando se realizan estos cálculos (Iacobucci y Duhachek, 2003) (a) las correlaciones entre los factores; b) el número de reactivos de la escala; c) el tamaño de la muestra; d) el número de ítems por escala). En el caso particular de este trabajo se presentan pocos reactivos en las escalas que presentan un alfa inferior a $.70$, además del tamaño de la muestra disponible. Derivado de esto, se consideró mantener los reactivos y escalas disponibles para continuar el análisis, como se aprecia en las tablas 7.8 y 7.9.

Tabla 7.8. Matriz factorial de las escalas aplicadas

	Factor											
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>
CA7	0,755											
CA12	0,752											0,331
CA3	0,744										0,355	
CN14	0,693											0,404
CA10	0,651			0,309							0,309	0,421
CA15	0,624										0,431	0,394

	Factor											
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>
CN18	<i>0,594</i>											<i>0,534</i>
INTF6		<i>0,763</i>										
INTF4		<i>0,713</i>										
INTF5		<i>0,701</i>										
INTF3		<i>0,681</i>										
INTF2		<i>0,670</i>										
INTF7		<i>0,659</i>						<i>-0,326</i>				
INTF8		<i>0,633</i>										
INTF1		<i>0,525</i>						<i>-0,367</i>				
INTD2			<i>-0,838</i>									
INTD4			<i>-0,832</i>									
INTD3			<i>-0,813</i>									
INTD5			<i>-0,796</i>									
INTD1			<i>-0,722</i>							<i>0,370</i>		
IPTF4				<i>0,842</i>					<i>0,378</i>			
IPTF5				<i>0,816</i>					<i>0,387</i>			
IPTF3				<i>0,740</i>					<i>0,359</i>			
IPTF2				<i>0,593</i>								
SV3	<i>0,371</i>				<i>0,820</i>							
SV1					<i>0,756</i>							
SV2					<i>0,756</i>							
SV4					<i>0,694</i>							
SV5					<i>0,642</i>							
PLA2						<i>0,607</i>						
PLA3						<i>0,600</i>						<i>-0,311</i>
PLA1						<i>0,594</i>						<i>-0,302</i>
RES2							<i>0,791</i>					
RES3							<i>0,684</i>					
RES1							<i>0,529</i>					
INFT4		<i>0,305</i>						<i>-0,695</i>				
INFT3								<i>-0,690</i>				
INFT1		<i>0,339</i>						<i>-0,669</i>				
INFT2		<i>0,362</i>						<i>-0,665</i>				
IPFT3				<i>0,306</i>					<i>0,868</i>			
IPFT4				<i>0,428</i>					<i>0,750</i>			
IPFT5				<i>0,387</i>					<i>0,674</i>			
IPFT2				<i>0,406</i>					<i>0,635</i>			
TDT3										<i>0,720</i>		

	Factor											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
TDT5										0,629		
TDT2										0,536		
TDT1	0,334									0,515		
CN6											0,586	
CN9											0,568	
CA11			0,317								0,535	
CN2											0,480	
CN5											0,397	
ID1	0,369					-0,367						0,755
ID2	0,335											0,694
ID3	0,324					-0,457						0,680
%V	15.56	7.94	5.97	5.44	4.07	3.28	2.85	2.29	1.85	1.59	1.40	1.15
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Nota: 1 compromiso afectivo; 2 interacción negativa trabajo-familia; 3 de intensidad en el trabajo; 4 interacción positiva trabajo-familia, 5 satisfacción vital; 6 CCa planeación; 7 CCa resiliencia; 8 interacción negativa familia-trabajo; 9 interacción positiva familia-trabajo; 10 tiempo dedicado al trabajo; 11 compromiso normativo y 12 CCa identificación. Elaboración de autor.

Tabla 7.9 Relación de ítems del análisis factorial

CA7	Esta universidad tiene un gran significado personal para mí.
CA12	Disfruto hablando de mi universidad con gente que no pertenece a ella.
CA3	Tengo una fuerte sensación de pertenecer a mi escuela
CN14	Esta universidad se merece mi lealtad
CA10	Me siento como parte de una familia en esta universidad
CA15	Sería muy feliz pasando el resto de mi vida laboral en esta universidad
CN18	Creo que le debo mucho a esta universidad
INTF6	Tienes que trabajar tanto que no tienes tiempo para tus hobbies
INTF4	Tu horario de trabajo hace que resulte complicado para ti atender a tus obligaciones domésticas.
INTF5	No tienes energía suficiente para realizar actividades de ocio con tu pareja/familia/amigos debido a tu trabajo
INTF3	Tienes que cancelar planes con tu pareja/familia/amigos debido a compromisos laborales
INTF2	Te resulta complicado atender a tus obligaciones domésticas porque estas constantemente pensando en tu trabajo
INTF7	Tus obligaciones laborales hacen que te resulte complicado relajarte en casa
INTF8	Tu trabajo te quita tiempo que te hubiera gustado pasar con tu pareja/familia/amigos
INTF1	Esta irritable en casa porque tu trabajo es muy agotador
EF2	Cuando trabajo lo hago con intensidad
EF4	Hago mi mayor esfuerzo para ser exitoso en el trabajo
EF3	Trabajo a toda mi capacidad en horas laborales
EF5	Cuando hago mi trabajo realmente doy todo de mi

EF1	Cuando se trata de trabajo, aplico toda mi energía para
IPTF4	El tener que organizar tu tiempo en el trabajo ha hecho que aprendas a organizar mejor tu tiempo en casa
IPTF5	Eres capaz de interactuar mejor con la pareja/familia/amigos gracias a las habilidades que has aprendido en el trabajo
IPTF3	Cumples debidamente con tus responsabilidades en casa porque en tu trabajo has adquirido la capacidad de comprometerte con las cosas
IPTF2	Desempeñas mejor tus obligaciones domesticas gracias a habilidades que has aprendido en tu trabajo
SV3	Estoy satisfecho con mi vida
SV1	En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal
SV2	Las condiciones de vida son excelentes
SV4	Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes en la vida
SV5	Si volviera a nacer, no cambiaría casi nada de mi vida
PLA2	No identifico los objetivos específicos para mi desarrollo en esta profesión
PLA3	Rara vez pienso en mi desarrollo personal en esta profesión.
PLA1	No tengo una estrategia para lograr mis objetivos en esta profesión
RES2	Debido a los problemas que encuentro como maestro, a veces me pregunto si la carga vale la pena.
RES3	Debido a los problemas que encuentro como maestro, a veces me pregunto si la recompensa es suficiente
RES1	A veces el costo de ser maestro es demasiado grande
NFT4	Los problemas que tienes con tu pareja/familia/amigos hacen que no tengas ganas de trabajar
NFT3	Los problemas con tu pareja /familia/amigos afectan a tu rendimiento laboral
NFT1	La situación en casa te hace estar tan irritable que descargas tu frustración en tus compañeros de trabajo
NFT2	Te resulta difícil concentrarte en tu trabajo porque estas ocupado por asuntos domésticos.
IPFT3	Cumples debidamente con tus responsabilidades laborales porque en casa has adquirido la capacidad de comprometerte con las cosas
IPFT4	El tener que organizar tu tiempo en casa ha hecho que aprendas a organizar mejor tu tiempo en el trabajo
IPFT5	Tienes más autoconfianza en el trabajo porque tu vida en casa está bien organizada
IPFT2	Te tomas las responsabilidades laborales muy seriamente porque en casa debe hacer lo mismo
TDT3	Entre mis compañeros siempre soy el primer en llegar y el último en irme.
TDT5	Yo invertí más horas en el trabajo en el último año en comparación con la mayoría de mis compañeros
TDT2	Mis alumnos saben que trabajo bien desde temprano hasta muy tarde
TDT1	Tengo fama ante mis compañeros de pertenecer en el trabajo por muchas horas
CN6	Me sentiría culpable si dejase ahora mi escuela, considerando todo lo que me ha dado.
CN9	Ahora mismo no abandonaré mi universidad, porque me siento obligado con toda su gente.
CA11	Realmente siento como se los problemas de esta universidad fueran mis propios problemas
CN2	Una de las principales razones por las que continúo trabajando en esta escuela es porque siento la obligación moral de permanecer en ella.

CN5	Aunque tuviese ventajas con ello, no creo fuese correcto dejar ahora a mi escuela
ID1	Mi carrera como profesor es una parte importante para mí.
ID2	Ser un maestro tiene un gran significado para mí.
ID3	Me siento fuertemente identificado con mi carrera de profesor.

Nota: Elaboración de autor.

7.12.2 Análisis factorial de la escala de Bienestar Subjetivo, Afectos Positivos y Afectos Negativos (PANAS)

La escala de bienestar subjetivo se analizó de forma separada debido la estructura de esta y la forma de calificación. Los resultados del índice de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .816$) y la prueba de esfericidad de Bartlett, ($X^2 (136) = 1383.1$; $p < .0001$) pusieron de manifiesto una buena adecuación e identificación de los datos para su análisis. El análisis arroja un total de 17 reactivos: 5 de bienestar subjetivo cognitivo, 4 de afectos negativos afectivos; 4 de afectos negativos cognitivos y 4 de bienestar subjetivo afectivo (ver tabla 7.10). El Alpha del total de la escala fue de 0.81.

Tabla 7.10 Matriz de factores rotados de la dimensión Afectos Positivos y Negativos de Bienestar Subjetivo

	Factor			
	1	2	3	4
Activo	.670			.362
Estar orgulloso	.669			.518
Estar atento	.639			.349
Firme	.585		-.305	.439
Alerta	.511			.365
Nervioso		.779		
Inquieto		.616		
Inseguro		.590	.373	
Avergonzado	-.345	.455	.369	
De malas		.429	.728	
Irritable	-.357	.502	.662	-.338

	Factor			
	1	2	3	4
Molesto		.300	.594	
Agresivo			.510	
Entusiasmado	.521			.835
Decidido	.408			.595
Emocionado	.330			.588
Inspirado	.485	-.312		.511
% Varianza	25.24	12.00	4.20	3.36
Alfa	.757	.694	.714	.742

Nota: 1. BS Cognitivo; 2. AN Afectivo; 3. AN Cognitivo; 4. BS Afectivo. Elaboración de autor.

7.12.3 Comparación por variables demográficas y organizacionales

Debido al número de comparaciones que se realizaron de las variables seleccionadas y descritas al inicio de este capítulo, a continuación, sólo se describen aquellas que resultaron significativas y/o mostraron tendencia a la significancia.

Demográficas

Sexo. En el caso de la variable sexo al aplicar la prueba *U de Mann-Whitney* sólo se encontraron diferencias significativas en compromiso organizacional afectivo ($z = -2.033$, $p = .042$), los hombres obtuvieron un menor puntaje (36.94), a diferencia de las mujeres (39.35). En planeación del compromiso de carrera ($z = -2.890$, $p = .004$), los hombres obtuvieron un mayor puntaje (8.47), a diferencia de las mujeres (6.86). Algo similar sucede con la variable Identidad de compromiso de carrera ($z = -2.333$, $p = .020$), las mujeres obtienen un mayor puntaje (18.69), a diferencia de los hombres (17.87), que obtiene un puntaje menor.

Edad. Las comparaciones por edad de los docentes mediante H de Kruskal-Wallis, muestran diferencias en interacción positiva familia-trabajo [$\chi^2(3, N = 246) = 9.99$, $p = .019$], los

que tienen de 24 a 33 años obtienen un puntaje de 5.66 (+/- 2.91); los de 34 a 43 años reportan 6.28 (+/- 3.29); los de 44 a 54 años obtienen 6.80 (+/- 3.46); y los de 55 años o más reportan 6.34 (+/- 3.90). Además, también hay diferencias en CCa identidad [$\chi^2(3, N = 246) = 14.55, p = .002$], los que tienen de 24 a 33 años obtienen un puntaje de 18.19 (+/- 3.33); los de 34 a 43 años reportan 17.70 (+/- 3.92); los de 44 a 54 años obtienen 18.46 (+/- 4.39); y los de 55 años o más reportan 19.67 (+/- 2.43).

Escolaridad. Al comparar por escolaridad, se encontraron diferencias en satisfacción vital [$\chi^2(1, N = 246) = 8.39, p = .015$], los que tienen carrera técnica/preparatoria obtienen un puntaje de 28.10 (+/- 6.32); los de licenciatura obtienen la puntuación más baja 26.23 (+/- 5.85); y los de posgrado 28.45 (+/- 4.84).

Hijos. Por lo que respecta a tener o no hijos, se encontraron diferencias significativas en tiempo dedicado al trabajo ($z = -2.520, p = .012$). Quienes sí tienen hijos obtuvieron un menor puntaje (11.81), a diferencia de quienes no tienen hijos (13.12). Además, se muestran diferencias significativas en el compromiso normativo ($z = -2.106, p = .035$); quienes sí tienen hijos obtuvieron un mayor puntaje (14.01), a diferencia de los que no tienen hijos (13.87).

Edades de los hijos. Al comparar por las edades de los hijos, encontramos diferencias en Ef intensidad [$\chi^2(3, N = 246) = 10.34, p = .016$]; los que no tienen hijos obtienen un puntaje de 21.95 (+/- 2.94); los que tienen hijos menores de 17 años reportan 22.13 (+/- 2.87); los que tienen hijos de 18 a 23 años obtienen 22.73 (+/- 3.28); y los que tienen hijos de 24 años o más reportan 19.50 (+/- 5.85). También en CCa identidad se muestran diferencias [$\chi^2(3, N = 246) = 7.95, p = .047$]. Los que no tienen hijos obtienen un puntaje de 18.32 (+/- 3.86); los que tienen hijos menores de 17 años reportan 17.88 (+/- 3.53); los que tienen hijos de 18 a 23 años obtienen 18.84 (+/- 3.75); y los que tienen hijos de 24 o más años reportan 18.31 (+/- 4.33).

Las variables *estado Civil* (casado-unión libre, soltero-divorciado-viudo), el tiempo de convivencia en pareja (sin pareja, 1-8 años, 9-17 años o más de 17 años), *dependientes económicos* (ninguno, uno, dos y tres o más) y *ayuda doméstica* (sin ayuda, pagada, abuelos, otra) no mostraron diferencias significativas.

Organizacionales

Tipo de escuela. Por el tipo de escuela (publica/privada) se observan diferencias en satisfacción vital ($z = -2.314$, $p = .021$). Quienes trabajan en escuelas públicas obtienen mayor puntaje (29.43), a diferencia de quienes lo hacen en escuelas privadas (27.44). Por otra parte, en la variable interacción negativa familia-trabajo ($z = -2.120$, $p = .034$), se observa que quienes trabajan en escuelas públicas obtienen mayor puntaje (2.07), a diferencia de quienes lo hacen en escuelas privadas (1.53).

Grado escolar que imparte. Al realizar comparaciones por grado donde se imparte la docencia se encontraron diferencias en varias de las variables, sobre todo las relacionadas a aspectos negativos de la interacción y los afectos, como se puede observar en la tabla 7.11

Tabla 7.11 Comparaciones mediante U de Mann-Whitney, por los niveles escolares donde imparten clases los docentes.

Variable	Preparatoria M (n=64)	Universidad M (n=182)	Z	sig.
Interacción negativa trabajo-familia	5.86	7.58	-2.171	.030
Interacción negativa familia-trabajo	1.03	1.87	-2.764	.006
CC identidad	18.88	18.14	-2.104	.035
AN afectivo	7.42	8.62	-2.412	.016
AN cognitivo	7.42	8.62	-2.412	.016

Nota: Elaboración de autor.

Antigüedad en la docencia. En lo referente a la antigüedad como docente, al realizar las comparaciones, se encontraron diferencias significativas en el compromiso afectivo [$\chi^2(4, N = 246) = 10.88, p = .028$]. Quienes tienen 3 a 30 meses impartiendo docencia obtienen un puntaje de 38.25 (+/- 8.41); los de 31 a 60 meses obtienen 39.71 (+/- 8.99); los de 61 a 120 meses reportan 36.53 (+/- 9.66); los de 121 a 180 meses 36.73 (+/- 9.76); y los de 181 meses o más de antigüedad muestran un puntaje de 41.05 (+/- 8.20), probablemente, debido a que el tiempo que llevan realizando la labor de enseñanza en su institución influya en la forma en que se identifican con los objetivos de la organización. De la misma forma, se observaron diferencias en interacción negativa trabajo-familia [$\chi^2(4, N = 246) = 11.54, p = .021$]. Quienes tienen 3 a 30 meses impartiendo docencia obtienen un puntaje de 7.46 (+/- 4.75); los de 31 a 60 meses obtienen 8.16 (+/- 4.72); los de 61 a 120 meses reportan 8.17 (+/- 4.87); los de 121 a 180 meses 5.86 (+/- 3.70); y los de 181 meses o más de antigüedad muestran un puntaje de 5.82 (+/- 3.96). Estas diferencias pueden deberse al momento de desarrollo personal en la vida de los docentes (si son solteros, si tienen hijos, si estos ya están grandes) y las demandas de los ámbitos propios de ese desarrollo.

Jornada de trabajo. La jornada diaria de trabajo muestra diferencias significativas en la variable interacción negativa trabajo-familia [$\chi^2(4, N = 246) = 19.56, p = .001$]. Quienes trabajan menos de 6 horas impartiendo docencia obtienen un puntaje de 7.37 (+/- 4.45); los de 6 horas obtienen 7.00 (+/- 5.03); los de 8 horas reportan 5.67 (+/- 3.54); los de 10 horas 7.60 (+/- 4.86); y los de más de 10 horas muestran un puntaje de 9.94 (+/- 4.66). Esta diferencia muestra con claridad que cuando los trabajadores rebasan las 10 horas de trabajo, los efectos negativos del uso de recursos en el dominio del trabajo se transfieren al hogar.

Trabajo en fines de semana. En lo referente a la necesidad de trabajar fines de semana, se observan diferencias significativas en la variable interacción negativa trabajo-familia [$\chi^2(2, N$

= 246) = 26.85, $p = .001$]. Quienes sí trabajan fines de semana obtienen un puntaje de 9.28 (+/- 4.82); los que no trabajan obtienen 6.04 (+/- 4.05); y los que trabajan a veces reportan 6.08 (+/- 3.84). Esto, al igual que los trabajadores que exceden la carga horaria, presenta el uso de recursos personales de parte del docente (tiempo, energía o atención) que interfieren negativamente en su familia. Por otra parte, se muestran diferencias también con tiempo dedicado al trabajo [$\chi^2(2, N = 246) = 11.08, p = .004$]. Quienes sí trabajan fines de semana obtienen un puntaje de 13.22 (+/- 3.23); los que no trabajan obtienen 11.57 (+/- 3.51); y los que trabajan a veces reportan 12.02 (+/- 3.00).

Posibilidad de un ascenso laboral. Al preguntar por la percepción de la posibilidad de un ascenso en el trabajo, se observan diferencias en interacción positiva trabajo-familia ($z = -2.585, p = .010$). Los docentes que sí perciben esta posibilidad obtienen mayor puntaje (7.33), a diferencia de quienes no la perciben (5.95). Por otra parte, en la variable bienestar subjetivo AP afectivo ($z = -2.247, p = .025$), se observa que quienes sí perciben la posibilidad de ascenso obtienen mayor puntaje (14.77), a diferencia de quienes no lo perciben (13.71). La percepción del docente sobre sus posibilidades de desarrollo en la escuela, puede influir en las posibilidades que vislumbra de mejora en la vida familiar, generando mayor comprensión en la misma para el desarrollo de su trabajo. Además, esta posibilidad transfiere al docente mayor satisfacción personal con respecto al ejercicio de su trabajo.

En lo referente a la variable *tipo de profesor* (tiempo completo/por horas), o si tiene *horario laboral flexible* (si/no), no se muestran diferencias en ninguna de las comparaciones.

7.13 Correlaciones entre las variables

Los resultados de la correlación entre los factores encontrados en las escalas aplicadas se presentan en la tabla 7.13. Se pueden observar relaciones moderadas ($> .30$) entre los factores que miden aspectos positivos de la organización (compromiso afectivo, normativo, identificación, satisfacción vital, interacción positiva trabajo-familia y familia-trabajo, satisfacción vital, intensidad, afectos positivos afectivos y cognitivos). Esto mismo sucede entre las variables que miden aspectos negativos (interacción negativa trabajo-familia y familia-trabajo, afecto negativo cognitivo y afectivo). Esto también se aprecia en la tabla 7.12.

Tabla 7.12 Estadísticos descriptivos y correlación de Spearman entre las variables estudiadas en los docentes

	<i>M</i>	<i>Dt</i>	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16
F1 COA	38.51	8.77	-															
SIG																		
F2 INTF	7.15	4.47	-.267**	-														
SIG			0.000															
F3 ESINT	22.13	3.33	.296**	-0.084	-													
SIG			0.000	0.191														
F4 IPTF	6.26	3.37	.402**	-.176**	.165**	-												
SIG			0.000	0.006	0.010													
F5 SV	27.94	5.23	.312**	-.204**	.216**	.215**	-											
SIG			0.000	0.001	0.001	0.001												
F6 CCPL	7.55	4.24	-.258**	.198**	-.235**	-0.072	-.270**	-										
SIG			0.000	0.002	0.000	0.264	0.000											
F7 CCRE	12.15	4.76	-.241**	.287**	-0.088	-.176**	-.292**	.225**	-									
SIG			0.000	0.000	0.167	0.006	0.000	0.000										
F8 INFT	1.64	2.01	-0.114	.371**	-.209**	-0.010	-.201**	.223**	0.047	-								
SIG			0.074	0.000	0.001	0.882	0.002	0.000	0.459									
F9 IPFT	8.72	3.07	.355**	-.284**	.348**	.494**	.264**	-.271**	-0.102	-.209**	-							
SIG			0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.110	0.001								
F10 ESTDT	12.17	3.40	0.001	.290**	.294**	-0.013	-0.032	-0.038	0.015	0.032	0.003	-						
SIG			0.984	0.000	0.000	0.841	0.622	0.556	0.814	0.615	0.966							
F11 CON	21.64	6.50	.472**	-0.077	.292**	.287**	.226**	0.018	0.040	-0.067	.295**	0.041	-					
SIG			0.000	0.230	0.000	0.000	0.000	0.785	0.535	0.292	0.000	0.518						
F12 CCID	18.44	3.44	.473**	-.158*	.175**	.202**	.312**	-.443**	-.149*	-.170**	.244**	0.002	.197**	-				
SIG			0.000	0.013	0.006	0.001	0.000	0.000	0.019	0.008	0.000	0.976	0.002					
F13 BSAPC	17.67	3.97	.236**	0.012	.359**	.192**	.202**	-.193**	0.005	-.165**	.189**	.225**	.143*	.266**	-			
SIG			0.000	0.847	0.000	0.003	0.002	0.002	0.943	0.010	0.003	0.000	0.025	0.000				
F14 BSANA	8.28	3.35	-0.075	.236**	-.130*	-0.027	-0.106	.162*	0.073	.357**	-0.043	-0.001	-0.029	-0.067	-.246**	-		
SIG			0.244	0.000	0.041	0.677	0.099	0.011	0.255	0.000	0.504	0.987	0.656	0.297	0.000			
F15 BSANC	8.28	3.35	-0.075	.236**	-.130*	-0.027	-0.106	.162*	0.073	.357**	-0.043	-0.001	-0.029	-0.067	-.246**	1.00	-	
SIG			0.244	0.000	0.041	0.677	0.099	0.011	0.255	0.000	0.504	0.987	0.656	0.297	0.000			
F16 BSAPA	13.91	3.32	.296**	-0.120	.365**	.276**	.294**	-.260**	-0.065	-.233**	.205**	0.122	.196**	.306**	.634**	-.223**	-.223**	-
SIG			0.000	0.061	0.000	0.000	0.000	0.000	0.312	0.000	0.001	0.056	0.002	0.000	0.000	0.000	0.000	

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas); F1 COA. Afectivo, F2 INTF. Interacción Negativa Trabajo-Familia. F3 ESINT F4 IPTF. Interacción Positiva Trabajo-Familia; F5 SV. Satisfacción Vital; F6 CCPL. Planeación; F7 CCRE. Resiliencia; F8 INFT. Interacción Negativa Familia-Trabajo. F9 IPFT. Interacción Positiva Familia-Trabajo; F10 ESTDT. Tiempo dedicado al trabajo; F11 CON. Normativo; F12 CCID. Identidad; F13 BSAPC. Afecto Positivo Cognitivo; F14 BSANA.Afecto Negativo Afectivo; F15 BSANC. Afecto Negativo Cognitivo; F16 BSAPA. Afecto Positivo Afectivo. Elaboración de autor.

7.14. Modelos Estructurales

Para el *Path-Analysis* o Análisis de Senderos, se diseñó un modelo estructural conforme a la relación entre las variables seleccionadas y acorde con las hipótesis propuestas para el estudio final.

7.14.1 Hipótesis

Hipótesis 1

El Compromiso Afectivo y la Identidad del docente, se encuentran correlacionados como parte del Compromiso asumido por los docentes

La primera de las hipótesis se establece con base en la relación entre el CO en su dimensión afectiva y el Compromiso de Carrera (CCa), relación que ha sido descrita previamente en otros estudios como con Chang (1999) que demostró que el CCa tiene una influencia en el CO. Por lo tanto, si los empleados perciben que su organización está más interesada en sus carreras y prácticas de empleo, aumenta el apego psicológico a la organización. Lee, Allen, Meyer y Rhee (2001) por su parte, demostraron en su trabajo que un mayor CCa deriva en un mayor CO. Mientras que Goulet y Singh (2002) encontraron que la implicación laboral, la satisfacción laboral son determinantes significativos para el CO, lo que implica que “un empleado muy comprometido con su organización y que está satisfecho con su trabajo, es más probable que se encuentre en un trabajo gratificante y con desarrollo de una carrera, por tanto, en mayor compromiso profesional” (p.86). Por otra parte, la falta de oportunidades y las inversiones realizadas podrían aumentar el Compromiso en el mismo. Así, se propone la relación del CO en su dimensión Afectiva (de apego emocional y acorde con los objetivos institucionales) con el CCa en su dimensión de Identidad, donde el docente está enfocado, siendo que:

Es en la tensión entre la representación que tiene de sí mismo como enseñante, que participa de la que tiene de sí mismo como persona y de la que tiene del grupo de enseñantes y de la profesión, en la interacción entre el yo y el nosotros, que el futuro enseñante tanto como el enseñante en ejercicio, puede construir y reconstruir una identidad profesional. (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau y Chevrier, 2001, p. 5)².

Hipótesis 2

El compromiso Organizacional en su dimensión afectiva influye en el Bienestar Subjetivo del docente (Afectos positivos, y satisfacción Vital)

La segunda hipótesis se desarrolla con base en la relación previamente establecida entre el CO y su BS. Investigaciones previas (Meyer y Maltin, 2010; Meyer et al., 2002; Panaccio y Vandenberghe, 2009) han mostrado que el Compromiso Afectivo se relaciona positivamente con el Bienestar físico y psicológico de los empleados (Lisbona, Morales y Palací, 2006), con la Satisfacción Vital (Liu et al., 2009), con afectos positivos así como con negativos, como depresión, cansancio emocional o estrés (Thorensen et al., 2003).

Dávila y Jiménez (2014) mostraron que tanto el sentido de pertenencia como las diferentes dimensiones del CO se asocian de forma diferencial con el BS del docente. En su estudio muestran que el Compromiso Afectivo es el predictor más importante para los empleados de base en la organización, mientras que con respecto al Compromiso Normativo los resultados “son escasos y no terminan de ser concluyentes” (p. 277). Mientras que otros estudios, muestran que no tienen relación con el Bienestar (Addae y Wang, 2006; Somers, 2009). De igual forma con el CCa, los estudios son escasos y algunos de ellos muestran relaciones negativas con la Satisfacción Vital (Zickar, 2004) y general con el Bienestar (Panaccio y Vandenberghe, 2009). Otros estudios, además, muestran una

² Traducción de José Francisco Alanís Jiménez

influencia positiva del CCa sobre la tensión, la ansiedad y el cansancio emocional (Addae y Wang, 2006; Bakker, Demerouti, De Boer y Schaufeli, 2003).

Hipótesis 3

El Compromiso de Carrera en su dimensión de identidad influye en la Satisfacción Vital del docente.

También se estableció para el modelo, la relación entre la identidad del docente y el Bienestar, específicamente con respecto a la Satisfacción Vital. Valverde, Fernández y Revuelta (2013) indicaron en un estudio sobre identidad en docentes innovadores en TIC (tecnologías de información y comunicación), que los profesores pueden mejorar su actividad profesional si identifican, reconocen y potencian sus fortalezas. Aquellos profesores que cuidan su propio desarrollo para alcanzar una mayor satisfacción vital tendrían mayores posibilidades de intervenir educativamente sobre el desarrollo de la personalidad y el bienestar subjetivo de sus alumnos. Cisneros y Druet (2014) establecen como una de las estrategias para favorecer el bienestar emocional, el reforzar la identidad de los docentes, pues como indica Marchesi (2007), este se construye con las diferentes experiencias que viven en los contextos, de los significados que se les atribuya y de la valoración social y cultural escolar en la que se desarrollan, además de mantener un equilibrio entre la vida personal y profesional, fomentar la autoestima, tener sentido del humor, prácticas de resolución de conflictos y relacionarse con otros.

Hipótesis 4

El Compromiso Afectivo influye en la Interacción Trabajo-Familia

Una relación que se propone también en el modelo es la del Compromiso afectivo con la Interacción T-F y esta, a su vez, media entre el CO y el BS. La relación entre las variables se propone con base en estudios que han mostrado que existe una influencia

positiva entre Compromiso afectivo y la Interacción T-F (Harr y Spell, 2004; Idovro, 2006; Allen, 2001) donde se muestra que las políticas de balance T-F y el apoyo percibido desde la organización, se relacionan positivamente con el CO especialmente en la dimensión Afectiva. En otro estudio (Jiménez et al., 2009) donde se controlan las variables sociodemográficas, también se encontró que entre mayor sea el apoyo percibido por los trabajadores, mayor es el compromiso con la compañía, particularmente el afectivo y el normativo.

Hipótesis 5

La Interacción Trabajo-Familia muestra una relación diferencial con el Bienestar

Para el modelo de interacción Positiva

La Interacción Positiva Trabajo-Familia muestra una influencia positiva en

los afectos positivos y la satisfacción vital, y una influencia negativa en

los afectos negativos.

La Interacción Positiva Trabajo-Familia ha mostrado un impacto en el Bienestar de los trabajadores, pues según Idovro (2006) las organizaciones “son cada vez más conscientes de que el equilibrio personal entre el trabajo y la familia es esencial para el Bienestar” (p. 50). En otro estudio (Jiménez y Moyano, 2008) muestran que los componentes de facilitación entre trabajo y familia, así como ciertas medidas conciliatorias tales como la flexibilidad horaria, permisos y asistencia en labores domésticas, han sido relacionadas positivamente con el Bienestar y la satisfacción laboral. Por su parte, Valadez (2012) señala que el balance en la relación T-F contribuye al desarrollo personal del individuo ya que “fortalece y mejora significativamente la calidad de vida de las personas” (pág. 35).

Clark y Farmer (1998) mostraron que aquellos trabajadores que manifestaban mayor satisfacción con su trabajo también expresaban mayor satisfacción en las relaciones y la felicidad personal. Mientras que Diener et al. (1999) señalaron también que, con una buena interacción entre trabajo y familia, es probable que las personas experimenten mayores niveles de logro de metas y bienestar personal. Por su parte, Yang (2005) mostró que un bajo nivel de conflicto en la relación T-F se relacionaba positivamente con el Bienestar de los empleados, en tanto que Celen y Tezer (2012) mostraban que baja calidad en las relaciones románticas de los empleados incrementaba los afectos negativos y disminuía su satisfacción vital, mientras que una alta calidad en relaciones románticas de los trabajadores influía de forma positiva en los afectos positivos y la satisfacción vital, dando pie a la última hipótesis con respecto a la Interacción T-F y BS.

Por otro lado Gómez et al. (2015) mostraron el papel de la interacción negativa T-F (desde el enfoque de conflicto) con respecto a la tensión laboral y el malestar, evidenciando que el conflicto T-F modera la relación de *burnout* y malestar en los docentes, por ello habría de esperarse que los componentes de Bienestar Subjetivo disminuyeran al presentarse el *burnout*, a excepción de los afectos negativos.

A su vez esta última propuesta relacional permite realizar una hipótesis subyacente, donde la Interacción Trabajo-Familia se propone como una variable mediadora entre el Compromiso afectivo y el Bienestar.

Hipótesis 5a

La interacción Trabajo-Familia media la relación entre el Compromiso Afectivo y el Bienestar del Docente.

Modelo de interacción Positiva

La interacción positiva Trabajo-Familia media la relación entre el Compromiso Afectivo y el Bienestar del Docente.

Para verificar si el tamaño de la muestra era suficiente, se cuantificaron los parámetros de los modelos considerando la regla de 5:1 (5 observaciones por parámetro estimado, para distribuciones normales) recomendada por Bentler (1985); así como la de 10:1 considerando otras distribuciones arbitrarias. Existen otros autores, como Boomsma (1982), que indican que para los modelos estructurales se requieren al menos una muestra de 200 casos (Aguinis y Harden, 2009). En todos los casos, cumplieron los supuestos para la verificación de los modelos.

7.15 Descripción del modelo de Interacción Positiva Trabajo-Familia

Total de variables en el modelo: 10

Variables exógenas (6): Compromiso Afectivo (CA) e Identidad (ID)

Variables endógenas (4): Satisfacción Vital; Afectos Positivos, Afectos negativos; Interacción Positiva Trabajo-Familia.

Grados de Libertad (27-21) 6

Las hipótesis planteadas, se encuentran representadas en la Figura 7.1:

Figura 7.1 Trayectorias para Interacción Positiva

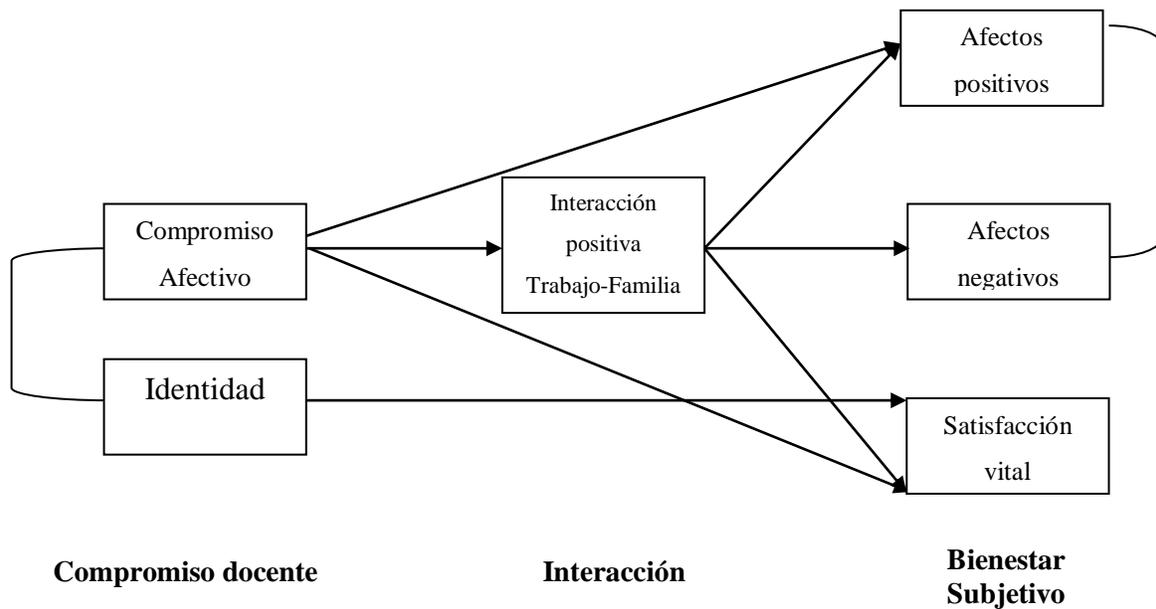


Figura 7.1 Modelo trayectorias propuesto para Interacción Positiva Trabajo Familia. Fuente: Elaboración de autor.

Para contrastar el modelo, se consideró el cambio en la Variable de Interacción Positiva Trabajo-Familia por la de Interacción Negativa Trabajo-Familia, y conservar el resto de las variables, de tal forma que se pudiese diferenciar la influencia en el Bienestar Docente cuando existe una buena o mala interacción. (Figura 7.2).

Las hipótesis ajustadas para el modelo de interacción positiva se presentan así:

Hipótesis 1

El Compromiso Afectivo y la Identidad del docente, se encuentran correlacionados como parte del Compromiso asumido por los docentes.

Hipótesis 2

El Compromiso Organizacional en su dimensión afectiva influye en el Bienestar Subjetivo del docente (Afectos positivo y Satisfacción Vital).

Hipótesis 3

El Compromiso de Carrera en su dimensión de Identidad influye en la Satisfacción Vital del docente.

Hipótesis 4

El Compromiso Afectivo influye en la Interacción Positiva Trabajo-Familia

Hipótesis 5

La interacción Negativa Trabajo-Familia muestra una influencia positiva en los afectos negativos y una influencia negativa en los afectos positivos y Satisfacción Vital

Hipótesis 5a

La interacción Negativa Trabajo-Familia media la relación entre el Compromiso Afectivo y el Bienestar del Docente

Figura 7.2 Trayectorias para Interacción Negativa

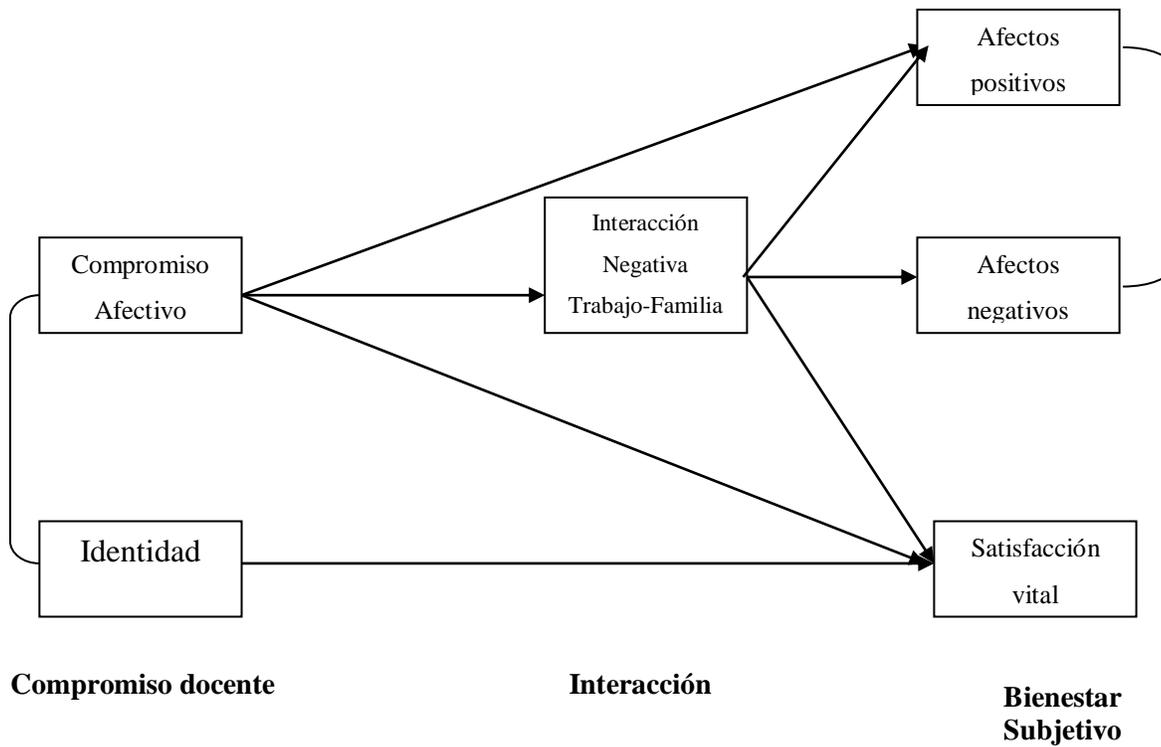


Figura 7.2 Modelo trayectorias propuesto para Interacción Negativa Trabajo Familia. Fuente: Elaboración de autor.

Se evaluó el primer modelo, donde se propone a la Interacción Positiva Trabajo-Familia, como mediador entre el Compromiso Afectivo y el Bienestar (Figura 7.3).

Figura 7.3 Resultados Interacción Positiva

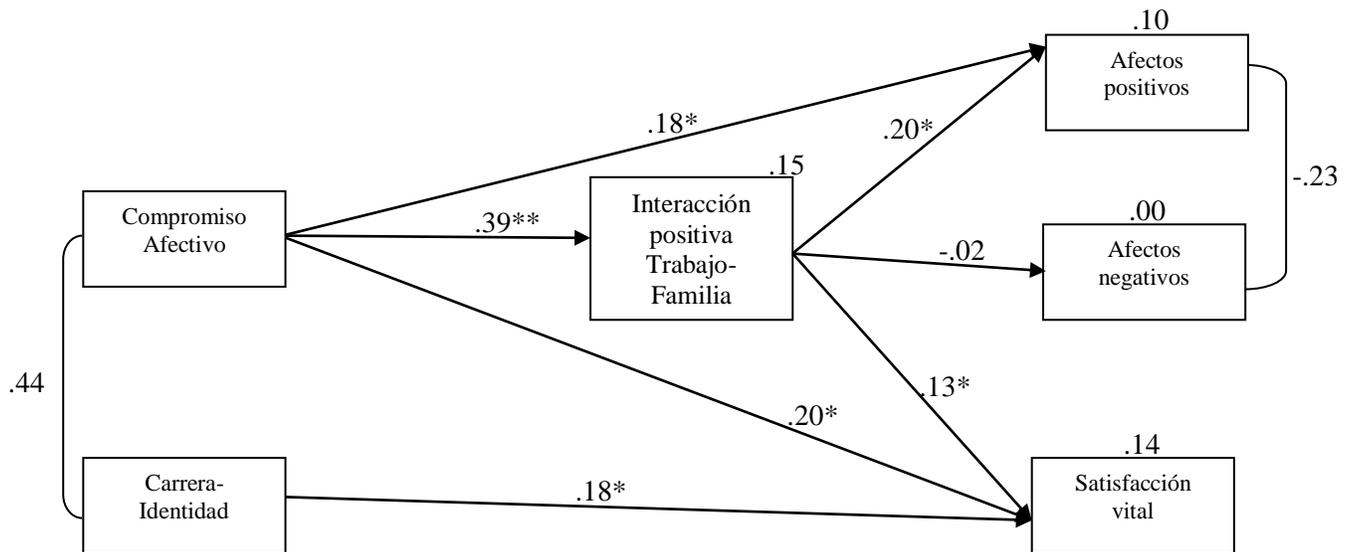


Figura 7.3. Modelo de Interacción Positiva. Resultados estandarizados para el modelo de trayectorias propuesto para la Interacción Positiva, Identidad de Carrera y Compromiso Afectivo. Elaboración de autor.

Este modelo presenta la covarianza del Compromiso Afectivo y de Identidad ($r=.44$) sobre la interacción y un buen ajuste absoluto de parsimonia y comparación del modelo. Los indicadores del mismo se presentan en la tabla 7.13

Tabla 7.13 Índices de Ajuste del Modelo de Interacción Positiva

Índices de Ajuste		
Datos generalizados		
	χ^2	18.60
	Grados de Libertad	6
	P	0.006
Ajuste absoluto		
	RMR	0.05
Corrección de Parsimonia		
	RMSEA	0.09
Ajuste de Comparación		
CFI	CFI	0.93
TLI	TLI	0.82

Índices de Ajuste		
NFI	NFI	0.91
Curtosis Multivariante		5.02
RC		4.01

Nota: RM: Root Mean Square Residual; RMSEA: Root Mean Square error aproximación; CFI: Comparative Fit Index; Tucker-Lewis Index; NFI Normed Fit Index. Elaboración de autor.

Las correlaciones y los coeficientes de relación entre las variables propuestas se describen en la tabla 7.14. En ella, se puede observar que las relaciones son significativas, exceptuando la Interacción Positiva Trabajo-Familia con los Afectos negativos, descartando así la acción mediadora de la Interacción en los aspectos que para el docente representan emociones negativas en su Bienestar. Sin embargo, sí muestra su efecto, aunque modesto, sobre los Afectos Positivos y la Satisfacción vital de la misma.

Tabla 7.14 Coeficientes de regresión estimados del Modelo de Interacción Positiva

Variables Independientes	Dependientes								
	Estimados	IPTF	CR	Afectos positivos	CR	Afecto negativo	CR	Satisfacción Vital	CR
1Compromiso Afectivo	.154**	6.66	.071*	2.86				.120*	2.77
2Identidad	.							.276	2.76
3Interacción Positiva T-F			.194**	3.00	-.018*	.249		.208*	2.09

** La correlación es significativa en el nivel 0,01; * La correlación es significativa en el nivel 0,05. IPTF Interacción Positiva Trabajo-Familia; CR Coeficiente de Regresión; T-F Trabajo Familia. Elaboración de autor.

Los efectos estandarizados totales del modelo sobre las variables dependientes y la mediadora se muestran en la tabla 7.15

Tabla 7.15 Estimación final del Modelo de Interacción Positiva. Efectos totales

	IPTF	Afectos Negativos	Afectos Positivos	Satisfacción Vital
--	-------------	--------------------------	--------------------------	---------------------------

	IPTF	Afectos Negativos	Afectos Positivos	Satisfacción Vital
Compromiso afectivo	.392		.184	.195
Compromiso de Carrera Identidad				.182
IPTF		-.018	.197	.134

Nota: IPTF Interacción Positiva Trabajo/familia. Elaboración de autor.

7.16 Resultados para el modelo de Análisis de Senderos de Interacción Positiva Trabajo-Familia

Los resultados que se presentan en este apartado se obtuvieron del modelo conceptual generado en los estudios exploratorios y fueron probados mediante el modelo de Análisis de Senderos. La selección de las variables se realizó con la intención de verificar la influencia de la Interacción Trabajo-Familia como mediadora entre el Compromiso Afectivo y el Bienestar Subjetivo de los docentes.

La evaluación se hizo a partir de las variables dependientes del Bienestar de los docentes (afectos positivos, negativos y satisfacción vital), mediados por la Interacción Positiva Trabajo-Familia.

7.16.1 Afectos Positivos

La varianza de los Afectos Positivos como parte del Bienestar Subjetivo, fue explicada en un 10%, tomando en cuenta dos variables Independientes: 1) La Interacción Positiva Trabajo-Familia ($\beta=.20$) y 2) el Compromiso Afectivo ($\beta=.18$). Los resultados indican que la Interacción Positiva T→F (cuando el docente es capaz de transferir experiencias positivas del dominio del trabajo a la casa), influye en la evaluación que realiza el docente, tanto de forma inmediata en sus emociones positivas, como en la evaluación general que realiza de su vida.

7.16.2 Afectos Negativos

En cuanto a los afectos negativos, el modelo indica que el docente no establece una relación significativa entre una Interacción Positiva Trabajo-Familia (IPTF) y los mismos, así como con el Compromiso Afectivo; aclarando también que no es factible establecer una posición moderadora de las emociones negativas del Bienestar y el Compromiso de la empresa, mediante la transferencia de recursos positivos entre la escuela y la familia a diferencia de los Afectos Positivos y la Satisfacción Vital.

7.16.3 Satisfacción Vital

La varianza de la Satisfacción Vital fue explicada en un 14% por las variables de Identidad ($\beta=.18$), el Compromiso afectivo ($\beta=.20$), e Interacción Trabajo-Familia como mediadora ($\beta=.13$) entre las dos primeras y el Bienestar Subjetivo (BS). Aun cuando las tres relaciones fueron modestas, fue el Compromiso Afectivo la variable que presentó mayor influencia sobre el BS, es decir, la forma en que el docente establece la liga emocional con su escuela y los objetivos de la misma, seguido por la Identidad (la forma en que introyecta su vocación como maestro) y mediado por la Interacción Positiva Trabajo-Familia, exclusivamente en las emociones positivas y la Satisfacción Vital.

7.16.4 Interacción Positiva Trabajo-Familia

La variable propuesta como mediadora: Interacción Positiva Trabajo-Familia fue explicada en un 15% por el Compromiso Afectivo (CA) ($\beta=.39$) Esto indica, que el CA tiene una influencia positiva, aunque débil, sobre la Interacción T-F del docente; de tal forma que si este establece un lazo afectivo con su organización, donde coincida con los objetivos de la misma, esto permitirá una mejor transferencia de experiencias del trabajo a

la familia y, en conjunto, influirán en que el docente realice una evaluación más positiva de su vida.

7.16.5 Modelo de Interacción Negativa Trabajo Familia

Posteriormente se probó el segundo modelo (figura 7.4) que conserva la mayoría de las variables del modelo original, intercambiando la variable de Interacción Positiva Trabajo-Familia por la de Interacción Negativa Trabajo-Familia, para observar su efecto sobre el Bienestar Subjetivo del docente.

Figura 7.4 Resultados Interacción Negativa

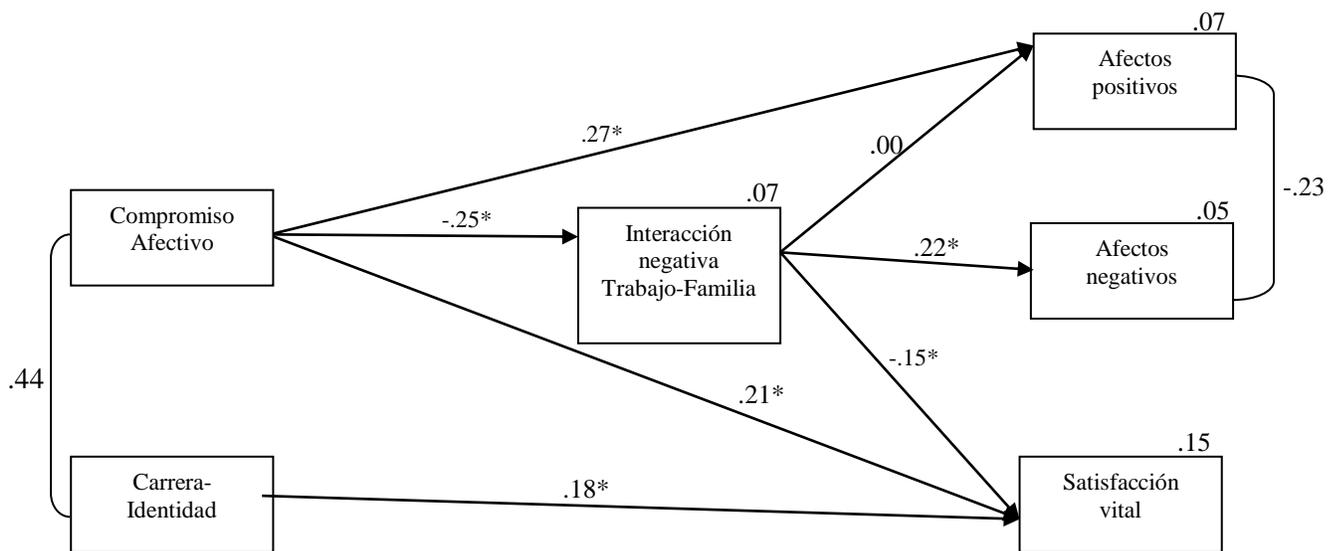


Figura 7.4 Resultados estandarizados para el modelo de Interacción Negativa Trabajo-Familia. Elaboración de autor.

Este modelo presenta un ajuste aceptable absoluto, de parsimonia y comparación del modelo. Los indicadores del mismo se presentan en la tabla 7.16

Tabla 7.16 Índices de ajuste del Modelo de Interacción Negativa

Índices de Ajuste		
Datos generalizados		
	χ^2	20.32
	Grados de Libertad	6
	P	0.002
Ajuste absoluto		
	RMR	0.07
Corrección de Parsimonia		
	RMSEA	0.09
Ajuste de Comparación		
CFI	CFI	0.91
TLI	TLI	0.78
NFI	NFI	0.88
Curtosis Multivariante		
	Curtosis	6.78
	Región Crítica	5.43

Nota: RM: Root Mean Square Residual; RMSEA: Root Mean Square error aproximación; CFI: Comparative Fit Index; Tucker-Lewis Index; NFI Normed Fit Index. Elaboración de autor.

Las correlaciones y los coeficientes de relación entre las variables propuestas se describen en la tabla 7.17. En ella, se puede observar que las relaciones son significativas, exceptuando la Interacción Negativa Trabajo-Familia con los Afectos Positivos, descartando así la acción mediadora de la Interacción Negativa T-F sobre los aspectos que para el docente representan emociones positivas en su Bienestar, al igual que con el modelo de Interacción Positiva sobre los afectos negativos. Sin embargo, sí muestra su efecto moderador, aunque modesto, sobre los Afectos Negativos y sobre la Satisfacción Vital.

Tabla 7.17 Coeficientes de regresión estimados del Modelo de Interacción Negativa

Variables Independientes	Dependientes								
	Estimados	INTF	CR	Afectos positivos	CR	Afecto negativo	CR	Satisfacción Vital	CR
1Compromiso Afectivo	-	.13**	-4.04	.103**	.025			.13**	3.17
2CCarrera Identidad	.-	.03*2	2.68					.27**	2.68
3Interacción Negativa T-F				-.001	-.032	.167	3.58	-.17*	-2.43

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel 0,01; * La correlación es significativa en el nivel 0,05. INTF Interacción negativa Trabajo-Familia CR Coeficiente de Regresión; T-F Trabajo Familia. Elaboración de autor.

Los efectos estandarizados totales del modelo sobre las variables dependientes y la mediadora se muestran en la tabla 7.18

Tabla 7.18 Estimación final del Modelo de Interacción Negativa. Efectos totales

Variable independiente	INTF	Afectos Positivos Afectivos	Afectos Negativo afectivos	Satisfacción Vital
1Compromiso Afectivo	-.243	.265	.000	.214
2Identidad	-.017	.000	.000	.000
3INTF	.000	-.002	.223	-.148

Nota: INTF Interacción Negativa Trabajo/familia. Elaboración de autor.

7.17 Resultados para el modelo de Análisis de Senderos de Interacción Negativa Trabajo-Familia

El modelo de Interacción Negativa T-F (INTF) presentó un ajuste ligeramente menor en comparación al Modelo de Interacción Positiva T-F. Sin embargo, hace evidente que el papel de la Interacción T-F (positiva o negativa) no es el de mediador en todas las dimensiones del Bienestar Subjetivo, pero sí tiene una influencia en la evaluación de las emociones que coinciden en su sentido (ej. Interacción positiva- afectos positivos) y en la Satisfacción Vital de los docentes.

7.17.1 Afectos Positivos

La varianza de la dimensión de Afectos Positivos Afectivos (AP) del Bienestar Subjetivo, fue explicada en un 7% por la variable de Compromiso Afectivo ($\beta=.27$). Mientras que la INTF, no mostró una correlación significativa con estos, descartándose así el rol moderador de la misma, sobre ese tipo de afectos en particular.

7.17.2 Afectos Negativos

La varianza de la dimensión de los afectos negativos del Bienestar Subjetivo por su parte fue explicada en un 5%: por la Interacción Negativa Trabajo-Familia (INTF) ($\beta=.22$), que, aunque pequeña, muestra su influencia significativa en las emociones que disminuyen la percepción de bienestar general en los profesores.

7.17.3 Satisfacción Vital

Para la dimensión de Satisfacción Vital, la varianza del 15% se explica por tres variables: la Identidad ($\beta=.18$), el Compromiso Afectivo ($\beta=.21$); y la INTF ($\beta=-.15$).

Las relaciones que se establecen con respecto a la Satisfacción Vital permiten concluir que la Identidad y el Compromiso Afectivo de los docentes, tienen un peso pequeño y significativo en la evaluación positiva del Bienestar Subjetivo y, además, cuando la Interacción Negativa Trabajo-Familia se incrementa (transfiriendo experiencias negativas o conflictos de un dominio a otro), este se ve disminuido.

7.17.4 Interacción Negativa Trabajo-Familia

La Interacción Negativa Trabajo Familia presenta una varianza del 6% explicada por el Compromiso Afectivo ($\beta=-.25$); esta relación negativa, muestra una influencia débil pero significativa e indica que entre mayor sea el Compromiso Afectivo del profesor,

existirá una menor INTF. A su vez, la INTF muestra una clara influencia en los afectos negativos de los maestros y un efecto moderador en la Satisfacción Vital. Esto quiere decir, que entre más interacción negativa exista en la vida de los profesores, ellos incrementan sus Afectos Negativos y la evaluación positiva de su vida en general, disminuye.

7.18 Conclusiones del capítulo

Los resultados descritos en este capítulo reflejan la distribución de las variables estudiadas, así como las medias y desviaciones de cada reactivo, tanto de forma grupal como individual. Se verificaron los componentes de las variables estudiadas y su fiabilidad mediante el análisis factorial de las escalas, para identificar las variables existentes.

También se efectuó la comparación de medias entre las variables con pruebas T, Anova, U-Mann y Kruskal-Wallis, según se requería. Se encontraron diferencias significativas entre algunas de las variables propuestas, como en el caso del sexo, pues se identificó en las mujeres una puntuación significativa y mayor con respecto al CA, al igual que con el CCa en su dimensión de identidad, algunos estudios han reportado puntuaciones altas en el segmento de las mujeres sin embargo, muchos de los estudios señalan que no existen diferencias significativas entre ambos sexos (Chiang et al, 2010).

También en el caso de la edad, con respecto a la interacción positiva T-F, se encontró que el grupo de 44 a 54 años fue el de mayor puntuación con respecto a la muestra, aunque la literatura no muestra evidencia contundente, esto puede deberse al apoyo percibido por parte de la organización a este segmento en particular, quienes debido a las edades de sus hijos y compromisos económicos, valoran las posibilidades que la profesión les permite en cuanto a seguridad laboral y flexibilidad. Lo mismo se observó en el CCa, en su dimensión de identidad, para el grupo de 55 o más años, lo que puede

relacionarse con resultados reportados por Chiang et al (2010) en los que se sugiere que en los grupos de estas edades “los lazos emocionales que las personas forjan con la organización al percibir la satisfacción de sus necesidades se relacionan con el reconocimiento percibido”(pág.97) en cuyo caso reforzaría la identidad colectiva del docente.

Del mismo modo, con respecto a la escolaridad, se observó que los profesores con posgrado presentaron un mayor SV, mientras que los docentes que tienen hijos mostraron un mayor CN, pero a su vez, estos últimos, pueden dedicar más tiempo al trabajo.

Las edades de los hijos muestran una diferencia significativa con respecto al esfuerzo en el trabajo, particularmente en el grupo de padres con hijos menores de 17 años (se esfuerzan más) y el CCA en su dimensión de identidad sobresale en quienes tienen hijos de 18 a 24 años.

De acuerdo con el tipo de escuela en que trabajan los docentes, se observó que quienes trabajan en escuelas públicas presentaron una mayor SV, así como una mayor Interacción negativa F-T. Asimismo, por el grado en que imparten los profesores (bachillerato o universidad) se señalaron diferencias significativas en los afectos negativos (mayores en los de universidad).

Con respecto a la antigüedad, quienes más años tienen trabajando en sus instituciones, presentaron mayor CA. Igualmente, los docentes que trabajan más de 10 horas al día, –junto con los que trabajan en fines de semana–, presentaron mayor interacción negativa T-F. En cambio, el percibir la posibilidad de un ascenso laboral presentó una diferencia significativa positiva en la Interacción positiva T-F.

En este capítulo se realizaron las correlaciones entre cada uno de los factores definidos en el análisis factorial, identificando las relaciones significativas y su influencia.

Por último, se evaluaron los modelos de Análisis de Senderos diseñados para este proyecto, proponiéndose como variable mediadora a la Interacción Trabajo-Familia (positiva o negativa) entre el Compromiso Organizacional en su dimensión afectiva y el Compromiso de Carrera en su dimensión de identidad (ambas exógenas). Como variable dependiente se consideró al Bienestar Subjetivo con sus dimensiones de Afectos positivos, negativos y Satisfacción Vital (todas endógenas).

Los resultados mostraron que la Interacción Positiva/ Negativa Trabajo-Familia, sí cumple un rol moderador entre las variables propuestas, pero no en todas sus dimensiones, siendo particularmente los afectos positivos o negativos los que no reciben influencia moderadora, sobre todo en el sentido opuesto a la Interacción que se propone (ej. los Afectos negativos no se ven influidos por la Interacción positiva y viceversa), mientras que la Satisfacción Vital sí. Esto puede deberse a la forma en que el docente ha introyectado la relación con su trabajo y con su vocación de maestro, apartando algunos afectos inmediatos, pero que inevitablemente considera en la evaluación de la satisfacción global de su vida.

Conclusiones de la tesis

Uno de los temas importantes para la Psicología organizacional es sin duda cuidar el bienestar de los empleados, dado que su carencia influye en el desempeño del trabajo, “pueden ser menos productivos, disminuir de forma consistente sus contribuciones generales a la organización, tomar decisiones de menor calidad, y ser más propensos al absentismo” (Dávila y Jiménez, 2014, p. 276). El tema se vuelve crucial cuando se trata de trabajadores que se dedican a la formación y desarrollo de talento humano, como son los profesores de educación superior. El bienestar implica que el profesor “tiene un estado de funcionamiento óptimo, está motivado por su trabajo, satisfecho, comprometido con la organización y adaptado a su entorno laboral” (Fernández-Puig, Longás, Chamarro y Virgili, 2015, p. 176).

8.1 Las variables

En el presente estudio se incluyeron dos variables que desde el punto de vista de la Psicología positiva desencadenan estados positivos en los trabajadores como son el compromiso organizacional y la relación trabajo-familia. En cuanto al compromiso organizacional, se tiene que es un constructo multidimensional que incluye actitudes y conductas positivas hacia el trabajo, los compañeros y sentido de pertenencia (Polo-Vargas, Fernández-Ríos, Bargsted, Ferguson y Rojas-Santiago, 2017), lo que lleva al empleado a estar motivado y hacer mayores aportaciones a la organización (Meyer y Allen 1997). La familia proporciona satisfacción de necesidades como afecto, tener un hogar, estabilidad y apoyo emocional entre otros. El mundo del individuo también se integra por el trabajo, que es una esfera que proporciona otra serie de beneficios como: desarrollo y crecimiento profesional, recursos económicos, interacciones con otras personas, desarrollo de la

creatividad, entre otros (Jiménez y Moyano, 2008). Estas dos esferas se encuentran estrechamente ligadas e interactúan constantemente por lo que los trabajadores valoran estas dos áreas –trabajo y familia– para considerar que tienen bienestar.

La pregunta inicial de este proyecto pretendía identificar si influye el Compromiso Organizacional del docente de educación media superior y superior, sobre la Interacción Trabajo-Familia y sobre el Bienestar Subjetivo. Los resultados muestran que las relaciones que se establecen entre las variables propuestas (CO, CA, CCa Identidad y T-F) son importantes en el desarrollo del Bienestar Subjetivo de los docentes, aunque no determinantes en su totalidad. Para esto, se realizó un análisis teórico que proporcionó un marco de referencia sobre las variables a estudiar y las relaciones entre estas, si es que existían y, además, estableció un diseño de investigación que permitió comprobar las hipótesis planteadas.

Mediante la revisión teórica sobre el CO, se evidenció que son limitados los estudios con personal docente (Maldonado-Radillo et al., 2014; Betanzos y Paz, 2011b; Chughtai y Zafar, 2006). Esta población de empleados se ve expuesta a diversas demandas y responden no solo a la exigencia de atender a sus clases con puntualidad y eficiencia para la formación de los alumnos, sino a un entorno laboral demandante y competitivo, donde asumen funciones administrativas y en muchos casos, atienden un segundo empleo para obtener ingresos suficientes para su subsistencia (Murillo y Román, 2013).

Reconocida como una profesión de ayuda, la docencia pocas veces se enfoca en el Bienestar del profesorado (Esteve, 2012), que es afectado por diversos factores como el entorno en que ejerce su trabajo (escuelas públicas o privadas), los salarios, la escasez de recursos y prestaciones (esto sin contar el efecto que todo ello tiene sobre la percepción e importancia de su carrera y su función social) (Hué, 2012).

Se llevó a cabo un primer estudio cualitativo exploratorio que mostró la importancia del compromiso de los docentes con su profesión, especialmente con respecto a su identidad, es decir, sobre la idea que tienen los docentes acerca de cómo actúa un buen profesor, que como se expuso en el apartado de Compromiso de Carrera, particularmente la identidad del docente se construye de forma colectiva entre colegas, su propia historia y los factores culturales de su contexto, generando el peso del “deber ser” docente (Fuentealba e Imbarack, 2014; Matus, 2013). Esto indicó que el compromiso con la profesión debe ser visto como una variable diferenciada del CO más que como una dimensión del mismo (Morrow 1993). Los docentes expresaron en varias ocasiones que, a diferencia de la buena o mala relación que tenían con la organización, existía una relación personal –casi una “misión”– al desarrollar su trabajo; y que tenían otros objetivos más cercanos a un ideal de lo que el profesor “debe ser”; hallazgo similar al encontrado por Guerrero (2014) en entrevistas con docentes y explicado por Matus (2013) como una formación identitaria del docente que le permite enfrentar los retos de su profesión generando en el mismo “un proceso identitario que otorgue a su práctica cotidiana significatividad y trascendencia” (Matus, 2013, pág.79). A partir de este resultado, se agregó como variable de estudio el Compromiso de Carrera (CCa), y también se integró una revisión teórica al respecto.

De acuerdo con la revisión de literatura, son pocos los estudios que describen específicamente la relación de los docentes con el Compromiso Afectivo (Ramos, 2005; Cedeño, 2003; Ehsan y Naeem, 2011; Ehsan, 2010; Barraza y Acosta, 2003; Barraza, 2008); o la interacción Trabajo-Familia y sus repercusiones sobre el Bienestar (Celen y Tezer, 2012; Jiménez et al., 2009; Gareis et al., 2009; Stephens et al., 1997; Parasuraman et al., 1996). Aunque, por otra parte, se encontraron diversos estudios en otras muestras de

trabajadores que reafirmaban la liga entre Compromiso Afectivo e Identidad (Bogler y Somech, 2004; Chang, 1999; Darden et al., 1989).

La revisión bibliográfica sobre la relación entre la Interacción Trabajo-Familia y Bienestar en docentes, indica que la literatura es poca (Jijena, 2012), si bien la relación del Trabajo-Familia y Bienestar en otras muestras de trabajadores encuentra un amplio respaldo (Edwards y Rothbard, 2000; Carlson et al., 2006; Gareis et al., 2009; Geurts et al., 2003). En lo reportado en la literatura, se tiene que el enfoque de Interacción positiva en la relación T-F presenta una clara influencia en la calidad de vida y bienestar subjetivo de los docentes (Restrepo y López, 2013; Jijena, 2012; Stephens, Franks y Atienza, 1997), especialmente cuando la empresa sostiene políticas que el trabajador percibe de forma positiva (horarios flexibles, permisos especiales, apoyos económicos y reconocimiento, entre otras), el bienestar del trabajador se incrementa también de forma positiva (SERNAM, 2014). Asimismo, este tipo de apoyo por parte de la organización influye en el compromiso afectivo y normativo (Bravo y Jiménez, 2011; Panaccio y Vandenberghe, 2009). A la luz de la revisión, es evidente que existe suficiente información para establecer un modelo ganar-ganar orientado a favorecer el CA hacia la organización, la identificación del docente con su profesión e incrementar el Bienestar de los docentes, mediante políticas o acciones conciliatorias que favorezcan la relación T-F (SERNAM, 2014).

8.2 Características sociodemográficas

Otro de los objetivos de este proyecto era identificar el papel de las características sociodemográficas, personales y del trabajo que, basados en la revisión teórica, podrían influir en la muestra.

Entre los resultados se pudo observar, de forma interesante, que las mujeres presentan una diferencia positiva y significativa en el compromiso afectivo y en la identidad con la carrera con respecto a los hombres, hallazgos similares a otros estudios (Noordin et al., 2009; Jijena y Jijena., 2013; Chiang, 2010). Esto podría deberse a que en nivel medio superior y superior al poder tomar una clase o dos, si se les permite seleccionar sus horarios, las mujeres pueden combinar la profesión docente con otras actividades del ámbito familiar (Chiang, 2010), el cual, de acuerdo a Gómez, Arellano y Valenzuela (2017) no ha cambiado con respecto a las actividades domésticas en cuanto a la distribución de tareas por sexo, convirtiendo la flexibilidad de horario en una variable de apoyo organizacional, que al reforzarse influye en el CA (Meyer y Maltin, 2010; Panaccio y Vandenberghe, 2009) de las docentes y que, a su vez, afianza su identidad con la profesión como maestras (Bogler y Somech, 2004; Chang, 1999). Sin embargo, es una relación que no es contundente y que valdría la pena abundar en investigaciones posteriores para clarificarla.

El Compromiso afectivo y el Compromiso de carrera en su dimensión de Identidad, (CA y CCa-identidad) fueron dos variables que resultaron correlacionadas en los resultados de esta investigación, indicando que los profesores que se muestran satisfechos con su carrera, tienden también a coincidir con los objetivos con la organización, lo que a su vez redundaría en un mejor desempeño en el aula (Choi y Tang, 2011). Ello coincidió con otros estudios que presentan también una fuerte correlación entre esas dos variables (Bogler y Somech, 2004; Chang, 1999). Sin embargo, algunos más (Celen y Tezer, 2012) advierten sobre el trabajador que presenta una alta satisfacción con su carrera, pues puede abandonar fácilmente su trabajo buscando el crecimiento personal.

Así, es posible que ésta relación con un alto Compromiso de Carrera y políticas que favorezcan o se perciban positivas en el trabajo (guarderías, permisos, apoyos para enfermedad, etc.) –particularmente con las docentes–, permitan que las intenciones de moverse disminuyan al sentirse cobijadas por su organización (Alvarado y Zavala, 2015; Peiró y Rodríguez, 2012; Cornejo y Quiñones, 2012).

En lo referente a la edad, no se encontraron diferencias significativas en las dimensiones del Compromiso Organizacional. Por otra parte, sí las hubo en el Compromiso de Carrera, donde con mayor número de años se obtiene un puntaje mayor. Esto puede explicarse porque los profesores incrementan su identificación con los años de experiencia en la práctica docente y el reconocimiento percibido por su profesión (Chiang, 2010) en cuyo caso reforzaría la identidad colectiva del docente (Hué, 2012); sino más bien ajustando y reforzando la idea sobre la misma (Matus, 2013). Por otro lado, también se hallaron diferencias significativas en la interacción T-F con respecto a la edad de los docentes, siendo que los docentes más jóvenes reportaron una menor interacción positiva T-F, mientras que los mayores reportaron puntuaciones más favorables. Esto puede deberse a que, conforme pasan los años, los docentes adquieren –según la etapa de su vida– obligaciones (soltería, matrimonio, con hijos pequeños, etc.) que los llevan a distribuir de forma diferente los recursos personales (tiempo, energía y roles) de parte del ámbito familiar, lo cual deriva en una postura diferente con respecto a la interacción T-F. Esto podría entreabrir una posibilidad para personalizar las políticas en las organizaciones, acorde con ciertos requerimientos y status de la vida de los empleados, que favorecieran la relación entre la organización y los mismos (SERNA, 2014; Alvarado y Zavala, 2015).

Otra observación interesante fue que en la muestra de estudio, aquellos empleados que tienen hijos, dedican menos tiempo al trabajo, lo cual se podría deber a las demandas

del ámbito familiar, particularmente en cuanto al recurso “tiempo” (regresar temprano a casa, apoyar con las tareas y participar en las actividades familiares y escolares (Feldman et al., 2008). Es importante resaltar que también estos trabajadores mostraron un mayor compromiso normativo con la organización. Esto podría explicarse como una devolución moral a los requerimientos que las universidades o escuelas ofrecen a los docentes cuando requieren permisos especiales o flexibilidad en las políticas internas para atender a los hijos (permisos cuando se enferman, préstamos, prestaciones familiares, seguros de gastos), de tal forma que perciben un interés genuino por su Bienestar. Lo cual sería consistente con resultados de otros autores (Arias y Tejada, 2005; Bishop et al., 2000) con respecto a la relación que se establece entre el CO y la percepción de apoyo que tiene el trabajador sobre el interés de la organización en su Bienestar, de tal forma que si esta es positiva, los trabajadores “se involucrarán y tendrán una mejor disposición hacia el trabajo y para permanecer en la empresa”. (Arias y Tejada, 2005, p.305)

Con respecto a las edades de los hijos, el mayor puntaje en intensidad para trabajar lo representaron aquellos que tienen hijos menores de 17 años, lo cual puede deberse a las demandas económicas de los hogares y la alta dependencia de los hijos a esta edad (colegiaturas, transporte, alimentación, etc.), sin embargo queda como línea pendiente a profundizar en siguientes investigaciones.

Con respecto a las características organizacionales, los docentes que trabajan en escuelas públicas obtuvieron mayor satisfacción con la vida que quienes lo hacen en escuelas privadas, sin embargo, al mismo tiempo tienen mayor interacción negativa F-T. Esto puede suceder, porque el docente, de la escuela pública manifiesta mayor vocación de servicio a su carrera (probablemente por los retos que tiende a afrontar), que le llevan a sentirse más satisfecho con su trabajo (Hué, 2012; Guerrero, 2014), otra posibilidad, es que

la evaluación que realizan con respecto a su vida, se ve influenciada por la seguridad que representa pertenecer a un gremio sindical, una relación ya presentada por Jiménez y Moyano (2008) con respecto a la Calidad de vida de trabajadores y su seguridad laboral. Por otra parte, existen diferencias entre escuelas públicas y privadas representadas en aspectos como el número de alumnos, material disponible, acercamiento con los padres, salario y la relación entre los grupos de docentes, que lleva a que los maestros de escuelas públicas aporten recursos personales como: tiempo, energía, recursos psicológicos y sobrecargar el rol (Grzywacz y Marks, 2000) para resolver las exigencias, trayendo fatiga y estrés al núcleo familiar que ocasiona consecuencias negativas y falta de satisfacción en ambos dominios.

Los profesores que imparten clases en bachillerato indicaron un sentido de identidad superior a los de universidad, lo cual puede ser consecuencia de que el trabajo les demanda mayor permanencia en la institución, mayor trabajo entre pares y mayor relación con el alumno, incrementando la idea de identificación colectiva basada en la convivencia con los pares y sus actividades o retos conjuntos planteada por Matus (2013) o Fuentealba e Imbarack (2014). También los docentes, tanto de educación media superior como superior, que poseen más antigüedad mostraron mayor compromiso afectivo, lo que concuerda con la literatura, que establece que el lazo que han realizado con la institución a lo largo del tiempo se fortalece y el proceso de socialización en la misma también ha sido mayor por el tiempo que han pasado en la misma, incrementando también el reconocimiento percibido dentro de la misma (Álvarez, 2008; Chiang, 2010). Por otra parte, la interacción negativa T-F también se incrementó en relación con la antigüedad en este grupo. Esto podría deberse a que cuanto más tiempo pasa en la organización, en ocasiones se ve en la necesidad de ocupar recursos personales como *el tiempo*, que a mediano o largo plazo, la familia podría

demandar (Haar y Bardoel, 2008). Por último dentro de estas características, resaltó que aquellos que perciben la posibilidad de escalar en la empresa, muestran mayor interacción positiva T-F, probablemente por la motivación que esta posibilidad genera y el reconocimiento a su trabajo, una de las paradojas sin embargo, es que en la literatura se muestra que aquellos que hacen uso de las políticas de flexibilidad y conciliación T-F de las empresas, se perciben en las instituciones con menos posibilidades de ascender (SERNAM, 2014, Sivatte y Gaudamillas, 2014).

En cuanto al horario laboral flexible o si es un profesor de asignatura o de tiempo completo, no se encontraron diferencias significativas, a diferencia de lo reportado en otras investigaciones (Alvarez, 2008, Simo et al., 2008).

8.3 El modelo y sus hipótesis

Con respecto al modelo propuesto, la primera hipótesis: *“El Compromiso Afectivo y la Identidad del docente, se encuentran correlacionados como parte del Compromiso asumido por los docentes.”* esta fue aceptada, el Compromiso Organizacional mostró una correlación importante ($r=.44$) y significativa con la identidad del docente, de tal forma que la manera en que este se compromete con su trabajo no corresponde exclusivamente al ámbito de la organización, sino a la manera en que este introyecta la vocación docente (Matus, 2013; Fuentealba e Imbarack, 2014) y las exigencias de la profesión para realizar su trabajo en las aulas (Vaillant, 2007). De tal forma que, al hablar del CO en los docentes, es necesario considerar la construcción psicológica que han realizado sobre su profesión en la organización, escucharles y ofrecerle espacios y herramientas que les provean de herramientas y recursos para desempeñarla.

La segunda hipótesis “El Compromiso Organizacional en su dimensión afectiva influye en el Bienestar Subjetivo del docente (Afectos positivos y satisfacción Vital)” fue aceptada, es decir, se puede afirmar que el Compromiso influye directamente en los afectos positivos y en la Satisfacción, una relación que, aunque modesta, señala que la forma en que el docente establece el lazo con su organización repercute en la evaluación que hace sobre su vida (Thorensen et al., 2003; Barling et al., 2005). Así, una relación favorable con su universidad, promueve en el docente un mayor bienestar, sin dejar de considerar la primera hipótesis que señala el cuidado y atención al docente en su identidad y su idea de ser un “buen docente” (Hué, 2012) para sostener un alto Compromiso afectivo y generar, a su vez, un mayor bienestar subjetivo en el docente, como señalaron Celen y Tezer (2012).

Con respecto a la hipótesis 3 “El Compromiso de Carrera en su dimensión de identidad influye en la Satisfacción Vital del docente.” Esta hipótesis es aceptada, aunque esta influencia es pequeña, es significativa y se basa sobre todo en la forma en que el docente introyecta su profesión, los deberes y características de lo que el docente “debe ser” (Fuentealba e Imbarack, 2014; Matus, 2013, Vaillant, 2007) Sin embargo, el peso de esta relación indica claramente que existen otros factores que influyen en la evaluación que realiza el docente sobre la satisfacción con su vida y que pueden quedar como líneas disponibles a profundizar en futuras investigaciones.

La hipótesis 4 “*El Compromiso Afectivo influye en la Interacción Trabajo-Familia*” es aceptada. El compromiso afectivo, como lo había reportado la literatura (Jiménez, 2009; Cohen y Kirchmeyer, 1995), influye de manera moderada sobre la interacción trabajo familia, es por ello que entre mayor sea el compromiso del docente con su institución y coincida con los objetivos de la misma, la interacción positiva se verá favorecida, o en caso de ser negativa se verá disminuida. Esto puede deberse a que el CA, como ya se ha

demostrado, está fuertemente enlazado a la satisfacción laboral y al apoyo organizacional que promueven desde el CA las experiencias positivas laborales (Greenhaus y Powell, 2003), mejorando la relación T-F y por ende el Bienestar Subjetivo del Docente.

En el caso de la hipótesis 5 “La Interacción Trabajo-Familia muestra una relación diferencial con el Bienestar” esta se puede considerar aprobada, ya que, acorde al modelo propuesto, cuando la interacción positiva es mayor, los afectos positivos y la satisfacción vital se ven positivamente influenciados por esta relación (Cornejo y Quiñones, 2012; García, 2002) esto indica que cuando existen medidas que promueven las interacciones positivas o la conciliación por parte de las escuelas y universidades (flexibilidad de horarios, servicios de asistencia, permisos o beneficios organizacionales, etc.) los docentes perciben un incremento en su Bienestar Subjetivo considerándose más felices (Greenhaus y Powell, 2003; Frye y Breugh, 2004; Lapierre y Allen, 2006). Por su parte, en el modelo de contraste sobre interacción negativa, se observa que ésta influye significativamente sobre los afectos negativos. Asimismo, influye de manera negativa en la satisfacción vital del docente, lo cual se puede esperar, ya que cuando el docente excede los límites personales usando recursos como el tiempo, la sobrecarga del rol o la energía (Grzywack y Marks, 2000), desencadena efectos negativos en la persona, como Burnout (Maslach, 2009) o en el otro dominio (Geurts, 2005, Haar y Bardoel, 2008).

Derivada de esta misma idea se propone la hipótesis 5a “La interacción Trabajo-Familia media la relación entre el Compromiso Afectivo y el Bienestar del Docente”, la cual se cumple parcialmente. Esto se debe a que el docente, cuando presenta una buena interacción positiva, sí incrementa su bienestar, aunque los afectos negativos no se ven afectados (ni disminuidos). De igual forma cuando el docente presenta una mayor interacción negativa, los afectos negativos se incrementan, pero los afectos positivos no se

ven afectados. Esto podría explicarse justamente por la forma en que el docente introyecta la percepción de su profesión, derivado del bagaje cultural individual con respecto a la idea de un buen docente y el refuerzo de esta idea como grupo colectivo en la institución donde labora (Vaillant, 2007; Matus, 2013). Así, cuando la interacción T-F se ve afectada, el docente mantiene un apego a su identidad, y segmenta la relación T-F, manteniendo, en lo posible ajenos los afectos negativos, de tal forma que eso permite que su bienestar no se vea afectado (Edwards y Rothbard, 2000; Avendaño y Román, 2004). Entonces, el refuerzo de la identidad del docente puede explicar por qué el docente, a pesar de circunstancias adversas en el trabajo, sostiene el compromiso para sus labores y con sus alumnos (Villaruel, 2012). Las organizaciones que reconozcan esta relación podrían establecer actividades que refuercen la identidad, reuniones entre pares, consultas a docentes e invitaciones a participar en acciones que incentiven su trabajo.

Así, se puede decir que el Compromiso Organizacional del docente no corresponde únicamente a las 3 formas de compromiso de Meyer y Allen (1991), sino que integra el Compromiso de Carrera en su dimensión de identidad pero que, a diferencia del Compromiso Afectivo que se establece como una liga emocional con la organización, este se integra como un factor intrínseco del maestro para realizar sus actividades y evaluar así la satisfacción con su vida (García, 2002; Anguas, 2001). Sin embargo, es importante reconocer que esta identidad tiene también, un peso importante en el desgaste del docente, sobre todo si este se esfuerza por cumplir el rol que ha introyectado (Fuentealba e Imbarack, 2014).

Reconocido como uno de los recursos más importantes en la relación T-F, la sobrecarga de rol con la demanda en conjunto de tiempo y esfuerzo físico o mental, pueden

afectar la relación con su familia y finalmente en su calidad de vida y en su Bienestar Subjetivo (Haar y Bardoel, 2008; Avendaño y Román, 2004).

A manera de resumen de con respecto a estos resultados se presenta la tabla 8.1

Tabla 8.1 Resumen de las Hipótesis propuestas

Hipótesis	Resultado
Modelo de interacción positiva	
1)El Compromiso Afectivo y la Identidad del docente, se encuentran correlacionados como parte del Compromiso asumido por los docentes.	Aprobada :El CO mostró una correlación importante y significativa con la identidad del docente
2)El Compromiso Organizacional en su dimensión afectiva influye en el Bienestar Subjetivo del docente (Afectos positivos y satisfacción Vital)	Aprobada: El CO influye directamente en los afectos positivos y en la Satisfacción Vital (SV)
3)El Compromiso de Carrera en su dimensión de identidad influye en la Satisfacción Vital del docente	Aprobada: El CCa muestra una influencia pequeña pero significativa sobre la SV
4) El Compromiso Afectivo influye en la Interacción Positiva Trabajo-Familia”	Aprobada: El compromiso afectivo, influye de manera moderada sobre la interacción Trabajo-Familia.
5)La Interacción Trabajo-Familia muestra una influencia positiva en los afectos positivos y la satisfacción vital y un efecto negativo en los afectos negativos	Cumple Parcialmente: cuando la interacción positiva es mayor, los afectos positivos y la satisfacción vital se ven positivamente influenciados, pero los afectos negativos no muestran una relación con la IPTF.
5a)La interacción positiva Trabajo-Familia media la relación entre el Compromiso Afectivo y el Bienestar del Docente	Cumple Parcialmente: cuando presenta una buena interacción positiva, sí incrementa su bienestar, aunque los afectos negativos no se ven afectados (ni disminuidos), de igual forma ante la interacción negativa los afectos positivos no se presentan una influencia que los disminuya.
Modelo de Interacción negativa	
1)El Compromiso Afectivo y la Identidad del docente, se encuentran correlacionados como parte del Compromiso asumido por los docentes.	Aprobada :El CO mostró una correlación importante y significativa con la identidad del docente
2)El Compromiso Organizacional en su dimensión afectiva influye en el Bienestar Subjetivo del docente (Afectos positivos y satisfacción Vital)	Aprobada: El CO influye directamente en los afectos positivos y en la Satisfacción Vital (SV)
3)El Compromiso de Carrera en su dimensión de identidad influye en la Satisfacción Vital del docente	Aprobada: El CCa muestra una influencia pequeña pero significativa sobre la SV
4) El Compromiso Afectivo influye en la Interacción Negativa Trabajo-Familia	Aprobada: El compromiso afectivo, influye de manera moderada sobre la interacción Trabajo-Familia.

5)La Interacción negativa Trabajo-Familia muestra una influencia positiva en los afectos negativos y tiene un efecto negativo en los afectos positivos y la satisfacción vital.	Cumple parcialmente: cuando la interacción negativa es mayor, los afectos negativos se incrementan y la satisfacción vital se ve influenciada de forma negativa por esta relación, sin embargo los afectos positivos no muestran algún efecto de la INTF.
5a)La interacción Negativa Trabajo-Familia media la relación entre el Compromiso Afectivo y el Bienestar del Docente	Cumple Parcialmente: cuando presenta la interacción negativa, el Bienestar del docente en cuanto afectos negativos y SV se ven afectados, mientras que la INTF no muestra influencia en los afectos positivos.

8.4 El reto, la generación de políticas.

Ahora que se tiene más claridad sobre la relación del CO y el CCa en docentes, así como la importancia de su relación con la interacción Trabajo-Familia sobre el Bienestar Subjetivo, es importante recordar que este proyecto parte desde el marco de la Psicología Positiva, la cual promueve el obtener el equilibrio a partir de raíces de una vida positiva de los empleados (Cuadra y Florenzano, 2003).

En el caso particular de los docentes, se reconoce , que un profesor comprometido con su desarrollo personal en los aspectos que valora de su vida (SV) y con su carrera, que cuenta con una sana relación entre el trabajo y su familia, será un docente con mayor bienestar y salud psicológica en general (Gómez, Perilla y Hermosa, 2015). Esto a su vez puede proveer de beneficios sociales y organizacionales, pues su desempeño será mejor . Un docente feliz con su vida y su trabajo se involucrará con los estudiantes para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Bermejo, 2012), desarrollará su trabajo con pasión haciendo lo que le gusta y contando con el apoyo de la familia. Sin embargo, para alcanzar este Bienestar cabría evaluar las políticas educativas actuales que fomenten este equilibrio (Esteve, 2012).

Hasta ahora, la revisión teórica evidencia que las políticas y demandas a los docentes son consecuencia inevitable de los cambios en el entorno económico global, centradas en modelos económicos específicos y estándares de calidad (Hué, 2012; Peiró y Rodríguez, 2008,). También exhibe que los docentes han quedado excluidos en la planeación de los cambios convirtiéndose en simples ejecutantes con poca voz y voto, que quedan sujetos a los ámbitos superiores de los gobiernos o industrias privadas que a su vez demandan de las universidades, como productos, recursos humanos certificados para alcanzar sus objetivos propuestos (Esteve, 2012; Hué, 2012).

Las reformas dispuestas (sobre todo en países emergentes), que no cuentan con la infraestructura ni los recursos para desarrollar los cambios de manera controlada y eficaz, burocratizan los modelos educativos existentes, generando cargas laborales y administrativas que desgastan a los profesores en planeaciones y modelos que a veces no corresponden siquiera a la realidad de las organizaciones, ni producen beneficios (Matus, 2013). Incluso algunas veces, la culpa de los bajos indicadores utilizados para compararnos con otros países obtenidos a nivel nacional como: Formación de la Población adulta, calidad educativa, competitividad en el mercado laboral, movilidad educacional (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2016) termina recayendo en los docentes, que además quedan expuestos y cuestionados socialmente. Cabe mencionar que las políticas educativas actuales generalmente proponen indicadores consecuentes (egresados, certificaciones, eficiencia terminal, producción académica, evaluaciones, etc.). Sin embargo, no establecen medidas de bienestar para los formadores en prácticamente ningún sentido, de tal forma que los docentes enfrentan un aumento en responsabilidades y demandas sin mayores incentivos que los personales y prácticamente con los mismos recursos previos a las reformas (a veces con menos) (OCDE, 2016; Matus,

2013), lo que obliga a usar recursos personales o de la esfera familiar (Grzywack y Marks, 2000) tiempo, energía y sobrecarga del rol; si desea alcanzar los objetivos planteados por la organización, que a su vez está atada a políticas de orden superior (Hué, 2012; Esteve, 2012; Fuentealba e Imbarack, 2014).

Entonces, para propiciar un equilibrio son deseables políticas que: a) partan de un diagnóstico adecuado de necesidades y recursos en las diferentes zonas del país con metas globales equiparables pero realistas (SERNAM, 2014), tomando en cuenta a los docentes como actores y agentes de cambio para estas propuestas, favoreciendo la comprensión y el involucramiento de éstos en los cambios; b) generar políticas que beneficien la identidad del docente en lo individual y lo colectivo (Gaio, 2014), proporcionando para las nuevas estrategias, capacitaciones y formación (como parte del tiempo laboral o pagadas) que les provean de las herramientas necesarias para realizar sus tareas, así como incentivos salariales y prestaciones (salud, seguros, jubilaciones, etc.) equiparables a su responsabilidad y que, a su vez, les permitan dedicar el tiempo requerido a su labor principal, disminuyendo la burocratización y propiciando espacios en los horarios laborales para terminar las tareas relacionadas a su profesión (calificar, planear, asesorar, juntas, etc.) procurando no tomar tiempo personal del profesor o, de ser necesario, gratificarlos en alguna otra forma; c) proveer medidas y establecer políticas que los docentes perciban como favorables para la Interacción Trabajo-Familia (flexibilidad en los horarios, la gestión del talento, la seguridad laboral y las prestaciones extensivas a las familias). Si las medidas son aceptadas como parte de la cultura de la organización, los docentes podrían incrementar su calidad de vida (Kossek et al., 2011), sin implicar necesariamente grandes costos económicos para la institución: una interacción positiva en la relación T-F que favorezca

además el Compromiso de los docentes con todos los beneficios que ello implica (Peiró y Rodríguez, 2012; Cornejo y Quiñones; 2012; Kossek et al., 2011).

Este es un señalamiento importante, ya que las condiciones de detrimento y precarización del trabajo docente, particularmente en el ámbito medio superior y superior siguen avanzando (Hué, 2012). Una muestra, son los contratos para los profesores de tiempo parcial, que pasaron de un esquema de honorarios asimilados a profesionales, con contratos que se dan de alta y baja cada semestre, sin generar antigüedad en las instituciones (que disminuye prestaciones y grandes pagos de liquidaciones) por los costos que implican para las mismas.

En la misma línea, hay que reconocer que las universidades se enfrentan a grandes reestructuraciones donde los docentes pierden políticas y prestaciones, mientras que la Secretaria de Educación Públicas anuncia que no realizará rescate financiero para las universidades públicas del país, recortes al CONACYT y ninguna inversión para la educación el resto del sexenio (Andrade, 2017). En el Estado de Morelos actualmente, se percibe una crisis grave al respecto y, sin embargo, una muestra de esta fortaleza de identidad y de compromiso afectivo se encuentra en las aulas con los docentes que realizan su trabajo, aun cuando las obligaciones mínimas, como el salario, no siempre se cubren (Morelos, 2018). Los retos que enfrentan los docentes ante este panorama son complejos.

La frágil relación entre el trabajo y la familia ante este panorama supone un riesgo para las condiciones actuales y obviamente para el Bienestar de los profesores (Gómez et al, 2014). Se requiere mirar entonces con urgencia hacia ellos, hacia la compensación de esta pérdida de prestaciones, a la creación de medidas responsables para los educadores, condiciones socialmente responsables, que reconozcan el esfuerzo y compromiso con las instituciones y con su vocación (Gaio,2014); acciones que favorezcan el encuentro y

medidas que se asuman favorables desde el ámbito familiar para que así el docente se sienta satisfecho y pleno con su trabajo y su vida (Gómez et al., 2014).

8.5 Limitaciones y recomendaciones del estudio

El presente proyecto presenta limitaciones y recomendaciones derivadas del análisis del trabajo realizado, entre ellas se encuentra el realizar mayor investigación sobre la línea de bienestar ocupacional de los docentes, que hasta ahora muestra mayor profundidad en el malestar de los docentes, que en las fortalezas y crecimiento que desde la psicología positiva aporta un grupo que ahora puede ser considerado vulnerable como profesión de ayuda. Además, en la revisión teórica quedan líneas por investigar en esta población de maestros, tales como la diferencia entre instituciones educativas públicas y privadas o las diferencias particulares que tienen los académicos de nivel medio a los de nivel superior, de la cual existen pocos estudios. Abundar sobre temáticas específicas como el sexo y las razones de la alta identificación con la carrera de docente. También investigar más de la relación Familia-Trabajo no solo con los profesores, sino prácticamente con cualquier grupo organizacional.

Una limitación fue el tamaño de la muestra, debido a la limitada disponibilidad de los docentes y los recursos con los que se contaba para el estudio, la mayor parte de la muestra se centra en la ciudad de Cuernavaca, Morelos cuyas condiciones de seguridad, política y económica se encuentran en un momento vulnerable siendo uno de los estados con salarios más bajos (Martínez, 2017), alta inseguridad e inestabilidad política (Salinas, 2017), . Vale la pena considerar otras entidades y estudios comparativos con otros países que permitan hacer consideraciones con mayor amplitud.

También quedan líneas con posible desarrollo en investigaciones futuras, tal es el caso del Apoyo Organizacional y su relación con el BS (Bravo y Jiménez, 2011), el Trabajo Temporal, la Inseguridad Laboral Percibida y Factores Psicosociales relacionados (Gracia, Silla, Peiró y Fortes-Ferreira, 2007) y el CCa como una dimensión integrada exclusiva para las profesiones de ayuda, así como las diferencias del modelo propuesto en contraste con los niveles de educación básica y preescolar del país.

Por último, queda pendiente trabajar nuevos modelos, que tomen en cuenta otras variables, tanto organizacionales como personales, que las aquí estudiadas, que podrían ofrecer luz para otras políticas que favorezcan el bienestar subjetivo, como es el caso de variables sociodemográficas no incluidas en el modelo o el tiempo dedicado al trabajo sobre la interacción negativa T-F.

Así, este proyecto ha cumplido con sus objetivos propuestos inicialmente, en los que se buscaba establecer la relación sobre las variables de estudio y la manera en que se establecía esta relación, pero al mismo tiempo manteniendo abiertas líneas que permitan profundizar sobre la relación entre las mismas y que, finalmente, aporten un marco de conocimiento que permita a los docentes, como trabajadores y formadores, un espacio de enriquecimiento para su desarrollo profesional y personal, haciéndoles factible el ser felices con su labor de manera sostenible.

Bibliografía

- Addae, H. M., y Wang, X. (2006). Stress At Work: Linear And Curvilinear Effects Of Psychological-, Job-, And Organization-Related Factors: An Exploratory Study Of Trinidad And Tobago. *International Journal Of Stress Management*, 13(4), 476-493. doi: 10.1037/1072-5245.13.4.476
- Aguinis, H., y Harden, E. E. (2009). Sample Size Rules of Thumb. Evaluating three common practices. En C. E. Lance, y R. J. Vandenberg (eds.) *Statistical and Methodological Myths and Urban Legends. Doctrine, Verity and Fable in the Organizational and Social Sciences* (pp. 267- 286). New York: Routledge. Recuperado desde <http://www.hermanaguinis.com/AguinisHardeninpress.pdf>
- Albrecht S. L. y Dineen, O. J. (2016). Organizational commitment and employee engagement: ten key questions. En J. P. Meyer (ed.), *Handbook of Employee Commitment* (pp. 70-89). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Allen, N. J., y Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18. doi: 10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x
- Allen, T. D. (2001). Family-Supportive Work Environments: The Role of Organizational Perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, 58(3), 414-435. doi:10.1006/jvbe.2000.1774
- Allen, T. D., Johnson, R. C., Kiburz, K. M., y Shockley, K. M. (2013). Work-Family Conflict and Flexible Work Arrangements: Deconstructing Flexibility. *Personnel Psychology*, 66(2), 345-376. doi: 10.1111/peps.12012
- Allport, G. (1935). Attitudes. En G. Allport, *Handbook of social Psychology* (pp. 3-18). Worcester, Mass: Clark University Press.
- Álvarez, G. (2008). Determinantes del compromiso organizacional. ¿Están los trabajadores a tiempo parcial menos comprometidos que los trabajadores a tiempo completo? *Cuadernos de estudios Empresariales*, 18, 73-88.

- Andrade, S. (26 de 04 de 2017). Ciencia en México y la reducción de becas CONACYT. *Obtenido de Animal Político*: <https://www.animalpolitico.com/blogueros-zoon-peaton/2017/04/26/ciencia-mexico-la-reduccion-becas-conacyt/>
- Angle, H. L., y Perry, J. L. (1981). An Empirical Assessment of Organizational Commitment and Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 1-14. doi: 10.2307/2392596
- Anguas, A. (2001). Identificación y Validación del Significado del Bienestar Subjetivo en México: Fundamentos para el Desarrollo de un Instrumento de Medición. *Interamerican Journal of Psychology*, 35(1), 163-183.
- Araque, D., Sánchez, J.M., Uribe, F. (2017) Relación entre marketing interno y compromiso organizacional en Centros de Desarrollo Tecnológico colombianos. *Estudios gerenciales*. 33(142),95-101. Doi:10.1016/j.estger.2016.12.005
- Arciniega, L. M. (2002). Compromiso Organizacional en México. ¿Cómo hacer que la gente se ponga la camiseta? *Dirección Estratégica. Revista de Negocios del ITAM*, 2(1), 21-23.
- Arciniega, L.M. y González, L. (2006) ¿Cual es la influencia de los valores hacia el trabajo en relación con otras variables en el desarrollo del compromiso organizacional? *Revista de Psicología Social* 21(1), 35-50
- Arciniega, L. M. (2016). Organizational commitment: a Latin American Soap Opera. En J. P. Meyer (ed.), *Handbook of Employee Commitment* (pp. 433-446). doi: 0.4337/9781784711740.00045
- Arciniega, L. M., Allen, N. J., y González, L. (2017). ‘Don’t mess with my company’: An exploratory study of commitment profiles before and after dramatic external events. *Journal of Management & Organization*, 1-15. doi:10.1017/jmo.2017.5
- Arciniega, L. M., y González, L. (2012). Explorando los Flancos de la Lealtad. *Revista de Psicología Social*, 27(3), 273-285. doi: 10.1174/021347412802845568

- Arias-Galicia, F. (2001). El compromiso Organizacional hacia la organización y la intención de permanencia. Algunos factores para su incremento. *Revista de Contaduría y Administración*, (200), 5-12. Recuperado desde <http://www.ejournal.unam.mx/rca/200/RCA20001.pdf>
- Arias-Galicia, F., Belaustegiogoitia, I. y Mercado, P. (2000). El compromiso personal hacia la organización y el clima organizacional, la búsqueda de empleo, la intención de permanencia y el esfuerzo. *Revista Interamericana de Psicología Organizacional*, 19, 4-15.
- Arias-Galicia, F., y González, M. E. (2009). Estrés, Agotamiento Profesional (burnout) y Salud en profesores de acuerdo a su tipo de contrato. *Ciencia & Trabajo*, 11(33), 172-176.
- Arias-Galicia, F., Varela, D., Loli, A.E., y Quintana, M. (2003). Compromiso Organizacional y su relación con algunos factores demográficos y psicológicos. *Revista de Investigación Psicológica*, 6(2), 13-25.
- Arita, B. Y. (2005). Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar. *Psicología y Salud*, 15(1), 121-126.
- Aryee, S., y Tan, K. (1992). Antecedents and Outcomes of Career commitment . *Journal of vocational Behavior*, 40(3), 288-305. doi: 10.1016/0001-8791(92)90052-2
- Avendaño, C. y Román, J. (2004). La relación entre familia y trabajo desde una perspectiva psicosocial. En V. Gubbins y C. Berger (eds.) *La familia desde una perspectiva transdisciplinaria*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Azjben, I., y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Londres: Prentice Hall International.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., De Boer, E. y Schaufeli, W. B. (2003). Job demand and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 341-356. doi: 10.1016/S0001-8791(02)00030-1

- Barling, J., Kelloway, K. y Frone, M. (2005). *Work-Family Conflict. En Frone, Work Stress* (pp. 133-148). Thousand Oaks: Sage.
- Barraza, A. (2008, enero). Compromiso Organizacional Docente. Apuntes para un estado del arte. *Revista Visión educativa IUANES*, 2(4), 3-10.
- Barraza, A. y Acosta, M. (2003). Compromiso organizacional de los docentes de una institución de educación media superior. *Innovación Educativa*, 28(46), 20-35.
- Barrett, C., Goldenberg, D., y Faux, S. (2006). Career patterns and job satisfaction of Canadian Nurse Educators. *Journal of Advanced Nursing*, 17(8), 1002 - 1011. doi: 10.1111/j.1365-2648.1992.tb02030.x.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of Commitment. *The American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40. Recuperado desde <http://www.jstor.org/stable/2773219>
- Becker, H. S., y Carper, J. W. (1956). The development of Identification with an occupation. *The American Journal of Sociology*, 61(4), 289-298. Recuperado desde <http://www.jstor.org/stable/2773529>
- Bedeian, A. G., Kemery, E. R. y Pizzolatto, A. B. (1991). Career commitment and expected utility of present job as predictors of turnover intentions and turnover behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 39(3), 331-343. doi: 10.1016/0001-8791(91)90042-K
- Begley, T., y Czajka, J. (1993). Panel Analysis of the Moderating Effects of Commitment on job Satisfaction, Intent to Quit, and Health following Organizational Change. *Journal of applied Psychology*, 78(4), 552-556. doi: 10.1037/0021-9010.78.4.552

- Belausteguigoitia, I. (2000). *La influencia del clima organizacional en el compromiso hacia la organización y el esfuerzo en miembros de empresas familiares mexicanas*. [Tesis doctoral] México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperada desde:
http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/?func=service&doc_library=TES01&doc_number=000284377&line_number=0001&func_code=WEB-BRIEF&service_type=MEDIA
- Belausteguigoitia, I., Patlán, J., y Navarrete, J. M. (2007). Organizational Climate as Antecedent of Commitment, Effort and Entrepreneurial Orientation in Mexican Family and Non Family firms. *Revista del Centro de Investigación Universidad La Salle*, 07(27), 5-24.
- Bentler, P. (1985). *Theory and Implementation of EQS: A Structural Equations Program*. Universidad Estatal de Pensilvania: BMDP Statistical Software.
- Bermejo, C. (2016). Bienestar Docente, Estrategias para una vida emocionalmente. *Inteligencia emocional y educación* (368), 18-23.
- Bernhardt, P. E. (2012). Two teachers dialogue: understanding the commitment to teach. *The Qualitative report*, 17(52), 1-14.
- Betanzos, N. (2007). *Factores Antecedentes y Consecuentes del Compromiso Organizacional*. [Tesis de Doctorado en Psicología]. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Betanzos, N., Andrade, P. y Paz, F. (2006). Compromiso organizacional en una muestra de trabajadores mexicanos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 25-43.
- Betanzos, N., y Paz, F. (2007). Análisis Psicométrico del compromiso organizacional como variable actitudinal. *Anales de Psicología*, 23(2), 107-215.
- Betanzos, N., y Paz, F. (2011a). Compromiso Organizacional en profesionales de la salud. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 19(1), 35-42.

- Betanzos, N., y Paz, F. (2011b). *El Compromiso Organizacional (CO) docente y en la educación superior: Una revisión en América latina durante la última década*. Ciudad de México: ANFECA.
- Betanzos, N., y Paz, F. (2012). Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Interacción Trabajo-Familia NijmeGen (SWING) en Empleados de Cuernavaca. Morelos, México. *Ciencia & Trabajo*, 14(44), 180-184.
- Betanzos, N., y Paz, F. (2017). Desarrollo y Validación de un cuestionario sobre compromiso organizacional normativo: Un estudio piloto en trabajadores mexicanos. *Anales de Psicología*, 33(2), 393-402. doi: 10.6018/analesps.33.2.235211
- Bishop, J. W., Scott, K. D., y Burroughs, S. M. (2000). Support, commitment, and employee outcomes in a team environment. *Journal of Management*, 26(6), 1113-1132. doi: 10.1016/S0149-2063(00)00083-0
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanch, J. (1996). Psicología social del Trabajo. En J. L. Alvaro-Estramiana, y J. R. Torregrosa, *Psicología Social Aplicada* (pp. 85-120). Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Blau, G. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58(4), 277-288. doi: 10.1111/j.2044-8325.1985.tb00201.x
- Blau, G. (1989). Testing the generalizability of a career commitment measure and its impact on employee turnover. *Journal of Vocational Behavior*, 35(1), 88-103. doi: 10.1016/0001-8791(89)90050-X
- Blau, P. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.

- Blustein, D. L., Walbridge, M. M., Friedlander, M. L. y Palladino, D. E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 39-50.
- Bogler, R. y Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), doi: 10.1016/j.tate.2004.02.003
- Boomsma, A. (1982). The Robustnes of Lisrlel against small samples size in factor analysis models. En K. G. Jöreskog y H. Wold (eds.). *Systems under indirect observation : Causality, structure, prediction (Part I)* (pp. 149-173). Amsterdam: North-Holland.
- Borhnenberger, M.C (2005) Marketing interno: La actuación conjunta de recursos humanos y el marketing en busca del compromiso organizacional [*Tesis Doctoral*] Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca. España.
- Borchers, A. S. y Teahen, J. (2001). Organizational Commitment of a Part-Time and Distance Faculty. En Americas Conference on Information Systems [AMCIS] (ed.). *Seventh Americas Conference on Information Systems* (pp. 204-207).
- Bravo, C. y Jiménez, A. (2011). Bienestar psicológico, apoyo organizacional percibido y satisfacción laboral en funcionarios penitenciarios de Chile. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*. 13(3), 91-99. doi: 10.4321/S1575-06202011000300004.
- Brown, S. P., y Leigh, T. W. (1996). A new look at Psychological Climate and its relationship to Job involvement, Effort, and Performance. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 358-368. doi: 10.1037/0021-9010.81.4.358
- Brown, T. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press
- Brunner, J. J., Santiago, P., García, C., Gerlach, J. y Velho, L. (2008). *OECD Reviews of Tertiary Education. Mexico*. París: OECD.

- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1061-1070. doi: 10.1037/0022-3514.65.5.1061
- Burke, R. J. y Greenglass, E. R. (1987). Work and family. En C. L. Cooper y I. T. Robertson (eds.). *International review of industrial and organizational psychology 1987* (pp. 273-320). Oxford, Inglaterra: John Wiley.
- Cachutt, C. Ortíz, F.(2015). Medición de la Integración trabajo-familia en las organizaciones. *Industrial Data*. 18(2), 7-13.
- Cantor, N., Norem, J., Langston, C., Zirkel, S., Fleeson, W. y Cook-Flannagan, C. (1991). Life Tasks and Daily Life Experience. *Journal of Personality*, 59(3), 425-451. doi: 10.1111/j.1467-6494.1991.tb00255.x
- Carlson, D., Kacmar, K., Wayne, J., y Grzywacz, J. (2006). Measuring the Positive Side of the Work-Family Interface: Development and Validation of a Work-Family Enrichment Scale. *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 131-164. doi: 10.1016/j.jvb.2005.02.002.
- Carson, K., y Bedeian, A. (1994). Career Commitment: Construction of a measure and examination of its Psychometrics Propoerties. *Journal of vocational Behavior*, 44(3), 237-262. doi: 10.1006/jvbe.1994.1017
- Cassaretto, M., y Martínez, P. (2017). Validación de las escalas de bienestar, de florecimiento y afectividad. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 19-31.
- Casullo, M. M., Brenlla, M. E., Castro, A., Cruz, S., González, R., Maganto, C., Martín, M., Martínez, P., Montoya, I. y Morote, R. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.
- Casper, W. J., Harris, C., Taylor-Bianco, A., y Wayne, J. H. (2011). Work–family conflict, perceived supervisor support and organizational commitment among Brazilian professionals. *Journal of Vocational Behavior*, 79(3), 640-652. doi: 10.1016/j.jvb.2011.04.011

- Cedeño, H. (2003). *Compromiso Organizacional de los Docentes que Laboran en el Decanato de las Ciencias y Tecnologías de la Universidad "Lisandro Alvarado" en Barquisimeto*. Obtenido de Base de Información del BIBCYT.
- Celen, S., y Tezer, E. (2012). Romantic relationship satisfaction, commitment to career choices and subjective well-being. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 2542-2549. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.519
- Celep, C., y Çetin, B. (2005). Teachers' perception about the behaviours of school leaders with regard to knowledge management. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 102-117. doi: 10.1108/09513540510582408
- Celep, C. y Eler, O. (2012). The Relationship among Organizational Trust, Multidimensional Organizational Commitment and Perceived Organizational Support in Educational Organizations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46(2012), 5763-5776. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.512
- Chang, E. (1999). Career Complex Moderator of Organizational Commitment and Turnover. *Human Relations*, 52(10), 1259-1278. doi: 10.1023/A:1016908430206
- Chiang, M., Nuñez, Antonio., Martín, M.J., Salazar, M.(2010) Compromiso del Trabajador hacia su organización y la relación con el clima Organizacional: Un análisis de género y edad. *Panorama Socioeconómico*, 28(40), 90-100. ISSN:0716-1921
- Choi, P., y Tang, S. (2011). Satisfied And Dissatisfied Commitment: Teachers In Three Generations. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7). doi: 10.14221/ajte.2011v36n7.6
- Chris, A. C., Maltin, E. R. y Meyer, J. P. (2016). Employee commitment and well-being. En J. P. Meyer (ed.), *Handbook of Employee Commitment* (pp. 233-245). Northampton, MA: Edward Elgar
- Chughtai, A. A., y Zafar, S. (2006). Antecedents and Consequences of Organizational Commitment among Pakistani University Teachers. *Applied H.R.M Research*, 11(1), 39-64.

- Cisneros, I. A. y Druet, N. V. (2014). Bienestar emocional en los profesores. *Educación y ciencia*, 3(42), 7-20. Recuperado desde http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/download/284/pdf_5
- Clark, S. C. y Farmer, P.M.K. (1998, octubre). Living in two different worlds: Measuring cultural and value differences between work and home, and their effect on border-crossing. En S. Clarck (coord.) (2000). *Work/family border theory: A new theory of work/family balance*. *Human Relations*, 53(6), 747-770. doi: 10.1177/0018726700536001
- Cohen, A. (1999). Relationships among five forms of commitment: an empirical assessment. *Journal of Organizational Behavior*, 20(3), 285-308. doi: 10.1002/(SICI)1099-1379(199905)20:3<285::AID-JOB887>3.0.CO;2-R
- Cohen, A. (2000). The relationship between commitments forms and works outcomes: a comparison of three models. *Human Relations*, 53(3), 387-417. doi: 10.1177/0018726700533005
- Cohen, A. (2007). Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization. *Human Resource Management Review*, 17(3), 336-354. doi: 10.1016/j.hrmr.2007.05.001
- Cohen, A. (2016). Commitment in the Middle East. En J. P. Meyer (ed.), *Handbook of Employee Commitment* (pp. 418-432). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Cohen, A. y Kirchmeyer, C. (1995). A Multidimensional Approach to the Relation between Organizational Commitment and Nonwork Participation. *Journal of Vocational Behavior*, 46(2), 189-202. doi: 10.1006/jvbe.1995.1012
- Colarelli, S. M. y Bishop, R. C. (1990). Career Commitment. *Group & Organization Management*, 15, 158-176. doi: 10.1177/105960119001500203

- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y Bienestar/Malestar Docente, en profesores de Enseñanza Media de Santiago de Chile. *Educación Social*, 30(107), 409-426. doi: 10.1590/S0101-73302009000200006
- Cornejo, R., y Quiñones, M. (2007). Factores Asociados al Malestar/Bienestar Docente. Una investigación actual. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 5(5e), 75-80.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. En R. Sternberg (ed.). *Handbook of Creativity*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Cuadra, H., y Florenzano, R. (2003). El Bienestar Subjetivo- Hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), 83-96.
- Czubaj, C. A. (1996). Maintaining teacher motivation. *Educatio*, 116(3), 372-378.
- Darden, W., Hampton, R., y Howell, R. (1989). Career versus commitment: antecedents and consequences of retail sales peoples' commitment. *Journal of Retailing*, 65(1), 80-106.
- Dávila, C., y Jiménez, G. (2014). Sentido de Pertenencia y compromiso organizacional: predicción del bienestar. *Revista de Psicología*, 32(2), 271-302.
- Davila, J., Steinberg, S., Kachadourian, L., Cobb, R. y Fincham, F. (2004). Romantic involvement and depressive symptoms in early and late adolescence: The role of a preoccupied relational style. *Personal Relationships*, 11(2), 161-178. doi: 10.1111/j.1475-6811.2004.00076.x
- De la Torre, G., Di Carlo, E., Florido, A., Opazo, H., Ramírez, C., Rodríguez, P., Sánchez, A., y Tirado, J. (2005). *Teoría Fundamentada o Grounded Theory*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado desde <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/01/Teoriafundamentada.-Una-sintesis.-pdf.pdf>

- Deci, E. y Ryan, D. (1985). The general causality orientations scale: Self determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. doi: 10.1016/0092-6566(85)90023-6
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.34
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., y Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 926-935. doi: 10.1037/0022-3514.68.5.926
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., y Smith, H. (1999). Subjective Well Being: Three Decades of Progress. *Psychological Buletin*, 125(2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- Dodd-McCue, D. y Wright, G. B. (1996). Men, Women & Attitudinal Commitment: The Effects of Workplace Experiences and Socialization. *Human Relations*, 49(8), 1065-1089. doi: 10.1177/001872679604900803
- Dunham, R. B., Grube, J. A., y Castañeda, M. B. (1994). Organizational commitment: The utility of an integrative definition. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 370-380. doi: 10.1037/0021-9010.79.3.370
- Dush, C. M. K. y Amato, P. R. (2005). Consequences of relationship status and quality for subjective well-being. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(5), 607-627. doi: 10.1177/0265407505056438
- Eckenrode, J. y Gore, S. (eds.). (1990). *Stress Between Work and Family*. Boston: Springer. doi: 10.1007/978-1-4899-2097-3

- Edwards, J. y Rothbard, N. (2000). Mechanism Linking Work and Family: Clarifying the Relationship Between Work and Family Constructs. *The academy of Management Review*, 25(1), 178-199. Recuperado desde <http://www.jstor.org/stable/259269>
- Ehsan, M. y Naeem, B. (2011). Impact of Perceived Organizational Justice on Organizational Commitment of Faculty: Empirical Evidence from Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, 1(9), 92-98.
- Ehsan, M., Nawab, S., Naeem, B. y Danish, R. Q. (2010). Job Satisfaction and Organizational Commitment of University Teachers in Public Sector of Pakistan. *International Journal of Business and Management*, 5(6), 17-26. doi: 10.5539/ijbm.v5n6p17.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., y Sowa, D. (1986). Perceived Organizational Support. *Journal Of Applied Psychology*, 71(3), 500-507. doi: 10.1037/0021-9010.71.3.500
- Elliot, A. J., y Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: a personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 171-185. doi: 10.1037/0022-3514.73.1.171
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1058-1068. doi: 10.1037/0022-3514.51.5.1058
- Espinosa, M., y Morris, P. (2002). *Calidad de vida en el trabajo: percepciones de los trabajadores*. Cuadernos de Investigación. No 16. Santiago de Chile: Dirección del Trabajo, Departamento de Estudios del Gobierno de Chile.
- Esteve, J. M. (2012). El malestar docente. *Temas de educación, revista digital para profesionales de la enseñanza*, (21), 1-6.

- Farrell, D., y Rusbult, C. (1981). Exchange variables as predictors of job satisfaction, job commitment, and turnover: The impact of reward, costs, alternatives, and investments. *Organizational Behavior and human Performance*, 28(1), 78-95. doi: 10.1016/0030-5073(81)90016-7
- Felfe, J. y Wonbacher, J. (2016). Commitment in Europe. En J. P. Meyer (ed.), *Handbook of Employee Commitment* (pp. 376-390). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Feldman, L., Vivas, E., Lugli, Zoraide., Zaragoza, Joanmir., Gómez, V.(2008) *Relación trabajo-familia y salud en mujeres trabajadoras*. 50(1) .482-489.
- Fernández-Puig, V., Longás, J., Chamarro, A. y Virgili, C. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el Cuestionario de Salud Docente. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31 (3), 175-185. doi: 10.1016/j.rpto.2015.07.001
- Fogaza, N., y Coehlo, F. A. (2016). Is a happy worker more productive?. *Management Studies*, 4(4), 140-160. doi:0.17265/2328-2185/2016.04.002
- Franco, C. (2010). El bienestar es una herramienta estratégica para las empresas. *Revista electrónica de Ciencia, Tecnología Sociedad y Cultura*.
- Frone, M., Russell, M. y Cooper, M. (1992). Antecedents and Outcomes of Work-Family Conflict: Testing a Model of the Work-Family Interface. *The Journal of applied psychology*, 77(1), 65-78. doi: 10.1037//0021-9010.77.1.65.
- Frutos, B., Ruiz, M. A. y San Martín, R. (1998). Análisis factorial confirmatorio de las dimensiones del compromiso con la organización. *Psicológica*, 19(3), 345-366.
- Frye, N. K. y Breaugh, J. A. (2004). Family-Friendly Policies, Supervisor Support, Work-Family Conflict, Family-Work Conflict, and Satisfaction: A Test of a Conceptual Model. *Journal of Business and Psychology*, 19(2), 197-220. doi: 10.1007/s10869-004-0548-4

- Fuentealba, R., e Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 50(1), 257-273. doi: 10.4067/S0718-070520140200015
- Gagne, M. y Howard, J. (2016). A motivational model of employee attachment to an organization. En J. P. Meyer (ed.), *Handbook of Employee Commitment* (pp. 59-69). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Gaio, G. (2014). Narratives about Work and Family Life among Portuguese Academics. *Gender work organization*. 22(1), 1-28. doi:10.1111/gwao.12061
- Gallardo, E., y Triadó, X. (2007). Revisión de las aportaciones teóricas sobre el Compromiso Organizativo ¿Acaso importan las actitudes? *XXI Congreso Anual ADEDEM*. Madrid: Asociación Europea de Dirección y Economía de Empresa. Congreso Nacional.
- Gallardo, I. (2012). Estudio del Compromiso académico en alumnos de primer y segundo año de la Carrera de Pedagogía en Educación Física. *Akadèmeia*, 14(4), 1-18.
- García, M. A. (2002). El Bienestar Subjetivo. *Escritos de Psicología*, 6(1), 18-39.
Recuperado desde
http://escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num6/escritospsicologia6_analisis1.pdf
- Gareis, K. C., Barnett, R. C., Ertel, K. A. y Berkman, L. F. (2009). Work-Family Enrichment conflict: additive Additive Effects, Buffering, or Balance. *Journal of Marriage and Family*, 71(3), 696-707. doi: 10.1111/j.1741-3737.2009.00627.x.
- Gellatly, I., y Hedberg, L. (2016). Employee Turnover and absenteeism. En J. P. Meyer, *Handbook of Employee Commitment* (pp. 195- 207). Massachusetts: Edward Elgar.
- Geurts, S. A. E., y Demerouti, E. (2003). Work/Non-Work Interface: A Review of Theories and Findings. En M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, y C. L. Cooper (eds.). *The Handbook of Work and Health Psychology* (2ª ed.) (pp. 279 - 312). doi: 10.1002/0470013400.ch14

- Geurts, S. A. E., Kompier, M. A. J., Roxburgh, S. y Houtman, I. (2003). Does Work–Home Interference mediate the relationship between workload and well-being? *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 532-559. doi: 10.1016/S0001-8791(02)00025-8
- Geurts, S. A. E., Taris, T. W., Kompier, M. A. J., Dikkers, J. S. E., van Hooff, M. L. M. y Kinnunen, U. M. (2005). Work-home interaction from a work psychological perspective: Development and validation of a new questionnaire, the SWING. *Work & Stress*, 19(4), 319-339. doi: 10.1080/02678370500410208.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., y Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. doi: 10.7202/000304ar
- Goode, W. J. (1960). A Theory of Role Strain. *American Sociological Review*, 25(4), 483-496. doi: 10.2307/2092933.
- Gómez, V., Perilla, L.E., Hermosa, A.M. La Moderación de la relación entre tensión laboral y Malestar de Profesores Universitarios: Papel del conflicto y la facilitación entre el Trabajo y la Familia. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(1), 185-201. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v24n1.42081>
- Gómez Urrutia; V. Arellano, O. Valenzuela, Cristina. (2017). Negociaciones en familia: género, trabajo
- Goulet, L. R., y Singh, P. (2002). Career commitment: A reexamination and an extension. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 73-91. doi: 10.1006/jvbe.2001.1844
- y cuidado en Chile. *Revista de estudios feministas*. 25(2) pp.661-682
- Guadamilla, F. y Sivatte, I. (2014) ¿La disponibilidad de medidas de conciliación y la cultura trabajo-familia disminuyen el conflicto trabajo-familia de los empleados? *Universia Business Review*.(44), 54-71.

- Gracia, F. J., Silla, I., Peiró, J. M., y Fortes-Ferreira, L. (2007). The state of the psychological contract and its relation to employees' psychological health. *Psychology in Spain*, 11(1), 33-41.
- Greenglass, E. R. (2005). Introducción. *Psicología del trabajo y las organizaciones*, 21(1-2), 5-13.
- Greenhaus, J. H. y Beutell, N. J. (1985). Sources of Conflict between Work and Family Roles. *The Academy of Management Review*, 10(1), 76-88.
- Greenhaus, J. H., Collins, K. M., y Shaw, J. D. (2003). The relation between work-family balance and Quality of Life. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 510-531. doi: 10.1016/S0001-8791(02)00042-8.
- Greenhaus, J. H. y Powell, G. N. (2003). When work and family collide: Deciding between competing demands. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 90(2), 291-303. doi: 10.1016/S0749-5978(02)00519-8
- Grzywacz, J. G., Almeida, D., y McDonald, D. (2002). Work-Family Spillover and Daily Reports of Work and Family Stress in the Adult Labor Force. *Family Relations*, 51(1), 28-36. doi: 10.1111/j.1741-3729.2002.00028.x.
- Grzywacz, J. G., y Bass, B. L. (2003). Work, Family, and Mental Health: Testing Different Models of Work-Family Fit. *Journal of Marriage and Family*, 65(1), 248 - 261. doi: 10.1111/j.1741-3737.2003.00248.x
- Grzywacz, J. G. y Marks, N. F. (2000). Reconceptualizing the work-family interface: An ecological perspective on the correlates of positive and negative spillover between work and family. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 111-126. doi: 10.1037/1076-8998.5.1.111
- Guerrero, A. (2014). *Compromiso de carrera en docentes universitarios*. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

- Guerrero, P. (2005). Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas. *Psyche*, *14*(1), 31-45
- Haar, J. M. y Bardoel, E. A. (2008). Positive spillover from the work-family interface: A study of Australian employees. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, *46*(3), 275-287. doi: 10.1177/1038411108095759
- Haar, J. M. y Spell, C. S. (2004). Programme knowledge and value of work-family practices and organizational commitment. *The International Journal of Human Resource Management*, *15*(6), 1040-1055. doi: 10.1080/09585190410001677304
- Hall, J. (1988). Social Organization and Pathways of Commitment: Types of Communal Groups, RationalChoice Theory, and the Kanter Thesis. *American Sociological Review*, *53*(5), 679-692.
- Hammer, L. B., Bauer, T. N., y Grandey, A. A. (2003). Work-family conflict and work-related withdrawal behaviors. *Journal of Business and Psychology*, *17*(3), 419-436. doi: 10.1023/A:1022820609967
- Hansen, S. D. y Griep, Y. (2016). Psychological contracts. En J. P. Meyer (ed.), *Handbook of Employee Commitment* (pp. 119-133). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Hanson, G. C., Hammer, L. B., y Colton, C. L. (2006). Development and validation of a multidimensional scale of perceived work-family positive spillover. *Journal of Occupational Health Psychology*, *11*(3), 249-265. doi: 10.1037/1076-8998.11.3.249
- Hernandez, R., Fernandez, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *66*(23,3), 23-41.
- Holtom, B. (2016). Job embeddedness, employee commitment, and related constructs. En J. P. Meyer (ed.), *Handbook of Employee Commitment* (pp. 90-105). Northampton, MA: Edward Elgar.

- Homans, G. C. (1958). Social Behavior as Exchange. *American Journal of Sociology*, (63), 597-606.
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Fuentes*(12), 47-68.
- Hublely, A. M., Russell, L. B., Gadermann, A. M., y Palepu, A. (2009). *Quality of Life for Homeless and Hard-to-House Individuals (QoLHHI) Inventory: Administration and Scoring Manual*. Recuperado desde <http://www.hubleylab.ca/wp-content/uploads/2014/03/QoLHHI-Manual.pdf>.
- Iacobucci, D., y Duhachek, A. (2003). Advancing Alpha: Measuring Reliability with confidence. *Journal of Consumer Psychology*, 13(4), 478-487. Recuperado desde https://www2.owen.vanderbilt.edu/dawn.iacobucci/articles/jcpalpha_IacobucciDuhachek.pdf
- Idovro, S. (2006). Las políticas de conciliación Trabajo-Familia en las empresas Colombianas. *Estudios Gerenciales*, 22(100), 49-70.
- Irving, G. y Coleman, D. F. (2003). The Moderating Effect of Different Forms of Commitment on Role Ambiguity-Job Tension Relations. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 20(2), 97-106. doi: 10.1111/j.1936-4490.2003.tb00696.x
- Jaga, A. y Bagraim, J. (2011). The Relationship between Work-Family Enrichment and Work-Family Satisfaction Outcomes. *South African Journal of Psychology*, 41(1), 52-62. doi: 10.1177/008124631104100106
- Jahoda, M. (1958). *Current Concepts of Positive Mental Health*. New York: Basic Books.
- Jaros, S., Jermier, J., Koehler, J., y Sincich, T. (1993). Effects of Continuance, Affective, and Moral commitment on the withdrawal Process: an Evaluation of eight structural equations models. *Academy of Management*, 36(5), 951-995. doi: 10.2307/256642
- Jijena, R. D. (2012). *El enriquecimiento trabajo familia y la satisfacción del docente*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Zaragoza, España. Recuperada desde: <https://zaguan.unizar.es/record/9618/files/TESIS-2012-109.pdf>

- Jijena, R. D. y Jijena (2011). C.E. El rol moderador de la flexibilidad del horario de trabajo en la relación del Enriquecimiento Trabajo-Familia y la satisfacción docente. *Horizontes Empresariales*. 10(2), 41-55.
- Jijena, R. D. y Jijena (2013). C.E. Satisfacción Laboral, Compromiso Organizacional y características demográficas de profesores universitarios. *Ventana Científica*. 1(5), 10-17.
- Jiménez, A., Acevedo, D., Salgado, A. L., y Moyano, E. (2009). Cultura Trabajo-Familia y Compromiso Organizacional en una empresa de servicios. *Psicología em Estudo*, 14(4), 729-738. doi: 10.1590/S1413-73722009000400013
- Jiménez, A., y Moyano, E. (2008). Factores laborales de equilibrio entre trabajo y familia: medios para mejorar la calidad de vida. *Universum*, 23(1), 116-133. doi: 10.4067/S0718-23762008000100007
- Jornet, J. (2012). Las Dimensiones Docentes y Cohesión Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 349-352.
- Jones, M. L., Zanco, M. y Kriflik, G. (2006). On the Antecedents of the career commitment. En J. Kennedy y L. Di Milia (eds.) *Proceedings of the Australian and New Zealand Academy of Management Conference*, (pp. 1-22). Rockampton Australia: Australian and New Zealand Academy of Management.
- Juaneda, E., y González, L. (2007). Definición, antecedentes y consecuencias del compromiso organizativo. En J. C. Ayala (coord.). *Conocimiento, innovación y emprendedores : camino al futuro* (pp. 3590-3609). Logroño: Universidad de la Rioja.
- Judge, T., y Watanabe, S. (1994) Individual Differences in the Nature of the Relationship between Job and Life Satisfaction. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, (67), 101-107. doi: 10.1111/j.2044-8325.1994.tb00554.x
- Kahn, R. L., y Quinn, R. P. (1970). Role stress: A framework for analysis. En A. McLean (ed.). *Occupational mental health* (pp. 50-115). New York: Wiley.

- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D. y Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. Oxford, Inglaterra: John Wiley.
- Kando, T. M. y Summers, W. C. (1971). The Impact of Work on Leisure. Toward a Paradigm and Research Strategy. *The Pacific Sociological Review*, 14(3). 310-327. doi: 10.2307/1388645
- Kanter, R. (1968). Commitment and Social Organization: A Study of Commitment Mechanisms in Utopian Communities. *American Sociological Review*, 499-517.
- Kaplan, D. (2009). *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kelley, H. H. y Thibaut J. W. (1978). *Interpersonal Relations: A Theory of Interdependence*. New York: John Wiley & Sons.
- Keyes, C. L. M., y Lopez, S. J. (2002). Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions. En C. R. Snyder y S. J. López (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 45-59). New York: Oxford University Press.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., y Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. doi: 10.1037/0022-3514.82.6.1007
- Kidd, J., y Green, F. (2006). Predictors of three dimensions of career commitment and intention to leave science. *Personal Review*, 35 (3), 229-251. doi: 10.1108/00483480610656676
- Kim, M., Hyung, A.C., Newman, J. Ferris, G., Perrewé (2018) The antecedents and consequences of positive organizational behavior: The role of psychological capital for promoting employee well-being in sport organizations. *Sport Management Review*. 1-18. doi:10.1016/j.smr.2018.04.003

- Kimble, C., Hosch, H., Hirt, E., Lucker, G. W., Díaz-Loving, R. y Zárata, M. (2002). *Psicología social de las Américas*. México: Pearson Education.
- Klein, H. J. y Park, H. M. (2016). Commitment as a unidimensional construct. En J. P. Meyer (ed.). *Handbook of Employee Commitment* (pp. 15-23). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Ko, J. W., Price, J., y Mueller, C. (1997). Assessment of Meyer and Allen's three component model of organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 961-973. doi: 10.1037//0021-9010.82.6.961
- Kossek, E. E., y Oseki, C. (1999). Bridging the work family policy and productivity gap: A literature review. *Community, Work & Family*, 2(9), 7-32. doi: 10.1080/13668809908414247
- Kossek, E. Baltess, B. Matthews. (2011) How Work-Family Research Can Finally Have an Impact in Organizations. *Ind Organ Psychol*. 4(3). 352-369. doi:10.1111/j.1754-9434.2011.01353.x
- Kossek, E., Michel, J., Zedeck, S. (2010) Flexible Work Scheduling. En Zedeck, S. *Handbook of Industrial-organizational psychology*. P.535-572. Washington D.C. American Psychological Association.
- Kushman, J. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle school. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 5-42. doi: 10.1177/0013161X92028001002
- La Greca, A. M. y Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: do they predict social anxiety and depression? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(1), 49-61. doi: 10.1207/s15374424jccp3401_5

- Lambert, S. (1990). Processes Linking Work and Family: A Critical Review and Research Agenda. *Human Relations*, 43(3), 239-257. doi: 10.1177/001872679004300303.
- Lapierre, L. M., y Allen, T. D. (2006). Work-supportive family, family-supportive supervision, use of organizational benefits, and problem-focused coping: Implications for work-family conflict and employee well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(2), 169-181. doi: 10.1037/1076-8998.11.2.169
- Lata, V., Bremner, N. L. y Datta, S. (2016). An examination of the social-institutional, cultural, and organizational antecedents of commitment in India. En J. P. Meyer (ed.), *Handbook of Employee Commitment* (pp.403-417). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Lawton, M. P. (1983). The varieties of well-being. *Experimental Aging Research*, 9(1), 65-72.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Michigan: Springer Publishing Company.
- Lee, K., Allen, N. J., Meyer, J. P., y Rhee, K. Y. (2001). The three-component model of organisational commitment: An application to South Korea. *Applied Psychology: An International Review*, 50(4), 596-614. doi: 10.1111/1464-0597.00075
- Leiter, M. P., y Durup, M. J. (1996). Work, home, and in-between: A longitudinal study of spillover. *Journal of Applied Behavioral Science*, 32(1), 29-47. doi: 10.1177/0021886396321002
- Levin, R. I. y Rubin, D. S. (2004). *Estadística para administración y economía*. (7ª ed.). México: Pearson Educación.
- Lisbona, A., Morales, J. F., y Palací, F. J. (2006). Identidad y compromiso en equipos de intervención en emergencias. *Psicothema*, 18(3), 407-412.

- Littlewood, H. (2003). Metanálisis del apoyo organizacional percibido y compromiso organizacional en organizaciones mexicanas. *Revista interamericana de Psicología Ocupacional*, 22(2), 45-56.
- Liu, J. F., Siu, O. L., Spector, P. E. y Shi, K. (2009). Antecedents and outcomes of a fourfold taxonomy of work family balance in Chinese employed parents. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14(2), 1-14. doi: 10.1037/a0014115
- Liu, H.,Zhang, X.,Chang, R.,Wang, W. (2017) A research regarding the relationship among intensive care nurses self-esteem, job satisfaction and subjective well-being. *International Journal of Nursing Sciences*. (4), 291-295
- Llapa, E., Trevizan, M., y Tadeu, G. (2008). REflexión Conceptual sobre compromiso organizacional y profesional. *Latino-am Enfermagem*, 16-19.
- Llorent, V. J., y Ruiz Calzado, I. (2016). El Burnout y las variables sociodemográficas en los profesionales de la educación que trabajan con personas con discapacidad en Córdoba (España). *Ciencia y Saude colc*, 10(2), 3287-3295. doi:10.1590/1413-812320152110.00732015
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
- Loli, A. (2006). Compromiso organizacional de los trabajadores de una universidad pública de Lima y su relación con algunas variables demográficas. *Revista de Investigación en Psicología*. 9(1), 37-67. doi: 10.15381/rinvp.v9i1.4028
- Loli, A. (2007). Compromiso organizacional de los trabajadores de una Universidad Pública. *Industrial Data*, 10(2), 30-37.
- London, M. (1983). Toward a Theory of Career Motivation. *The Academy of Management Review*, 8(4), 620-630.

- London, M. (1993). Relationships between career motivation, empowerment and support for career development. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66(1), 55-69. doi: 10.1111/j.2044-8325.1993.tb00516.x
- London, M. y Mone, E. M. (1987). *Career management and survival in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- London, M. y Noe, R. (1997). London's Career Motivation Theory: An Update on Measurement and Research. *Journal of Career Assessment*, 5(1), 61-80.
- López de Maturana, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado Revista de Currículum y formación del profesorado*, 14(3), 149-164.
- Luthans, F., McCaul, H. S., y Dodd, N. G. (1985). Organizational commitment: A comparison of American, Japanese, and Korean employees. *Academy of Management Journal*, 28(1), 213-219. doi: 10.2307/256069
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., y Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. doi: 10.1037/1082-989X.1.2.130
- Madero, S. M., y Flores, R. (2009). Predictores no Financieros del Compromiso de Continuidad: Un estudio cuasi experimental. *Investigación Administrativa*, 38(103), 7-9.
- Mañas, M., Salvador, C., Boada, J., González, E., y Agulló, E. (2007). La satisfacción y el bienestar psicológico como antecedentes del compromiso organizacional. *Psicothema*, 19(3), 395-400.
- March, J., y Simon, H. (1959). *Organizations*. New York: Wiley.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.

- Marks, S. (1977). Multiple Roles and Strain: Some Notes of Human Energy, Time and commitment. *American Sociological Review*, 42(6), 921-936.
- Marsh, R, y Mannari, H. (1977). Organizational Commitment and Turnover: A Prediction Study. *Administrative Science Quarterly* (22), 57-75.
- Martínez, M.(2017, Noviembre 22) Salario mínimo será de\$88.04 *El economista*. Recuperado de www.economista.com.mx/empresas/Salario
- Masktekaasa, A. (2004). Organisational commitment among public and private sector. *Arbeidsnotat*, (5), 1-23.
- Mason, M. (2010). Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(3), Art. 8. doi: 10.17169/fqs-11.3.1428
- Masuda, A. D., McNall, L. A., Allen, T. D., y Nicklin, J. M. (2012). Examining the constructs of work-to-family enrichment and positive spillover. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 197-210. doi: 10.1016/j.jvb.2011.06.002
- Mathieu, J., y Zajac, D. (1990). A Review and Meta Analysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment. *Psychological Bulletin*. 108(2), 171-194. doi: 10.1037/0033-2909.108.2.171
- Matus, L. G. (2013). La Construcción de una Identidad Docente ¿Un desafío para la política educativa? *Exitus*, 3(1), 75-87.
- Maslach, Christina.,(2009) Comprendiendo el Burnout. *Ciencia y Trabajo* 11(32), 37-43.
- Mauno, S., Kinnunen, U., y Rantanen, M. (2011). Work–family conflict and enrichment and perceived health: Does type of family matter? *Family Science*, 2(1), 1-12. doi: 10.1080/19424620.2011.585908

- McGee, G., y Ford, R. (1987). Two (or more?) dimensions of organizational commitment: Reexamination of the affective and continuance commitment scales. *Journal of Applied Psychology*, 72(4), 638-641. doi: 10.1037/0021-9010.72.4.638
- McInerney, D. M., Ganotice, F. A., King, R. B., Morin, A. J. S. y Marsh, H. W. (2015). Teachers' Commitment and psychological well-being: implications of self-beliefs for teaching in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education* 35(8), 926-945. doi: 10.1080/01443410.2014.895801
- Mercado-Salgado, P., y Gil-Monte, P. R. (2010). Influencia del compromiso organizacional en la relación entre conflictos interpersonales y el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de servicios (salud y educación). *Innovar*, 20(38), 161-173.
- Meyer, J. P. (ed.). (2016). *Handbook of Employee Commitment*. Northampton, MA: Edward Elgar.
- Meyer, J. P. y Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, 1(1), 61-89. doi: 10.1016/1053-4822(91)90011-Z
- Meyer, J. P., Allen, N. y Smith, C. (1993). Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551. doi: 10.1037/0021-9010.78.4.538
- Meyer, J.P., y Allen, N.J. (1997). *Commitment in the workplace*, Sage, Thousand Oaks, CA
- Meyer, J. P. y Anderson, B. K. (2016). Action commitments. En J. P. Meyer (ed.), *Handbook of Employee Commitment* (pp.178-193). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Meyer, J. P. y Espinoza, J. A. (2016). Occupational commitment. En J. P. Meyer (ed.), *Handbook of Employee Commitment* (pp. 135-149). Northampton, MA: Edward Elgar.

- Meyer, J. P., y Herscovich, L. (2001). Commitment in the workplace: toward general model. *Human resources mangment review*, 11(3), 299-326. doi: 10.1016/S1053-4822(00)00053-X
- Meyer, J. P., y Maltin, E. (2010). Employee commitment and well-being: A critical review, theoretical framework and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 323-337. doi: 10.1016/j.jvb.2010.04.007
- Meyer, J. P., y Parfyonova, N. M. (2010). Normative commitment in the workplace: A theoretical analysis and re-conceptualization. *Human Resource Management Review*, 20(4), 283-294. doi: 10.1016/j.hrmr.2009.09.001
- Meyer, J. P., Sampo, P., Gellaty, I., Goffin, R., y Douglas, J. (1989). Organizational Commitment and job performance: Its the nature of the commitment that counts. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 152-156. doi: 10.1037//0021-9010.74.1.152
- Meyer, J. P., Stanley, D., Herscovitch, L., y Topolnytsky, L. (2002). Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization : A Metanalysis of Antecedents, Correlates, and Consecuences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52. doi: 10.1006/jvbe.2001.1842
- Meyer, J. P., Stanley, L., y Parfyonova, N. M. (2012). Employee commitment in context: the nature and implication of commitment profiles. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 1-16. doi: 10.1016/j.jvb.2011.07.002
- Meyer, J. P., Stanley, L., y Vandenberg, R. (2013). A person-centered approach to the study commitment. *Human Resource Managment Review*, 23(2), 190-202. doi: 10.1016/j.hrmr.2012.07.007
- Michalos, A. C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research*, 16(4), 347-413. doi: 10.1007/BF00333288
- Michalos, A. C. (1995). An introduction to Multiple Discrepancies Theory (MDT). *Intervención Psicosocial*, 4(11), 99-107.

- Morales, J. F. (1978). La teoría del intercambio social desde la perspectiva de Blau. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 4, 129-146.
- Morelos, R. (21 de 01 de 2018). Delicada situación financiera en la UAEM, alerta rector. *La Jornada*, pág. 24.
- Moreno, B., Sanz, A. I., Rodríguez, A., y Geurts, S. (2009). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Interacción Trabajo-Familia (SWING). *Psicothema*, 21(2), 331-337.
- Morris, J. y Sherman, D. (1981). Generalizability of an Organizational Commitment Model. *The Academy of Management Journal*. 24(3), 512-526. doi: 10.2307/255572
- Morrow, P. (1983). Concept redundancy in Organizational Research. *Academy of Management Review*, 8(3), 486-500. doi: 10.5465/AMR.1983.4284606
- Morrow, P. (1993). *The Theory and measurement of Work Commitment*. Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- Morrow, P., y Wirth, R. E. (1989). Work Commitment among Salaried Professionals. *Journal of Vocational Behavior*, 34(1), 40-56. doi: 10.1016/0001-8791(89)90063-8
- Mostert, K. (2009). The balance between work and home: The relationship between work and home demands and ill health of employed females. *SA Journal of Industrial Psychology*, 35(1), 1-8. doi: 10.4102/sajip.v35i1.743
- Monereo, C., y Domínguez, C. (2014). La Identidad de los Profesores Universitarios Competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104. doi:10.5944/eucxx1.17.2.1148
- Mowday, R. T., Porter, L. W. y Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.

- Mowday, R. T., Steers, R. M., y Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247. doi: 10.1016/0001-8791(79)90072-1
- Moyano, E. y Ramos, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Universum*, 22,(2), 177-193. doi: 10.4067/S0718-23762007000200012
- Murillo, J., y Román, M. (2013). Docentes en educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral: situación e implicaciones. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 18(58), 893-924.
- Muthuveloo, R., y Che Rose, R. (2005). Typology of Organisational Commitment. *American Journal of Applied Science*, 2(6), 1078-1081. doi: 10.3844/ajassp.2005.1078.1081
- Near, J., Rice, R. W. y Hunt, R. G. (1980). The Relationship Between Work and Nonwork Domains: A Review of Empirical Research. *The Academy of Management Review*, 5(3), 415-429. doi: 10.2307/257117
- Nias, J. (1981). Teacher Satisfaction and Dissatisfaction: Herzberg's 'Two-Factor' Hypothesis Revisited. *British Journal of Sociology of Education*, 2(3), 235-246. Recuperado desde <http://www.jstor.org/stable/1392621>
- Nina-Estrella, R. (2011). ¿Que nos mantiene juntos? Explorando el compromiso y las estrategias de. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 192-220.
- Noordin, F., Mohd Rashid, R., Ghani, R., Aripin, R., y Darus, Z. (2009). Teacher Professionalisation and Career Commitment. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 3(6), 1003-1009.

- O'Reilly, C., y Chatman, J. (1986). Organizational Commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499. doi: 10.1037/0021-9010.71.3.492
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2016). Panorama de la Educación 2016: Indicadores de la OCDE. México: OCDE
- Omar, A., Paris, L., y Vaamonde, J. (2009). El interjuego entre el compromiso organizacional y los valores personales. *Psicodebate*, 9. doi: 10.18682/pd.v9i0.406
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2009). *Trabajo y Familia hacia nuevas formas de conciliación con corresponsabilidad social*. Santiago de Chile: OIT/PNUD.
- Palys, T. S., y Little, B. R. (1983). Perceived life satisfaction and the organization of personal project systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(6), 1221-1230. doi: 10.1037/0022-3514.44.6.1221
- Panaccio, A. J. y Vandenberghe, C. (2009). Perceived organizational support, organizational commitment and psychological well-being: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 224-236. doi: 10.1016/j.jvb.2009.06.002
- Papí-Gálvez, N. (2003). Clase social, etnia y género: tres enfoques paradigmáticos convergentes. *Utopías, nuestra bandera: revista de debate político*, (195), 55-75.
- Parasuraman, S., Purohit, Y. S., Godshalk, V. M. y Beutell, N. J. (1996). Work and Family Variables, Entrepreneurial Career Success, and Psychological Well Being. *Journal of Vocational Behavior*(48), 275-300. doi: 10.1006/jvbe.1996.0025
- Pavot, W., y Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172. doi: 10.1037/1040-3590.5.2.164

- Peiró, J. M., y Prieto, F. (1996). La aproximación Psicológica al trabajo en un entorno laboral cambiante. En J. M. Peiró, y F. Prieto, *Tratado de Psicología del trabajo* (pp. 15-36). Madrid: Síntesis.
- Peiró, J. M., y Rodríguez, I. (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 68-82.
- Penley, L., y Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of organizational behavior*, 9(1), 43-59. doi: 10.1002/job.4030090105
- Pérez, E., Medrano, L., y Sánchez-Rosas, J. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 52-66.
- Perrow, C. (1986). *Complex organizations*. (3a ed.). New York: Random House.
- Peterson, C., Park, N., y Seilgman, M. E. P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 25-41. doi: 10.1007/s10902-004-1278-z
- Pierce, J. y Dunham, R. (1987). Organizational Commitment: Pre-Employment Propensity and Initial Work Experiences. *Journal of Management*, 13(1), 163-178. doi: 10.1177/014920638701300113
- Pleck, J. H. (1977). The Work-Family Role System. *Social Problems*, 24(4), 417-427. doi: 10.2307/800135
- Pleck, J. H., Staines, G. L. y Lang, L. (1980). Conflicts between work and family life. *Monthly Labor Review*, 103(3), 29-32.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., y Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. doi: 10.1037/0021-9010.88.5.879

- Polo-Vargas, J., Fernández-Ríos, M., Bargsted, M., Ferguson Fama, L. y Rojas-Santiago, M. (2017). The relationship between organizational commitment and life satisfaction: The mediation of employee engagement. *Universia Business Review*, (54), 110-127.
- Porter, L., Steers, R., Mowday, R., y Boulian, P. (1974). Organizational Commitment, Job Satisfaction, and Turnover among psychiatric Technicians. *APA Journals* , 59 (5), 603-609. doi: 10.1037/h0037335
- Powell, D., y Meyer, J. P. (2004). Side Bet thoery, and the tree component model of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 65(1), 157-177. doi: 10.1016/S0001-8791(03)00050-2
- Prieto, G., y Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2016). *Informe Regional sobre el Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe. Progreso Multidimensional: Bienestar Más alla del Progreso*. Nueva York: PNUD.
- Ramos, A. (2005). *El compromiso organizacional y su relación con el desempeño docente de los profesores del Programa universitario de inglés de la Universidad de Colima*. [Tesis de Maestría en Pedagogía]. Villa de Álvarez: Universidad de Colima.
- Randall, D. M. y Cote, J. A. (1991). Interrelationships of work commitment constructs. *Work and Occupation*, 18(2), 194-211. doi: 10.1177/0730888491018002004
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario. Actualización 2017*. Recuperado desde <http://dle.rae.es>
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario prehispánico de dudas*. Recuperado desde <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=mhNzZ9daLD6rFmyxY4>

- Reichers, A. E. (1985). A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment. *The Academy of Management Review*, 10(3), 465-476. doi: 10.5465/AMR.1985.4278960
- Reilly, N. (1994). Exploring a Paradox: Commitment as a Moderator of the stressor-Burnout relationship. *Journal of Applied Social*, 24(5), 397-414. doi: 10.1111/j.1559-1816.1994.tb00589.x
- Repetti, R. L. (1987). Work and Family Roles and Women's Mental Health. *Institute for Social Science Research Working Papers*, 3(6), 1-16. Recuperado de <https://escholarship.org/uc/item/5080n5nv>
- Restrepo, F. E., y López, A. M. (2013). Percepciones del entorno laboral de los profesores universitarios en un contexto de reorganización flexible del trabajo. *Cuadernos de Administración*, 29(49), 55-63.
- Ríos, M., Téllez, M., y Ferrer, J. (2010). El empowerment como predictor del compromiso organizacional en las Pymes. *Contaduría y Administración*, (231), 103-125.
- Robles, R. y Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (panas). *Salud Mental*, 26(1), 69-75.
- Rodriguez, L. (2007). La Teoría de Acción Razonada Implicaciones para el estudio de las actitudes. *Universidad Pedagógica de Durango*, 66-77.
- Rodriguez, Y. R., y Quiñones, A. (2012). El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios1. *GRIOT*, 5(1), 7-17.
- Rosenberg, M., y Hovland, C. (1960). *Cognitive, affective and behavioral components of attitudes*. New Haven: Yale University Press.
- Rothbard, N. P. y Edwards, J. R. (2003). Investment in work and family roles: a test of identity and utilitarian motives. *Personnel Psychology*, (56), 699-730. doi: 10.1111/j.1744-6570.2003.tb00755.x

- Rusbult, C., Farrel, D., Rogers, G., y Mainous, A. (1988). Impact of exchange variables on exit, voice, loyalty, and neglect; And integrative model of responses to declining job satisfaction. *The academy of management Journal*, 31(3), 599-627. doi: 10.2307/256461
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self determination theory and intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Ryan, R., y Deci, E. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C., y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
- Ryff, C., Keyes, C., y Hughes, D. (2003). Status inequalities, perceived discrimination, and eudaimonic well-being: Do the challenges of minority life hone purpose and growth? *Journal of Health and Social Behavior*, 44(3), 275-291. doi: 10.2307/1519779
- Sager, J., y Johnston, M. (2013). Antecedents and Outcomes of Organizational Commitment: A study of salespeople. *Journal of personal selling and Sales Management*, 9, 30-41. doi: 10.1080/08853134.1989.10754511
- Salami, S. O. (2008). Demographic and Psychological Factors Predicting Organizational Commitment among Industrial Workers. *Anthropologist*, 10(1), 31-38. doi: 10.1080/09720073.2008.11891026

- Salanova, M., Agut, S., y Peiró, J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: the mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology, 90*(6), 1217-1227. doi: 10.1037/0021-9010.90.6.1217
- Salanova, M., Llorens, S., y Martínez, I. M. (2016). Aportaciones desde la psicología organizacional positiva para desarrollar organizaciones saludables y resilientes. *Papeles del Psicólogo, 37*(3), 177-184.
- Salinas, B.(2017, agosto, 8) Radiografía de Seguridad Nacional. *El sol de León*.Recuperado de www.soldeleon.com.mx/radiografía/morelos
- Sandín, B., Chorot, R., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema, 11*(1), 37-51.
- Sanz-Vergel, A., y Rodríguez-Muñoz, A. (2011). El Efecto del Acoso Psicológico en el Trabajo sobre la Salud: El Papel Mediador del Conflicto Trabajo- Familia. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 27*(2), 93-102.
- Sanz-Vergel, A., y Rodríguez-Muñoz, A. (2013). The spillover and crossover of daily work enjoyment and well-being: A diary study among working couples. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 29*(3), 179-185. doi: 10.5093/tr2013a24
- Scanlan, T. C., Schimdt, G., Simons, J., y Keeler. (1993). An introduction to the Sport Commitment Model. *Journal of Sport an Exercise Psychology, 15*(1), 1-15. doi: 10.1123/jsep.15.1.1
- Secretaria de Educación Publica [SEP]. (s.f.). *Principales Cifras SIGED*. Recuperado desde <http://143.137.111.97/SIGED/principalesCifras.html>
- Skevington,S.,Bönkhe, J.R. (2018). How is well-being related to quality of life? Do we need two concepts and both measures? 206, 22-30. doi:10.1016/j.socscimed.2018.04.005

- Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54(1), 559-532.
- Seligman, M. E. P., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Sheldon, K. M., y Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress, but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(12), 1319-1331. doi: 10.1177/01461672982412006
- Sheldon, K. M., Ryan, R., y Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(12), 1270-1279. doi: 10.1177/01461672962212007
- Sieber, S. (1974). Toward a Theory of Role Accumulation. *American Sociological Review*, 39(4), 567-578. Recuperado desde <http://www.jstor.org/stable/2094422>
- Simo, P., Sallan, J., Fernández, V. (2008) Compromiso Organizativo, satisfacción con el trabajo e intención de abandonar la organización: Análisis comparativo entre el profesorado universitario a tiempo parcial y a tiempo completo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos analíticos de Políticas educativas*[en línea]. 16, 1-21.
- Small, M. L. (2009). 'How many cases do I need?' On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10(1), 5-38. doi: 10.1177/1466138108099586
- Somers, M. J. (1995). Organizational commitment, turnover and absenteeism: An examination of direct and interaction effects. *Journal of Organizational Behavior*, 16(1), 49-58. doi: 10.1002/job.4030160107
- Somers, M. J. (2009). The combined influence of affective, continuance and normative commitment on employee withdrawal. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 75-81. doi: 10.1016/j.jvb.2008.10.006

- Somers, M., y Birnbaum, D. (1998). Work-Related Commitment job performance: It's the nature of the performance that counts. *Journal of Organizational Behavior*, 19(6), 621-634. doi:10.1002/(SICI)1099-1379(1998110)19:6<621::AID-JOB853>3.0.CO;2-B
- Servicio Nacional de la Mujer [SERNAM] (2014) *Estudio percepciones y prácticas de conciliación y corresponsabilidad en las organizaciones públicas y privadas*. Chile. Universidad de los Andes.
- Spector, P., Fox, S. y Domagalski, T. (2005). Chapter 3: Emotions, Violence, and Counterproductive Work Behavior. En E. K. Kelloway, J. Barling, y J. J. Hurrell (eds.). *Handbook of Workplace Violence* (pp. 29-46). Thousand Oaks, CA: Sage. doi: 10.4135/9781412976947.n3
- Stanley, D., y Meyer, J. P. (2017). Employee commitment and performance. En J. Meyer, *Handbook Commitment of Employee* (pp. 208-221). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Stanley, L., Venderberghe, C., Vandenberg, R. y Bentein, K. (2017). Commitment profiles and employee turnover. *Journal of Vocational Behavior*, 82(3), 176-187. doi: 10.1016/j.jvb.2013.01.011
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and Outcomes of Organizational Commitment. *Administrative Science Quarterly*, 2(46), 46-56.
- Stephens, M. A., Franks, M. M., y Atienza, A. A. (1997). Where two roles intersect: spillover between parent care and employment. *Psychology and Aging*, 12(1), 30-37. doi: 10.1037/0882-7974.12.1.30
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.

- Suarez, A. (2017). Subjective Well -Being (Sb) and Burnout Syndrome (BnS): correlational analysis teleworkers Eduaction Sector. *Procedia Social and behavioral Sciences*. (237), 1012-1018.
- Tang, Yipeng. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective well-being (SWB) of Chinese rural Teachers. *International Journal of Educational Development*. 62. 192-200. doi:10.1016/j.ijedudev.2018.05.001
- Taormina, R. J. (1994, julio). The Organizational Socialization Inventory. *International Journal of Selection and Assessment*, 2(3), 133-145. doi: 10.1111/j.1468-2389.1994.tb00134.x
- Tena, J. A. (2010). Satisfacción Laboral y Compromiso Institucional de los docentes de Psgrado. *Revista electrónica de Diálogos educativos*, 10(19), 1-12.
- Tejada-Tayabas, J. M., y Arias-Galicia, F. (2005). Prácticas Organizacionales y el compromiso de los trabajadores hacia la organización. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 10 (2), 295-309.
- Thibaut, J., y Kelley, H. (1959). *The Social Psychology Group*. New York: John Wiley & Son publicaciones.
- Thorensen, C., Kaplan, S. A., Barsky, A. P, Warren, C. R. y Chemont, K. (2003). The affective underpinning of job perceptions and attitudes: a meta-analytic review and integration. *Psychol Bull*, 129 (6), 914-945. doi: 10.1037/0033-2909.129.6.914
- Trinidad-Requena, A., y Jaime-Castillo, A. (2007). Meta-análisis de la investigación cualitativa. El Caso de la evaluación del Plan Nacional de Evaluación y Calidad Universitaria en España. *Revista Internacional de Sociología*, 65(47), 45-71. doi: 10.3989/ris.2007.i47.52.
- Tyree, L. W. (1996). Leadership across the curriculum. *About Campus*, 1(3), 32-32. doi: 10.1002/abc.6190010309.

- Ubillos, S., Mayordomo, S., y Páez, D. (2005). Actitudes: Definición y Medición. Componentes de la Actitud. Modelo de Acción Razonada y Acción Planificada. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos, y E. Zubieta (coords.), *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 301-326). Madrid: Pearson.
- Ugarteburu, I., Cerrato, A., e Ibarretxe, Z. (2008). Transformando el conflicto trabajo/familia en interacción y conciliación trabajo/familia. *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*, 18(1), 17-41.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.
- Uribe, F. (2001). *Maquivelismo, Conceptualización, Medición y su relación con otras variables*. [Tesis doctoral en Psicología]. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vaillant, D. (2007). *La identidad Docente*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”, Barcelona. Recuperado desde http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
- Valadez, L. J. (2012). *Balance Trabajo-Familia: México y Nuevo León en perspectiva Internacional*. Monterrey, México: Instituto Nacional de la Familia de San Pedro Garza García, N. L. Recuperado desde <https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/bitstream/2134/17407/1/Valadez%20-%20Balance%20Trabajo-Familia.pdf>
- Valverde, J., Fernández, M. R., y Revuelta, F. I. (2013). El Bienestar Subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en profesorado innovador. *Educación XXI*, 16(1), 255-279. doi: 10.5944/educxx1.16.1.726
- Van Dick, R. (2016). Organizational identification. En J. P. Meyer (ed.), *Handbook of Employee Commitment* (pp. 106-118). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Vandenberghe, C. (2016). Social commitments. En J. P. Meyer (ed.), *Handbook of Employee Commitment* (pp. 150-164). Northampton, MA: Edward Elgar.

- Vargas, J. A., Soto, J. C. y Rosas, K. L. (2014, junio). La relación del Compromiso Organizacional con el nivel de estudios, la edad y el género en trabajadores de la industria del calzado en León Guanajuato. *Observatorio Iberoamericano del Desarrollo local y la Economía Social*, 8(16), 1-25.
- Varona, M. F. (1993). Conceptualización y supervisión de la comunicación y el compromiso organizacional. *Dia.Logos de la Comunicación*, 35, 68-77.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3(1), 87-116.
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social* (63-95). México: El Colegio de México - Porrúa.
- Vallerand, R., y Loiser, G. (1994). Self Determined Motivation and Spormanship Orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology* (16), 229-245.
- Villarruel, M. (2012). Identidad docente y exigencia académica: encuentros y desencuentros con la realidad social. *Perspectiva educacional*, 51(1), 29-44.
- Voydanoff, P. (1989). Work and family: A review and expanded conceptualization. En E. B. Goldsmith (ed.), *Work and Family: Theory, Research and Applications* (pp. 1-22). Newbury Park, CA: Sage.
- Wallace, J. E. (1993), Professional and organizational commitment: compatible or incompatible? *Journal of Vocational Behavior*, 42(3), 333-349. doi: 10.1006/jvbe.1993.1023
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health 1990. *Journal of Occupational Psychology*, 63(3), 193-210. doi: 10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x

- Warwick Medical School. (2008). *The Short Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (SWEMWBS)* [Instrumento]. NHS Health Scotland, University of Warwick and University of Edinburgh, Recuperado desde https://warwick.ac.uk/fac/med/research/platform/wemwbs/swemwbs_7_item.pdf
- Wasti, S. A. (2016). Understanding commitment across cultures: an overview. En J. P. Meyer (ed.), *Handbook of Employee Commitment* (pp. 363-375). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Watson, D. (1988). Intraindividual and interindividual analyses of positive and negative affect: their relation to health complaints, perceived stress, and daily activities. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1020-1030. doi: 10.1037/0022-3514.54.6.1020
- Watson, D. y Clark, L. A. (1984). Negative Affectivity: The Disposition to Experience Aversive Emotional States. *Psychological Bulletin*, 96(3), 465-490. doi: 10.1037/0033-2909.96.3.465
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. doi: 10.1037/0022-3514.54.6.1063
- Wayne, J. H., Musisca, N., y Fleeson, W. (2004). Considering the role of personality in the work-family experience: Relationships of the Big Five to work-family conflict and facilitation. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 108-130. doi: 10.1016/S0001-8791(03)00035-6
- WeiBo, Z., Kaur, S., y Jun, W. (2009). New Development of organizational Commitment: A critical review (1960-2009). *African Journal of Business Management*, 4(1), 012-020.
- Weiner, Y. (1982, Julio). Commitment in Organizations: A Normative View. *Academy of Management Review*, 7(3), 418-428. doi: 10.5465/AMR.1982.4285349

- Weiner, Y., y Vardi, Y. (1980). Relationships between job, organization, and career commitments and work outcomes: An integrative approach. *Organizational Behavior and Human Performance*, 26 (1), 81-96.
- Welsch, H. P. y LaVan, H. (1981). Inter-Relationships Between Organizational Commitment and Job Characteristics, Job Satisfaction, Professional Behavior, and Organizational Climate. *Human Relations*, 34(12), 1079-1089. doi: 10.1177/001872678103401205
- World Economic Forum. Right Managment . (2010). *The Wellness imperative. creating more effective Organizations*. Geneva: Wold economic Forum.
- World Health Organization [WHO]. (1995, febrero). *Field Trial WHOQOL-100*. [Instrumento] Division Of Mental Health World Health Organization. Recuperado desde http://www.who.int/mental_health/who_qol_field_trial_1995.pdf
- World Health Organization [WHO]. (1996, diciembre). *WHOQL Bref Introduction, Administrarion, Scoring and Generic Version of the Assesment. Field Trial Version*. [Instrumento] Recuperado desde http://www.who.int/mental_health/media/en/76.pdf
- Yang, N. (2005). Individualism-collectivism and work-family interfaces: A Sino-U.S. comparison. En S. A. Y. Poelmans (ed.), *Series in applied psychology. Work and family: An international research perspective* (pp. 287-318). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zedeck, S. (ed.). (1992). *Work, families, and organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zedeck, S. y Mosier, K. L. (1990). Work in the family and employing organization. *American Psychologist*, 45(2), 240-251.
- Zickar, M. (2004). An Analysis of Industrial-Organizational Psychology's Indiference to Labor Union in the United States. *Human Relations*, 57(6), 145-167. doi: 10.1177/0018726704042925