

EXCELENCIA ACADÉMICA Y COMPROMISO ORGANIZACIONAL DE DOCENTES EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN PRIVADA EN MÉXICO

ACADEMIC EXCELLENCE AND ORGANISATIONAL COMMITMENT OF TEACHERS AT A PRIVATE SCHOOL IN MEXICO

Elda Ivette Guzmán Ballesteros^a y Rodolfo Ricaño Uribe^b

Fechas de recepción y aceptación: 20 de mayo de 2016, 30 de junio de 2016

Resumen: Para obtener la excelencia académica, referida por las instituciones de educación Superior como la calidad de los servicios educativos y de infraestructura con que se cuenta para poder desarrollar el proceso de enseñanza de los docentes y de aprendizaje de los discentes, se requiere del compromiso de los actores que en las organizaciones educativas trabajan, especialmente el de los profesores, ya que la participación y el compromiso de estos asumen un papel preponderante para el alcance de los objetivos organizacionales. Esta investigación revisa la relación entre el compromiso organizacional, definido como un constructo multidimensional bajo la perspectiva de Meyer y Allen (1993), y la excelencia académica del profesorado en una universidad privada de México, mediante una muestra de comparativa de 73 profesores, 20 evaluados en el rango de excelencia y el resto dentro de la media, siendo valorados por la propia institución. Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre los profesores de excelencia en cuanto a las dimensiones de compromiso organizacional. Tampoco se encontró relación entre la edad y la antigüedad con las dimensiones de compromiso organizacional.

Palabras clave: excelencia docente, compromiso organizacional, calidad en educación.

^a Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Internacional en Cuernavaca.

Correspondencia: Elda Ivette Guzmán Ballesteros. Nueva Suiza N.º 214. Colinas Lomas de Cortés. 62240 Cuernavaca. Morelos. México.

E-mail: elda.guzman@uaem.mx

^b Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Internacional en Cuernavaca.



Abstract: Academic excellence referred by the Institutions of Higher Education as the quality of educational services and infrastructure which account to develop the teaching of teachers and students requires Organizational Commitment, this one is defined as the link that an employee establishes with its organization, is a variable that has been associated to the worker's turnover intention, attitude and performance. However, there are few studies in education about the relationship established by teachers to their schools or universities, and their final performance in the classroom. It is this performance the one that leads us to consider the academic excellence of teachers as a variable of high interest to public and private higher education institutions. It is here where participation and commitment of teachers become a leading issue towards achieving organizational objectives. This research reviews the relationship between organizational commitment, defined as a multidimensional issue, under the perspective of Meyer and Allen (1993), and the academic excellence of educators in a private university in Mexico, through a comparative sample of 73 teachers, 20 evaluated in the range of excellence, and the rest in the middle, being evaluated by the institution itself. The results indicate that there are no significant differences between teachers of excellence in terms of the dimensions of organizational commitment. Nor relationship between age or trajectory with the dimensions of organizational commitment was found.

Keywords: academy excellence, organizational commitment, educational quality.

1. EXCELENCIA ACADÉMICA

Son muchos los elementos que convierten la docencia, en sus distintos aspectos, en un importante objeto de estudio (Reyero, 2014). Entre ellos, se pueden mencionar los estándares internacionales, el aumento progresivo de la especialización en la educación y las demandas del mercado laboral, así como las competencias específicas que debe desarrollar el alumnado y la necesidad de modelos de aprendizaje autónomos (Bolívar y Caballero, 2003). Todos estos factores y algunos más obligan a girar la mirada hacia los docentes y el rol preponderante que asumen en este proceso de intermediación entre los alumnos y el conocimiento, con una función determinante para alcanzar los objetivos propuestos, acordes a las necesidades planteadas como organización educativa y nación.

Como es sabido, en el ámbito de la educación superior no existe una definición clara de excelencia académica, o por lo menos que se acepte universalmente por los distintos actores universitarios. No obstante, las instituciones de educación superior –IES– han tendido a referirla como la calidad de los servicios educativos y de infraestructura con que se cuenta para poder desarrollar el proceso de enseñanza de los docentes y de aprendizaje de los discentes.



Así, en el presente artículo, asumimos como válida esa referencia que hacen los organismos que “acreditan” la calidad académica de las IES, y que la *circunscriben* al compromiso en los programas de *mejora continua*. Esto es, la excelencia académica es un sinónimo de calidad educativa y se mide en términos del cumplimiento de metas y objetivos propuestos para cumplir con la misión institucional comprometida con su entorno social (FIMPES, 2016); como un proceso continuo de autoevaluación en el que se describen áreas de oportunidad y mejora, en relación con elementos externos e internos, asumiendo el compromiso y la responsabilidad de responder a las aspiraciones sociales e institucionales.

2. EXCELENCIA DOCENTE

La excelencia docente es un concepto que ha sido abordado desde diferentes perspectivas y múltiples interpretaciones en el ámbito de la investigación (Méndez, 2015), y es que, en numerosas ocasiones, se ha usado como sinónimo de buena calidad, efectividad y desempeño superior, competente o eficiente (Alanís, 2016; Méndez, 2015). En el mismo tenor que se circunscribe la excelencia académica se hace referencia a la excelencia docente, esto es, un docente de excelencia es aquel que cumple los criterios establecidos por las instituciones bajo los enfoques de la llamada calidad académica; estos criterios suelen denominarse *evaluación del docente*, debido a la forma en que se han prospectado, según las propias escuelas, universidades o los grandes sistemas internacionales (Alanís, 2016).

3. COMPROMISO ORGANIZACIONAL

Por su parte, el compromiso organizacional (CO) ha sido estudiado con mayor frecuencia en los últimos años, dado el interés que han demostrado algunas organizaciones en la conformación del constructo y en las repercusiones que tiene en el desempeño laboral (Arias, 2008), así como en las actitudes de los trabajadores (Arciniega, 2002). Sin embargo, poco se ha hecho en cuanto a estudios específicos en el ámbito docente en América Latina (Betanzos y Paz, 2011), y mucho menos buscando verificar la existencia de una posible relación entre el compromiso del trabajador y la calidad de su trabajo en la labor docente (Barraza y Acosta, 2008).

Basados en estas premisas, se desarrolla esta investigación que pretende examinar la relación entre la excelencia académica del profesorado y el compromiso organizacional (CO), definido como un constructo multidimensional (Morrow, 1984; Meyer y Allen, 1993).



Definición de compromiso organizacional

El compromiso organizacional (CO), se sabe, predice actitudes y conductas de los empleados como rotación del personal, calidad en el trabajo, ausentismo y desempeño (Somers y Birnbanm, 1998), y tiene un impacto directo en variables como motivación, liderazgo y satisfacción en el trabajo (Meyer y Allen, 1993), así como identificación con los objetivos de la organización (Reichers, 1985). Igualmente influye en el bienestar de los empleados (Meyer y Herscovitch, 2001).

Hasta ahora, el CO ha sido definido de distintas formas, coincidiendo la mayoría de los estudios en considerarlo como el vínculo que establece el empleado con la organización (Betanzos y Paz, 2007).

Existen dos grandes enfoques de estudio del compromiso organizacional, el primero es el *actitudinal*, en el que el CO es visto como una actitud de apego emocional a la organización, que conlleva ciertos comportamientos, como ausentismo, renuncia voluntaria, etc., mientras que el segundo enfoque, el *Conductual*, se centra en las implicaciones de ciertos tipos de comportamientos en actitudes subsecuentes. De tal modo que un enfoque enfatiza la influencia de una actitud comprometida sobre el comportamiento, y el otro sobre los comportamientos comprometidos (o asumidos) en las actitudes (Betanzos y Paz, 2011).

Modelo tridimensional de Meyer y Allen (1991)

En la actualidad, el modelo de estudio más relevante del compromiso organizacional es el de Meyer y Allen (1993: 67), quienes definen el compromiso como: “El estado psicológico que caracteriza la relación de los empleados con la organización y tiene implicaciones para decidir continuar o no en ella”. La conceptualización de las dimensiones de su modelo tridimensional tiene diferentes causas e implicaciones en el comportamiento del trabajador.

La primer dimensión es llamada *de continuidad*, que deriva de los costes que los empleados asocian a la decisión de renunciar a la organización y a los beneficios que en ellas se han generado producto de inversiones personales (antigüedad, pensión, etc.). En función de esta evaluación y los costes de abandonarla establecen su compromiso con ella (Gallardo y Triado, 2007). La segunda dimensión se asume desde la perspectiva actitudinal, es la *dimensión afectiva*, que se considera como la liga emocional que los empleados sienten hacia la organización, su identificación e implicación con los objetivos de esta, así como también el deseo de permanecer en ella (Gallardo y Triado, 2007). Y por último encontramos la *dimensión normativa*, que hace referencia al sentimiento de



obligación de los empleados de permanecer en la institución. La conceptualización del compromiso normativo ha sido una de las más polémicas, dada su alta correlación con el compromiso afectivo. Meyer y Parfyonova (2009) realizaron una revisión, en la que destacaron este tipo de compromiso como un deber moral, donde el trabajador y los empleadores son los mayores beneficiarios.

Cabe mencionar que el modelo tridimensional (Meyer y Allen, 1991) es el más utilizado en la actualidad. Sin embargo, la crítica originada por la alta correlación entre la escala normativa y afectiva ha promovido que continúen estudios y adaptaciones sobre el constructo (Betanzos y Paz, 2001; Gallardo y Triado, 2007; Arciniega y González, 2012; Meyer, Stanley, Herscovitch y Topolnytsky, 2001; Meyer y Parfyonova, 2009). También han trabajado en la distinción del CO de otras variables organizacionales, como satisfacción laboral, implicación en el trabajo y compromiso ocupacional; así como en la forma en que se combinan las dimensiones para influenciar el comportamiento del trabajador (Meyer, Stanley y Parfyonova, 2011).

En el ámbito educativo los estudios sobre CO con los docentes nos arrojan luz sobre la influencia de estos en su desempeño en el aula y la superación de los estándares propuestos por las propias instituciones: “Conocer el CO en docentes y en organizaciones de educación superior es relevante, ya que se puede reflejar en la calidad del proceso educativo y motivación de los profesores con la enseñanza...” (Betanzos y Paz, 2011: 1).

Compromiso y excelencia docente

Como se mencionó con anterioridad, existen muy pocos estudios que establecen alguna relación entre ambas variables. Sin embargo, vale la pena mencionar algunos estudios relacionados que nos ofrecen perspectiva de los posibles alcances. Así, en 2005, Ramos presentó un estudio que describe una relación positiva entre el compromiso organizacional afectivo y el desempeño docente.

Entre los estudios sobre el tema de compromiso en docentes resalta la revisión de Betanzos y Paz (2011), que presenta un panorama general del estado del arte con respecto a este y la deficiencia de estudios en Latinoamérica.

4. OBJETIVO

Este estudio tiene por objeto examinar la vinculación de la excelencia académica en las instituciones privadas con el compromiso organizacional mediante el modelo de Allen y Meyer (1991).



Método

Se desarrolló la investigación con un enfoque cuantitativo y con una metodología de carácter descriptivo y exploratorio, desde una perspectiva expositiva (Kerlinger y Lee, 2002) que busca describir y comparar los índices de compromiso en la muestra de docentes que decidieron participar en el proyecto.

Instrumentos

Para medir la excelencia en los docentes, se utilizó la Encuesta Institucional de Opinión Académica y de Servicios, EIOAS, diseñada por la propia institución, y que mide mediante 14 preguntas el grado en que los alumnos perciben la calidad académica de los docentes y de la institución en general, desde la educación media básica hasta la educación superior y posgrado.

Para el CO se tomó el cuestionario de compromiso organizacional (CO) de Allen y Meyer (1991), que incluye la dimensión afectiva, de continuidad y el compromiso normativo (NC) con índices de confiabilidad reportados anteriormente en las escalas (Afectivo .81; Normativo .82 y Continuidad .47) (Arias Galicia y Belausteguigoitia, 1998, en Belausteguigoitia, 2000). Finalmente se empleó una versión adaptada por Arciniega (2012) de 18 reactivos finales. Para este trabajo en particular la escala reportó los siguientes resultados:

- Dimensión afectiva: .70
- Dimensión de continuidad: .69
- Dimensión normativa: .58

Y en forma global la escala de 18 reactivos reportó un alfa de .73.

Muestra

El tamaño de la muestra se determinó basado en una población de 277 docentes, con un margen de error del 10 % y un nivel de confianza del 95 %, con la siguiente ecuación estadística para proporciones poblacionales, donde $n = 72$

$$n = \frac{z^2 (p*q)}{e^2 + \frac{(z^2 [p*q])}{N}}$$



Nota: n : tamaño de la muestra; z : nivel de confianza deseado; p : proporción de la población con la característica deseada (éxito); q : proporción de la población sin la característica deseada; e : nivel de error dispuesto a conceder; N : tamaño de la población.

5. DESARROLLO

El cuestionario se entregó impreso, con consentimiento informado, a docentes que decidieron participar en el estudio. Posteriormente, para el análisis de los resultados se usó el paquete estadístico SPSS para Windows, versión 20.0. Se utilizó estadística descriptiva para conocer la distribución y frecuencia de las variables de interés, y posteriormente, estadística inferencial para conocer la variabilidad entre los grupos y la relación entre las variables.

Sujetos

La muestra final quedó conformada por 73 docentes:

- 20 considerados de excelencia y 53 profesores con indicadores promedio.
- 33 mujeres y 44 hombres.
- Docentes administrativos: 16; de tiempo completo: 23; medio tiempo: 1, y por asignatura: 33.
- 13 imparten en bachillerato; 29 en educación superior, y 31 en media básica.

6. RESULTADOS

Como resultado de los análisis realizados para este estudio, en la tabla 1.1 se puede verificar las medias de cada uno de los reactivos de los tipos de compromiso organizacional, así como su desviación típica y la distribución de las variables. En la interpretación de los resultados se aplicó, además, el siguiente baremo de intensidad:

| <i>Rango</i> | <i>Categoría</i> |
|--------------|------------------|
| 0 - 2,33 | Débil |
| 2,34 - 4,66 | Moderado |
| 4,66 - 7 | Fuerte |



TABLA 1.1
Descriptivos por reactivo de compromiso organizacional estadísticos descriptivos n = 73

| | <i>Mínimo</i> | <i>Máximo</i> | <i>Media</i> | <i>DT</i> | <i>Asimetría</i> | <i>Curtosis</i> | <i>Intensidad</i> |
|-----|---------------|---------------|--------------|-----------|------------------|-----------------|-------------------|
| CA1 | 0,00 | 7.00 | 4,71 | 2.02 | -0,57 | -0,89 | Moderado |
| CA2 | 1,000 | 7.000 | 5,75 | 1,36 | -1,30 | 1,53 | Fuerte |
| CA3 | 2,00 | 7.00 | 5,84 | 1,25 | -1,09 | 0.90 | Fuerte |
| CA4 | 1,00 | 7.00 | 5,16 | 1,51 | -0,94 | 0.36 | Fuerte |
| CA5 | 1,00 | 7.00 | 4,34 | 1,64 | -.69 | -0.65 | Moderado |
| CA6 | 1,00 | 7.00 | 5,55 | 1,50 | -1,29 | 1,48 | Fuerte |
| CA7 | 1,00 | 7.00 | 4,78 | 1,84 | -0.66 | -0,55 | Fuerte |
| CN1 | 1,00 | 7.00 | 3,86 | 2.00 | -.22 | -1,36 | Moderado |
| CN2 | 1,00 | 7.00 | 4,49 | 1,81 | -.34 | -0.68 | Moderado |
| CN3 | 1,00 | 7.00 | 4,14 | 1,88 | -.33 | -0.96 | Moderado |
| CN4 | 1,00 | 7.00 | 4,85 | 1,76 | -0,63 | -0,55 | Fuerte |
| CN5 | 2,00 | 7.00 | 5,77 | 1,14 | -0,92 | 0.79 | Fuerte |
| CN6 | 1,00 | 7.00 | 5,00 | 1,55 | -0,67 | -0,04 | Fuerte |
| CC1 | 1,00 | 7.00 | 3,26 | 1,90 | 0.36 | -1,04 | Débil |
| CC2 | 1,0 | 7.0 | 2,71 | 1,77 | 0.76 | -0,49 | Moderado |
| CC3 | 1,00 | 7.00 | 3,47 | 2.00 | 0.31 | -1,07 | Moderado |
| CC4 | 1,00 | 7.00 | 4,84 | 1,83 | -0,71 | -0,54 | Fuerte |
| CC5 | 1,00 | 7.00 | 4,07 | 2.00 | -0,11 | -1,24 | Fuerte |

Nota: CA: Compromiso afectivo; CN: Compromiso normativo; CC: Compromiso de continuidad; DT: Desviación típica.

Los profesores mostraron, en general, buenos indicadores de compromiso organizacional, como se puede ver en la tabla 1.1. Resaltan, sin embargo, el reactivo CC4 y CC5 del compromiso de continuidad, relacionados con las intenciones de renuncia con respecto a un mejor salario y mejores posiciones laborales.

La tabla 1.2 presenta a su vez la media de cada una de las dimensiones, reforzando lo dicho, sobre todo si consideramos que el compromiso afectivo es además la dimensión que, como organización, es más deseable (Arciniega, 2012).



TABLA 1.2
Medias de compromiso organizacional

| | <i>Mínimo</i> | <i>Máximo</i> | <i>Media</i> | <i>DT</i> | <i>Categoría</i> |
|-----------------------|---------------|---------------|--------------|-----------|------------------|
| Compromiso afectivo | 2,43 | 6,71 | 5,16 | 0,95 | Fuerte |
| Compromiso normativo | 2,50 | 6,50 | 4,68 | 0,98 | Fuerte |
| Compromiso conductual | 1,00 | 7,00 | 3,67 | 1,23 | Moderado |

Nota: DT = Desviación típica.

Por otra parte, en la tabla 2, se realizó un comparativo de medias con respecto a los docentes considerados de excelencia y el resto de los profesores (promedio), para verificar si existen diferencias significativas entre el nivel de compromiso mediante T Student para muestras independientes, considerando la prueba Kolmogorov-Smirnov para verificar la normalidad, y el estadístico de Levene para verificar la igualdad de las varianzas, considerando un alpha de 0,05. No se encontraron diferencias significativas entre los grupos de profesores estudiados en las dimensiones propuestas por Meyer y Allen (1993).

TABLA 2
Comparativo de grupos por nivel de compromiso T Student

| <i>Categoría</i> | | <i>N</i> | <i>Media</i> | <i>DT</i> | <i>T</i> | <i>P</i> |
|---------------------------|------------|----------|--------------|-----------|----------|----------|
| Compromiso afectivo | Excelencia | 20 | 5,13 | 0,96 | -0,19 | 0,85 |
| | Promedio | 53 | 5,18 | 0,95 | | |
| Compromiso normativo | Excelencia | 20 | 4,44 | 0,75 | -0,31 | 0,19 |
| | Promedio | 53 | 4,78 | 1,04 | | |
| Compromiso de continuidad | Excelencia | 20 | 3,39 | 1,23 | -1.19 | 0,24 |
| | Promedio* | 53 | 3,77 | 1,22 | | |

*Nota de cautela: el compromiso de continuidad no cuenta con una distribución normal en la variable promedio. Nota 2: DT: Desviación típica.



Bajo la misma perspectiva, se examinaron las diferencias de género por profesores, mostrando en las tres dimensiones una media ligeramente superior los hombres, pero sin evidenciar ser significativa esta diferencia.

TABLA 2.1
Comparativo por género

| <i>Sexo</i> | | <i>N</i> | <i>Media</i> | <i>DT</i> | <i>T</i> | <i>P</i> |
|---------------------------|-----------|----------|--------------|-----------|----------|----------|
| Compromiso afectivo | Masculino | 33 | 5,33 | 0,99 | 1,37 | 0,17 |
| | Femenino | 40 | 5,03 | 0,91 | | |
| Compromiso normativo | Masculino | 33 | 4,84 | 0,99 | 1,27 | 0,2 |
| | Femenino | 40 | 4,55 | 0,95 | | |
| Compromiso de continuidad | Masculino | 33 | 3,72 | 1,30 | 0,33 | 0,74 |
| | Femenino* | 40 | 3,63 | 1,18 | | |

* Nota de cautela: En compromiso de continuidad no muestra una distribución normal.

Para verificar la diferencia del compromiso con respecto a tipo de contrato y nivel educativo en el que imparten clases, se usó la ANOVA de un solo factor (tabla 3), y se encontró así una media mayor de compromiso afectivo en el docente por asignatura (5,19), de compromiso normativo en el docente por asignatura (4,86), y de compromiso de continuidad, de igual forma, en el docente por asignatura (3,71). Sin embargo, las diferencias no fueron significativas entre los grupos.

TABLA 3
Comparativo por tipo de contrato

| | | <i>N</i> | <i>Media</i> | <i>DT</i> | <i>ANOVA</i> | <i>P</i> |
|----------------------------|----------------------------|----------|--------------|-----------|--------------|----------|
| <i>Compromiso afectivo</i> | Docente por asignatura | 33 | 5,19 | 0,978 | 0,16 | 0,93 |
| | Docente administrativo | 16 | 5,26 | 0,961 | | |
| | Docente de tiempo completo | 23 | 5,07 | 0,952 | | |
| | Docente de medio tiempo* | 1 | 4,86 | | | |



| | | <i>N</i> | <i>Media</i> | <i>DT</i> | <i>ANOVA</i> | <i>P</i> |
|----------------------------------|----------------------------|----------|--------------|-----------|--------------|----------|
| <i>Compromiso normativo</i> | Docente por asignatura | 33 | 4,86 | 0,986 | 1,043 | 0,38 |
| | Docente administrativo | 16 | 4,40 | 0,655 | | |
| | Docente de tiempo completo | 23 | 4,60 | 1,128 | | |
| | Docente de medio tiempo* | 1 | 5,33 | | | |
| <i>Compromiso de continuidad</i> | Docente por asignatura | 33 | 3,71 | 1,342 | 0,32 | 0,81 |
| | Docente administrativo | 16 | 3,61 | 1,170 | | |
| | Docente de tiempo completo | 23 | 3,60 | 1,139 | | |
| | Docente de medio tiempo* | 1 | 4,80 | | | |

Nota: Docente de medio tiempo fue desestimado por ser caso único; DT = Desviación típica.

En la tabla 4 se examinaron de igual forma las diferencias entre los niveles en que se imparte, mostrando un mayor índice de compromiso afectivo los profesores en la educación media básica (5,23), los profesores de media básica en compromiso normativo (4,90) y los profesores de bachillerato en compromiso de continuidad (3,86), aunque, como en las anteriores categorías, las diferencias entre estas no mostraron ser significantivas.

TABLA 4
Comparativo por grado en el que imparten

| | | <i>N</i> | <i>Media</i> | <i>DT</i> | <i>ANOVA</i> | <i>P</i> |
|----------------------------------|--------------|----------|--------------|-----------|--------------|----------|
| <i>Compromiso afectivo</i> | Bachillerato | 13 | 5,05 | 1,11 | 0,17 | 0,86 |
| | Superior | 29 | 5,14 | 0,97 | | |
| | Media básica | 31 | 5,23 | 0,89 | | |
| <i>Compromiso normativo</i> | Bachillerato | 13 | 4,73 | 1,18 | 1,72 | 0,19 |
| | Superior | 29 | 4,44 | 0,88 | | |
| | Media básica | 31 | 4,90 | 0,95 | | |
| <i>Compromiso de continuidad</i> | Bachillerato | 13 | 3,86 | 1,36 | 0,22 | 0,8 |
| | Superior | 29 | 3,59 | 1,12 | | |
| | Media básica | 31 | 3,66 | 1,29 | | |



Además se realizó la correlación bivariada (Pearson) de variables sociodemográficas de edad y antigüedad laboral con el compromiso organizacional, encontrando correlaciones esperadas entre antigüedad y edad (0,51) y entre el propio constructo, lo que confirmó la relación entre dimensiones C. normativo y afectivo (0,30), y C. de continuidad y normativo (0,29). Sin embargo, no se establece ninguna relación entre la edad o la antigüedad que muestre influencia sobre el compromiso de los docentes (tabla 4).

TABLA 4
Correlaciones entre variables de interés

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------|---------|--------|---------|--------|---|
| 1. Edad | 1 | | | | |
| 2. Antigüedad | 0,518** | 1 | | | |
| 3. C. afectivo | -0,111 | 0,089 | 1 | | |
| 4. C. normativo | -0,133 | -0,215 | 0,308** | 1 | |
| 5. C. de continuidad | -0,026 | 0,136 | 0,146 | 0,291* | 1 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

7. CONCLUSIONES

Una vez realizados los análisis estadísticos, se puede concluir que el grupo de estudio mostró *buenos* índices con respecto a las medias de compromiso organizacional esperadas, siendo además los compromisos afectivo y normativo superiores respecto al de continuidad, lo cual es deseable para las organizaciones (Arciniega, 2012). Sin embargo, cabe resaltar dos reactivos de la dimensión de continuidad que sobresalen en las intenciones de renuncia y que han puntuado de forma más alta, CC4 y CC5. Esto podría explicarse dada percepción de un salario bajo o por la falta de un plan de desarrollo de carrera por parte de la institución para los docentes.

Orientados ya específicamente al ámbito de la excelencia, el grupo de profesores que se consideraban dentro de este grupo no presentó diferencias significativas de los profesores promedio en prácticamente ninguna de las dimensiones. Esto podría llevarnos, en un primer supuesto, a considerar que los profesores que cumplen los objetivos deseados por la universidad no establecen un mayor compromiso con esta, sino que su



desempeño se explica por otras razones, como podría ser el compromiso con su carrera o la percepción de autoeficacia con los grupos. Otra posibilidad puede residir en la forma de evaluar la excelencia, determinada en este caso exclusivamente desde la perspectiva institucional, y orientada a la satisfacción del alumno, en ocasiones acorde y otras no con la agenda de los docentes.

La comparación entre los diversos tipos de grupos muestra un promedio de compromiso ligeramente superior en los hombres y en los profesores de asignatura de la universidad. En cuanto a los niveles de impartición, fue la educación media básica la que mostró un mayor compromiso afectivo a la organización, así como el bachillerato el normativo y de continuidad. Estos grupos, a diferencia de los de nivel superior, suelen pasar más horas en convivencia en un espacio delimitado, lo que aporta diferencias relacionales con los de su institución. Además, en la institución en que se aplica el cuestionario, los profesores presentan diferencias salariales entre los niveles donde imparten, lo cual también puede influenciar el nivel de compromiso obtenido.

Por otro lado, no se encontraron relaciones significativas entre las variables sociodemográficas y los niveles de compromiso en particular, mientras que en otros estudios la edad y la antigüedad suelen ser un factor de peso para el compromiso de continuidad (Arciniega, 2002)

El estudio muestra que existen en el ámbito más factores que intervienen para que los docentes contribuyan consciente o inconscientemente a alcanzar los indicadores deseados, y deja posibles líneas de investigación para el tema: como el compromiso con su carrera, el apoyo organizacional, la autoeficacia, el bienestar y la relación trabajo-familia, como posibilidades alternativas de influencia en el concepto, además de considerar también la excelencia desde una perspectiva que incluya otros factores, además de la percepción de los alumnos, como sus pares, jefes y ellos mismos como intermediarios entre los alumnos y el conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- ALANÍS, J. F. (2016) "Excelencia en profesores universitarios" en IZARRA, D. *Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica*. San Cristobal, Universidad Pedagógica Experimental Libertador; 126-141.
- ALLEN, N. y MEYER, J. (1996) "Affective, continuance, and Normative Commitment to the Organization: An Examination of Construct Validity" en *Journal of Vocational Behavior*: 252-276.
- ARCINIEGA, L. M. (2002) "Compromiso Organizacional en México ¿Cómo hacer que la gente se ponga la camiseta?" en *Dirección Estratégica*.



- ARCINIEGA, L. M. y GONZÁLEZ, L. (2012) “Explorando los Flancos de la Lealtad” en *Revista de Psicología Social*, 3 (27): 273-285.
- ARIAS GALICIA, F. (2001) “El compromiso Organizacional hacia la organización y la intención de permanencia. Algunos factores para su incremento” en *Revista de Contaduría y Administración*: 5-12.
- ARIAS GALICIA, F.; VARELA, D.; LOLI, A. y QUINTANA, M. (2003) “Compromiso Organizacional y su relación con algunos factores demográficos y psicológicos” en *Revista de Investigación Psicológica*: 13-25.
- BARRAZA, A. (2008) “Compromiso Organizacional Docente. Apuntes para un estado del arte” en *Revista Visión educativa IUANES*, 2 (4): 3-10.
- BELASTEGUIGOITIA, I. (2000) *La influencia del clima en el compromiso hacia la organización y el esfuerzo en miembros de empresas familiares mexicanas*. México, D.F: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- BETANZOS, N. y PAZ, F. (2001) “Análisis Psicométrico del compromiso organizacional como variable actitudinal” en *Anales de Psicología*: 107-215.
- BETANZOS, N. y PAZ, F. (2011) “Compromiso Organizacional en profesionales de la salud. Revisión bibliográfica” en *Enfermería Instituto Mexicano del Seguro Social*: 35-41.
- BETANZOS, N. y PAZ, F. (2011) “El Compromiso Organizacional docente y en la Educación Superior: Una revisión en América Latina durante la última época” en *XVI Congreso Internacional de Contaduría Administración e Informática*. México, UNAM: 1-16.
- BOLÍVAR, A. y CABALLERO, K. (2008) “Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria” en *Revista Iberoamericana de Educación*: 1-10.
- FEDERACION DE INSTITUCIONES MEXICANAS DE PARTICULARES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2016) *Manual*. México.
- GALLARDO, E. y TRIADO, X. (2007) “Revisión de las Aportaciones Teóricas sobre el Compromiso Organizativo ¿Acaso Importan las Actitudes?” en *XX Congreso Anual ADEDEM*. Madrid, Asociación Europea de Dirección y Economía de Empresa, Congreso Nacional: 30.
- KERLINGER, F. y LEE, H. (2002) *Investigación del Comportamiento* (4.ª ed.). California, McGraw Hill.
- MATHIEU, J. y ZAJAC, D. (1990) “A Review and Meta Analysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment” en *Psychological Bulletin*: 171-194.
- MENDEZ, A. R. (2015) “El concepto de excelencia docente: Una aproximación multidimensional, Inductiva-Deductiva desde la teoría fundamentada, el mapeo de la ciencia y el análisis cualitativo de contenido” (ponencia de tesis). Valladolid, Universidad de Valladolid.



- MEYER, J. P.; STANLEY, D.; HERSCOVITCH, L. y TOPOLNYTSKY, L. (2001) "Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization : A Metanalysis of Antecedents, Correlates, and Consequences" en *Journal of Vocational Behavior*: 20-52.
- MEYER, J. y ALLEN, N. (1993) "Commitment Organizations and ocupattions: extension and test of a three component conceptualization" en *Journal of Applied Psychology*: 538-551.
- MEYER, J. y HERSCOVITCH, L. (2001) "Commitment in the workplace:Toward general model" en *Human resources mangment review*, 11: 299-326.
- MEYER, P. y PARFYONOVA (2009) "Normative Commitment in the work place: A theoretical Analisis and r-econceptualization" en *Human Resource Management Review*: 1-12.
- MORROW, P. y WIRTH, R. E. (1989) "Work Commitment among Salaried Professionals" en *Journal of Vocational Behavior*: 40-56.
- O'REILLY, C. y CHATMAN, J. (1986) "Organizational Commitment and and psychological attachment: the effects, compliance, identification and internalization on on prosocial behavior" en *Journal of Applied Psycology*: 487-516.
- POWELL, D. y MEYER, J. P. (2004) "Side-bet theory and the three-component model of organizational commitment" en *Journal of Vocational Behavior*: 157-177.
- 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. Villa de Alvarez, Colima.
- REICHERS, A. E. (1985) "A Review and Reconceptualization of organizational Commitment" en *Human Resource Managment*: 61-89.
- REYERO, D. (2014) "La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario" en *Educación XXI*, 17 (2): 125-143.



ANEXO 1: Evaluación: Encuesta Institucional de Opinión Académica y de Servicios.
Compuesta por 14 ítems a evaluar: [sic]

1. El conocimiento y dominio demostrado por el profesor en la asignatura impartida es...
2. La habilidad con que el profesor conecta los diferentes temas mediante ejemplos y aplicaciones a la vida profesional es...
3. La exigencia del profesor en el curso para un buen aprendizaje es...
Es el esfuerzo que el profesor demanda del alumno, tanto en actividades de aprendizaje como de evaluación.
4. La puntualidad del profesor a la clase es...
El profesor llega a tiempo y se retira de acuerdo a lo que marca el horario de clase.
5. La organización en los temas tratados en clase por el profesor es...
El profesor en la clase establece los objetivos y desarrolla los temas en secuencia lógica, conectándolos unos con otros.
6. La claridad en la explicación de los temas tratados en clase por el profesor es...
El profesor comunica de forma clara los conocimientos, con lo que logra que los alumnos comprendan lo que está explicando.
7. La utilización de los medios y materiales didácticos por el profesor es...
El profesor utiliza con destreza: el pizarrón, rotafolio, retroproyector, proyector, videos y otras herramientas que ayudan a reforzar el aprendizaje de los alumnos.
8. El manejo de técnicas individuales y/o grupales utilizadas por el profesor es...
9. El interés por aprender que despierta el profesor en el alumno es...
10. La disciplina y el orden dentro del salón de clases es...
El profesor mantiene el control, el orden, capta la atención y propicia la participación ordenada de los alumnos.
11. El cumplimiento del cronograma presentado por el profesor el primer día de clases es...
El profesor respeta el cronograma que presentó el primer día de clase y lo cumple cabalmente.
12. La relación entre lo que se enseña y lo que se evalúa es...
Los exámenes u otro tipo de evaluación que el profesor marcó en su encuadre al inicio del semestre están conforme a lo visto en clase.
13. El respeto por los criterios de evaluación es...
El profesor respeta lo establecido en el encuadre del curso presentado en las primeras sesiones.
14. En términos generales el desempeño del profesor es...

| | | | | |
|-----------|-------|---------|------|--------|
| Excelente | Bueno | Regular | Malo | Pésimo |
| Bueno | 2 | 3 | 4 | 5 |

Escala de evaluación. Elaborada por la universidad privada.

