



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Compromiso con la profesión docente
y con la institución. Cultura docente
en la Escuela de Enfermería de la
Universidad de Barcelona**

Eva María Garrido Aguilar



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**COMPROMISO CON LA PROFESIÓN DOCENTE Y
CON LA INSTITUCIÓN. CULTURA DOCENTE EN
LA ESCUELA DE ENFERMERÍA DE LA
UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

Tesis doctoral presentada por Eva María Garrido Aguilar
para optar al título de Doctor/a por la Universitat de
Barcelona

Dirigida por los doctores Miquel Martínez Martín y
Francesc Martínez Olmo
Tutorizada por Francesc Martínez Olmo

Programa de doctorado “Educació i Societat”
Facultat d’Educació
Universitat de Barcelona
2016

Agradecimientos

Estos estudios de doctorado finalizan con la presentación de esta tesis y con mi reconocimiento y gratitud a todas las personas que tanto personal como profesionalmente han contribuido a mi desarrollo personal y profesional.

A los Dres. Miquel Martínez y Francesc Martínez por acompañarme con su experiencia, atención, soporte y dedicación durante el desarrollo de la tesis. Aún recuerdo la ilusión mostrada con la que después de tantos años de dirección Miquel recibió la dirección de esta tesis y su sabio consejo de que en su desarrollo no podía faltar el inmejorable sustento metodológico que Francesc ha aportado. Para los dos no tengo más que palabras de gratitud tanto por vuestra profesionalidad como por vuestro gran apoyo moral.

A la dirección de la Escuela, de los departamentos y a todo el colectivo de profesorado de la Escuela Universitaria de Enfermería de la Universidad de Barcelona por posibilitarme el acceso a esta comunidad educativa y permitirme conocer su compromiso con la transformación de la educación universitaria.

También quiero expresar mi agradecimiento a todas aquellas otras personas que, en una u otra de las etapas de este estudio, habéis formado parte de él:

A los Dres. y Dras. Carmen Caja, Nuria Fabrellas, Rosa Girbau, José Luis Medina, Carmina Olivé, Assumpta Rigol, Monserrat Solà y Antoni Vallés por compartir sus reflexiones acerca de la cultura docente del profesorado universitario.

A las Dras. Nuria Ginés, Begoña Gros y al Dr. Artur Parcerisa, por sus expertas y valiosas aportaciones en la validación del instrumento de medida diseñado.

A Inma Arévalo, José Garrido y Sarah Webster por su colaboración en el proceso de traducción-retrotraducción de uno de los instrumentos de medida necesarios para esta investigación.

Al Dr. David Ballester y las Dras. Dolors Burjalès, Paola Galvany y Montserrat Roca por vuestro soporte a la hora de poner a prueba los instrumentos de medida.

A mi familia por su confianza, fuerza y apoyo incondicional.

Índice

ÍNDICE DE FIGURAS.....	VI
ÍNDICE DE TABLAS.....	VI
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	VIII
RESUMEN	1
1 PROPÓSITO DEL ESTUDIO	4
2 JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA SELECCIONADO	5
3 MARCO TEÓRICO	7
3.1 EL COMPROMISO CON LA ORGANIZACIÓN.....	7
3.1.1 Definición y evolución en el estudio del Compromiso Organizacional	7
3.1.2 El Compromiso Organizacional de los docentes universitarios	13
3.1.2.1 Antecedentes del compromiso organizacional de los docentes universitarios	13
3.1.2.2 Consecuencias del compromiso organizacional del profesorado universitario	18
3.1.2.3 El Compromiso organizacional en las universidades españolas	21
3.2 EL COMPROMISO CON LA PROFESIÓN	23
3.2.1 Definición y evolución en el estudio del compromiso profesional	23
3.2.2 El compromiso profesional docente	27
3.3 CULTURA ACADÉMICA Y DOCENTE DEL PROFESORADO PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	33
3.3.1 Sobre el concepto de cultura docente	33
3.3.2 La cultura docente del profesorado universitario y el cambio	35
3.3.3 Transformación de la educación en la economía del conocimiento. La escala del conocimiento de Robert Kozma	39
3.3.4 Competencias del profesorado universitario para una cultura docente que favorece el desarrollo del conocimiento	41
4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	48
5 MÉTODO.....	49
5.1 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN Y LA MUESTRA DE ESTUDIO	51
5.2 TÉCNICAS PARA LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN	52
5.2.1 Revisión de la literatura	53
5.2.2 Preparación de los instrumentos de medida.....	53
5.2.2.1 Adaptación del instrumento de Meyer, Allen y Smith (1993) para la medida del compromiso con la Escuela Universitaria de Enfermería	54
5.2.2.2 Adaptación del instrumento de Meyer, Allen y Smith (1993) para la medida del compromiso profesional	56
5.2.2.3 Diseño y creación del instrumento de medida de la cultura docente	60
5.2.3 Instrumento de medida definitivo.....	70
5.2.4 Administración de los cuestionarios a los docentes	70
5.2.5 Tratamiento de los protocolos cumplimentados por los docentes	73
5.3 ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS	74
5.3.1 Análisis de las propiedades psicométricas de las Escalas de Meyer, Allen y Smith	74
5.3.2 Análisis de la reflexión de los docentes sobre cultura docente.....	77
5.3.3 Análisis de las propiedades psicométricas del instrumento de la Cultura Docente (CDP) .	78
5.3.3.1 Validación de contenido.....	79
5.3.3.2 Validez de constructo, validez discriminante y fiabilidad	80
5.3.4 Operativización de los constructos de estudio.....	81

5.3.5	Análisis del compromiso con la Escuela Universitaria de Enfermería y con la profesión docente	82
5.3.6	Análisis sobre la Cultura Docente del Profesorado.....	83
5.3.7	Análisis de la relación entre el doble grado de compromiso de los docentes y la cultura docente	84
5.4	CONSIDERACIONES ÉTICAS Y LEGALES EN EL MARCO DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA.....	85
5.5	JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA PROPUESTA.....	85
5.6	CRITERIOS DE RIGOR	86
6	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	88
6.1	CULTURA DOCENTE: REFLEXIONES DERIVADAS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.....	88
6.1.1	Características de los participantes	88
6.1.2	Descriptorios de la cultura docente para el profesorado universitario de Ciencias de la Salud	89
6.1.3	Factores que condicionan la cultura docente del profesorado universitario de Ciencias de la Salud	94
6.2	PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA.....	95
6.2.1	Estructura subyacente y fiabilidad de las escalas de medida del compromiso de los docentes universitarios con la Escuela de Enfermería	95
6.2.2	Estructura subyacente y fiabilidad las escalas de medida del compromiso de los docentes universitarios con la actividad docente	99
6.2.3	Propiedades psicométricas de la escala de medida de la cultura docente del profesorado de Enfermería	102
6.2.3.1	Validez de contenido	102
6.2.3.2	Resultados del estudio piloto.....	107
6.2.3.3	Validez de constructo, validez discriminante y fiabilidad	109
6.2.4	Resumen sobre las propiedades psicométricas de los instrumentos de medición	112
6.3	COMPROMISO DE LOS DOCENTES CON LA ESCUELA.....	114
6.3.1	Compromiso afectivo con la Escuela	114
6.3.2	Compromiso de continuidad con la Escuela.....	119
6.3.3	Compromiso normativo con la Escuela.....	129
6.3.4	Resumen compromiso del profesorado con la EUI de la UB	133
6.4	COMPROMISO DE LOS DOCENTES CON LA PROFESIÓN DOCENTE	135
6.4.1	Compromiso afectivo con la docencia	135
6.4.2	Compromiso de continuidad con la docencia	141
6.4.3	Compromiso normativo con la docencia	146
6.4.4	Resumen compromiso del profesorado con la profesión	151
6.5	CULTURA DOCENTE DEL PROFESORADO	152
6.6	RELACIÓN ENTRE EL DOBLE GRADO DE COMPROMISO DE LOS DOCENTES Y LA CULTURA DOCENTE.....	158
7	DISCUSIÓN.....	165
8	CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	192
8.1	CONCLUSIONES	192
8.2	IMPLICACIONES	196
8.3	LIMITACIONES	199
8.4	LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	200
9	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	203
10	ANEXOS	236
10.1	ANEXO 1: MODELO DE CARTA CONVOCATORIA GRUPO FOCAL	236
10.2	ANEXO 2: CARTA EXPERTOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA VALIDACION DE CONTENIDO.....	237
10.3	ANEXO 3: PLANTILLAS EVALUACIÓN DE CONTENIDO	238
10.4	ANEXO 4: PLANTILLAS DE EVALUACIÓN PARA LA PRUEBA PILOTO CUALITATIVA CON LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA	241

10.5	ANEXO 5: CARTA DOCENTES UNIVERSIDAD ROVIRA Y VIRGILI PARA LA PRUEBA PILOTO CUANTITATIVA.....	245
10.6	ANEXO 6: CARTA PRESENTACION CUESTIONARIO A LOS DOCENTES DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA	246
10.7	ANEXO 7: CUESTIONARIO	247

Índice de figuras

Figura 1-1. Elementos claves del propósito de la investigación. Fuente: elaboración de la autora.....	4
Figura 3-1. Modelo de Compromiso organizativo de Meyer y Allen. Fuente: Elaboración propia adaptada de Meyer, et al., 2002.....	12
Figura 3-2. Modelos educativos y su contribución en el desarrollo de la economía del conocimiento. Fuente: elaboración de la autora a partir de Kozman (2012)	40
Figura 5-1. Procedimiento metodológico de la investigación. Fuente: elaboración de la autora.....	50
Figura 5-2. Proceso de diseño de la primera versión del CDP. Fuente: elaboración de la autora.....	70
Figura 5-3. Proceso de aplicación del Análisis Factorial: determinación de la validez de constructo. Fuente: elaboración de la autora	77

Índice de tablas

Tabla 3-1. Perfil competencial docente.....	42
Tabla 3-2. Descriptores presentados en términos de resultados de aprendizaje. (Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio)	47
Tabla 5-1. Distribución de los docentes en función del departamento	51
Tabla 5-2. Distribución de los docentes en función de la categoría laboral.....	52
Tabla 5-3. Distribución de los docentes en función de la categoría laboral y del departamento en el que está adscrito	52
Tabla 5-4. Ejemplos valoración de equivalencia conceptual y semántica entre los ítems	59
Tabla 5-5. Protocolo y desarrollo en el juicio de expertos.....	67
Tabla 6-1. Pesos factoriales de los ítems	97
Tabla 6-2. Pesos factoriales de los ítems e indicadores de ajuste.....	98
Tabla 6-3. Consistencia interna de la escala y de los factores.....	99
Tabla 6-4. Pesos factoriales de los ítems	100
Tabla 6-5. Pesos factoriales de los ítems y criterios objetivos.....	101
Tabla 6-6. Consistencia interna de la escala y de los factores.....	102
Tabla 6-7. Descriptivos de los ítems en el parámetro relevancia	104
Tabla 6-8. Indicadores de la validación de contenido en el parámetro relevancia	105
Tabla 6-9. Criterios objetivos e incrementos en los modelos evaluados	110
Tabla 6-10. Pesos factoriales de los ítems en los modelos con mejor ajuste proporcionado.....	111
Tabla 6-11. Análisis de la Varianza.....	111
Tabla 6-12. Descriptivos de las puntuaciones en cultura docente según percentil.....	112
Tabla 6-13. Constructos, ítems que los determinan y fiabilidad	113
Tabla 6-14. Descriptivos de la edad, años ejercicio docente y antigüedad en la Escuela según categoría laboral.....	115

Tabla 6-15. Significación estadística de la relación entre el Compromiso Afectivo con la Escuela y las características personales y laborales del profesorado.....	119
Tabla 6-16. Significación estadística de la relación entre el Compromiso de Continuidad con la Escuela y categoría laboral, sexo, edad, años de ejercicio, antigüedad, y doctorado	128
Tabla 6-17. Significación estadística de la relación entre el Compromiso de Continuidad con la Escuela y categoría laboral, sexo, edad, años de ejercicio, antigüedad, y doctorado	133
Tabla 6-18. Significación estadística de la relación entre el Compromiso afectivo con la docencia y categoría laboral, sexo, edad, años de ejercicio, antigüedad, y doctorado .	140
Tabla 6-19. Significación estadística de la relación entre el Compromiso de Continuidad con la docencia y categoría laboral, sexo, edad, años de ejercicio, antigüedad, y doctorado	145
Tabla 6-20. Significación estadística de la relación entre el Compromiso normativo con la docencia y categoría laboral, sexo, edad, años de ejercicio, antigüedad, y doctorado	150
Tabla 6-21. Significación estadística de la relación entre la Cultura docente y categoría laboral, sexo, edad, años de ejercicio, antigüedad, y doctorado	158
Tabla 6-22. Asignación de los docentes al clúster y el método de clasificación.....	159

Índice de gráficos

Gráfico 6-1. Compromiso afectivo con la Escuela y categoría laboral	115
Gráfico 6-2. Compromiso afectivo con la Escuela y edad	116
Gráfico 6-3. Compromiso afectivo con la Escuela y años ejercicio docente	116
Gráfico 6-4. Compromiso afectivo con la Escuela y antigüedad	117
Gráfico 6-5. Compromiso afectivo con la Escuela y sexo	118
Gráfico 6-6. Compromiso afectivo con la Escuela y departamento	118
Gráfico 6-7. Compromiso afectivo con la Escuela y doctorado	119
Gráfico 6-8. Compromiso de continuidad con la Escuela y categoría laboral	120
Gráfico 6-9. Compromiso de continuidad con la Escuela y edad	121
Gráfico 6-10. Compromiso de continuidad con la Escuela y años ejercicio	122
Gráfico 6-11. Compromiso de continuidad con la Escuela-Ausencia de alternativas y demográficas	123
Gráfico 6-12. Compromiso de continuidad con la Escuela y antigüedad	124
Gráfico 6-13. Compromiso de continuidad con la Escuela y sexo	125
Gráfico 6-14. Compromiso de continuidad con la Escuela y departamento	125
Gráfico 6-15. Compromiso de continuidad con la Escuela y doctorado	126
Gráfico 6-16. Compromiso de continuidad con la Escuela-Sacrificios asociados y variables demográficas	127
Gráfico 6-17. Compromiso normativo con la Escuela y categoría laboral	129
Gráfico 6-18. Compromiso normativo con la Escuela y edad	130
Gráfico 6-19. Compromiso normativo con la Escuela y años de ejercicio	130
Gráfico 6-20. Compromiso normativo con la Escuela y antigüedad	131
Gráfico 6-21. Compromiso normativo con la Escuela y sexo	131
Gráfico 6-22. Compromiso normativo con la Escuela y departamento	132
Gráfico 6-23. Compromiso normativo con la Escuela y doctorado	132
Gráfico 6-24. Compromiso afectivo con la docencia y categoría laboral	136
Gráfico 6-25. Compromiso afectivo con la docencia y edad	137
Gráfico 6-26. Compromiso afectivo con la docencia y años de ejercicio	137
Gráfico 6-27. Compromiso afectivo con la docencia y antigüedad	138
Gráfico 6-28. Compromiso afectivo con la docencia y sexo	139
Gráfico 6-29. Compromiso afectivo con la docencia y departamento	139
Gráfico 6-30. Compromiso afectivo con la docencia y doctorado	140
Gráfico 6-31. Compromiso de continuidad con la docencia y categoría laboral	141
Gráfico 6-32. Compromiso de continuidad con la docencia y edad	142
Gráfico 6-33. Compromiso de continuidad con la docencia y ejercicio docente	142
Gráfico 6-34. Compromiso de continuidad con la docencia y antigüedad	143
Gráfico 6-35. Compromiso de continuidad con la docencia y sexo	144
Gráfico 6-36. Compromiso de continuidad con la docencia y departamento	144
Gráfico 6-37. Compromiso de continuidad con la docencia y doctorado	145
Gráfico 6-38. Compromiso normativo con la docencia y categoría laboral	146
Gráfico 6-39. Compromiso normativo con la docencia y categoría laboral	147
Gráfico 6-40. Compromiso normativo con la docencia y ejercicio	147
Gráfico 6-41. Compromiso normativo con la docencia y antigüedad	148
Gráfico 6-42. Compromiso normativo con la docencia y sexo	148
Gráfico 6-43. Compromiso normativo con la docencia y departamento	149

Gráfico 6-44. Compromiso normativo con la docencia y doctorado.....	149
Gráfico 6-45. Cultura docente y características sociodemográficas.....	153
Gráfico 6-46. Cultura docente y categoría laboral.....	154
Gráfico 6-47. Cultura docente y edad.....	155
Gráfico 6-48. Cultura docente y años de ejercicio docente.....	155
Gráfico 6-49. Cultura docente y antigüedad.....	156
Gráfico 6-50. Cultura docente y sexo.....	157
Gráfico 6-51. Cultura docente y departamento.....	157
Gráfico 6-52. Cultura docente y doctorado.....	158
Gráfico 6-53. Valoraciones medianas en los constructos de estudio en cada clúster...	161
Gráfico 6-54. Distribución de los docentes en los clúster en función de la categoría laboral.....	162
Gráfico 6-55. Distribución de los docentes en los clúster en función de los años de ejercicio.....	163
Gráfico 6-56. Distribución de los docentes en los clúster en función de la antigüedad	163

Resumen

El propósito de esta investigación es analizar e interpretar cual es la dirección que están siguiendo los docentes, de la Escuela Universitaria de Enfermería de la Universidad de Barcelona (EUI de la UB), a la hora de renovar el modelo de formación para mejorar la calidad de la docencia en función del grado de compromiso que tienen con la institución en la que trabajan y con su profesión docente.

Se realizó un estudio descriptivo, transversal y correlacional, en el que participaron los docentes de la EUI de la UB. Previa adaptación de las escalas de Meyer, Allen y Smith (1993) para la medida del compromiso con la EUI de la UB y con la profesión y diseñado un instrumento de medida de la Cultura Docente para el profesorado de Enfermería, se hizo llegar estos instrumentos a los docentes para determinar el grado de compromiso que tenían, con la Escuela y con su profesión, así como para conocer si su cultura docente se aproximaba a la construcción del conocimiento por parte del estudiante.

Los diferentes análisis que se realizaron para analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida empleados, determinar si existía relación entre las variables (constructos y otras de carácter sociodemográfico), verificar si esta era estadísticamente significativa, conocer cuál era la magnitud del efecto de las relaciones e identificar posibles tipologías de docentes que compatibilizaban o incompatibilizaban ambos compromisos y que respondían a una determinada cultura docente, pueden sintetizarse en: validez de contenido a través del juicio de expertos, validez de constructo a partir del análisis factorial, validez discriminante a partir del Análisis de la Varianza, alfa de Cronbach para estimar la fiabilidad, herramientas de carácter exploratorio, técnicas paramétricas o no paramétricas de comparación de medias adecuadas en función del cumplimiento de los datos a los supuestos de aplicabilidad y técnica de Clúster Análisis.

Los principales resultados indican que los docentes de la EUI de la UB están muy comprometidos afectivamente con la Escuela y con la actividad docente, presentan un compromiso de continuidad con la EUI de la UB bajo y moderado con la docencia y, una obligación moral, tanto con la EUI de la UB como con la docencia, moderada. Así

mismo, la categoría profesional de los docentes es una característica a tener en cuenta ya que en términos generales está relacionada significativamente con el grado de compromiso que los docentes tienen tanto con la Escuela de Enfermería como con la actividad docente.

Por otra parte, hay que decir que la percepción que tiene el profesorado acerca de cómo es su cultura docente a la hora de que el estudiante construya su propio conocimiento es elevada. Cultura profesional que también depende significativamente de la categoría laboral del profesorado, de la edad, de los años de ejercicio docente y del tiempo que llevan trabajando en la EUI de la UB.

En cuanto a la relación entre los tres constructos de estudio, los resultados indican que en función del perfil de compatibilidad entre los compromisos que desarrollan los profesores –determinado en mayor o menor medida por unas u otras dimensiones de los diferentes focos de compromiso, así como por unas u otras características personales, académicas y laborales de los docentes–, la cultura docente es más o menos favorecedora de la construcción del conocimiento por parte del estudiante. Concretamente, cuando el patrón de respuesta de los docentes respecto a la compatibilidad de compromisos responde conjuntamente a los compromisos afectivos y normativos hacia la Escuela y la docencia y al compromiso de continuidad con la docencia, es cuando la cultura docente se aproxima más a la construcción del conocimiento por parte del estudiante.

Abstract

The aim of this investigation is to analyse and interpret the direction which the lecturers of the “Escuela Universitaria de Enfermería de la Universidad de Barcelona” (“EUI de la UB”) are following when renewing the training programs. This study focus on the improvement of teaching in relation to their commitment with both the institution in which they work and with their role as lecturers.

A descriptive, transversal and correlation study was carried out to measure the levels of commitment the lecturers from the “EUI de la UB” held towards their university and their profession. In this study, the level of commitment was measured employing the

scales devised by Meyer, Allen and Smith (1993). Here, we propose a novel scale to measure teaching culture.

After verifying the psychometric properties of the measuring scales, the next step in this investigation focused in identifying if there are types of lecturers which can or cannot commit to both their professional and teaching responsibilities, and whether this is directly related to specific teaching cultures.

Several methods including exploratory research tools, techniques to means comparison to examine the relationship with the variables of interest and with sociodemographic characteristics, and finally Cluster Analysis were used in this study.

Preliminary results indicate lecturers from the “EUI de la UB” show high levels of affective commitment to their professional medical institution. With regards to teaching, results showed they held low continuance commitment to the “EUI de la UB” and moderate to teaching. They also showed a moderate moral obligation to the “EUI de la UB” and to teaching. Furthermore, the faculty members perceive they have a considerable contribution in ensuring the student builds up their own knowledge base. With regards to the relationship between demographic characteristics and these constructs, attention should be payed to the professional category of the lecturers due to the influence they can exert.

1 PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El propósito de esta investigación es detectar, analizar e interpretar cual es la dirección que están siguiendo los docentes de Educación Superior (en particular, de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona –EUI de la UB–) ante las demandas, por parte de las instituciones y de la propia sociedad, de un mayor compromiso a la hora de llevar a cabo los cambios de renovación en el modelo de formación, que permitan mejorar la calidad de la docencia y continuar siendo a la universidad, no sólo, una de las principales fuentes de generación de conocimiento sino también uno de los centros principales de conocimientos, ciencia y tecnología, en función del grado de compromiso que estos profesionales de la enseñanza establezcan con la institución en la que trabajan y con su profesión como docentes. Modelo de carácter exploratorio que recoge la Figura 1-1.

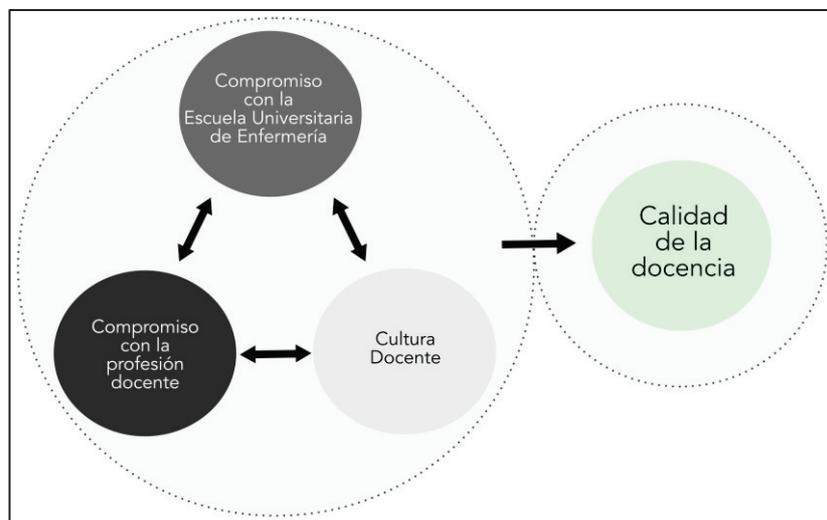


Figura 1-1. Elementos claves del propósito de la investigación. Fuente: elaboración de la autora

2 JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA SELECCIONADO

Ante el reto actual al que se enfrentan las universidades de mejorar la calidad de la docencia como consecuencia de las demandas del contexto actual (globalización de la sociedad, sociedad del conocimiento, universidad universal y Espacio Europeo de Educación Superior) son muchos los autores que afirman que la cultura institucional debe cambiar, lo que, en este contexto, como dicen Martínez y Viader (2008), significa un cambio de cultura académica y docente del profesorado. Para tal fin, los equipos de gobierno deben generar estrategias que permitan alinear las expectativas de los docentes con las propuestas realizadas por la institución en las formas de comprender y repensar el sistema educativo, sus fines y sus metas. Es decir, regenerando desde la propia base la mejora y transformación del sistema educativo, recurriendo a políticas educativas cuyo efecto no deterioren la implicación docente y debiliten su compromiso (Bolívar, 2010).

Buscar en la capacidad interna de la institución educativa como fuente de ventaja competitiva en este proceso de cambio, entre otras cuestiones, implica que deba ponerse el foco de atención, especialmente, en aquellas características del capital humano que potencien conductas y actitudes positivas hacia el trabajo bien hecho y lealtad con la organización en la que se trabaja. Es decir, recurrir a la fuerza de identificación del profesorado con la enseñanza y con la institución en la que se desempeña, que permitan hacer de las universidades organizaciones con unos nuevos valores, que configuren una cultura propicia para un cambio educativo sostenible (Bolívar, 2010).

A pesar de la relevancia del tema, encontramos por un lado que existe un gran déficit de estudios sobre la cultura del docente universitario y de instrumentos de medida –válidos y fiables– que objetivamente evalúen y garanticen una identificación de cómo es su cultura profesional, lo que justifica en gran medida el interés como investigadores al querer contribuir también con esta tesis al desarrollo de un cuestionario que evalúe uno de los muchos aspectos relevantes de evaluación en el ámbito universitario. Por otro lado, el compromiso organizacional y profesional, constructos poco estudiados en el campo de la educación (Barraza, 2008), sin duda tienen un potencial elevado ya que como en cualquier otro sector, el valor más importante y significativo con el que se

puede contar, sobre todo cuando se está en procesos de transformaciones, es precisamente los recursos humanos. Crear en las universidades estrategias de liderazgo y motivación que logren comprometer e involucrar al personal docente con los objetivos y proyectos institucionales asegurarán el cambio de cultura necesario para lograr una docencia de calidad.

Conocer, por tanto, el grado de compromiso de los docentes que trabajan en esta institución educativa (Escuela de Enfermería) y la posible relación en materia de cultura docente, sin duda es de relevancia, ante todo, por el papel crítico y fundamental del profesorado en la educación (Heargraves, 2003). Así mismo, porque se dispondrá de información de hasta qué punto el capital humano que debe llevar a cabo esta transformación educativa, está convencido de que las propuestas institucionales son las adecuadas y están generando el convencimiento (sinergia) imprescindible sobre la necesidad del cambio de mentalidad o cultura y de las prácticas cotidianas que se requieren para que haya un salto de calidad en la docencia universitaria. Información, que puede contribuir a una mejora de la gestión de la EUI de la UB, en la medida en que se propongan estrategias de gestión y liderazgo, ajustadas a este colectivo profesional, que motiven, comprometan e involucren a los docentes con los objetivos y proyectos institucionales educativos. De acuerdo con Benedito (2010), conseguir ilusión y compromiso, entre otras muchas cuestiones, son imprescindibles para la transformación de la universidad del futuro al servicio de la sociedad.

Por último, como docente que trabaja en la EUI de la UB y ante la creencia de que efectivamente en este proceso de transformación uno de los pilares fundamentales somos los docentes y que, como asegura Imbernón (2007b), los cambios que deben experimentarse no son ya tanto a nivel de las metodologías que utilizamos, sino que de lo que se trata es de un cambio de mentalidad que haga que reflexionemos sobre la forma en la que aprenden nuestros estudiantes, los sistemas de evaluación que hacemos servir, trabajar en equipo, etc., hacen muy atractivo para mí, a la vez que factible, analizar cuál es la situación actual en la que se encuentra mi entorno de trabajo desde una perspectiva que no ha sido tratada en la investigación previa publicada y consultada.

3 MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presenta una revisión de las principales perspectivas teóricas y conocimiento científico previamente construido en referencia a los principales temas de interés para el desarrollo de esta investigación.

Estos conceptos y posiciones de los autores, que contextualizan y sustentan esta investigación, se han estructurado en tres secciones. La primera en la que se trata la definición y evolución en el estudio del compromiso con la organización, sus antecedentes y consecuencias en términos generales para posteriormente, centrarse en el caso particular de los docentes universitarios. La segunda, corresponde a la definición y evolución del compromiso con la profesión, también en términos generales para aproximarnos al compromiso de los docentes con su profesión, y la tercera que aborda la concepción de cultura docente y su relación con la transformación de la educación universitaria que reclama un paradigma educativo que genere conocimiento.

3.1 *EL COMPROMISO CON LA ORGANIZACIÓN*

3.1.1 **Definición y evolución en el estudio del Compromiso Organizacional**

El compromiso organizativo (CO) se considera un estado psicológico por el que el individuo desarrolla una identificación con la organización, y en consecuencia se espera que este individuo sea leal, con una menor predisposición al absentismo y a abandonar la organización, que sea más productivo, más receptivo a las indicaciones que recibe, en definitiva, que tenga una orientación más positiva a las propuestas de la organización (Mathieu y Zajac, 1990; Meyer y Allen, 1997).

Los estudios sobre el compromiso con la organización, en su origen habían tratado el compromiso entendiéndolo como una *actitud* o como un *comportamiento*.

Según Mowday, Porter y Steers (1982), la diferencia entre las dos maneras de aproximarse al compromiso se basa en la consideración siguiente:

“El compromiso actitudinal se focaliza en el proceso por el cual las personas reflexionan sobre su relación con la organización. En muchos casos, puede ser considerado como un estado psicológico en el cual los individuos llegan a considerar que sus valores y objetivos son congruentes con los de la organización. [...] Por otro lado, el compromiso como un comportamiento hace referencia al proceso por el cual los individuos se sienten trabados con una determinada organización y cómo se ocupan de este problema” p. 26.

La definición del compromiso desde una perspectiva *actitudinal* según Porter, Steers, Mowday y Boulian (1974, p. 604, citado por Peiró 2007), la más influyente en la investigación durante muchos años y un clásico hasta la aparición del modelo de Meyer y Allen, define el compromiso organizativo como “la fuerza de una identificación individual con una implicación en una organización concreta”. Los autores atribuyen tres propiedades al compromiso organizativo: a) voluntad de ejercer un esfuerzo a favor de la organización, b) aceptación de los valores y objetivos de la organización y c) deseo por mantenerse como integrante de la organización. Para medirlo desarrollan el Cuestionario de Compromiso Organizativo (Organizational Commitment Questionnaire, OCQ¹) utilizado en toda la investigación posterior atribuyéndole una única dimensión a la naturaleza del compromiso, la *afectiva*. La mayoría de trabajos, con el objetivo de demostrar que un elevado grado de compromiso se asocia con resultados deseables para la organización y determinar qué características personales, del puesto de trabajo o de la organización contribuyen a incrementarlo, han intentado relacionarlo con las consecuencias deseables desde el punto de vista de la organización y con las variables (antecedentes) que pueden intensificarlo.

En Peiró, el compromiso considerado como un *comportamiento*, se define como “la vinculación del individuo con determinados actos de conducta” (Kiesler, Sakumura, 1996, p. 124), “*sin referencia a la experiencia psicológica personal*” (Fililla, 1999, p.

¹ Pese a sus buenas propiedades psicométricas, la falta de homogeneidad, el reflejar más las intenciones de comportamientos que actitudes y, la tendencia y reconocimiento de la multidimensionalidad del constructo como enfoque dominante, hicieron que uno de los primeros modelos acerca del compromiso organizativo como el de Porter et al. (1974, 1979, 1982) dejase de tener un apoyo tan generalizado.

80). Su investigación se ha centrado básicamente en determinar las condiciones por las cuales un comportamiento una vez mostrado tiende a ser repetido.

A pesar de que estudiar el compromiso desde una perspectiva u otra, para algunos autores solamente explica parcialmente la naturaleza del compromiso y no ha contribuido a aclararla, distinguir entre la perspectiva actitudinal y la del comportamiento tiene implicaciones para la definición y medida del compromiso, así como para su desarrollo y consecuencias, dado que como señalan Meyer y Allen (1997: p.10):

“El compromiso se considera un estado psicológico que se puede desarrollar retrospectivamente, como la justificación de una acción en curso tal y como propone la perspectiva del comportamiento, o prospectivamente, basándose en las percepciones de las condiciones de trabajo actual o futuras de la organización, desde la posición de la actitud”.

Con el propósito de integrar ambas perspectivas, algunos autores desarrollan una visión multidimensional acerca de la naturaleza del compromiso con la organización en la que ambas perspectivas se integran a través de la identificación de los aspectos comunes en ambas definiciones, dando lugar a una visión multidimensional del constructo. Aportación que efectúan fundamentalmente los trabajos de O'Reilly y Chatman² (1986) (citado por Peiró, 2007) y sobre todo Meyer y Allen (1984; 1991; 1997).

Cuando se desarrolla esta visión multidimensional, se acepta que el compromiso es un estado psicológico integrado simultáneamente por diversos componentes, es decir, la naturaleza del compromiso no depende únicamente de la componente actitudinal sino también del comportamiento. Importante avance según Mowday (1998) para comprender el compromiso organizacional y que, como Meyer, Stanley y Herscovith

² Si bien, los autores argumentaban que el vínculo psicológico que une al individuo con la organización puede tomar tres formas diferentes (conformidad, identificación e interiorización) sensibilizando a los investigadores sobre la multidimensionalidad del constructo, las dificultades para medir y diferenciar entre las dimensiones de identificación e interiorización, originaron que el impacto de su modelo fuese más bien escaso.

(2002) defienden, así es aceptado actualmente en la mayoría de las investigaciones realizadas.

El modelo de Meyer y Allen

La conceptualización de Meyer y Allen (1991) supone, por una parte, una integración de las perspectivas actitudinal y del comportamiento y, por otra, el reconocimiento de la naturaleza multidimensional del compromiso organizativo. Los autores, consideran que las componentes de su modelo –*compromiso afectivo, compromiso de continuidad y compromiso normativo*– constituyen una única categoría y no se pueden considerar como tipologías diferentes de compromiso organizativo. Componentes, que pueden estar influenciadas por distintas causas (antecedentes del compromiso organizativo) como las características personales, experiencias en el trabajo, alternativas, inversiones, experiencias de socialización o inversiones organizacionales, que pueden originar diferentes consecuencias (retención de los empleados, comportamiento en el lugar de trabajo o salud y bienestar de los empleados) y relacionarse con otras variables como la satisfacción e implicación en el trabajo o con el compromiso profesional Meyer et al. (2002) (Figura 3.1). Los autores argumentan que el compromiso de un empleado con la organización puede reflejar simultáneamente diversos grados de estos tres componentes.

Así, el compromiso afectivo (CA) se refiere al vínculo emocional del empleado para la identificación con, y la participación en la organización. Los empleados con un fuerte compromiso afectivo continúan en la organización porque quieren hacerlo. El compromiso de continuidad (CC), se refiere a la conciencia de los costos asociados si se abandona la organización, desdoblándose en dos subdimensiones: (a) “*high sacrifices*” que recogen el coste asociado a las inversiones realizadas en la organización y que se perderían si marchasen de esta y, (b) “*low alternatives*” que representa la falta de alternativas de trabajo (McGee y Ford, 1987; Meyer et al., 2002). Los empleados cuyo principal vínculo con la organización se basa en el compromiso de continuidad permanecen en esta porque tienen que hacerlo. Por último, el compromiso normativo (CN) refleja un sentimiento de obligación de continuar con el empleo. Originalmente, el compromiso normativo se basaba en las normas de fidelización organizativas y su internalización (Weiner, 1982), sin hacer referencia específica a las presiones sociales asociadas a dicha lealtad (Allen y Meyer, 1996; Meyer, Allen y Smith, 1993).

Recientemente, esta obligación alude a la reciprocidad individuo organización para obtener un beneficio mutuo (Meyer et al., 2002). Los empleados con un alto nivel de compromiso normativo sienten que deben permanecer con la organización.

Por tanto, la orientación afectiva hacia la organización (*compromiso afectivo*), el reconocimiento de los costes asociados a abandonarla (*compromiso de continuidad*) y la obligación moral de permanecer en ella (*compromiso normativo*), se convierten en la base sobre la cual desarrollan su modelo de tres componentes sobre el compromiso con la organización y que se convierte en un referente para la investigación posterior. Para su medida, los autores (Meyer y Allen, 1984; Allen y Meyer, 1990; Meyer, Allen y Smith, 1993) desarrollan las escalas ACS (Affective Commitment Scale), CCS (Continuance Commitment Scale) y NCS (Normative Commitment Scale).

De las tres componentes, la mayor parte de la investigación se ha centrado en el estudio de la componente afectiva (Meyer et al., 2002). Hecho que Meyer y Allen (1997) justifican, en parte, por la reciente consideración de modelos que de manera multidimensional analicen el constructo así como por las escalas de medidas desarrolladas, y, por ser esta dimensión la más deseable para la organización y que posiblemente estén más dispuestas a inculcar a sus empleados. En cambio, la poca atención prestada al estudio de la dimensión normativa así como la relación observada entre algunas de sus dimensiones, hace que sea precisamente esta una de las nuevas líneas de investigación abiertas a la hora de analizar el CO (Bergman, 2006).

A pesar de la similitud aparente entre las dimensiones del compromiso organizativo encontradas por otros autores que también integran la perspectiva actitudinal y del comportamiento, el modelo de Meyer y Allen se diferencia en que se centra en el estado psicológico que vincula al individuo con la organización. Es su modelo el que ha recibido una atención creciente y, es en este, en el que se sustenta esta investigación porque es el que más soporte ha recibido (Gallardo, 2008) y el más ampliamente aceptado en nuestros días (Bergman, 2006) mientras que otras investigaciones acerca del CO no avancen en otra dirección (Bergman, 2006).

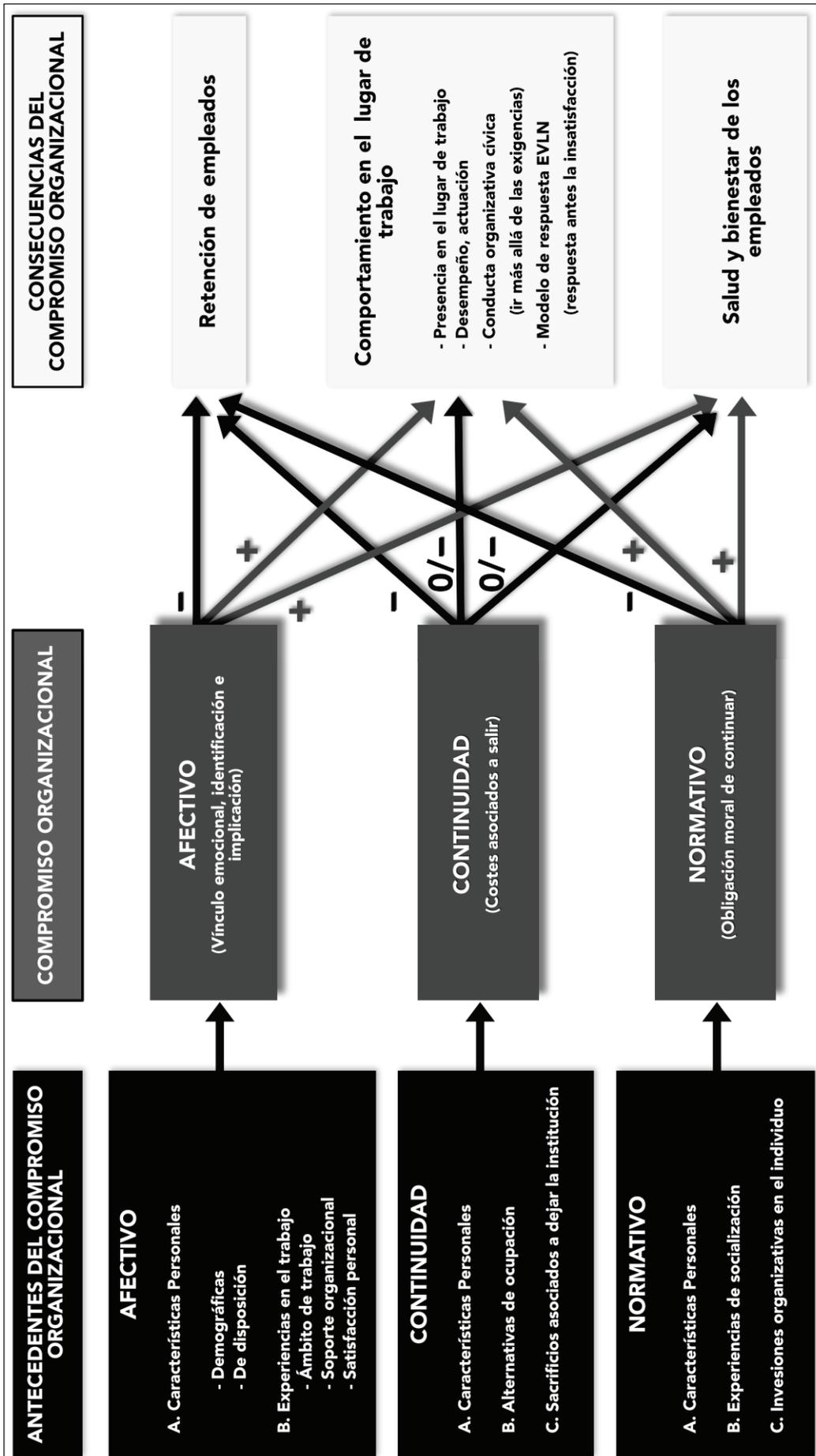


Figura 3-1. Modelo de Compromiso organizativo de Meyer y Allen. Fuente: Elaboración propia adaptada de Meyer, et al., 2002

3.1.2 El Compromiso Organizacional de los docentes universitarios

El compromiso organizativo de los docentes universitarios, como el compromiso de los recursos humanos de cualquier otra organización menos atípica o alejada de los estándares, se está configurando como un concepto cada vez más importante (Mathieu y Zajac, 1990) en el ámbito universitario, por las consecuencias que puede tener para las Instituciones educativas, para los propios docentes y para la Sociedad en general derivadas de las actitudes y comportamientos del profesorado universitario. Entre otras, el compromiso se ha relacionado con el logro de los estudiantes (Firestone y Pennell, 1993), con la calidad pedagógica y rendimiento académico (Marks y Louis, 1997; Oshagbemi, 2000), con una cultura fuerte de la escuela Cruise y Louis (2009), que media en el aprendizaje de los estudiantes (Firestone y Pennell 1993; Devos, Tuytens y Hulpia, 2014), etc. Base para un amplio rango de conductas organizacionales, críticas para el éxito organizacional.

Sin embargo, su investigación en el ámbito universitario ha sido limitada si se compara con la fructífera investigación realizada en el ámbito de otras organizaciones (Capelleras y Veciana, 2004; Barraza, 2008).

3.1.2.1 Antecedentes del compromiso organizacional de los docentes universitarios

El análisis de los antecedentes del compromiso organizacional considerados en las investigaciones consultadas y realizadas en el contexto universitario, han considerado principalmente las *características personales* de los docentes, las *experiencias en el lugar del trabajo*, la *satisfacción laboral* y en menor medida el *soporte organizacional* percibido por los docentes como variables que pueden influenciar en el grado de compromiso que los docentes tienen con la universidad.

En general tampoco en el campo de la educación universitaria se ha podido demostrar una relación fuerte y consistente entre las variables demográficas y el compromiso de los docentes con la universidad de acuerdo a los meta-análisis realizados por Mathieu y Zajac (1990) y Meyer, et al. (2002).

Mayoritariamente los estudios han considerado las características personales de los docentes como edad, antigüedad, sexo y estado civil. En menor medida se han analizado la influencia sobre el CO de variables como categoría laboral, dedicación a tiempo completo o parcial, capacitación (habilidades investigadoras), nivel de estudios, si desarrolla otro trabajo académico fuera de la institución, y tiempo en el mismo puesto de trabajo. Los resultados de estas investigaciones, indican que en general no influyen en el compromiso organizacional, como tampoco en ninguna de las tres dimensiones que lo definen. La edad en cambio, es la que en un mayor número de investigaciones correlaciona significativamente con el compromiso organizacional, y con el afectivo en particular.

Más fuertes y consistentes fueron en cambio las relaciones observadas entre el compromiso de los docentes con la universidad y sus experiencias en el trabajo, presentándose correlaciones mayores en la dimensión afectiva que en las de continuidad o normativa. Los estudios en el contexto universitario han analizado, en mayor o menor medida, como factores representativos de las experiencias en el trabajo; las características del lugar de trabajo, el soporte organizacional percibido y la satisfacción en el trabajo.

Así, respecto a los aspectos del trabajo vinculados con la satisfacción y motivación de los profesores universitarios que afectan al estado psicológico del significado experimentado en el trabajo (variedad en las habilidades, identificación con el trabajo y significación del trabajo, autonomía o retroalimentación desde el lugar de trabajo) que contribuye al conocimiento de los resultados de las actividades del trabajo y por lo tanto a la motivación interna por el trabajo, se encuentra cierta consistencia en los trabajos revisados que analizan su relación con el compromiso organizacional. En términos generales, estos concuerdan en que estas características, en su gran mayoría, influyen de manera significativa en el compromiso organizacional de los docentes incrementándolo (Al-Omari, Qablan y Khasawneh, 2008; Cançado, Genelhu y De Moraes, 2007; Daud, Yaakob y Ghazali, 2015; Kipkebut, 2010).

También, en cuanto a las características del rol del profesorado en la institución – ambigüedad de rol, conflicto de rol y/o sobrecarga de rol– algunos estudios revelaron

que el conflicto de roles disminuía el compromiso (Al-Omari et al., 2008; Daud et al., 2015; Kaselytė y Malūkaitė, 2013), que la ambigüedad de rol es el determinante más fuerte del compromiso Kaselytė y Malūkaitė (2013) y negativo del compromiso normativo (Kipkebut, 2010). A pesar de la sobre carga de rol detectada entre el profesorado en algunos de los estudios, esta no afecta al compromiso con la institución de los docentes mostrando una e insignificante relación con las tres dimensiones del CO.

Además de la influencia directa que estos factores de estrés puedan ejercer en el compromiso de los docentes, el conflicto de rol disminuye la satisfacción laboral, el compromiso y a su vez reducen la intención de quedarse en la universidad (Al-Omari et al., 2008; Kipkebut, 2010).

Por otro lado, aunque son muy limitadas las evidencias localizadas que empíricamente analizan la relación entre el soporte organizacional percibido por los docentes y su grado de compromiso con la universidad, la percepción de apoyo de la organización tiene un efecto directo en el compromiso afectivo de los docentes (Kaselytė y Malūkaitė, 2013; Kipkebut, 2010) y además, una influencia indirecta a través del sentimiento de obligación de los docentes con la universidad (Yew, 2009; Yew, 2011; Teh, Wong y Ngerang, 2011). Correlación consistente con la teoría de apoyo de la organización de Eisenberger, Huntington, Hutchison y Sowa (1986), que argumenta que los empleados que creen haber recibido altos niveles de apoyo de la organización tienden a responder con actitudes y comportamientos positivos en beneficio de la organización, en base a la norma de reciprocidad. Las organizaciones, por lo tanto, que deseen empleados afectivamente comprometidos deben demostrar su propio compromiso proporcionando un ambiente de trabajo propicio.

A modo de ejemplo, políticas de gestión de los recursos humanos como la justicia organizacional o un liderazgo fuerte entre otras, pueden contribuir de manera directa en la percepción de apoyo que los docentes tienen por parte de la universidad y que indirectamente estarían contribuyendo al desarrollo de su compromiso con la universidad.

Respecto a la percepción de imparcialidad en las decisiones organizativas –en el resultado (justicia distributiva), en los medios utilizados para determinar los resultados (justicia procedimental) o en el grado percibido en cuanto al trato digno y con respeto (justicia de interacción)– algunas investigaciones realizadas con docentes de universidad confirman que la justicia distributiva es un determinante significativo del compromiso de los docentes con su universidad. De esta manera, cuando los docentes perciben que sus universidades son justas y equitativas en la determinación de las recompensas, promociones y otros recursos, el grado de compromiso con ellas incrementa (Kaselytė y Malūkaitė, 2013; Li, 2013). La justicia procedimental en cambio, no parece haber sido tan determinante en el compromiso de los países en desarrollo, ya que como indican algunos de sus autores para algunos docentes tiene más relevancia el resultado en sí mismo que si el procedimiento por el cual se ha determinado el resultado ha sido más o menos justo (Chughtai, 2006).

Además del efecto directo que la justicia organizativa puede ejercer en el CO, constructos como el burnout y/o la satisfacción laboral median en la relación entre la justicia de interacción y el compromiso afectivo de los docentes (Li, 2013; Li, 2014) o entre la justicia organizativa en general y el CO en general (Najafi, Noruzy, Azar, Shirkouhi y Dalvand, 2011; Yavuz, 2010).

El análisis de otras prácticas de gestión universitaria realizadas en algunos de los trabajos consultados, indican que características como la seguridad en el empleo, la libertad académica, los programas de capacitación y de desarrollo, las oportunidades de promoción, la remuneración y/o la evaluación del desempeño conduce a los docentes a un mayor compromiso con la institución (Adekola, 2012; Cançado et al., 2007; Choong, Wong y Lau, 2011; Chughtai y Zafar, 2006; García de Pilo, Useche y Schlesinger, 2013; Kaselytė y Malūkaitė, 2013; Kipkebut, 2010; Yew, 2011; Najafi et al., 2011; Nawab y Bhatti, 2011; Sial, Imran y Zaheer, 2011). Influencia directa sobre el compromiso o bien indirecta a través de la influencia que estas prácticas de gestión tienen en los antecedentes del compromiso organizacional como las experiencias en el trabajo, el soporte organizacional percibido o variables con las que correlaciona como la satisfacción laboral. Prácticas también, que pueden influir en mayor o menor medida, no influir o producir resultados diferentes, dependiendo por ejemplo de si la universidad es

pública o privada (Adekola, 2012) de si la identidad académica de la universidad es separatista o hegemónica (Smeenk, Eisinga, Teelken y Doorewaard, 2006).

También y aunque son relativamente escasos los estudios localizados que han examinado la relación entre el liderazgo transformacional y el CO de los docentes, el liderazgo transformacional puede considerarse como otro determinante del compromiso (Lai, Luen y Hong, 2011) resultando ser relevante el papel que tiene o desempeña la dirección de la escuela a la hora de generar o crear CO en los profesores. Autores como Nordin (2012), además tienen en cuenta la asunción de que la inteligencia emocional es otra fuente que puede influir de manera significativa en el CO y la analiza conjuntamente con los constructos anteriores considerando la inteligencia emocional como variable moderadora de la relación entre el CO y el liderazgo. Los resultados de su investigación por un lado, corroboran la influencia del liderazgo en el CO y por otro apoyan la importancia de la inteligencia emocional en la mejora del CO.

Por último y ante la controversia de si la adopción de las estrategias, estructuras, tecnologías, instrumentos de gestión y valores que comúnmente se encuentran en el sector empresarial privado, por parte de las universidades europeas afecta positivamente o va en contra de la mejora eficiente y eficaz de la calidad de las actuaciones de los empleados universitarios (investigación y enseñanza), Smeenk et al. (2009) en una investigación cuantitativa llevada a cabo en 18 universidades de seis países europeos para explicar dicha contradicción respecto al gerencialismo, analiza si la gestión privada tiene un efecto directo negativo sobre la calidad de las actuaciones de los empleados en la universidad o si el gerencialismo tiene un efecto indirecto sobre la calidad de dichas actuaciones mediado por el compromiso organizacional. Sus resultados indican que la gestión privada no tiene ningún efecto directo sobre la calidad de actuación, pero sí que hay un efecto indirecto positivo de la segregación del departamento a través del compromiso afectivo y negativo de la adopción de la gestión privada a partir del compromiso de continuidad.

A pesar de como Meyer y Allen (1997) establecen acerca de la diferente incidencia que los predictores ejercen en cada una de las dimensiones que determinan el compromiso organizacional, no ha sido posible su análisis por dimensiones dadas las escasas

evidencias disponibles respecto a CO en docentes universitarios que analicen las tres dimensiones que según los autores definen el constructo.

De la misma manera que en otros sectores, la relación entre el compromiso organizacional y la satisfacción laboral de los docentes universitarios ha sido estudiada y tampoco se observa un consenso respecto al orden causal en la relación. En todas las investigaciones consultadas, se ha encontrado relación lineal estadísticamente significativa entre ambos constructos, de manera que o bien una mayor satisfacción de los docentes en el trabajo genera un mayor compromiso con la universidad (Malik, Nawab, Naeem y Danish, 2010; Khan et al., 2014a); Khan et al., 2014b); Najafi et al., 2011) o un mayor compromiso con la universidad, desarrolla también niveles más elevados de satisfacción en el trabajo (Adekola, 2012).

Por su parte, autores como Brow y Sargeant (2007) o Yucel y Bektas (2012), sobre la base de factores demográficos como la edad, antigüedad o posesión del título de doctorado, verifican que estas características tienen un efecto moderador en la relación entre la satisfacción laboral y el compromiso con la organización. De este modo, los académicos de mayor edad, de más antigüedad y que tienen el doctorado, presentan mayores niveles tanto de satisfacción laboral como de compromiso. Así mismo, la influencia directa que otros factores como por ejemplo soporte de la organización, justicia organizativa, empoderamiento psicológico, etc. ejercen sobre la satisfacción laboral, repercuten a su vez en el grado de compromiso de los docentes.

3.1.2.2 Consecuencias del compromiso organizacional del profesorado universitario

En el contexto de la educación, a pesar de que la investigación acerca del compromiso organizacional de los docentes no ha sido tan ampliamente desarrollada como en otros ámbitos o disciplinas, se encuentran argumentos en las investigaciones realizadas lo suficientemente importantes como para reconocer por qué las conductas y actitudes positivas de los docentes están atrayendo en la actualidad el interés de los investigadores como factor importante de estudio que debería tenerse en consideración en este proceso de cambio educativo universitario con el objetivo de mejorar la calidad

de la educación. Importancia no solo para las organizaciones o instituciones de educación sino también para los docentes y para la sociedad en general.

Desde el punto de las instituciones educativas porque contar con empleados comprometidos puede aumentar el potencial para mejorar el *desempeño en el trabajo*, reducir la *rotación* de los empleados y el absentismo y, para los docentes, al reflejarse su compromiso en una relación positiva con la institución que podría conducir a una mejora de su autoestima. Desde una perspectiva más amplia, al beneficiarse la sociedad de los menores índices de rotación, mayor productividad nacional y calidad en el trabajo (Mathieu y Zajac, 1990).

Autores como Firestone y Pennell (1993) y también Meyer y Allen, indicaron que el compromiso organizacional de los docentes se relaciona, aunque de manera indirecta, con el logro de los estudiantes. Marks y Louis (1997) manifestaron que el CO con la escuela influye en la calidad pedagógica y rendimiento académico de los estudiantes. Cruise y Louis (2009) afirmaron que el CO de los docentes es un indicador importante de una cultura fuerte de la escuela y que se considera como una variable mediadora para el aprendizaje de los estudiantes (Devos et al., 2014; Firestone y Pennell, 1993; Rosenholtz, 1985) dado que el compromiso del profesor es la clave para la relación entre profesores y alumnos y por lo tanto, afecta a los logros de los estudiantes (Hulpia, Devos y Van Keer, 2011). Dee, Henkin y Singleton (2006) lo relacionó con la efectividad del profesorado. Por su parte Chughtai y Zafar (2006) afirmaron que desarrollar y fomentar el CO entre el personal académico es importante ya que, de la misma manera que se muestra en muchos estudios, los empleados que están comprometidos tienen intención de permanecer unidos a su organización, se desempeñan mejor y participan en conductas de ciudadanía organizacional. Paulina et al. (2006) por su parte, afirman que el CO de los docentes es un predictor del deseo de permanecer en la organización, de la satisfacción en el trabajo (Yoshimura, 2003 y Spence-Laschinger et al., 2004, citados por Shagholi, Zabihib, Atefi y Moayedí (2011), del comportamiento de la ciudadanía organizacional, el ausentismo y la rotación, el desempeño de la organización, productividad, servicio de calidad e importante en el logro de las capacidades (Chang, 2006) y, uno de los factores más importantes en el éxito de la educación futura (Awang, Ahmad y Zin, 2010).

Según Chan, Lau, Nie, Lim y Hogan (2008) los resultados positivos del CO influyen en una mayor satisfacción laboral, menor tasa de rotación, de ausentismo, mejora la ciudadanía organizacional y aumenta el logro de los estudiantes. Igualmente, los empleados con un elevado CO producen impactos positivos en su desempeño, mejoran la calidad del servicio y reducen las actuaciones negativas. Además, personas comprometidas suelen tener mayor nivel de satisfacción, responsabilidad y lealtad (Balci, 2003, citado por Fairuz, Nordin, Anida y Sirun, 2013).

Respecto a la **retención de los empleados**, hay evidencias consistentes en los trabajos analizados que indican que altos niveles de compromiso con la organización conduce a una menor intención de abandonar la universidad (Al-Omari et al, 2008; Aslam, 2012; Kipkebut, 2010; Yew, 2009; Yew 2011; Teh et al., 2011). Los resultados informan también de que estos vínculos están moderados por factores como las experiencias en el trabajo y las políticas de gestión de los recursos humanos (Al-Omari et al., 2008; Kipkebut, 2010; Teh et al., 2011) o de variables como la satisfacción laboral (Al-Omari et al., 2008; Aslam, 2012; Kipkebut, 2010). Así se observa que la relación entre el compromiso organizativo y el desempeño no es totalmente directa.

En relación al **desempeño en el trabajo** de los docentes, el compromiso de los docentes correlaciona de manera positiva (Chughtai y Zafar, 2006; Chughtai, 2008; Folorunso, Adewale y Abodunde, 2014; Narimawati, 2007; Ramos, 2005). Así mismo, se observa la influencia de determinadas estrategias, como por ejemplo fomentar el nivel de implicación, que pueden ser eficaces para incrementar tanto las formas de actuación como fomentar actitudes y comportamientos más favorables que lleven a un mejor desempeño (Chughtai, 2008).

En el caso de los **comportamientos de ciudadanía organizativa**, entendida como aquellos comportamientos que son particularmente críticos para el éxito de la organización y que incluyen “ir más allá” de lo que dicta la política de la organización y la propia descripción del puesto de trabajo, los estudios confirman la relación con el compromiso organizacional de los docentes (Aslam, 2012; Chughtai, 2008; Nasiri, 2014; Nasiri, 2015; Najafi et al., 2011). De nuevo, estrategias como fomentar el nivel de implicación pueden resultar positivas.

3.1.2.3 El Compromiso organizacional en las universidades españolas

A pesar de que el CO se contempla como una fuente de ventaja competitiva para la organización, la identificación que los docentes universitarios españoles puedan desarrollar con las instituciones de educación superior ha sido escasamente estudiada, tal y como muestra el reducido número de evidencias localizadas acerca del CO de los docentes en universidades españolas (Bayona, Goñi y Madorrán, 2000; Bayona, Goñi y Madorrán, 2009; Capelleras y Veciana, 2004; Simo, Sallan y Fernandez, 2008). Esto supone una considerable limitación a la hora de contrastar y corroborar cuales son los predictores del compromiso, con qué otros constructos se relaciona y cuáles son sus consecuencias en el contexto de las universidades españolas.

Aunque en las investigaciones realizadas sobre el CO de los docentes con la universidad, este ha sido considerado como un constructo de carácter multidimensional que integra la perspectiva actitudinal y comportamental, en ninguna de ellas, se han analizado de manera conjunta las tres dimensiones establecidas en el modelo de Meyer y Allen y que, según los autores definen al constructo CO. Del mismo modo que sucede en la mayoría de las investigaciones realizadas en otros ámbitos (Mathieu y Zajac, 1990; Meyer et al., 2002) o en otros contextos del ámbito educativo también (Barraza, 2008; Díaz y Rodríguez, 2011), predomina el análisis de la dimensión afectiva, y en ninguna de ellas se ha analizado la dimensión normativa.

Respecto a las variables que pueden influir en el CO de los docentes así como aquellas otras que correlacionan con él, en concordancia con Meyer et al. (2002), en general se observa que las correlaciones entre las características demográficas y el CA son más bajas que las encontradas con las experiencias en el trabajo y con la satisfacción laboral docente, pudiéndose deber a que efectivamente no sean las variables que desempeñan un papel más importante en el CO de los docentes (Mathieu y Zajac, 1990; Meyer et al., 2002).

Del análisis acerca de los antecedentes que pueden hacer variar el CO de los docentes, los estudios mayoritariamente presentaron más desacuerdos que acuerdos en cuanto a qué características demográficas de los docentes pueden actuar como modificadoras de

este y/o la manera en la que lo hacen. No obstante, se observó cierta unanimidad en que la edad influye de manera positiva en el CA. Los resultados coinciden también, al afirmar que las características personales de disposición influyen de manera positiva en el CA y en sentido inverso en el CC. Hecho que podría ser atribuido a que los docentes más competentes son los que acostumbran a poder escoger organizaciones de mayor calidad, que pueden inspirar un compromiso afectivo más intenso (Meyer y Allen, 1997). Sin embargo, hay que matizar que en un estudio esta relación es observada a través de las habilidades investigadoras de los docentes mientras que, en el otro, se hace referencia tanto a las habilidades investigadoras como a las docentes.

También y como sucede en la mayoría de investigaciones (Mathieu y Zajac, 1990; Meyer et al., 2002) las experiencias en el trabajo, en particular soporte recibido de la organización, autonomía en el desarrollo de la labor docente y oportunidades de promoción, es el antecedente que más influencia tiene en el CA y en sentido positivo.

En cuanto a las correlaciones entre las variables satisfacción y CA, los resultados son congruentes con los obtenidos por Meyer et al. (2002) al haberse observado que existe relación positiva entre la satisfacción laboral y el CA y, negativa con el CC. En concreto, uno de los estudios afirma que es la habilidad docente la que incrementa el CA y la habilidad investigadora la que hace disminuir el CC.

Por otro lado, la amplia literatura e investigación desarrollada sobre las consecuencias del CO para las organizaciones en otros ámbitos, describen, analizan e interpretan su influencia en el desempeño, la rotación, el absentismo/asistencia en el lugar de trabajo y, la salud y bienestar de los empleados. Las publicaciones en nuestro ámbito y contexto, solamente muestran que aquellos docentes que desarrollaban un menor compromiso afectivo con la universidad, tenían mayores intenciones de abandonarla.

Respecto a las variables o antecedentes que pueden influir en el CO de los docentes, de la revisión realizada se obtienen contradicciones o desacuerdos que no permiten identificar qué características demográficas de los docentes pueden actuar como modificadoras de este y/o la manera en la que lo hacen y, concuerdan con la afirmación Meyer et al. (2002) en que no son las variables que desempeñan un papel más

importante en el CO de los docentes. Los resultados coinciden al afirmar que las características personales de disposición (habilidades investigadoras) influyen de manera positiva en el compromiso afectivo, hecho que como Meyer y Allen (1997) indican puede ser atribuido a que las personas más competentes son las que acostumbran a poder escoger organizaciones de mayor calidad, que pueden inspirar un compromiso afectivo más intenso y en sentido inverso en el *compromiso de continuidad*. También, como sucede en la mayoría de investigaciones (Mathieu y Zajac, 1990; Meyer et al., 2002), las experiencias en el trabajo como el soporte recibido de la organización, es el antecedente que más influencia tiene en el CA y en sentido positivo. En cuanto a las correlaciones, hay relación positiva entre la satisfacción laboral (docente e investigadora) y el CA y, negativa con el CC de acuerdo con los resultados obtenidos por Mathieu y Zajac (1990) y Meyer et al. (2002).

Para concluir, la tímida incursión de carácter exploratorio que los investigadores han llevado a cabo sobre el CO que los docentes universitarios tienen con la institución en la que trabajan, así como en el estudio de los antecedentes y consecuencias derivadas de este compromiso, ponen de manifiesto la necesidad de continuar trabajando en esta línea de investigación para aportar luz y conocimiento al respecto y así disponer de una herramienta para la gestión de los recursos humanos considerando factores que potencien actitudes y conductas positivas para los docentes, la universidad y la sociedad.

3.2 EL COMPROMISO CON LA PROFESIÓN

3.2.1 Definición y evolución en el estudio del compromiso profesional

El compromiso profesional (CP) se define como el grado de vinculación con una profesión (Snape y Redman, 2003, citado por Peiró, 2007). En el meta-análisis realizado por Lee, Carswell y Allen (2000) sobre los trabajos publicados acerca del compromiso con la profesión se observa cómo, en ocasiones, de manera indistinta se utilizan los términos *compromiso profesional*, *compromiso con la carrera* y *compromiso con la ocupación*. En función de si el autor considera que el término es más general y le

permite englobar tanto a profesionales como a no profesionales, *compromiso con la ocupación*, o dado “el poco consenso que existe sobre los atributos que definen una profesión” (Morrow 1993, p.158), *compromiso con la carrera*.

Warr, Cook y Wall (1979, p. 139, citado por Abd, Ngurah y Keeves, 2009) definieron que el compromiso con el trabajo o una ocupación era el “grado en que una persona desea participar en el trabajo”, para Vandenberg y Scarpello (1994) el compromiso profesional se define como “la creencia de una persona en la aceptación de los valores de la profesión elegida o línea de trabajo y de mantener la pertenencia a esa ocupación” p.535. Por otra parte, el compromiso con la ocupación también ha sido conceptualizado como un vínculo psicológico entre una persona y la ocupación, lo que implica que se basa en una relación afectiva con la ocupación (Lee, Carswell y Allen, 2000). Blau (1985), definió el compromiso con la carrera como "la actitud de un individuo respecto a su profesión o vocación" (p. 280), considerando que no existían diferencias que pudieran medirse entre el compromiso con la carrera y con la ocupación (Blau, 2001).

De la misma manera que sucedía en la investigación sobre el compromiso con la organización, en la investigación sobre el compromiso profesional también se ha reproducido el debate sobre la dimensionalidad del constructo. Los diferentes modelos e instrumentos desarrollados para medir el constructo, parten de los modelos más utilizados sobre el compromiso organizacional y tienen en cuenta la dimensionalidad de este.

Así, desde la perspectiva unidimensional –centrado en el compromiso afectivo y el más utilizado– es el modelo desarrollado por Mowday, Steers y Porter (1979) sobre el compromiso con la organización el que sirve de referente para los primeros trabajos que analizan el compromiso con la profesión. Desde una visión multidimensional, es la adaptación del modelo de Meyer y Allen (1991) sobre el compromiso con la organización sobre el que se elaboran los modelos que abordan el compromiso con la profesión; compromiso afectivo, normativo y de continuidad. Los autores, definen el compromiso ocupacional como “el compromiso con una línea de trabajo concreta” (1993, p.540) y están convencidos de que la perspectiva multidimensional permite una comprensión más completa de los vínculos que el individuo establece con su profesión.

Utilizan el término ocupacional en lugar de profesional por considerarlo menos restrictivo.

El modelo de Meyer, Allen y Smith

Meyer, Allen y Smith (1993) estudian el compromiso con la profesión y con la organización en dos grupos de enfermeras con el objetivo de generalizar el uso del modelo de Meyer y Allen (1991). Entre los resultados más relevantes, se encuentran las evidencias siguientes: a) el desarrollo de medidas fiables acerca del compromiso afectivo, de continuidad y normativo con las ocupaciones, b) los tres compromisos no se relacionan de la misma manera con otras variables (antecedentes y consecuencias), y c) los compromisos organizacional y ocupacional contribuyen de forma independiente a la hora de predecir variables que son importantes para la organización.

El trabajo de autores como Irving, Coleman y Cooper (1997) (citado por Peiró, 2007), con un grupo de empleados de una agencia gubernamental canadiense de diversas profesiones, así como el realizado por Snape y Redman (2003), en especialistas de gestión de recursos humanos, confirman que el compromiso ocupacional consta de tres componentes: *afectivo*, *normativo* y de *continuidad*.

En esta investigación se utilizará el término compromiso profesional para el estudio del compromiso que los docentes desarrollan con su profesión³.

Respecto a las **características demográficas** que pueden influir en el compromiso con la profesión, los resultados del meta-análisis realizado por Le et al. (2000) apoyan parcialmente la propuesta de algunos autores acerca de las correlaciones positivas entre variables temporales como la edad y la antigüedad en el trabajo, a causa de las inversiones acumuladas en la ocupación (Becker, 1961), más fuerte identidad profesional (Gottfredson, 1977), y la reducción de las opciones de la carrera para los empleados con más experiencia y más mayores (Colarelli y Bishop, 1990). No obstante, las relaciones mostradas entre estas características y el compromiso profesional fueron

³ A pesar de cómo aseguraba Imbernón (2006,2007a), aún estamos en una época en la que la profesión docente es considerada como una “semiprofesión”.

débiles. Para Meyer et al. (1993), también la antigüedad en la profesión o la posición que el individuo ocupa en la organización, son antecedentes del compromiso de continuidad.

En cuanto al hecho de que las mujeres tienden a estar más comprometidas con sus ocupaciones que los hombres, no se encontró relación como tampoco respecto al estado civil ni al número de hijos (Lee et al., 2000). Sin embargo, los resultados mostraron que el salario era la variable que más fuertemente correlacionaba con el compromiso con la ocupación. Mathieu y Zajac (1990) sugirieron que mayores ingresos incrementan el compromiso con la organización por la mejora de la propia autoestima. El presente resultado sugiere que un proceso similar podría estar operando con el compromiso ocupacional.

Por lo que respecta a las **actitudes relacionadas con el trabajo** (implicación con el trabajo, satisfacción global con el trabajo, burnout, etc.) los resultados indican que se relacionan con el compromiso ocupacional, aunque contrariamente a lo que los autores esperaban el respaldo de la ética en el trabajo no está tan estrechamente relacionado con el compromiso. De hecho, los resultados muestran un patrón opuesto en el que el compromiso se relaciona más con la implicación en el trabajo.

También, se encontró que las **experiencias en el trabajo** influyen en el compromiso con el trabajo, aunque de manera moderada. Así, el estrés, la ambigüedad de rol y el conflicto de rol, y el conflicto entre los compromisos organizacional y ocupacional disminuyen el compromiso ocupacional, mientras que el soporte del supervisor, de los compañeros, la participación y la autonomía incrementan el compromiso con la ocupación. Meyer, et al. (1993) por su parte, consideraron que la satisfacción en el trabajo o los procesos de formación, son antecedentes del compromiso afectivo con la ocupación.

Las **relaciones entre el compromiso organizacional y con la ocupación**, analizadas ampliamente debido en gran medida a los principios psicológicos del trabajo en los que se indicaba que parecía ser inevitable el conflicto entre ambos constructos, fueron fuertes y positivas. Esta correlación positiva sugiere, como probaron también Mathieu y Zajac (1990), que los valores y objetivos de la profesión adoptados por la mayoría de

las personas que trabajan en las organizaciones analizadas coinciden con los de la organización en la que trabajan y que, por lo tanto, no hay conflicto entre compromisos. No obstante, para el caso del compromiso afectivo, Lee et al. (2000) argumentan y comprueban que las relaciones entre el compromiso en el trabajo y el compromiso organizacional dependen de si el profesional trabaja o no en la organización que le corresponde (por ejemplo, enfermeras en hospitales/enfermeras en emplazamientos industriales). Probablemente el conflicto sea menor para aquellos profesionales que se desempeñan en sus organizaciones correspondientes porque es de esperar que los valores defendidos por la profesión sean compatibles y reforzados por la organización.

Por último, respecto a las **consecuencias** que pueden derivarse del compromiso profesional, este está negativamente correlacionado con la intención de dejar el trabajo, la intención de dejar la organización y la rotación organizacional. Así mismo, se observó que la intención de rotación en el trabajo contribuye en la intención de dejar la organización (Lee et al., 2000). También los autores verificaron que el compromiso ocupacional influye de manera positiva en el desempeño. Meyer, Allen y Smith (1993) confirman que el compromiso afectivo y normativo con la ocupación se relacionan más, que el compromiso de continuidad, con la ocupación deseada, con el comportamiento relevante para la organización y con la conducta organizativa cívica.

3.2.2 El compromiso profesional docente

El compromiso docente con el trabajo ha sido considerado como el vínculo psicológico entre el profesor, su labor docente y la ocupación. Se trataba de la disposición del maestro para hacer un esfuerzo para proporcionar una enseñanza eficaz, para mostrar un mayor entusiasmo para enseñar la materia y como consecuencia, de dedicar más tiempo a los estudiantes como personas, así como a la materia que se enseña (Tyree, 1996).

Claramente, el compromiso de un profesor con la enseñanza juega un papel importante en determinar el tiempo que el profesor quiere permanecer en la profesión (Chapman, 1983; Chapman y Lowther, 1982; McCracken y Etuk, 1986). Colarelli y Bishop (1990) definió el compromiso con la profesión como el avance de las metas vocacionales individuales y la unidad asociada con la realización de esos objetivos. Según Meyer,

Allen, y Topolnytsky (1998), las personas podrían optar por reorientar sus energías emocionales hacia la profesión a la que pertenecían, en lo que había por lo menos dos implicaciones. En primer lugar, puede ser más probable que estos individuos participaran en el trabajo de sus asociaciones profesionales y en segundo lugar, un enfoque profesional puede aumentar la probabilidad de que los empleados mejoren sus habilidades profesionales, conocimientos y capacidades y, por lo tanto la calidad de su trabajo.

De la discusión anterior, se puede argumentar que el compromiso de los docentes con la carrera o profesión es la fuerza de la motivación para trabajar y mejorar las competencias profesionales, y la capacidad de trabajar como profesor. El compromiso profesional puede describirse como tratar de alcanzar los más altos estándares de calidad como miembro de un grupo profesional, a través de un comportamiento que es ético y eficaz.

A pesar de las limitadas evidencias publicadas y localizadas que han analizado el compromiso de los docentes con la profesión así como los factores que pueden influirle y consecuencias que pueden derivarse de este (Reyes, 1990; Somech y Bloger, 2002, citados por Abd et al., 2009), algunas de las investigaciones en el contexto educativo, mayoritariamente en niveles educativos diferentes al universitario, han analizado la influencia de las variables demográficas, correlaciones con la satisfacción laboral y las consecuencias sobre la rotación y comportamientos de ciudadanía cívica.

En ellas se aprecia poca consistencia respecto al efecto que las variables demográficas, como el sexo y los años de experiencia, tienen en el compromiso con la profesión docente. En algunos estudios las mujeres presentan un mayor compromiso con la profesión docente (Collie, Shapka y Perry, 2011; Park, 2005; Sood y Anand, 2011), en otros (Madhu y Indu, 2016) se encontró un compromiso profesional de los formadores de docentes masculinos significativamente mayor que el de los formadores de docentes femeninas y Çancado et al. (2007) no encontró diferencias significativas a pesar de que las mujeres mostraron un mayor compromiso profesional. Los años de experiencia según Collie, Shapka y Perry (2011) reducen el compromiso profesional cuando no se considera también el clima escolar y para Sood y Anand (2011) lo incrementan,

mientras que en otras investigaciones en cambio no se encontró relación (Gwyn, 2011; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink y Hofman, 2012; Çancado et al., 2007).

Mayor acuerdo en cambio es el que se encuentra en los resultados de los estudios que han analizado la relación entre la satisfacción laboral y el compromiso profesional pudiéndose decir que, en términos generales ambos constructos están relacionados. En algunas investigaciones, la satisfacción laboral tiene un impacto positivo en el compromiso ocupacional (Awang, Ahmad y Zin, 2010; Bakan, Buyukbese, Serahan y Sezer, 2014; Bergmann, Lester, De Meuse y Grahn, 2011; Shahmina, 2014; Gümüs, Hamarat, Çolak y Duran, 2012), en otras el compromiso profesional influye en la satisfacción laboral (Usha y Sasikumar, 2007) y otro grupo de estudios, simplemente concluyen que hay relación entre ambos constructos (Akram, Malik, Sarwar, Anwer, y Ahmad, 2015; Ayele, 2014). Concretamente las dimensiones de la satisfacción laboral que mayor influencia tienen en el compromiso son: el trabajo en sí mismo (Bakan et al., 2014), la naturaleza del trabajo, el salario y la supervisión de calidad (Shahmina, 2014), la satisfacción con las prácticas de gestión de los recursos humanos y las oportunidades de promoción (Bergmann et al., 2011), el grado en el que los docentes están satisfechos con sus colegas y el apoyo que reciben, mediado también por la variación en el nivel de motivación (Canrinus et al., 2012) y las oportunidades de promoción, carga de trabajo y la relación con los colegas (Awang et al., 2010).

Otras investigaciones complementarias han centrado su atención en cómo otros factores, relacionados asimismo con la satisfacción, como por ejemplo la motivación, los valores individuales, la autoeficacia, el estrés etc. influyen y ayudan a comprender el compromiso que los docentes tienen con la profesión. Chan et al. (2008), Canrinus et al. (2012) y Klassen y Chiu (2011) comprobaron que la autoeficacia del profesorado contribuye en el compromiso profesional de los profesores, efecto que está parcialmente mediado por el nivel de motivación del profesorado que puede ir cambiando como consecuencia de la interacción entre la persona y el contexto (Canrinus et al., 2012). Los autores Choi y Tang (2011) por su parte, indican que para entender las variaciones en el nivel de compromiso profesional hay que tener en cuenta su asociación con las experiencias emocionales de los docentes en sus carreras contra el cambio social, educativo y de los contextos de trabajo.

Los valores individuales también desempeñan un papel fundamental como predictores o moderadores en los procesos relacionados con el trabajo y con los resultados ya que cuando estos valores fundamentales de los docentes, así como sus creencias e identidades, son congruentes con los que enfatiza su organización y/o su grupo profesional más comprometidos están sobre todo con su profesión (Cohen, 2010). En particular, valores como la auto-transcendencia (benevolencia) y el conservadurismo (conformidad) están positivamente relacionados con ambos compromisos o son valores que afectan a las actitudes en el lugar de trabajo. La consideración de los valores individuales según la teoría de Schwartz (tradicición, conformidad, seguridad, benevolencia, universalismo, hedonismo, estimulación, logro, poder y autodirección), en una cultura y entorno particular contribuyen a una mayor comprensión del compromiso ya que influyen en las actitudes, procesos de tomas de decisiones y comportamientos humanos en general.

Otros factores como el clima escolar y el aprendizaje social y emocional también juegan un papel importante en la predicción del compromiso de los docentes. Collie et al. (2011) con su investigación apoyan que los climas escolares positivos, sobre todo las relaciones con los estudiantes, predicen un mayor compromiso profesional probablemente porque se asocian con mejores resultados docentes. Así mismo, sus resultados proporcionan evidencia acerca de la relevancia del aprendizaje social y emocional para fomentar un mayor compromiso profesional. Un mayor apoyo y promoción cultural por parte de la escuela que valora el bienestar social y emocional de sus miembros repercute en un mayor compromiso por parte de los profesores.

La tutoría o mentoría para ayudar a los profesores en su transición a la academia, es un resultado que también se ha estudiado en relación al compromiso con la profesión docente. Gwyn (2011) sostiene que las relaciones de orientación del profesorado mejoran el sentimiento de las personas hacia la carrera e incrementa su vínculo emocional con esta (afectivo). Sobre la base de estos resultados, los autores recomiendan la iniciativa de introducir la tutoría con investigadores expertos como mentores para estimular y apoyar a las enfermeras a que realicen el doctorado. Esto ayudaría por un lado, a solventar la escasez de profesorado de enfermería con la que se encuentran las facultades de enfermería en Estados Unidos y por otro lado,

incrementaría el cuerpo de conocimientos de enfermería necesario para el crecimiento de la disciplina.

Çancado et al. (2007) por su parte encontró que ninguna de las variables de percepción sobre la organización (seguridad en el empleo, facilidad de entrada, promoción justa, etc.) ni sobre la percepción del entorno externo tuvieron impacto en el compromiso de los docentes con su profesión lo que parece ser consistente con que estas variables están más relacionadas con el compromiso organizacional. Sin embargo, el interés personal despertado por las actividades desarrolladas por el docente como parte de su percepción acerca de su contexto de trabajo, sí que influyó en el compromiso profesional. Cuestión que como argumentan los autores puede relacionarse con la necesidad de desarrollar habilidades profesionales, lo que representa un factor central para el compromiso con la profesión como demuestran Borba, Gontijo, Sanches y Verdinelli (2005).

Los resultados del estudio realizado por Makhbul y Khairuddin (2014) muestran por otro lado que ciertos factores estresantes en el trabajo (las relaciones de trabajo, equilibrio trabajo-vida, seguridad en el empleo, control, recursos y de comunicación, y salario y beneficios) están significativamente relacionados de manera negativa con el compromiso con la profesión y con la productividad individual mediada parcialmente por el compromiso.

Consecuencias del compromiso con la profesión del profesorado

Al evaluarse las implicaciones del compromiso profesional de los docentes con la enseñanza se encuentra que este se ha relacionado con la retención (Klassen y Chiu, 2011; Gwyn, 2011; Gümüs et al., 2012), otros índices de rendimiento efectivo (Day, 2008; Okazaki, Bittencourt y Pinho, 2011; Özdem, 2012; Gümüs et al., 2012; Yousaf, Yang y Sanders, 2015; Bakan et al., 2014) y con el comportamiento de ciudadanía organizacional.

En la mayoría de estos estudios, se pone de manifiesto en primer lugar que niveles más bajos de compromiso con la profesión implican mayores *intenciones de dejar la profesión*. Gümüs et al. (2012) encuentran un efecto inverso entre el compromiso y la

intención de jubilación anticipada. Klassen y Chiu (2011) en su estudio realizado con profesores en ejercicio y en formación, concluyen que el menor compromiso y mayores intenciones de abandonar la profesión en docentes en ejercicio podría deberse por un lado, al mayor nivel de estrés relacionado con la enseñanza y con los factores contextuales aunque estos docentes tengan niveles elevados de autoeficacia para gestionar el aula y a la relación inversa de estos factores con el compromiso. Por otro lado, porque las expectativas de los profesores en formación respecto a su entorno de trabajo son poco realistas al encontrarse en una etapa de su desarrollo profesional en la que tiene más peso los aspectos positivos de descubrimiento de la enseñanza que los negativos asociados a la realidad de esta. El compromiso ocupacional influye en las decisiones de los maestros de abandonar la profesión y estas decisiones están influenciadas por factores motivacionales y contextuales que varían con la etapa de la carrera en la que se encuentran los profesores.

En segundo lugar, la identidad o apego emocional con la carrera influye significativamente en el esfuerzo institucional de los docentes por mejorar la calidad de su *desempeño* y en los resultados positivos del proceso educativo (Day y Gu, 2009; Okazaki, Bittencourt y Pinho, 2011; Bakan et al., 2014). Esfuerzo según Okazaki, Bittencourt y Pinho (2011) para que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades, de preocupación por las dificultades de los estudiantes ayudándoles y ofreciéndoles atención individualizada, de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, de estimulación a la participación de los estudiantes. Bakan et al. (2014) también encontraron que el compromiso en el trabajo tiene un impacto positivo en el rendimiento laboral de los académicos. Yousaf, Yang y Sanders (2015) en su estudio para examinar los vínculos subyacentes entre la motivación intrínseca y extrínseca de los docentes con su tarea, obtienen que estas relaciones están mediadas por el compromiso afectivo con el trabajo.

Por último, algunas investigaciones también han analizado la influencia del compromiso organizacional y profesional sobre los *comportamientos de ciudadanía organizacional* (Aslam, 2012; Cohen y Liu, 2011; Özdem, 2012) concluyéndose en estas que el compromiso profesional es el factor más eficaz en el comportamiento extra-rol de los docentes.

3.3 CULTURA ACADÉMICA Y DOCENTE DEL PROFESORADO PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

3.3.1 Sobre el concepto de cultura docente

La investigación sobre la cultura docente muestra que se trata de un concepto que no ha alcanzado una definición unánime, ni entre los diferentes autores que la han analizado ni desde los diferentes enfoques desde los que se ha interpretado, acentuándose por tanto la ambigüedad del término.

Según Bolívar (1993) podemos entender la cultura escolar como *“el conjunto de expectativas compartidas sobre lo que es y debe ser la acción diaria en el centro (Rossman, Corbatt y Firestone, 1988, p.4). En el que hay un conjunto de normas, creencias y valores, que constituyen el marco interpretativo de referencia e identidad (símbolos y significados) del centro; siendo aprendido (socialización de profesores principiantes y alumnos) y/o compartido por el grupo”* p.69. Para Hargreaves (1996), las culturas profesionales *“proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de enseñanza. En este sentido, las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos, y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años”* p.189.

Pérez Gómez (1995, p.8, citado por Moreno, 2002), define cultura como: *“El conjunto de significados, expectativas y compartimentos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales, y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado”*. Hablar de cultura profesional, para Santos Guerra (1995, p.42), significa *“conjunto de prácticas, creencias, ideas, expectativas, rituales, valores, motivaciones y costumbres que definen la profesión en un contexto y en un tiempo dado”* (citado por Moreno, 2002).

Para Gairín (2000, p.51), cultura significa *“el conjunto de normas, creencias, asunciones y prácticas, resultado de la interacción entre los miembros de una*

organización y de la influencia del entorno, que definen un determinado modo de hacer. [...] Hace, por tanto, referencia a significados, concepciones y prácticas compartidas que, implícita o explícitamente, denotan normas que guían los significados y modos de hacer de las organizaciones". p.52.

Aunque que en las definiciones anteriores pueden encontrarse más acuerdos que diferencias, pueden identificarse dos tendencias fundamentales a la hora de definir qué es la cultura docente. Una tendencia, la describe como un conjunto de creencias, valores y costumbres, y otra que, comparto y que será la considerada para esta investigación, define la cultura profesional como el contexto de creencias y valores donde se desarrollan determinadas prácticas o estrategias de enseñanza, esto es, integrando en la definición los factores; contenido de la cultura (creencias, valores, expectativas y maneras de hacer) y la forma de esta (prácticas de trabajo o relaciones).

A pesar de la no uniformidad del término, son muchos los expertos que consideran que una institución educativa es una organización peculiar que tiene una cultura propia. En ella, podríamos identificar una cultura dominante (los valores básicos son compartidos por la mayoría de los miembros) y subculturas profesionales específicas (Armengol, Castro, Freixas y Tomás, 2005; Bolívar 1993; Gairín 2000; Hargreaves 1996) que determinan el contexto cultural en el que puede verse a la enseñanza como una práctica construida e impregnada de los valores y creencias en los que se inserta la universidad y por consiguiente el trabajo y desarrollo profesional de los docentes. Contexto que por otro lado, también sirve de marco de referencia para responder ante los cambios o transformaciones planificados externamente, y a los que se da respuesta en función del grado de consonancia o disonancia con estas culturas y subculturas existentes en una organización.

Autores como Armengol et al. (2005) y Hargreaves (1996) entienden que la cultura puede ser definida en función del contenido (creencias, valores, hábitos y modos de hacer) y de la forma (pautas o modelos de relación entre los miembros que comparten una cultura). Es este último factor de la cultura en el que pueden encontrarse implicaciones significativas para el cambio educativo, en la medida en la que puede frustrar o hacer que se lleven con éxito unos compromisos compartidos ya que son los

cambios en las formas de relacionarse, los que pueden originar cambios en las creencias, valores y actitudes. Hargreaves (1996) identifica al menos cuatro tipos de cultura profesional según los patrones de interacción entre los docentes; individualista (prevalece el aislamiento), de colaboración (voluntariamente los docentes trabajan juntos), de colegialidad artificial (se trabaja de manera conjunta pero impuesta) y balcanizadas (se forman grupos pequeños aislados entre sí).

3.3.2 La cultura docente del profesorado universitario y el cambio

La principal función de las universidades es liderar la creación y difusión del conocimiento científico. Son instituciones caracterizadas por un cambio continuo pero lento (Carreras y Perrenoud, 2005), que han de asumir los retos que implica la sociedad del conocimiento, la diversidad y el aprendizaje continuado en el que se otorga un papel preponderante al aprendizaje de los alumnos (Vieira y Vidal, 2006). Este enfoque integral conduce a una revisión de las relaciones de interdependencia existentes entre universidad, sociedad y cultura.

Históricamente el concepto de cultura docente universitaria incorpora tanto aspectos de orden estructural, como perfiles y programas que tienen que ver con las diversas formas de manejarse los agentes implicados, con las reglas implícitas en las relaciones, con las expectativas del profesorado y del alumnado (Domingo, 2004), y con aspectos culturales y de desarrollo científico y tecnológico.

Según Pérez et al. (2015) la cultura docente para el profesional universitario, es lo expresado en el accionar cotidiano de los docentes, directivos y estudiantes, que se mueve entre lo formalmente establecido y su concreción en la práctica. Este constructo, se concibe como un proceso permanente y continuo, donde la formación es entendida desde la perspectiva de desarrollo.

En estos últimos años, los resultados de la evaluación de la calidad de las universidades requieren una mayor reflexión de cómo la universidad gestiona su propio proceso de aprendizaje (Esteban Ortega, 2005). Asimismo, actualmente cabe reflexionar también, acerca de la responsabilidad social de las administraciones en generar motivación en

torno al cambio en la cultura docente de las universidades (Paz y Núñez, 2015). Esta transformación mediante la evolución, sólo se logrará con la complicidad de las administraciones responsables de la formación y política universitaria, y con la adopción de una perspectiva de análisis holístico y sistémico de la práctica docente y de su optimización (Carreras y Perrenoud, 2005).

Por otro lado, la cooperación docente y la coordinación del profesorado son requisitos fundamentales para lograr una enseñanza universitaria de calidad (Pérez y Soto, 2015). La problemática sobre la eficacia real de la innovación educativa, exige atender la necesidad de mejorar la coordinación entre el profesorado si queremos generar aprendizajes y estudiantes competentes (Pérez y Soto, 2015). La cooperación del profesorado en la cultura docente universitaria, cobra mayor sentido y significado si cabe cuando nos referimos a las Ciencias de la Salud. Los renovados procesos de enseñanza-aprendizaje demandan relaciones de comunicación y encuentro, cooperación, trabajo en equipo, confianza, etc. que han de transmitirse desde las materias que conforman los planes de estudio. Desde este espacio de formación, se insiste en la importancia de la coordinación y cooperación del profesorado para el desarrollo de unos buenos proyectos de intervención docente, destacando como elementos clave para su consecución el diseño de los objetivos y contenidos de aprendizaje, la selección de los métodos utilizados, una programación sistemática y el despliegue de actividades y sistemas de evaluación (Aristimuño, 2014).

Asimismo, es evidente la importancia de los valores que deben inspirar y guiar la vida laboral del docente desde una perspectiva humanista. En este sentido Jiménez y Palmero (2007) describen al profesor universitario no solo como un profesional competente con conocimientos de una especialidad determinada, sino capaz también de desarrollar argumentos racionales sobre cuestiones de interés social común, promoviendo la conciencia crítica. Este proceso naturalmente tiene implicaciones de carácter ético y social también para el estudiante, que ha de profundizar en su conocimiento con el estudio autónomo.

Formar profesionales capaces de responder a las demandas sociales conlleva que el estudiante universitario adquiera un mayor protagonismo en el aula, convirtiéndolo en

responsable de su propio aprendizaje. En este sentido el aprendizaje dinámico y cooperativo conlleva un cambio en el profesorado, que debe comprender que su función principal no es la exposición de contenidos, sino la formación en competencias profesionales relacionadas con la demanda real de la sociedad (Aguilera, Mendoza, Racionero y Soler, 2010). En este sentido, el profesorado ha de superar la dependencia de los contenidos conceptuales, para fomentar el diálogo en el aula (Imbernon y Muñoz, 2007; Flecha y Racionero, 2012). Desde esta perspectiva el profesor deja de ser el poseedor de la verdad absoluta y, según indica Freire (2001) no es que deje de enseñar, sino que también puede ser cuestionado. El profesorado universitario debe provocar y guiar el proceso de aprendizaje (Karrera, Zulaika y Arregui, 2014), fortaleciendo el dominio de habilidades y garantizando la formación (Merieu, 2009). La finalidad de sus funciones docentes no será transmitir conocimientos sino orientar para crear alumnos emprendedores que sepan y puedan generar su propio trabajo como profesionales autónomos. Este tipo de docencia requiere una formación pedagógica de excelencia centrada en enfatizar más en el aprendizaje que en la enseñanza (Pérez, Martín, Ginés, Cortés, González, Marino y La Paz, 2005), en el logro de la autonomía moral e intelectual, y en promover el aprendizaje cooperativo (Marcelo, 2001).

Para Martínez Martín (2004) una cultura docente en el mundo universitario cambia y es susceptible de ser orientada hacia la calidad cuando incorpora de forma habitual en el comportamiento del profesorado y de la institución acciones como: fijarse en la práctica, modificarla y consolidarla o innovarla y someterla a evaluación. También cuando se genera y propicia de forma natural la mejora de la tarea docente; se establecen pautas para orientar una docencia de calidad en función de las tendencias, corrientes y resultados más excelentes de la investigación; cuando se entiende que la cultura docente no es un sumatorio, sino algo grupal movido por intereses compartidos y orientado a un bien común; y cuando se comprende que el carácter holístico de la cultura docente se logra a través de acciones particulares responsables que conlleva una nueva forma de pensar y abordar la tarea académica, la investigación y la docencia del profesorado.

Por otro lado, no puede entenderse el término de cultura docente alejado del diseño y regularización de espacios de aprendizaje en contextos de diversidad, que atiendan a la

igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos, y que conformen los valores de la formación ciudadana (Alfárez, Villarreal y Comas, 2015). De esta forma, la progresión natural del ejercicio de la función docente, irá perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo del crecimiento profesional del propio docente. En este sentido, colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social, ayudará a fomentar la dimensión educadora de la función docente, y fomentará la educación democrática para una ciudadanía activa y renovadora.

Valorar la responsabilidad individual y colectiva respecto valores e instituciones sociales fomentando la responsabilidad social universitaria (Domínguez Pachón, 2012) hace además que, podamos desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

Como puede apreciarse desde que comenzó el proceso de armonización al Espacio Europeo de Educación Superior, y así lo reflejan muchos académicos y expertos en Educación Superior e informes realizados a nivel europeo y nacional, el cambio en el modelo educativo que las universidades necesitan experimentar para ofrecer una formación integral a sus estudiantes que sintonice con las demandas de la sociedad postmoderna, requiere que el trabajo de los docentes también se ajuste a las condiciones y propósitos de la nueva formación, con el objetivo de mejorarla. El nuevo sentido de la formación, el papel de la universidad, y de la docencia en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, va más allá de los cambios de carácter técnico o instrumentales. Implica una nueva manera de abordar los procesos de docencia y aprendizaje, para lo que es imprescindible, al margen de cambios normativos, estructurales y de gobernabilidad, un cambio de cultura profesional ya que afecta a cuestiones como los hábitos, condiciones, costumbres, modos de pensar y hacer la enseñanza y sobre todo, un cambio de valores (Martínez y Viader, 2008).

El cambio educativo en la universidad requiere por tanto de una nueva cultura docente que, rompiendo con la cultura de la individualidad y balcanización, aún muy presentes en la universidad, tenga un foco bien definido y compartido (una cultura fuerte y

positiva) para convertirse en una universidad efectiva. Cultura colaborativa en la que los docentes: a) dialoguen con sus colegas sobre los problemas de su práctica, b) compartan ideas, conocimiento y técnicas, c) participen de manera colaborativa en la resolución de problemas, poniendo de acuerdo la enseñanza y las practicas docentes con los signos de este tiempo, y d) así como, desarrollar un sentimiento de identidad que genere compromiso y lealtad también en el ámbito en el que ejercen (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995).

Si tenemos en cuenta que la definición sobre el desarrollo profesional del docente universitario es “cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión” (MEC, 1992, p.35), parece relevante investigar la cultura profesional, por la influencia que las culturas profesionales tienen en el desarrollo profesional del docente y las implicaciones que esto tiene para la innovación curricular y el cambio educativo en la universidad, y en particular de la EUI de la UB. Son las estructuras más profundas (en este caso las culturas subyacentes) las que realmente deben transformarse si quiere conseguirse un cambio verdadero, que permita a la universidad ser una institución que aprende incorporando su progreso, y avanzando al compás del cambio social.

3.3.3 Transformación de la educación en la economía del conocimiento. La escala del conocimiento de Robert Kozma

Para dar respuesta al cambio de paradigma económico y social que se está produciendo en muchos países –de producción en masa a un paradigma basado en las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la creación de conocimiento– autores como Kozma (2012) establecen un marco conceptual denominado “*La escala del conocimiento*” a partir del cual se puede planificar una trayectoria de formas cambio, coordinadas y progresivas, para transformar el sistema educativo a lo largo del tiempo y apoyar así, los objetivos principales del desarrollo social y económico que hacen avanzar a un país hacia una nueva economía de la información y sociedad del conocimiento.

Los cuatro enfoques o modelos, basados en factores económicos y sociales, que representan esta trayectoria progresiva para el cambio y transformación de la educación son: el *modelo de educación básico*, *modelo de adquisición de conocimiento*, *modelo de profundización del conocimiento* y el *modelo de creación del conocimiento* (Figura 3-2). Diseño que no sólo conecta el cambio con un crecimiento económico sostenible, sino que también trata los objetivos del reto educativo y las implicaciones del nuevo paradigma para la educación en los distintos componentes del sistema educativo: política educativa, desarrollo profesional del profesorado, pedagogía en el aula, currículo, evaluación, organización y administración de la escuela y uso de las TIC.

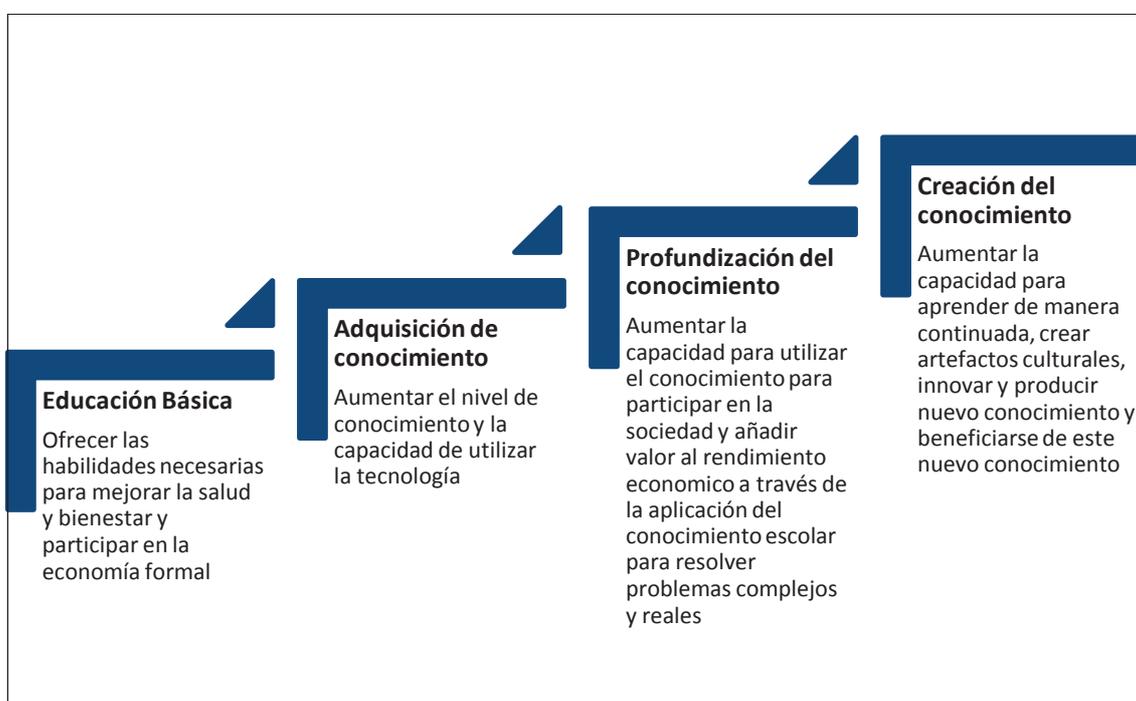


Figura 3-2. Modelos educativos y su contribución en el desarrollo de la economía del conocimiento. Fuente: elaboración de la autora a partir de Kozma (2012)

Centrados en el modelo de creación del conocimiento, cuyo objetivo es desarrollar una población activa y una ciudadanía comprometida continuamente y que se beneficie de la creación de conocimiento, de la innovación y del aprendizaje, describimos cómo son según Kozma el desarrollo profesional del docente, la pedagogía y la evaluación, para alinear las funciones y tareas propiamente docentes a este nuevo paradigma educativo.

En su *desarrollo profesional* los profesores son responsables, en primer lugar, de su desarrollo, así como del de los otros, en su rol de colegas y mentores. Colaboran entre

ellos y con expertos externos para construir una comunidad profesional y están comprometidos en crear y compartir su propio conocimiento profesional y las buenas prácticas.

A nivel *pedagógico* la enseñanza consiste en retar a los estudiantes para que construyan su propio conocimiento y exploren nuevos temas, estructurando y dando soporte a estas prácticas mediante recursos como proyectos colaborativos e investigaciones que impliquen la búsqueda de información, recogida y análisis para producir productos de conocimiento y comunicarse con expertos y públicos externos para compartir los resultados. Respecto a las tareas de *evaluación*, estas consisten en búsquedas, informes, presentaciones, trabajos creativos y otros productos de conocimiento. Productos que se evalúan a través de la auto-revisión o revisión pública y entre iguales y en las que se enfatizan los objetivos de los estudiantes y el auto-control.

Dimensiones del sistema educativo en la transformación de la educación en la economía del conocimiento que demanda unas competencias docentes que conllevan a un cambio en la cultura o identidad docente ya que afecta a cuestiones como los hábitos, condiciones, costumbres, modos de pensar y hacer la enseñanza y sobre todo, un cambio de valores (Martínez y Viader, 2008; Monereo, 2014).

3.3.4 Competencias del profesorado universitario para una cultura docente que favorece el desarrollo del conocimiento

El cambio en las formas de pensar, de sentir, de relacionarse y de actuar por parte de los estudiantes que el contexto actual organizativo y social demanda, plantea un nuevo paradigma educativo que ha convertido al profesor universitario en uno de los actores principales que debe adoptar también nuevas formas de pensar, de sentir, de relacionarse y de actuar para facilitar el desarrollo integral de los estudiantes.

Una revisión acerca de diferentes propuestas realizadas sobre las competencias docentes que el profesorado universitario debería adquirir para reorientar su actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tabla 3-1), muestra distintas clasificaciones y

denominaciones pero que de manera interrelacionada están abordando tanto la dimensión más práctica de la competencia como la dimensión cultural de esta. Así mismo, en la intersección de estas investigaciones, se observa un primer conjunto de competencias, centradas en la mejora de práctica docente (planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, tutoría, sistema metodológico y estrategias didácticas, diseño y uso de medios didácticos y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje) y, un segundo conjunto de ellas, más orientado a los retos de la sociedad del conocimiento, del nuevo EEES, de la comunicación y de los procesos de innovación e investigación.

Tabla 3-1. Perfil competencial docente

Proyecto Tuning (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias instrumentales, que incluyen destrezas cognitivas, como la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos; capacidades metodológicas como tomar decisiones y resolver problemas; capacidades tecnológicas como la capacidad de manejar ordenadores; y capacidad lingüística, como comunicación oral y escrita o conocimiento de una lengua. • Competencias interpersonales: capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las relaciones interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo, el compromiso social y ético. Estas competencias facilitan la interacción y cooperación social. • Competencias sistémicas: son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar cambios para mejorar e innovar los sistemas. Las competencias sistémicas requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.
Zabalza (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje • Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares • Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa) • Manejo de las nuevas tecnologías • Diseñar la metodología y organizar las actividades (competencias metodológicas) • Comunicarse-relacionarse con los alumnos • Tutorizar • Evaluar • Reflexionar e investigar sobre la enseñanza • Identificarse con la institución y trabajar en equipo
Perrenoud (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar y animar situaciones de aprendizaje • Gestionar la progresión de los aprendizajes • Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación • Implicar a los alumnos en su aprendizaje • Trabajar en equipo • Participar en la gestión de la escuela • Informar e implicar a los padres • Utilizar las nuevas tecnologías • Afrontar deberes y dilemas éticos de la profesión • Organizar la propia formación continua

Ayala (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos • Experto en su disciplina académica • Facilitador y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno • Evaluador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso • Un docente consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural
Tejada (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión social: Competencia general en la que el docente ha de planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica. De la que establece las diferentes unidades de competencias y sus correspondientes realizaciones profesionales • Dimensión personal: Competencias teóricas o conceptuales, competencias psicopedagógicas y metodológicas y , competencias sociales
Gairín (2011)	<p>META – COMPETENCIAS DE LA PROFESIÓN (Conocimiento de sí mismo; Capacidad de análisis crítico, de reflexión, de resolución de problemas...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencias técnicas: Saberes relacionados con el quehacer pedagógico. (conocimiento pedagógico de la disciplina que enseña; conocimiento de los alumnos en medio de los cuales trabaja; del currículum a trabajar...) Gestión de dispositivos de diferenciación. (conocimiento de técnicas que le permitan involucrar, motivar a los alumnos en su proceso de aprendizaje) • Competencias metodológicas: Vinculación del saber con la realidad del alumno. (acoger la experiencia de los alumnos al abordar las temáticas de estudio; utilizar diversas modalidades de interacción durante el proceso de enseñanza – aprendizaje) Implementación de un proceso reflexivo en la acción educativa. (promover la práctica de la autoevaluación durante el proceso de enseñanza – aprendizaje) • Competencias sociales: Disposición para comprender y trabajar junto a otros. (actuar sobre la base de criterios consensuados colectivamente; participar en la elaboración, implementación y evaluación de los proyectos – educativo, currículo – del centro) Opción por un proceso orientado hacia el aprendizaje de los alumnos. (incluir en el proceso formativo experiencias prácticas que requieren la transferencia de conocimiento) • Competencias personales: Ética de la profesión docente. (ofrecer la posibilidad de dialogar respecto del proceso de enseñanza – aprendizaje; reconocer las potencialidades de los alumnos...) Responsabilidad en el ejercicio de la profesión. (asumir la responsabilidad que le compete cuando los alumnos presentan problemas en su proceso de aprendizaje). <p>Competencias específicas de la formación de profesores</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Como docente:</i> Planifica, organiza y anima situaciones de aprendizaje significativo. Gestionar la progresión de los aprendizajes. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo. Contribuye a crear ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo • <i>Como tutor:</i> Competencias sociales y afectivas • <i>Como miembro de la organización:</i> Trabajar en equipo. Participar en la gestión diaria de la escuela y en los procesos de innovación que impulsa. Favorece la cultura y clima positivo para el cambio. Informar e implicar a los padres y comunidad • <i>Como profesional:</i> Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional. Establece y aplica procesos de mejora permanente de su calidad como profesional

Mas (2011) CIFO	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales • Desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal • Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía • Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje • Contribuir activamente a la mejora de la docencia • Participar activamente en la dinámica académico organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones...)
Torra et al. (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia interpersonal • Competencia metodológica • Competencia comunicativa • Competencia de planificación y gestión de la docencia • Competencia de trabajo en equipo • Competencia de innovación
Rodrigo et al. (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Planificación</i>: flexible y orientada hacia las condiciones de los alumnos • <i>Dominio disciplinario</i>: consultor experto capaz de seleccionar y significar • <i>Didáctica</i>: centrada en múltiples técnicas adaptadas a los estudiantes • <i>Actitud</i>: pasión proyectada por el tema y la docencia • <i>Interacción con estudiantes</i>: basada en el respeto, pero cercana, capaz de dialogar • <i>Evaluación</i>: centrada en el proceso y de carácter formativo • <i>Resultados esperados</i>: desarrollo de competencias generales y específicas • <i>Foco del proceso</i>: capacidad del estudiante de aprender, cada vez más autónomamente • <i>Complejidad de las exigencias pedagógicas</i>: exigencias pedagógicas complejas
Monereo (2014)	Un docente competente es capaz de resolver con éxito problemas auténticos prototipos en su quehacer docente y problemas emergentes que empiezan a despuntar en su desempeño profesional

Partiendo de la premisa de que el docente universitario es un experto o especialista en su disciplina y a partir de la triangulación entre: a) la información obtenida de la revisión comparativa de las competencias que los docentes universitarios deben poseer, de acuerdo a los autores consultados, b) de los requerimientos de los Descriptores de Dublín para los niveles formativos de grado y máster (Tabla 3-2, pág. 47), y c) de las dimensiones del sistema educativo que competen propiamente a los docentes en el nuevo paradigma del modelo de creación del conocimiento propuesto por Kozma, realizamos/consideramos la siguiente propuesta de competencias para el profesorado universitario:

Primera dimensión competencial: “La práctica docente”

El profesor universitario en su práctica docente, para hacer una integración inteligente y creadora del conocimiento de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de la forma más óptima, además de ser experto en la materia que imparte, ha de:

Diseñar, desarrollar, gestionar y evaluar ambientes de aprendizaje significativos (coordinados, en colaboración e insertados en contextos reales) en los que como facilitador o guía del proceso de enseñanza-aprendizaje (centrado en el desarrollo integral de los estudiantes) proporcione oportunidades de aprendizaje (autónomas y colaborativas) adaptadas tanto a las características de los individuos como a su entorno, involucrando al estudiante en su propio proceso de aprendizaje y motivándolo para aprender a lo largo de toda la vida.

Dimensión determinada, entre otras, por competencias **metodológicas de planificación, enseñanza y evaluación**.

Segunda dimensión competencial: “Crecimiento del desarrollo profesional y personal contextualizado en los cambios científicos, pedagógicos y sociales”

En la mejora de la calidad del sistema de educación superior en el actual contexto, el profesorado universitario además del desarrollo de competencias relacionadas más directamente con la práctica docente que desarrolla (primera dimensión competencial), debe reflexionar e investigar sobre su práctica docente, considerar alternativas de mejora y asumir un compromiso social y con la institución de la que es miembro para su propia mejora, la del grupo, la de la institución y de la sociedad en general. Ser consciente y activo, por tanto, en el constante proceso de cambio en educación en un contexto intercultural. Es decir, en esta segunda dimensión, deben contemplarse las **competencias de investigación e innovación**, y las competencias **sociales**.

- **Competencias de investigación e innovación**

Implicarse, comprometerse y contribuir activamente en el diseño, desarrollo y/o evaluación de proyectos de innovación y de investigación (sobre la práctica docente) a

ser posible compartidos y, incorporar el conocimiento generado como motor de transformación, de cambio y mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la institución.

- **Competencias sociales y afectivas**

Socializarse con su colectivo, trabajar en equipo e integrarse en la dinámica académico organizativa para mejorar el desarrollo profesional, personal, del currículo, de la institución así como la disposición para el cambio docente, a partir de la experiencia y reflexión compartida, buscando una implicación y compromiso conjunto para aprender a aprender y para que la institución pueda entenderse como una institución que aprende a generar un entorno de aprendizaje

Así mismo puede decirse que, estas dos dimensiones competenciales definidas demandan relaciones de comunicación, cooperación, trabajo en equipo, etc. entre los diferentes agentes que intervienen en la comunidad educativa y que son fundamentales para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, del desarrollo personal y profesional del profesor, así como del sistema educativo en su conjunto.

Es decir, competencias transversales como las: a) **comunicativas:** *desarrollar y gestionar procesos de comunicación eficaz adecuada a la situación comunicativa específica, a través de distintos medios y utilizando las herramientas y recursos de la Sociedad del Conocimiento,* b) **éticas y personales:** *desarrollar (hacia los estudiantes, los compañeros y la institución) valores y actitudes vinculados al ejercicio profesional, al sentido crítico, a la responsabilidad ciudadana, al respeto y a la inclusión social para garantizar la ética profesional y formación ciudadana y, mejorar la cohesión social y reducir las desigualdades (Martínez y Esteban, 2005),* c) **de gestión y liderazgo:** *planificar y gestionar de manera eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cambio en el ámbito de sus actuaciones y la generación del conocimiento existente y del que se genere con capacidades de liderazgo y* d) **de trabajo en equipo:** *impulsar el desarrollo personal y profesional del profesorado, la mejora de los estudiantes, del currículo y de la institución trabajando en equipo.*

Entendemos por tanto que estas dimensiones competenciales, así como las competencias que implícitamente forman parte de estas, incorporadas en el comportamiento del profesorado y de la institución y que conllevan a nueva forma de

pensar y abordar la tarea académica, la investigación e innovación y la docencia del profesorado, son los indicadores de una cultura docente en la educación superior que favorece el desarrollo del conocimiento por parte del estudiante, en el marco de un entorno en constante evolución.

Tabla 3-2. Descriptores presentados en términos de resultados de aprendizaje. (Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio)

Grado (Nivel 2 MECES)	Máster (Nivel 3 MECES)
haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado una comprensión de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en su campo de estudio con una profundidad que llegue hasta la vanguardia del conocimiento	haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado, en un contexto de investigación científica y tecnológica o altamente especializado, una comprensión detallada y fundamentada de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en uno o más campos de estudio
poder, mediante argumentos o procedimientos elaborados y sustentados por ellos mismos, aplicar sus conocimientos, la comprensión de estos y sus capacidades de resolución de problemas en ámbitos laborales complejos o profesionales y especializados que requieren el uso de ideas creativas e innovadores	saber aplicar e integrar sus conocimientos, la comprensión de estos, su fundamentación científica y sus capacidades de resolución de problemas en entornos nuevos y definidos de forma imprecisa, incluyendo contextos de carácter multidisciplinar tanto investigadores como profesionales altamente especializados
tener la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que fundamentar sus conclusiones incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio	saber evaluar y seleccionar la teoría científica adecuada y la metodología precisa de sus campos de estudio para formular juicios a partir de información incompleta o limitada incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, una reflexión sobre la responsabilidad social o ética ligada a la solución que se proponga en cada caso
ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas o que requieran el desarrollo de nuevas soluciones tanto en el ámbito académico como laboral o profesional dentro de su campo de estudio	ser capaces de predecir y controlar la evolución de situaciones complejas mediante el desarrollo de nuevas e innovadoras metodologías de trabajo adaptadas al ámbito científico/investigador, tecnológico o profesional concreto, en general multidisciplinar, en el que se desarrolle su actividad
saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio	saber transmitir de un modo claro y sin ambigüedades a un público especializado o no, resultados procedentes de la investigación científica y tecnológica o del ámbito de la innovación más avanzada, así como los fundamentos más relevantes sobre los que se sustentan
ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos (estructurados o no)	haber desarrollado la autonomía suficiente para participar en proyectos de investigación y colaboraciones científicas o tecnológicas dentro su ámbito temático, en contextos interdisciplinares y, en su caso, con una alta componente de transferencia del conocimiento
	ser capaces de asumir la responsabilidad de su propio desarrollo profesional y de su especialización en uno o más campos de estudio

4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación se pretende estudiar el compromiso organizativo de los docentes de Educación Superior de la Universidad de Barcelona, su compromiso con la profesión y la posible relación con una cultura docente favorecedora de un modelo de formación centrado en el aprendizaje del estudiante.

Objetivo general:

Comprobar si el compromiso de los docentes, de la Escuela Universitaria de Enfermería de la UB, con la institución en la que trabajan y con su profesión docente está relacionado con la cultura docente

Objetivos específicos:

1. Conocer el grado de compromiso que los docentes de la EUI de la UB tienen con su profesión como docentes y con el centro en la que trabajan, así como el grado de estos compromisos a nivel afectivo, de continuidad y normativo
2. Diseñar y validar un instrumento que mida la cultura docente del profesorado de la EUI de la UB
3. Analizar cómo es la cultura docente actual del profesorado de la EUI de la UB, y su relación con respecto al compromiso con la institución en la que trabaja y con su profesión docente

5 MÉTODO

Para llevar a cabo el propósito de esta investigación se recurrió a un diseño en el que se utilizaron métodos cuantitativos.

En el ámbito de este estudio, Escuela Universitaria de Enfermería de la Universidad de Barcelona (EUI de la UB), se hizo llegar a los docentes un cuestionario para determinar el grado de compromiso que tienen, con la institución y con la profesión de docentes, así como para conocer la tipología de cultura profesional a la que responden. El tipo de estudio fue descriptivo y correlacional.

Como síntesis de los apartados que se desarrollan a continuación, se presenta en la Figura 5-1 el procedimiento metodológico seguido en esta investigación.

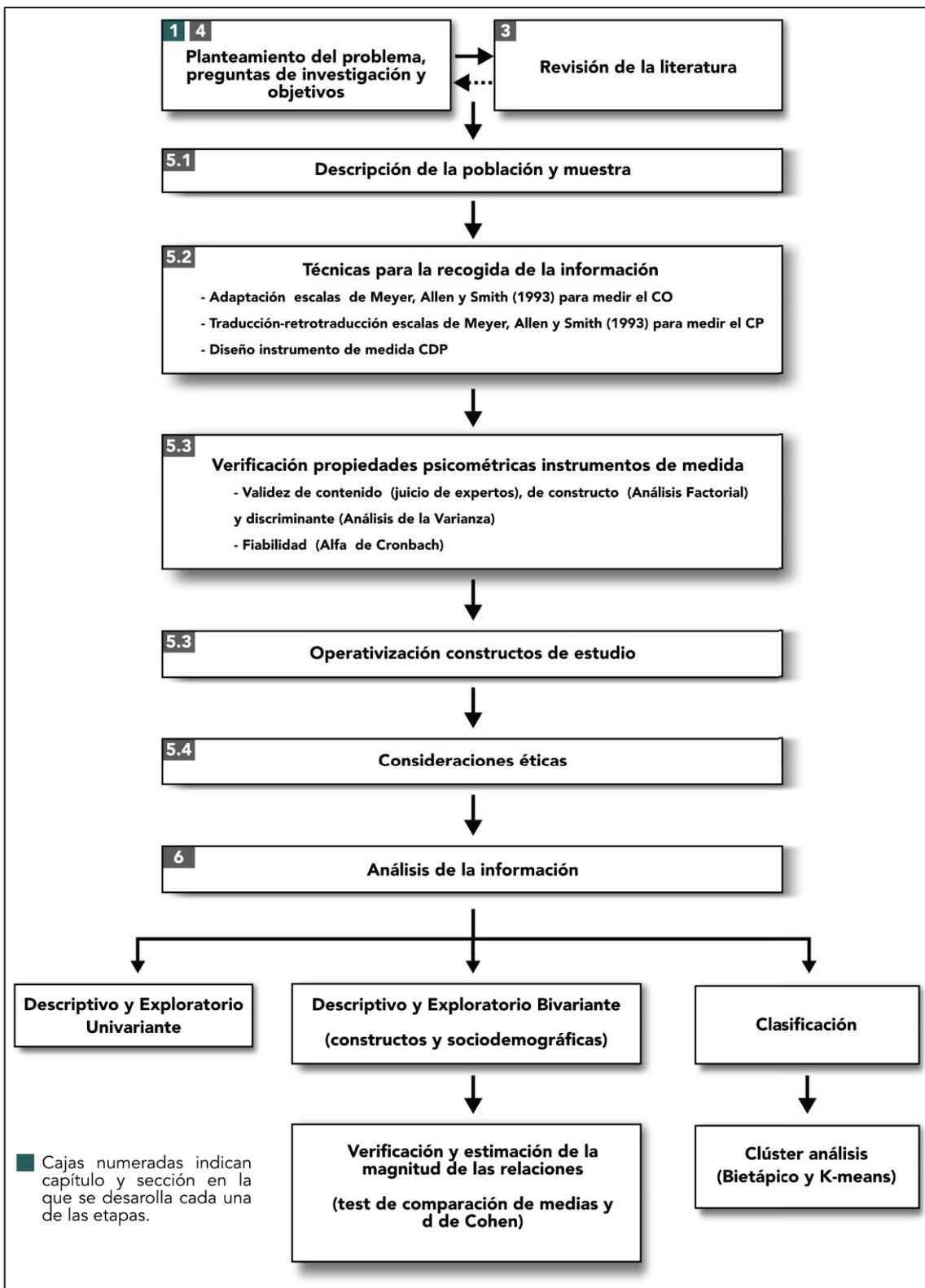


Figura 5-1. Procedimiento metodológico de la investigación. Fuente: elaboración de la autora

5.1 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN Y LA MUESTRA DE ESTUDIO

La población de docentes con docencia y adscritos a uno de los tres departamentos de la EUI de la UB en el curso académico 2014/2015 era de 161 docentes según las listas que nos proporcionaron en la secretaría de cada uno de los departamentos. La muestra de estudio estuvo formada por todos los docentes con docencia en la Escuela y adscritos a uno de los tres departamentos, excluyendo del estudio al profesorado contratado como asociado médico, por tratarse esta de una figura docente sin docencia en la Escuela. En las Tablas 5-1, 5-2 y 5-3 se presenta la distribución poblacional y de los docentes que realmente participaron en esta investigación por departamentos, categoría laboral y departamento y categoría laboral conjuntamente.

La muestra mayoritariamente femenina, 76.6% de mujeres respecto al 23.4% de hombres, refleja la distribución desequilibrada real que hay entre el profesorado masculino y femenino de la EUI de la UB. Docentes, con un promedio de edad de 48.5 años (desviación típica 9.8 años), que llevan ejerciendo la docencia una media de 16.2 años (desviación típica 10.4 años), con una antigüedad media en la EUI de la UB de 13.85 años (desviación típica 10.7 años) y minoritariamente en posesión del título de doctor (el 35.5% tiene el doctorado).

Tabla 5-1. Distribución de los docentes en función del departamento

Departamento	Población	Muestra
Ifmq	86	51
Ispmmi	48	44
Podología	27	13
Total	161	108

Nota. *Ifmq: Departament d'Infermeria Fonamental i Medicoquirúrgica, Ispmmi: Departament d'Infermeria de Salut Pública, Salut Mental i Maternoinfantil*

Tabla 5-2. Distribución de los docentes en función de la categoría laboral

Categoría laboral	Población	Muestra
Titular Universidad/Titular Escuela/Agregado/Lector	42/43	35
Colaborador Temporal/Permanente	27	24
Asociado	91	47

Tabla 5-3. Distribución de los docentes en función de la categoría laboral y del departamento en el que está adscrito

Departamento	Categoría laboral					
	Población			Muestra		
	Titular	Colaborador	Asociado	Titular	Colaborador	Asociado
Ifmq	17/18	13	55	14	10	27
Ispmmi	17	7	24	17	7	19
Podología	8	7	12	5	7	1

Nota. Ifmq: Departament d'Infermeria Fonamental i Medicoquirúrgica, Ispmmi: Departament d'Infermeria de Salut Pública, Salut Mental i Maternoinfantil

5.2 TÉCNICAS PARA LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Las diferentes etapas que se realizaron para la recogida de la información, pueden agruparse en las siguientes:

- 1) Una primera etapa, tras una revisión exhaustiva acerca del Compromiso Organizacional y del Compromiso con la profesión así como de su estudio en el ámbito universitario, en la que: a) se adaptó el instrumento de medida de Meyer, Allen y Smith (1993) para analizar el compromiso que los docentes tienen con la institución en la que trabajan y b) se tradujeron las Escalas de Meyer, Allen y Smith (1993) para analizar el compromiso de los docentes con la profesión realizando una validación transcultural.
- 2) Una segunda etapa en la que con el objetivo de diseñar un instrumento de medida de la Cultura Docente del Profesorado de Enfermería (CDP), se revisó la

literatura publicada al respecto y se realizó un grupo de discusión con docentes universitarios de Ciencias de la Salud de la Universidad de Barcelona para analizar qué entienden por cultura docente, en el sistema actual de Educación Superior, así como las dimensiones que determinarían el constructo. Producto del análisis conjunto de la bibliografía y de las reflexiones de los docentes se elaboró la primera versión del cuestionario. Posteriormente, con un grupo de expertos en Educación Superior se estimó la validez de contenido utilizándose para ello el método de consenso o juicio de expertos.

- 3) Una tercera etapa en la que, tras haber pilotado los instrumentos de medida, se administraron a los docentes para determinar el grado de compromiso que tienen con la institución y con su profesión e identificar cómo es la cultura profesional a la que responden los docentes encuestados.
- 4) Una cuarta etapa de análisis de la información en la que se verificaron las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados, analizaron los compromisos organizacional y profesional de los docentes y se trató de identificar tipologías de docentes que responden a una determinada cultura docente en función de ambos compromisos.

5.2.1 Revisión de la literatura

La revisión de la literatura que se realizó en esta investigación, además de tener como finalidad la elaboración del marco teórico, a partir del conocimiento e investigaciones realizadas sobre el compromiso organizacional, profesional y la cultura docente, fue considerada durante todo el proceso de investigación como parte integrante del desarrollo de conocimiento que fue generándose a través de la propia investigación.

5.2.2 Preparación de los instrumentos de medida

Para medir y cuantificar el grado de compromiso que los docentes universitarios tienen con la institución en la que trabajan, se utilizó el cuestionario desarrollado por Meyer,

Allen y Smith (1993) y validado por De Frutos et al. (1998), modificándolo y adaptándolo al contexto universitario y al colectivo de los docentes universitarios.

Para la medida del compromiso de los docentes con la profesión docente se realizó un proceso de traducción-retrotraducción de las escalas de medida del compromiso con la profesión elaboradas también por los autores Meyer, Allen y Smith (1993) como extensión del modelo de compromiso organizacional.

Cuestionarios sobre el compromiso con la organización y con la profesión que como indican Meyer, Allen y Smith (1993) *“pueden ser adaptados fácilmente para utilizarse en otras profesiones u ocupaciones utilizándose los descriptores apropiados”* (p. 549).

De cara a la identificación de la cultura docente a la que respondían los docentes, se diseñó un instrumento de medida cuya finalidad era explorar cómo es la práctica profesional los docentes y que actividades realizan para su desarrollo profesional.

5.2.2.1 Adaptación del instrumento de Meyer, Allen y Smith (1993) para la medida del compromiso con la Escuela Universitaria de Enfermería

Analizada, con la ayuda de un grupo de expertos, la idoneidad del instrumento de medida de Meyer, Allen y Smith (1993) validado por De Frutos et al. (1998), se adaptó al contexto universitario y al colectivo de los docentes universitarios para analizar el compromiso que los docentes tienen con la institución en la que trabajan.

El cuestionario de Meyer, Allen y Smith (1993) desarrollado en la Universidad de Western Ontario, en Canadá y dirigido originalmente a las enfermeras, consta de dieciocho ítems (positivos y negativos) para medir el compromiso con la organización (distribuidos entre los componentes afectivo, de continuidad y normativo) y es el resultado de la modificación del cuestionario de Meyer, Allen y Smith publicado en 1990. Todos los ítems se responden en una escala tipo Likert, que va desde (1) totalmente en desacuerdo, hasta (7) totalmente de acuerdo; de manera que, para los ítems formulados de manera positiva, cuanto más de acuerdo está el sujeto con la afirmación, estará mostrando una actitud más favorable hacia la variable (Compromiso

Organizacional o Profesional). Al contrario sucederá con los ítems formulados en sentido negativo, en los que cuanto más de acuerdo se esté con la afirmación, la actitud mostrada será más desfavorable hacia dicha variable.

Las modificaciones y adaptaciones que se realizaron en cada una de las variables a estudiar en relación al cuestionario original de Meyer, Allen y Smith (1993) son: sustitución del término original, enfermería y enfermera por docencia universitaria y docente universitario respectivamente e institución por Escuela dado que en esta investigación queremos estudiar el grado de compromiso de los docentes con la EUI de la UB.

Los ítems y dimensiones del compromiso de los docentes con la Escuela son los que se detallan a continuación:

a) Indicadores del *Compromiso afectivo*

1. Me gustaría continuar el resto de mi carrera profesional en esta Escuela
2. Siento de verdad, que cualquier problema en esta Escuela es también mi problema
3. Me siento parte integrante de esta Escuela (PI)⁴
4. No me siento emocionalmente unido a esta Escuela (PI)
5. En esta Escuela me siento como en familia (PI)
6. Trabajar en esta Escuela significa mucho para mí

b) Indicadores del *Compromiso de continuidad*

7. Ahora mismo trabajo en esta Escuela más porque lo necesito que porque yo quiera
8. En este momento, dejar esta Escuela supondría un gran coste para mí
9. Si ahora decidiera dejar esta Escuela muchas cosas en mi vida personal se verían interrumpidas

⁴ PI: indica polaridad inversa.

10. Creo que si dejara esta Escuela no tendría muchas opciones de encontrar otro trabajo
11. Aunque quisiera sería muy difícil para mí dejar este trabajo ahora mismo
12. Una de las desventajas de dejar esta Escuela es que hay pocas posibilidades de encontrar otro empleo

c) Indicadores del ***Compromiso normativo***

13. No siento ninguna obligación de tener que seguir trabajando para esta Escuela (PI)
14. Creo que no estaría bien dejar esta Escuela aunque vaya a beneficiarme en el cambio
15. Me sentiría culpable si ahora dejara esta Escuela
16. Esta Escuela se merece mi lealtad
17. Creo que no podría dejar esta Escuela porque siento que tengo una obligación con la gente de aquí
18. Creo que debo mucho a esta Escuela⁵

5.2.2.2 Adaptación del instrumento de Meyer, Allen y Smith (1993) para la medida del compromiso profesional

Para la medida del compromiso de los docentes universitarios de la EUI de la UB con la actividad docente, se realizó una adaptación transcultural de la escala diseñada por Meyer, Allen y Smith (1993) en la Universidad de Western Ontario, Canadá y dirigida originalmente a evaluar el compromiso afectivo, de continuidad y normativo de las enfermeras con su profesión.

Dado que las escalas desarrolladas por los autores no se encontraban ni traducidas al castellano ni adaptadas al contexto en el que serían aplicadas para nuestra investigación, se siguió como metodología el proceso de traducción-retrotraducción de los 18 ítems que la componen, para comprobar la equivalencia semántica y estructural entre los ítems traducidos al castellano y los de la versión original.

⁵ Ítem que por un error de impresión no ha sido recogido para el estudio del compromiso de los docentes con la Escuela de Enfermería en esta investigación.

En primer lugar, la escala original fue traducida al castellano, de manera independiente, por dos traductores bilingües de origen español con un alto dominio de inglés. Una traductora que había vivido en EEUU y encargada de gestionar proyectos Europeos y un investigador, que actualmente reside en Escocia y trabaja en la Universidad de Saint Andrews. A ambos traductores se les explicó el objetivo de las escalas de medidas, se les proporcionó una definición de lo que cada una de las dimensiones medía y se les informó de que la traducción que debían hacer de cada uno de los ítems debía ser semántica y no literal, es decir, logrando equivalencia conceptual e idiomática.

En segundo lugar, ambas versiones traducidas al castellano fueron analizadas y comparadas, ítem por ítem, buscando la traducción de los ítems más idónea sobre todo en aquellos ítems en los que se había observado cierta disimilitud y dificultad semántica y/o gramatical. Con esta traducción definitiva en castellano de la versión original y tomándose en consideración que el compromiso profesional que en esta investigación quería analizarse era el de los docentes de la EUI de la UB, se realizó una adaptación al contexto de esta investigación. Para ello, debía tenerse en cuenta que el colectivo docente universitario que ejerce docencia en la Escuela tiene la singularidad de ser enfermero/a o podólogo/a de formación en su gran mayoría y en ocasiones de profesión principal la enfermería/podología como es el caso de profesores asociados, y sobre todo el sentido de pertenencia a la profesión enfermería/podología. Razones por las que consideramos que en nuestro contexto de estudio no podíamos hablar en términos generales de “profesión docente” como sucede en la versión original al hablar de “profesión enfermera” dada la dualidad de actividades que estos docentes realizan, sienten y desarrollan. Por ello, se substituyeron los términos “*profesión enfermera*” por “*profesión docente*” o “*actividad docente*” según su adecuación al ítem, “*enfermería*” por “*docencia*”, y “*actividad docente*” o “*docencia*” en aquellos ítems en los que en la versión original los autores simplemente hacían mención a la “*profesión*”.

Así mismo, en el contexto de esta revisión, en dos de los ítems se realizó una pequeña modificación porque al traducirlos al castellano se buscó también que sus expresiones lingüísticas no supusieran un uso forzado del lenguaje, que sonaran de manera natural y que fueran más acorde a nuestras características socio-culturales. Es el caso de los ítems

“No siento ninguna obligación de permanecer ejerciendo la docencia” modificado por “No siento ninguna obligación de seguir ejerciendo la docencia” y del ítem “Me dedico a la profesión docente por un sentido de lealtad con la formación” en el que se sustituyó la palabra *lealtad* por *compromiso*, por tratarse la segunda de ellas de un término que se emplea más en la actualidad.

A continuación, una traductora bilingüe de origen norteamericano que había residido muchos años en España y con un amplio dominio de la lengua castellana, realizó la retrotraducción al inglés de la escala traducida al castellano y adaptada a nuestro contexto. Previamente se le explicó el objetivo de las diferentes escalas de medida y se le informó de las adaptaciones realizadas respecto a la versión original, aunque sin proporcionarle éstas para mantener la fiabilidad de la retrotraducción.

Finalmente, al contrastar la versión original de la escala compromiso profesional con la versión retrotraducida, para valorar la equivalencia conceptual y semántica entre ambas versiones, se pudo comprobar que en la mayoría de los ítems existía coincidencia semántica y conceptual. Solamente había dos ítems en los que se tuvieron dudas acerca de si mantenían equivalencia conceptual con los de la versión original. Ítems que fueron de nuevo evaluados y corroborados, conjuntamente con la traductora, antes de dar por concluido el proceso de traducción-retrotraducción y por adaptada lingüística y culturalmente la escala de compromiso con la actividad docente para el profesorado de la EUI de la UB, con una versión satisfactoria.

En la Tabla 5-4 se recogen a modo de ejemplo las valoraciones de equivalencia realizadas entre los ítems de la versión original, la retrotraducción de la versión en castellano y la versión en castellano consensuada con la traductora.

Tabla 5-4. Ejemplos valoración de equivalencia conceptual y semántica entre los ítems

<i>Ítem original</i>	<i>Ítem primera versión castellano</i>	<i>Ítem primera retrotraducción</i>	<i>Equivalencia</i>	<i>Ítem versión definitiva castellano</i>
I do not identify with the nursing profession	No me identifico con la profesión docente	I don't identify with the teaching profession	P	No me identifico con la profesión docente
It would be costly for me to change my profession now	Me costaría mucho cambiar de actividad ahora	It would be very difficult for me to change task now	C	Cambiar de profesión ahora tendría un coste muy grande para mí
I do not feel any obligation to remain in the nursing profession	No siento ninguna obligación de permanecer ejerciendo la docencia	I don't feel any obligation to continue teaching	D	No siento ninguna obligación de seguir ejerciendo la docencia

Nota. P: Perfecta, D: Diferencias en alguna palabra, C: Diferencias conceptuales

Los indicadores y dimensiones considerados para la medida del compromiso profesional de los docentes universitarios de enfermería con la actividad docente son:

a) Indicadores del **Compromiso afectivo** con la actividad docente

19. Ejercer la docencia es importante para mi imagen personal
20. Me arrepiento de haber escogido la actividad /profesión docente (PI)
21. Me siento orgulloso de haber elegido la actividad/profesión docente
22. No me gusta ejercer la docencia (PI)
23. No me identifico con la profesión docente (PI)
24. Me entusiasma ejercer la docencia

b) Indicadores del **Compromiso de continuidad** con la actividad docente

25. Le he dedicado demasiado a la docencia como para plantearme cambiar de actividad ahora
26. Sería difícil para mí cambiar de actividad actualmente
27. Mi vida se vería alterada sustancialmente si cambiara de actividad
28. Cambiar de profesión ahora tendría un coste muy grande para mí
29. Nada me incentiva a seguir en la docencia (PI)

30. Cambiar de actividad ahora requeriría un sacrificio personal importante para mí
- c) Indicadores del **Compromiso normativo** con la actividad docente
31. Creo que las personas que han sido formadas en docencia tienen la responsabilidad de permanecer en dicha profesión durante un periodo de tiempo razonable
32. No siento ninguna obligación de seguir ejerciendo la docencia (PI)
33. Siento una responsabilidad hacia la docencia que me hace continuar en ella
34. Incluso si significase una ventaja para mí, no creo que fuese correcto dejar la docencia
35. Me sentiría culpable si dejara la docencia
36. Me dedico a la profesión docente por un sentido de compromiso con la formación

5.2.2.3 Diseño y creación del instrumento de medida de la cultura docente

Aproximación metodológica y diseño

El proceso metodológico que se siguió para la obtención y evaluación del instrumento de medida de la cultura docente del profesorado universitario de la Escuela de Enfermería (CDP), exigía de una aproximación metodológica que combinara diferentes métodos y estrategias de recogida de información. Dada la naturaleza del problema a estudiar y para obtener una buena aproximación al problema de estudio, se recurrió a una aproximación metodológica que combinó la perspectiva cuantitativa y cualitativa, lo que Lincoln y Guba (2000) en Hernández, Fernández y Baptista (2006), llaman “cruce de enfoques”. Metodología mixta que se fundamenta en el concepto de triangulación, entendido como el refuerzo metodológico de un estudio por la combinación de diferentes métodos que confieren más validez al estudio que si se utilizara un único método, ya que cada método revela aspectos distintos de la realidad empírica (Denzin y Lincoln, 2000) y permite salvaguardar la vulnerabilidad que cada método por sí solo presenta con los errores vinculados al método utilizado (Patton, 2003, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En particular, y teniendo en cuenta la identificación de Denzin y Lincon, sobre las tipologías básicas de

triangulación, se utilizó la triangulación metodológica, utilizando diferentes métodos para estudiar este problema de investigación. El diseño que nos permitió establecer las características del fenómeno de estudio y la construcción y validación de un instrumento para su evaluación, fue transversal, descriptivo y evaluativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Para ello, en primer lugar, se buscó una aproximación al concepto que pretendía medirse partiendo conjuntamente de la revisión de la bibliografía publicada sobre el constructo y del análisis derivado de las reflexiones de los docentes obtenidas a través del grupo de discusión que se realizó con docentes de Ciencias de la Salud de la UB. Establecida la definición operativa del constructo, se elaboró el conjunto de ítems que compondrían la versión preliminar de la escala. Versión que posteriormente fue evaluada por una selección de expertos en Educación Superior para conocer la validez de contenido de la escala. A continuación, con la incorporación de sus apreciaciones y tras analizarse estas tanto cualitativa como cuantitativamente, se realizó una prueba piloto cualitativa con un grupo de docentes de enfermería de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), con el objetivo de estudiar la validez aparente y la aplicabilidad del instrumento. Efectuada la revisión del instrumento con las aportaciones cualitativas anteriores y con la finalidad de comprobar otras propiedades psicométricas del instrumento (validez de constructo, validez discriminante y fiabilidad), se llevó a cabo otra prueba piloto cuantitativa con docentes de enfermería de las Universidades Rovira y Virgili (URV) y de Girona (UG).

Producto del análisis cualitativo y cuantitativo de la información obtenida en la estrategia definida anteriormente y tomándose en consideración los resultados que estos nos proporcionaron, se obtuvo la primera versión del cuestionario. Estrategia que se detalla a continuación.

Procedimiento para la recogida y análisis de la información

Definida la aproximación metodológica y el diseño al que recurriríamos, las diferentes fases establecidas para la construcción y validación del instrumento pueden agruparse en: 1) la definición operativa del constructo cultura docente, 2) el desarrollo y elaboración de los ítems que medirían el constructo, 3) la prueba piloto y 4) el análisis y discusión de los resultados.

Primera Fase. Definición operativa del constructo cultura docente

Como se ha comentado anteriormente, la revisión exhaustiva de la bibliografía publicada acerca de la cultura docente juntamente con la realización del grupo de discusión con los docentes de Ciencias de la Salud de la UB, tuvieron como objetivo la obtención de una definición precisa sobre cultura docente en el contexto actual de la Educación Superior así como la determinación de los aspectos o dimensiones que debían tenerse en cuenta para su medida, primer paso para la construcción del cuestionario.

Los resultados de esta revisión, sirvieron de base para la elaboración de un guion sobre los temas o ejes centrales que deberían abordarse en el grupo de discusión que posteriormente se realizó con los docentes de Ciencias de la Salud, para analizar y definir qué aspectos consideraban los participantes que podrían ser relevantes a la hora de definir la cultura docente del profesorado de Ciencias de la Salud, y que podrían hacernos diferenciar distintas culturas profesionales entre el profesorado objeto de estudio.

Para recabar las opiniones, creencias, percepciones, intereses y actitudes de este grupo de docentes, el grupo de discusión como técnica de recogida de información cualitativa requirió también de la planificación y definición de un conjunto de factores interrelacionados, que tenían que ver con los requisitos necesarios que debían determinarse para que el grupo de discusión pudiera llevarse a cabo. Entre ellos, características que debían tener los participantes, número de participantes, manera de contactar, etc.

Con esta finalidad, en primer lugar, se diseñó la estructura de la sesión tomándose en consideración los resultados de la revisión de la literatura publicada acerca de qué significa cultura docente y cuáles son las características que pueden definirla.

A continuación, y respecto a la composición interna del grupo de discusión se decidió el tamaño⁶ (10 docentes de la UB) y criterios de selección⁷ adecuados para los objetivos perseguidos:

- relacionados con el área de Ciencias de la Salud como criterio de homogeneidad compartido y
- con perfiles heterogéneos en cuanto a experiencia (años de docencia, cargos ocupados en la institución, etc.), categoría profesional en la universidad y sexo.

Un grupo de discusión debe ser lo suficientemente pequeño como para que todos los participantes puedan opinar y, a la vez, lo suficientemente grande para que exista diversidad de opiniones, y permitir que puedan recogerse tanto las características comunes (homogeneidad) como las diferentes perspectivas que del problema tienen los participantes (heterogeneidad).

Para contactar e invitar a los participantes al grupo de discusión con el perfil determinado anteriormente, en primer lugar y de manera personal la investigadora se puso en contacto con cada uno de los potenciales participantes. Trascurrido cierto tiempo se les envió, vía mail, una convocatoria formal en la que se indicaba el día, lugar, hora y duración en el que se celebraría el grupo de discusión así como la finalidad de este (Anexo 1, pág. 236).

En cuanto al lugar en el que se celebraría la sesión, se decidió que lo más adecuado puesto que no ofrecería contradicciones con los valores simbólicos del grupo, sería la sala de juntas de la EUI de la UB. De este modo, tanto por las personas convocadas como por el tema a tratar, se pretendía que el desarrollo del grupo fuese lo más cercano a su ambiente habitual permitiéndoles de esta forma expresarse de manera abierta y natural. La duración prevista fue de 1:30h.

⁶ Es recomendable que el número de participantes en un grupo de discusión esté entre 5 y 10 para que cada uno tenga la oportunidad de compartir su punto de vista acerca del tema en cuestión y que pueda apreciarse la heterogeneidad de percepciones (Durán Ramírez, 2009; Mena Manrique y Méndez- Pineda, 2009).

⁷ La metodología cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, pretende aproximarse y comprender los fenómenos en toda su complejidad desde la propia experiencia de los sujetos que participan en ellos. La selección de participantes representativos que puedan ofrecer información relevante y en profundidad sobre el tema de estudio es el criterio que justifica para esta investigación la no selección de una muestra probabilística (Sandín, 2003).

Para el correcto y eficaz desarrollo de la sesión del grupo, se diseñó la estructura que esta debía tener. En ella, se daba la bienvenida y agradecía la participación de los asistentes, se les explicaba el objetivo principal de la sesión, se presentaban los participantes, se explicaba la dinámica de la sesión, se solicitaba su consentimiento para grabar la sesión de cara a facilitar su posterior transcripción y análisis, y se garantizaba su confidencialidad. A continuación se inició y desarrolló la sesión, formulándose preguntas de carácter abierto y dejando que fueran los participantes los que hablaran sobre el tema. En este caso la intervención de la moderadora (investigadora) quedó limitada a explicar el tema a tratar y a guiar o reconducir el discurso de los participantes cuando era necesario para volver al tema de estudio. Durante la sesión, otra persona diferente a la moderadora observaba y tomaba notas para registrar todo lo que sucedía en el grupo de discusión y que pudiera ser información importante para la investigación. Por último, para cerrar la sesión, se les informó de que recibirían un acta de la sesión, en la que a modo de síntesis se recogerían las aportaciones más significativas que cada docente había realizado, para que pudieran verificarlas o en su defecto introducir las modificaciones que estimasen oportunas y ser tenidas en consideración.

Segunda Fase. Construcción de los ítems

Una vez analizada la literatura y la reflexión de los docentes (ver resultados, págs. 89-95), delimitado por tanto el concepto que pretende medirse así como la manera en la que este se manifiesta o se hace visible, se procedió a la enunciación de los ítems. Como referencia para su construcción, se tuvieron en cuenta las dimensiones que determinaban el constructo y los indicadores necesarios para cada dimensión identificada. Posteriormente se procedió a la enunciación de los mismos teniendo como principios básicos para su construcción la representatividad, relevancia, dimensionalidad, claridad, sencillez y comprensibilidad (Muñiz et al., 2005, citados en Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008). Así mismo, se estableció que la escala de medida en la que estos serían evaluados sería tipo Likert con puntuaciones entre 1 y 7 de manera que, 1 indica que se está “totalmente en desacuerdo” con la afirmación y 7 que se está “totalmente de acuerdo” con ella. Inicialmente se diseñó una batería de 21 ítems, formulados en sentido positivo, que fue sometida posteriormente a un proceso de validación por parte de un grupo de expertos.

Proceso de validación de contenido a través del juicio de expertos

Tras haberse redactado y estructurado el instrumento de manera consensuada por los investigadores, un grupo de expertos reconocidos por su trayectoria y experiencia profesional en Educación Superior evaluó la validez de contenido⁸ de los ítems propuestos inicialmente. El juicio de expertos, puede ser definido como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, reconocidas por otras personas como expertos cualificados en el tema, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

El procedimiento que se siguió para la validación de contenido se ejecutó en dos fases; a) fase de establecimiento del protocolo de la técnica y b) fase de desarrollo de la técnica.

a) Fase de establecimiento del protocolo de la técnica de la validación a realizar por el grupo de expertos

En esta primera fase, el grupo de investigación consensuó y determinó todas las características que debían contemplarse para la realización de la validación de contenido. De este modo, se estableció que la finalidad del juicio era precisamente la validación de contenido del instrumento que habíamos diseñado, las características que debían tener los jueces para ser seleccionados como expertos para esta validación, el número de expertos necesarios⁹ y quienes serían, los parámetros a evaluar (relevancia y representatividad del conjunto de ítems propuestos para medir el constructo cultura docente así como, la claridad e interpretabilidad de los mismos), el diseño de las plantillas de evaluación y la estrategia de comunicación que se seguiría con los expertos.

⁸ La validez de contenido estudia si los ítems seleccionados son indicadores representativos y están incluidos todos los aspectos de interés y por tanto miden la cultura docente del profesorado universitario, sometiendo el instrumento a la valoración de los expertos, y juzgando así la capacidad de este instrumento para evaluar todas las dimensiones que se pretenden medir (Carvajal, Centeno, Watson, Martínez y Sanz, 2011).

⁹ En cuanto al número de expertos adecuados para realizar la validación de contenido no existe unanimidad. Autores como Gable y Wolf (1993), Grant y Davis (1997), y Lynn (1986) (citados en McGartland, Berg, Tebb, Lee y Rauch, 2003) consideran apropiado un rango de dos hasta 20 expertos. Justificamos la elección de tres también por las limitaciones de tiempo para hacer la investigación.

b) Fase de desarrollo de la técnica: recogida de la información, análisis, discusión, retroalimentación y búsqueda del consenso

En la segunda fase se recogió la información, analizaron cualitativa y cuantitativamente las evaluaciones realizadas por los jueces estudiándose el funcionamiento de cada uno de los ítems en los diferentes parámetros evaluados, así como el grado de acuerdo entre expertos, y se decidió la estrategia/criterios a seguir, a la hora de incorporar sus sugerencias, para mejorar la batería de ítems propuesta.

Teniendo en cuenta que el objetivo que se perseguía con esta validación era conocer la opinión de los jueces en cuanto al conjunto de ítems que habíamos elaborado para la medida de la cultura docente del profesorado que ejerce docencia en la EUI de la UB así como, el grado de acuerdo existente entre ellos, decidimos que primero había que ofrecerles una clara definición de lo que pretendíamos medir con el instrumento diseñado así como explicarles la finalidad o uso que de este se haría. Con esta doble finalidad, se les informó de que con los ítems de la escala buscábamos identificar cómo era la práctica profesional de los docentes universitarios y qué actividades realizaban para su desarrollo profesional y que la escala iría dirigida al profesorado de la Escuela Universitaria de Enfermería.

En segundo lugar, se consideró que los jueces debían evaluar cómo de relevantes consideraban que eran los ítems propuestos para explorar la cultura docente del profesorado universitario de Ciencias de la Salud, si la redacción del ítem era correcta es decir, si estaba expresado de forma clara e inequívoca, solicitándose que en caso de ofrecer una respuesta negativa indicara el motivo de ello y, que asignaran cada uno de los ítems a las diferentes dimensiones que contribuían a determinar el constructo. En concordancia con nuestros objetivos, se diseñaron unas plantillas de evaluación (Anexo 3, págs. 238-240) que fueron enviadas, vía correo electrónico, a los jueces junto con una carta (Anexo 2, pág. 237) en la que se exponía la finalidad de la escala, los parámetros que como experto debía evaluar y se incluyó al final un apartado para que pudieran realizar si así lo consideraban los comentarios y/o sugerencias que estimaran oportunas acerca de la representatividad de los ítems.

Con las evaluaciones realizadas por el grupo de expertos (ver resultados, págs. 102-106), se procedió en tercer lugar al análisis de las mismas y a revisar y definir la estrategia a seguir ante aquellos resultados que aconsejaban la revisión/reformulación, inclusión/exclusión de algunos de los indicadores.

En la Tabla 5-5, a modo de síntesis, se reflejan las características contempladas para estimar y obtener un primer indicador de la validez de contenido del conjunto de ítems propuestos o instrumento diseñado para medir el constructo cultura docente a partir del juicio de expertos.

Tabla 5-5. Protocolo y desarrollo en el juicio de expertos

Objetivo	Validación de contenido de la escala diseñada a través del consenso entre los jueces expertos en redactado, relevancia y dimensión
Selección de expertos	Tres expertos en Educación Superior de la Universidad de Barcelona, miembros del grupo de investigación consolidado por la Generalitat de Catalunya GR-EMA, fueron seleccionados por el conocimiento y reconocimiento de la comunidad educativa sobre sus competencias docentes e investigadoras, disponibilidad y motivación para participar en esta validación
Vía de comunicación con los expertos	Personalmente y por correo electrónico
Parámetros y categorías de evaluación	Evaluación de los parámetros redactado de manera dicotómica, relevancia con una escala tipo Likert de “Nada relevante” a “Muy relevante”, asignación del ítem a una de las dimensiones propuestas y espacio libre para comentarios y/o sugerencias
Análisis de los ítems	Análisis descriptivo del funcionamiento de cada uno y del conjunto de los ítems y grado de acuerdo entre evaluadores a través del método IVC (Lawshe,1975) y el Alfa de Krippendorff
Criterio de adecuación y selección de los ítems	A nivel descriptivo, ítems valorados como bien redactado, con valor de la mediana mayor o igual a 4 en relevancia, acuerdo en la asignación del ítem a la dimensión si al menos dos de los tres expertos hacían la misma clasificación. En caso contrario revisión del ítem y reconsideración del mismo incorporando las observaciones proporcionadas por los evaluadores

Tercera Fase. Prueba piloto

Con la finalidad de probar la validez aparente¹⁰ de la batería de ítems revisada por los expertos y consensuada por el equipo investigador (segunda batería compuesta por 22 ítems), se hizo una prueba piloto cualitativa con cinco docentes de Enfermería de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). En particular, se buscó contrastar y analizar la claridad en las instrucciones del cuestionario, la comprensión de los ítems y la opinión que tenían acerca de lo que podía estar midiendo el cuestionario.

Para ello, la investigadora contactó vía mail y personalmente con cada uno de los docentes seleccionados de manera intencional, acordando una fecha, hora y el lugar en el que se haría la prueba piloto. Se elaboraron unas plantillas (Anexo 4, págs. 241-244) en las que pudieran recogerse las opiniones de estos profesionales sobre los parámetros de interés a evaluar. En ellas se solicitaba que evaluaran: la claridad en las instrucciones, si los términos empleados en la redacción de los ítems eran comprensibles indicando en caso de afirmar que no cuáles habían sido los motivos que les habían llevado a ofrecer una respuesta negativa en el ítem en cuestión y la interpretación que hacían de él. Para finalizar se les preguntaba su opinión acerca de qué concepto creían que se estaba midiendo con el conjunto de ítems propuestos. Por otro lado, entrevistador y participantes compartieron también las apreciaciones realizadas por estos después de la aplicación de la prueba piloto y fueron recogidas en forma de notas por la entrevistadora (investigadora).

Considerando sus aportaciones, se obtuvo la versión preliminar de la escala con la que se realizó una prueba piloto cuantitativa para explorar otras propiedades métricas del cuestionario, que se detallan más adelante, y la aplicabilidad del instrumento. Un instrumento de medida para ser considerado válido y fiable esto es, que mida realmente aquello para lo que ha sido diseñado (cultura docente) y que lo haga de manera fiable, requiere de la comprobación de un conjunto más amplio de propiedades psicométricas que las previstas y descritas hasta el momento. Para completar este proceso de

¹⁰ La validez aparente es una forma de validez de contenido que mide el grado en el que los ítems parecen medir lo que se proponen (Carvajal et al., 2011).

validación¹¹ es necesario realizar también la validación de constructo¹² y discriminante¹³ y evaluar la fiabilidad.

Esta prueba piloto como se ha comentado, se hizo con docentes de las Facultades de Enfermería de las Universidades Rovira y Virgili (URV) y de Girona (UdG), por tener, estos docentes, características similares a las del colectivo de docentes al que finalmente iría dirigido el instrumento de medida diseñado. El tamaño mínimo de la muestra estimado para hacer la prueba piloto se estableció multiplicando 5 por el número de ítems que contenía el instrumento (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008) es decir, 110. Para la recogida de la información el cuestionario fue administrado personalmente contando con la colaboración de dos profesores de respectivas universidades.

Cuarta fase. Análisis y discusión de los resultados

A partir de los resultados que se obtuvieron de aplicar las diferentes técnicas de recogida de la información detalladas anteriormente, del análisis de la información que se detalla en el apartado de análisis y tratamiento de los datos e incluyéndose las sugerencias y/o aportaciones realizadas por el grupo de expertos y de docentes sobre los que se pilotó cualitativa y cuantitativamente el instrumento diseñado, pudo concluirse que la primera versión de la escala de medida de la cultura docente del profesorado que trabaja en la EUI de la UB es relevante o válida y fiable para explorar el constructo cultura profesional de los docentes universitarios.

A modo de síntesis, en la Figura 5-2 se muestra el proceso seguido para la elaboración del cuestionario CDP.

¹¹ La validación de un instrumento irá adquiriendo más consistencia cuantas más veces se hayan medido las propiedades psicométricas en diferentes culturas, con distintas poblaciones y sujetos (Carvajal et al. 2011).

¹² La validez constructo representa el grado en que el instrumento mide la dimensión o concepto teórico a evaluar (Carvajal et al., 2011).

¹³ La validez discriminante mide la capacidad del instrumento para distinguir entre individuos o poblaciones que se espera sean diferentes (Carvajal et al., 2011).

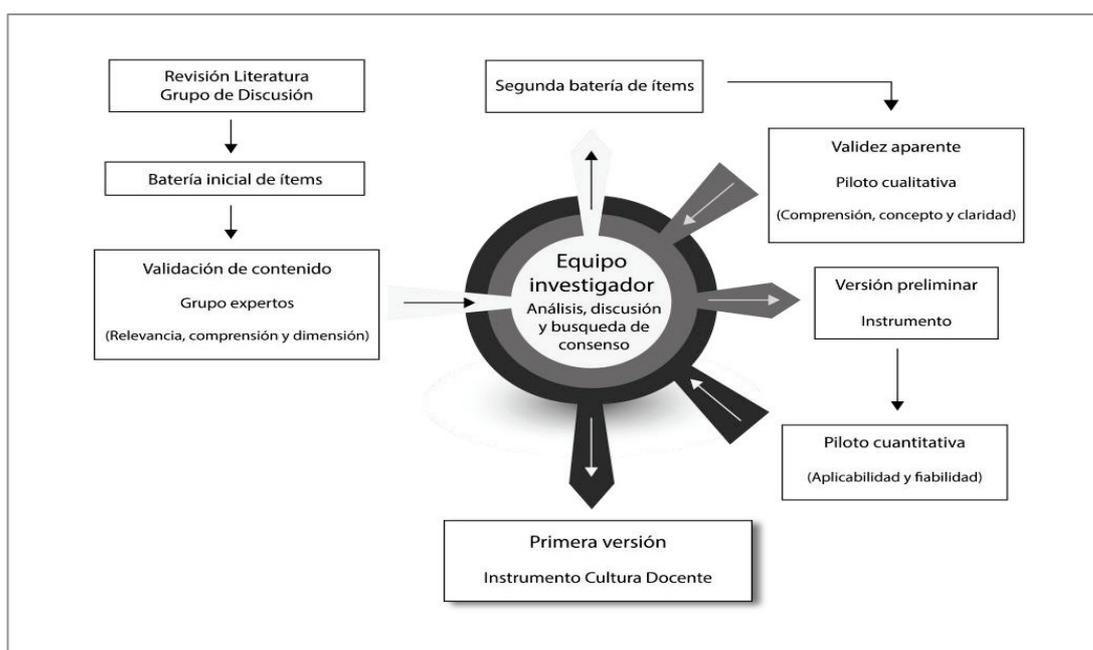


Figura 5-2. Proceso de diseño de la primera versión del CDP. Fuente: elaboración de la autora

5.2.3 Instrumento de medida definitivo

El cuestionario definitivo (Anexo 7, págs. 247-250) consta de cuatro partes encabezadas por una breve introducción en la que se explica el objetivo principal de la investigación, quién hace el estudio, a qué colectivo se está pidiendo la información, se garantiza la confidencialidad y se indica la duración prevista para responder. La primera parte, contiene los 17 ítems que recogerán la opinión de los docentes acerca de su compromiso con la Escuela de Enfermería, la segunda con 18 ítems sobre el compromiso de los docentes con la actividad docente, la tercera formada por 22 ítems acerca de la cultura docente y la última, que recoge las características personales, académicas y laborales que determinarán el perfil del docente que responde. Todas ellas precedidas de las instrucciones necesarias para responder a los ítems en cuestión.

5.2.4 Administración de los cuestionarios a los docentes

En primer lugar, se realizó un contacto con la directora de la EUI de la UB para informarle de manera personal del conjunto de la investigación que se quería realizar y solicitar su autorización con objeto de: a) solicitar la colaboración del profesorado de la

Escuela, b) obtener una lista actualizada del profesorado adscrito a cada departamento y con docencia en la Escuela de Enfermería y c) gestionar la posibilidad, tras presentarnos a los responsables de la secretaría, de recoger los protocolos cumplimentados por los docentes durante el periodo de tiempo que se estableció (dos-cuatro semanas).

La importancia de esta parte de la investigación, en la que sin la participación del profesorado no sería viable llevarla a cabo y siendo conscientes de la saturación del profesorado con las tareas de carácter burocrático y de las perspectivas por tanto de una escasa colaboración, hicieron que prestáramos especial atención a la estrategia que debíamos seguir para administrar el cuestionario al profesorado de la Escuela y conseguir su colaboración.

Por ello la estrategia que se siguió al administrar el cuestionario a todos los profesores adscritos a uno de los tres departamentos y con docencia que formaban parte del profesorado potencialmente participante en nuestra investigación, se diseñó teniendo en cuenta la accesibilidad al profesorado y el departamento al que estaba adscrito.

Así, para el departamento de podología se mantuvo una reunión con el jefe de departamento en la que: a) se le explicó ampliamente el conjunto de la investigación, b) se le solicitó el vistobueno para poder entrevistar al profesorado de su departamento y c) se le pidió orientación para determinar el procedimiento más efectivo y eficiente para hacer llegar el cuestionario al profesorado, poniendo especial énfasis en el asociado ya que es muy difícil localizarlo en la Escuela porque combina la actividad docente y académica con su práctica profesional que desarrolla fuera de esta. De manera consensuada con el jefe del departamento, acordamos que sería él quien realizaría un contacto previo, vía mail, con el profesorado asociado informándole de la investigación que estábamos realizando, de la importancia de su colaboración al cumplimentar el cuestionario que la investigadora de manera personal les haría llegar a través del correo electrónico. Para aquellos profesores asociados que no lo cumplimentaran, establecimos que sería el jefe del departamento quien personalmente les entregaría el cuestionario en una reunión que estaba prevista celebrarse pasado un mes desde el envío que se les hizo por correo electrónico. También me informó de que una manera muy eficiente de poder llegar al resto de profesorado de su departamento sería en el Hospital Podológico antes de que comenzaran las visitas. Muy amablemente también me presentó al personal de

administración de su departamento para que colaborasen conmigo en la recogida de los cuestionarios de los profesores a los que la investigadora de manera personal les hizo entrega y que podían devolver rellenos en secretaría.

En los departamentos de Enfermería Fundamental i Medicoquirúrgica y Enfermería de Salud Pública, Salud Mental i Maternoinfantil la estrategia seguida tuvo en común la manera de acceder sobre todo al profesorado asociado que solamente tenía docencia en el primer semestre del curso académico por la dificultad de encontrarles en la Escuela ya que la recogida se comenzó a finales del segundo semestre (Junio de 2105), y la manera de acceder al resto del profesorado. En el primer caso, se buscó la colaboración de los coordinadores de asignatura quienes en próximas reuniones previstas con todo el profesorado de sus respectivas asignaturas les hicieron llegar el cuestionario depositándolo posteriormente en el buzón de la investigadora. Al resto de profesorado al que la investigadora tenía acceso bien porque tenía docencia en el semestre o bien porque podía ser localizado en su despacho, personalmente se le hizo entrega del instrumento.

Una característica común a las diferentes formas en las que se hizo llegar el cuestionario a los docentes, es que se envió junto a la documentación a cumplimentar una carta personalizada al profesorado y una solicitud de consentimiento informado. En la carta (Anexo 6, pág. 246), se exponía el sentido y propósito de la investigación, se informó acerca del permiso obtenido de su jefe de departamento y se solicitó su colaboración. También se explicó el procedimiento para devolver la información (correo interno a la secretaría del departamento, vía mail o en el buzón de la investigadora en función de la pertenencia del profesorado a uno u otro departamento y del medio a través del cual había recibido el instrumento). Finalmente, se daban las gracias por su participación y se especificaba el teléfono y dirección de correo electrónico de la investigadora principal para facilitarles cualquier tipo de aclaración.

Pasadas entre dos y cuatro semanas desde el primer envío o entrega personal del cuestionario, se envió al profesorado un correo electrónico o se volvió a visitar para recordarles y agradecerles de nuevo su colaboración con el objetivo de incrementar la tasa de respuesta.

El trato personalizado y la perseverancia en la recogida de la información, a nuestro entender, han sido las claves para hacer partícipe y conseguir la colaboración del profesorado de la EUI de la UB al que estamos muy agradecidos dadas las expectativas de baja participación previstas. Dimos por concluida la etapa de recogida de la información el 31 de Julio de 2015.

En total se entregaron 161 cuestionarios a los docentes de los tres departamentos, de los cuales fueron cumplimentados y devueltos 108, lo que representa una ratio de respuesta del 67.1%. A la vista del tamaño de la población de estudio (N=161) y de la muestra final (N=108), la estimación del error muestral bajo el supuesto de máxima indeterminación y con un nivel de confianza del 95%, se sitúa en un $\pm 5.5\%$.

5.2.5 Tratamiento de los protocolos cumplimentados por los docentes

A cada cuestionario recibido se le asignó un número de identificación para tratar de identificar, en caso de que fuese necesario, si la falta de información en alguno/os de los ítems era debida a un error de transcripción o si por el contrario era debida a que no había sido cumplimentada. A continuación fueron revisados con la finalidad de valorar y determinar si todos los cuestionarios podían incluirse para el análisis o si debía desestimarse alguno por la omisión de respuestas en un número considerable o determinados de ítems. Pudo comprobarse que las pocas omisiones no parecían responder a la negativa de los participantes a dar su opinión en alguno de los constructos de estudio, ni en las características demográficas y laborales solicitadas si no que podía deberse a algún descuido. Por ello, ante la falta de información de algún participante en alguno de los ítems se tomó la decisión de substituirlo por el valor de la mediana o de la media en función de su adecuación a la variable en cuestión.

5.3 ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

A partir de las informaciones obtenidas, como resultado de aplicar las distintas fases descritas en el apartado de métodos para la recogida de la información, los diferentes análisis cuantitativos y cualitativos que se realizaron para analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida empleados y para estudiar el compromiso profesional y con la Escuela de los docentes así como su cultura docente pueden agruparse en los análisis de: a) las propiedades psicométricas de las Escalas de Meyer, Allen y Smith para la medida de los respectivos compromisos docentes, b) las propiedades psicométricas del instrumento diseñado para la medida de la cultura docente del profesorado, c) los compromisos con la Escuela y con actividad docente así como las posibles relaciones con otras características demográficas o laborales de los docentes, d) la cultura docente y e) la posible relación entre la cultura docente y el doble compromiso del profesorado.

Para realizar los análisis estadísticos necesarios y que se especifican a continuación, se utilizaron los programas IBM SPSS Statistics 21, Nvivo 9, Excel, ReCal OIR y Factor 8.02.

5.3.1 Análisis de las propiedades psicométricas de las Escalas de Meyer, Allen y Smith

En primer lugar, y con el objetivo de comprobar si efectivamente las dimensiones subyacentes encontradas con nuestros datos coincidían con las explicadas por la literatura existente sobre el compromiso de los docentes con la institución y con su profesión, se realizó un análisis factorial (AF) semi-confirmatorio y se evaluó la fiabilidad para asegurarnos de que el instrumento de medida utilizado medía realmente lo que pretendemos medir: “Compromiso”. De acuerdo con autores como Ferrando y Lorenzo-Seva, 2014; Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco, 2014, se realizó un AF que se encuentra en un punto intermedio entre lo que teóricamente sería un análisis factorial confirmatorio (AFC) y un factorial exploratorio (AFE). Decimos intermedio porque no puede decirse que se cumplan las restricciones tan exhaustivas y propias requeridas en un AFC que en la práctica difícilmente se dan,

pero que ha ido más allá de la mera exploración de la estructura subyacente porque existe una teoría de partida que pretende contrastarse. Así mismo, avala este análisis semi-confirmatorio el que se han utilizado criterios basados en el análisis de los residuos a la hora de comparar los diferentes modelos que se han puesto a prueba.

Para estimar el modelo de AF que proporcionara la solución más simple y más interpretable tomándose en consideración la escala métrica de las variables, de entre todos los métodos recomendables en la actualidad y aplicables a nuestra investigación, se utilizó el de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) por ser este el más recomendado ante el incumplimiento de la normalidad uni y multivariante cuando se analiza la matriz de correlaciones policóricas¹⁴ (Flora, LaBrish y Chalmers, 2012). En particular se empleó el no ponderado (ULS de Jöreskog, 1977) dado que funciona mejor cuando no se dispone de un tamaño de muestra grande.

Antes de aplicar el AF y tras invertir la polaridad de los ítems que habían sido formulados de manera negativa, se estudiaron: a) los supuestos de aplicabilidad requeridos para aplicar esta técnica multivariante, entre ellos; normalidad uni y multivariante a través del estudio de la asimetría y apuntamiento, linealidad con los diagramas de dispersión bivariante y multicolinealidad a partir de los coeficientes de correlación lineal, b) la adecuación muestral de nuestros datos con el test de esfericidad de Bartlett's para comprobar si las variables estaban correlacionadas y con el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)¹⁵ para analizar el grado de relación conjunta entre las variables, c) evaluación de los índices de discriminación (correlación ítem-total) para eliminar aquellos ítems que solamente aportaban ruido y no contribuían de entrada a

¹⁴ Se recomienda aplicar el AF sobre la matriz de correlaciones policóricas, en lugar de la matriz de correlaciones de Pearson, cuando las distribuciones univariantes de los ítems medidos en escala ordinal son asimétricas o con exceso de curtosis (Freiberg, Stover, De la Iglesia y Fernández, 2013; Ferrando y Lorenzo-Seva, 2014).

¹⁵ El coeficiente KMO toma valores entre 0 y 1, de manera que el análisis factorial será más adecuado cuanto mayor sea su valor. En 1974, Kaiser propuso como criterio para decidir acerca de la adecuación de las observaciones al análisis factorial que la adecuación muestral sería: excelente si $0,9 < KMO < 1$, buena si $0,8 < KMO < 0,9$, aceptable si $0,7 < KMO < 0,8$, regular si $0,6 < KMO < 0,7$, mala si $0,5 < KMO < 0,6$ e inaceptable si $KMO < 0,5$.

explicar la varianza común, y d) el grado de relación entre los factores para decidir qué tipo de rotación (ortogonal u oblicua) se adecuaba mejor a cada situación particular.

A la hora de determinar el número de factores necesarios para explicar las relaciones entre los ítems así como la composición de los mismos, se tuvieron en cuenta las recomendaciones más actuales acerca del AF que inciden en que para decidir el número de factores adecuados deben tenerse en cuenta conjuntamente los criterios objetivos¹⁶, la interpretabilidad de la solución obtenida y la teoría de la que se parte (Lorenzo-Seva, Timmerman y Kiers, 2011) siendo la solución óptima la que muestre una combinación más plausible a la vez que parsimoniosa (Lloret-Segura et al., 2014). Para esta investigación, los criterios objetivos considerados para comparar y evaluar el ajuste de los alternativos modelos que se probaron fueron los que directamente se relacionan con la evaluación de las correlaciones residuales. En particular se examinó la distribución de los residuos tipificados, la raíz media cuadrática residual¹⁷ (RMCR), el criterio de Kelley¹⁸ (1935) y el índice de bondad de ajuste GFI¹⁹ propuesto por Tanaka y Huba (1989).

Una vez decidido el número de factores a retener, con el objetivo de incrementar la interpretabilidad de la solución obtenida, se pusieron a prueba también, diferentes métodos de rotación ortogonal u oblicua en función de si la matriz de correlaciones entre los factores era una matriz identidad o no.

El procedimiento seguido a modo de resumen se presenta en la Figura 5.3.

¹⁶ Actualmente los criterios objetivos más recomendados evalúan las correlaciones residuales teniendo en cuenta que si el número de factores extraídos es adecuado, no debe quedar varianza común por explicar y las correlaciones entre los residuos tenderán a cero (Lloret-Segura, et al., 2014).

¹⁷ RMCR es una medida descriptiva que indica la magnitud media de las correlaciones residuales. Harman (1976) considera un valor de referencia menor o igual a 0.05 para considerar que el ajuste del modelo es aceptable (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010).

¹⁸ Tomando como valor de referencia $1/\sqrt{N}$, donde N es el tamaño de la muestra, si la RMCR está entorno a ese valor, o es menor, se puede interpretar que los valores residuales observados no difieren significativamente de cero y, por tanto, no quedan relaciones sistemáticas por explicar (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010).

¹⁹ El índice GFI es una medida de bondad de ajuste estandarizada, entre 0 y 1, que puede interpretarse como un coeficiente de determinación multivariado (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). Un ajuste será considerado como bueno si este está por encima de 0.95 (Ruiz, Pardo y San Martín, 2010).

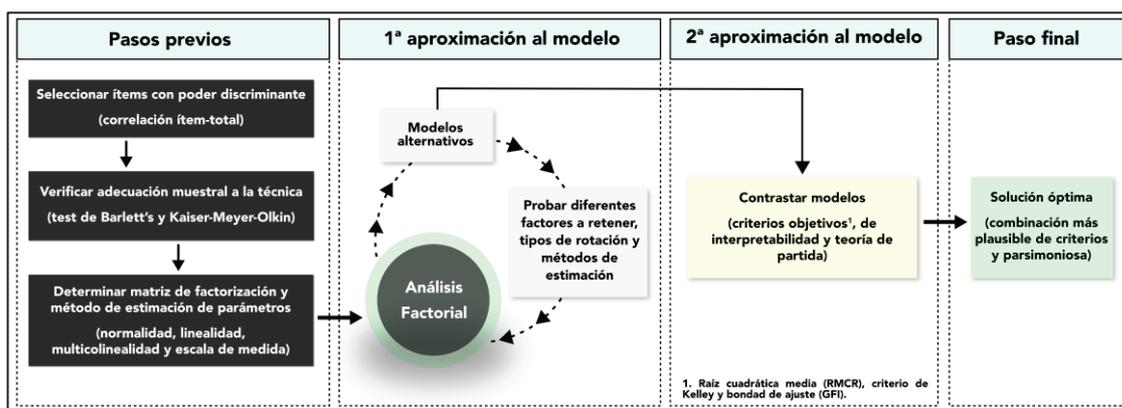


Figura 5-3. Proceso de aplicación del Análisis Factorial: determinación de la validez de constructo.
Fuente: elaboración de la autora

Por último, para estimar la fiabilidad tanto de la escala global como la de cada una de las dimensiones consideradas según los resultados del AF, se optó por el alfa de Cronbach²⁰ por tratarse del procedimiento más habitual y reconocido para estimar la fiabilidad cuando en el proceso de validación solamente es posible administrar una vez el instrumento de medida (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Para la interpretación de los resultados, se consideró como valores óptimos los que se situaban por encima de 0.70 (Gómez, Hidalgo y Guilera, 2010; Nunnally y Bernstein, 1995; Viladrich, Doval, Prat y Vall-Llobera, 2005). Se tuvo en cuenta también la escala de medida de las variables y se empleó el estadístico alfa de Cronbach ordinal para evitar sobrestimar su valor.

5.3.2 Análisis de la reflexión de los docentes sobre cultura docente

Para el análisis del discurso derivado del grupo de discusión realizado con los docentes de Ciencia de la Salud de la UB, se transcribió la sesión, se leyó y estructuró la información de manera general, se codificó la información e identificaron las categorías

²⁰ La Alpha de Cronbach toma valores entre 0 y 1 de manera que cuanto más cerca se encuentre su valor a 1 mayor será la consistencia interna de los ítems analizados. A pesar de que existen diferentes criterios, según el autor considerado, para determinar cómo es la fiabilidad de una escala de medida, puede observarse unanimidad en que dependiendo de la fase de la investigación y de si se trata de una investigación básica o aplicada, estos los valores de la Alpha de Cronbach deben ser más o menos restrictivos (Nunnally 1967, 1978; Kaplan y Saccuzzo, 1982; Huh, Delorme y Reid, 2006).

que fueron emergiendo del análisis de las ideas, conceptos o temas similares, así como de las interrelaciones entre ellos y posterior interpretación de éstas. Permittiéndonos identificar similitudes y diferencias entre los fenómenos que emergían del trabajo de campo, definir las propiedades de las categorías, los límites que las diferenciaban y las interrelaciones entre ellas. En todo momento se tuvieron en cuenta los criterios de rigor, credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Dorio, Sabariego y Massot, 2004). Para la validación de la información obtenida del grupo focal, se envió una síntesis de la transcripción a todos los participantes del grupo focal quienes emitieron sus aportaciones al respecto y que fueron tenidas en cuenta.

5.3.3 Análisis de las propiedades psicométricas del instrumento de la Cultura Docente (CDP)

Para analizar las propiedades psicométricas del instrumento CDP diseñado, en primer lugar, se llevó a cabo un análisis de los ítems a través de estadísticos descriptivos como medidas de tendencia central y de dispersión, distribuciones de frecuencias e índice de homogeneidad. Además de la *validez de contenido*, en segundo lugar, se analizó la *validez de constructo* y la *validez discriminante*, utilizando para ello la técnica de análisis factorial exploratorio (AFE)²¹ de acuerdo al proceso explicitado en la Figura 5-3.

Finalmente se evaluó la fiabilidad a través del índice de la consistencia interna alfa de Cronbach, por tratarse del procedimiento más habitual y reconocido para estimar la fiabilidad, cuando, en el proceso de validación solamente es posible administrar una vez el instrumento de medida (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

²¹ La técnica de Análisis Factorial Exploratorio se utiliza para evaluar la estructura factorial subyacente a una matriz de correlaciones cuando el investigador lo que pretende es generar teoría.

5.3.3.1 Validación de contenido

Con el objetivo de comprobar si el conjunto de ítems propuestos inicialmente eran indicadores representativos de la cultura docente y medían todas las cuestiones de interés acerca del constructo, en primer lugar se utilizaron estadísticos descriptivos como la media o mediana, el rango intercuartílico, frecuencias relativas y representaciones gráficas que nos permitieron analizar de entrada el funcionamiento de cada uno de los ítems en los diferentes parámetros evaluados, estudiándose tanto los acuerdos como los desacuerdos para posteriormente profundizar precisamente en éstos y conocer los motivos que les habían llevado a realizar determinadas evaluaciones.

En segundo lugar, para estimar el grado de acuerdo entre los evaluadores respecto al funcionamiento de cada ítem, así como también del conjunto de estos en el parámetro relevancia, fue el índice de validez de contenido (CVI) de Lawshe, (1975)²² utilizándose el estadístico de Kappa modificado por Polit, Beck y Owen (2007) para evitar la falta de ajuste por concordancia debida al azar que presenta el índice CVI. El índice de validez de contenido CVI, mide la pertinencia de cada uno de los ítems (I-CVI) y la validez global del instrumento (S-CVI). Los expertos señalan que el I-CVI debe ser igual o mayor a 0.78 para que la validez del ítem pueda considerarse aceptable, el S-CVI como mínimo 0.80 aunque un valor mayor a 0.90 suele considerarse como indicador de validez de contenido elevada global de la escala y si los ítems presentan valores de Kappa mayores de 0.74 la validez de contenido del ítem es excelente (Polit et al., 2007). El grado de consenso entre evaluadores respecto a la asignación de los ítems a las diferentes dimensiones propuestas, se estimó con el Alfa de Krippendorff²³.

²² Si bien todos los métodos de estimación cuantitativa de la validez de contenido presentan fortalezas y debilidades, en el trabajo de Polit, Beck y Owen (2007) se justifica el empleo del método de Lawshe (1975) por la facilidad de cálculo, facilidad de interpretación, aportación tanto a nivel de ítem como del instrumento y por centrarse en el acuerdo de la relevancia del ítem y en el consenso de los expertos (Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2013).

²³ El alfa de Krippendorff es un coeficiente de fiabilidad que mide el acuerdo entre expertos, tomando valores entre 0 y 1 en función del grado de consenso observado. Se aplica con cualquier número de evaluadores, con cualquier número de categorías, con cualquier nivel de medición y con tamaños de muestra grandes o pequeños. Según la recomendación de Krippendorff (2004:241), debe confiarse solamente en variables con fiabilidades por encima de 0.800 y pueden considerarse para extraer conclusiones provisionales variables con fiabilidades entre 0.667 y 0.800.

5.3.3.2 Validez de constructo, validez discriminante y fiabilidad

Las técnicas estadísticas previstas que se aplicarían para el análisis de la información proporcionada por los docentes que hicieron las pruebas piloto cuantitativa y cualitativa fueron el análisis factorial exploratorio (AFE) para evaluar la validez de constructo, el análisis de la varianza (ANOVA) para estimar la validez discriminante, la consistencia interna a través del alfa de Cronbach y medidas descriptivas para ver en qué sentido se podía mejorar el instrumento antes de ser administrado a nuestra población de estudio.

Previamente a la aplicación del análisis factorial, se comprobaron: a) los supuestos de aplicabilidad requeridos para aplicar esta técnica multivariante, entre ellos; normalidad uni y multivariante a través del estudio de la asimetría y apuntamiento, linealidad con los diagramas de dispersión bivariante y multicolinealidad a partir de los coeficientes de correlación lineal, b) la adecuación muestral de nuestras observaciones para comprobar o verificar por un lado, que la matriz de correlaciones no es la identidad y por lo tanto si las variables están correlacionadas a partir del test de esfericidad de Bartlett's y el grado de relación conjunta entre las variables, a través del KMO de Kaiser (1970), c) evaluación de los índices de discriminación (correlación ítem-total) para eliminar aquellos ítems que solamente aportan ruido no contribuyendo de entrada a explicar la varianza común, y d) el grado de relación entre los factores para decidir qué tipo de rotación (ortogonal u oblicua) se adecuaba mejor a cada situación particular.

En la estimación del modelo de AF que proporcionara la solución más simple y más interpretable tomándose en consideración la escala métrica de las variables, de entre todos los métodos recomendables en la actualidad y aplicables a nuestra investigación, se utilizó el método de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) por ser este el más recomendado ante el incumplimiento de la normalidad multivariante cuando se analiza la matriz de correlaciones policóricas (Flora, LaBrish y Chalmers, 2012). En particular se empleó el no ponderado (ULS de Jöreskog, 1977) dado que funciona mejor cuando no se dispone de un tamaño de muestra grande.

Para determinar el número de factores necesarios para explicar las relaciones entre los ítems así como la composición de los mismos, se tuvieron en cuenta las

recomendaciones más actuales acerca del AF que inciden en que para decidir el número de factores adecuados deben tenerse en cuenta conjuntamente los criterios objetivos, la interpretabilidad de la solución obtenida y la teoría de la que se parte (Lorenzo-Seva, Timmerman y Kiers, 2011) siendo la solución óptima la que muestre una combinación más plausible a la vez que parsimoniosa (Lloret-Segura et al., 2014). Para esta investigación, los criterios objetivos considerados para evaluar el ajuste de los alternativos diferentes modelos o para comparar las diferentes soluciones alternativas fueron los que directamente se relacionan con la evaluación de las correlaciones residuales, en particular/concreto se examinó la distribución de los residuos tipificados, la raíz cuadrática residual (RMCR), el criterio de Kelley (1935) y el índice GFI propuesto por Tanaka y Huba (1985).

Una vez decidido el número de factores a retener, con el objetivo de incrementar la interpretabilidad de la solución obtenida, se pusieron a prueba también, diferentes métodos de rotación oblicua u ortogonal en función de si las dimensiones latentes estaban relacionadas o no.

Por último, para estimar la fiabilidad tanto de la escala global como la de cada una de las dimensiones consideradas según los resultados del AFE, se tuvo en cuenta también la escala de medida de las variables y se empleó el estadístico alfa de Cronbach ordinal.

5.3.4 Operativización de los constructos de estudio

Determinados para cada uno de los constructos de estudio los ítems que contribuían a determinarlos, en todas y cada una de las dimensiones que lo definían, se calcularon las variables de estudio como la media de los ítems que mayor carga factorial o saturación mostraron en cada uno de los constructos y en sus respectivas dimensiones. Los ítems con correlaciones inferiores a 0.30 no se incluyeron en el cálculo de las variables por tratarse de cargas factoriales poco relevantes²⁴.

²⁴ La práctica más común es retener ítems cuyas saturaciones estén por encima de 0.30 o 0.40 (Bandalos y Finney, 2010 en Lloret-Segura, et al., 2014).

Sin embargo hay que mencionar que para cada una de las dimensiones que determinan el Compromiso de los docentes con la Escuela y con la profesión docente y a pesar de las dificultades estadísticas detectadas (ítems con cargas factoriales en una dimensión diferente a la establecida por la teoría o correlaciones ítem-total por debajo del criterio establecido, ver resultados, págs. 95-102) se ha respetado el que todos los ítems representan aspectos necesarios para la medida del compromiso desde el modelo teórico establecido por los autores y la contribución que cada uno de ellos debería hacer en la determinación de cada una de las dimensiones propuestas por los autores de las escalas.

5.3.5 Análisis del compromiso con la Escuela Universitaria de Enfermería y con la profesión docente

Una vez analizadas las propiedades psicométricas de los instrumentos, para conocer el grado de compromiso de los docentes con la EUI de la UB y con la docencia se emplearon estadísticos de tendencia central y de dispersión. Para determinar si existía relación entre las variables (constructos y otras de carácter sociodemográfico) se recurrió a herramientas de carácter exploratorio como: el diagrama de caja para las variables de carácter continuo en función de nominales u ordinales o el diagrama de dispersión para las variables de naturaleza continua y el árbol de decisión para encontrar subgrupos específicos y relaciones que tal vez no encontraríamos con estadísticos más tradicionales (Berlanga, Rubio-Hurtado y Vilà-Baños, 2013; Lizasoain, 2009).

Una vez detectada la relación y para verificar si esta era significativa, se recurrió a las técnicas paramétricas (t de student, Anova, etc.) o no paramétricas (Mann-Whitney, Kruskal-Wallis, etc.) adecuadas en función del cumplimiento de los datos a los supuestos de aplicabilidad. Posteriormente y para conocer cuál era la magnitud del efecto de las relaciones estadísticamente significativas, se estimó el tamaño del efecto utilizando como estimador la d de Cohen²⁵. Para el caso de comparaciones entre más de

²⁵ La d de Cohen permite estimar el tamaño del efecto de las diferencias de medias. Siguiendo las valoraciones de Cohen (1998) para interpretar y valorar la relevancia de esta magnitud se ha considerado que valores en torno a: 0.20 indican que el efecto de las diferencias es pequeño, a 0.50 que es medio y, a 0.80 que es grande (Tomczak y Tomczak, 2014; Fritz, Morris y Richler, 2012).

dos tratamientos, se realizaron los contrastes post-hoc o a posteriori para conocer realmente entre qué grupos existían diferencias estadísticamente significativas. En particular, se empleó el test de Scheffé dada la desigualdad de varianzas y de los tamaños de los grupos a comparar. Detectadas las categorías o grupos que presentaban diferencias se utilizaron las pruebas paramétricas o no paramétricas adecuadas (t de student o Mann-Whitney) en las comparaciones dos a dos, estimándose a partir de los resultados proporcionados por estas el tamaño del efecto en aquellas relaciones que resultaron ser estadísticamente significativas²⁶.

5.3.6 Análisis sobre la Cultura Docente del Profesorado

Con el objetivo de identificar cómo era la cultura docente de los participantes en esta investigación, es decir, cómo estaban llevando a cabo su práctica docente estos profesionales, se emplearon también en primer lugar técnicas estadísticas descriptivas y pruebas de comparación para verificar qué relaciones entre variables de las observadas podían considerarse significativas²⁷.

²⁶ Para no incrementar el error de tipo I, al realizarse todas las posibles comparaciones dos a dos, se utilizó la corrección de Bonferroni y la aproximación de Monte-Carlo para calcular el nivel de significación de estas pruebas dada la falta de normalidad y los tamaños de muestra que intervienen en ellas.

²⁷ De la misma manera que se ha hecho en los análisis anteriores, se emplearon estadísticos de tendencia central y de dispersión. Para determinar si existía relación entre las variables (constructos y otras de carácter sociodemográfico) se recurrió a herramientas de carácter exploratorio como: el diagrama de caja para las variables de carácter continuo en función de nominales u ordinales o el diagrama de dispersión para las variables de naturaleza continua y el árbol de decisión para encontrar subgrupos específicos y relaciones que tal vez no encontraríamos con estadísticos más tradicionales (Berlango, Rubio-Hurtado y Vilà-Baños, 2013). Una vez detectada y para verificar si esta era significativa, se recurrió a las técnicas paramétricas (t de student, Anova, etc.) o no paramétricas (Mann-Whitney, Kruskal-Wallis, etc.) adecuadas en función del cumplimiento de los datos a los supuestos de aplicabilidad. Posteriormente y para conocer cuál era la magnitud del efecto de las relaciones estadísticamente significativas, se estimó el tamaño del efecto utilizando la d de Cohen. Para el caso de comparaciones entre más de dos tratamientos, se realizaron los contrastes post-hoc o a posteriori para conocer realmente entre qué grupos existían diferencias estadísticamente significativas. En particular, se empleó el test de Scheffé dada la desigualdad de varianzas y de los tamaños de los grupos a comparar. Detectadas las categorías o grupos que presentaban diferencias se utilizaron las pruebas paramétricas o no paramétricas adecuadas (t de student o Mann-Whitney) en las comparaciones dos a dos, estimándose a partir de los resultados proporcionados por estas el tamaño del efecto en aquellas relaciones que resultaron ser estadísticamente significativas.

5.3.7 Análisis de la relación entre el doble grado de compromiso de los docentes y la cultura docente

Para identificar, por un lado, los posibles perfiles o tipologías de docentes que compatibilizaban o incompatibilizaban los dos compromisos analizados (profesional e institucional) y, por otro lado, aquellos grupos de profesionales que respondían a una determinada cultura docente, se realizó una clasificación de los docentes utilizando la técnica de Clúster Análisis para analizar la posible relación entre ambos perfiles, es decir, para conocer la posible existencia de grupos de docentes que respondían de manera conjunta por ejemplo, a un elevado grado de compromiso con la Escuela y con la docencia y con una cultura docente orientada a mejorar la calidad de la educación universitaria y/o poco comprometidos y que necesitan cambiar su cultura docente. El análisis clúster, como técnica descriptiva multivariante, se ha empleado en este caso para agrupar o clasificar a los docentes de la muestra, buscando máxima homogeneidad en cada grupo y máxima heterogeneidad entre grupos a partir de criterios geométricos, obteniéndose unas u otras soluciones en función de las variables que se utilicen para hacer la clasificación y del procedimiento empleado.

En esta investigación, para obtener los grupos homogéneos de docentes en función de su comportamiento en los diferentes constructos considerados, en primer lugar se realizó un clúster bietápico considerando como variables activas o criterios de clasificación que intervendrán en la formación de los grupos las dimensiones subyacentes encontradas al realizar el AF y que miden los constructos de estudio. Con la finalidad de comprobar la estabilidad de la solución obtenida, se aplicó el clúster bietápico en tres ocasiones ordenando aleatoriamente a los individuos para salvar la vulnerabilidad del método al orden de los casos. Una vez conocido el número óptimo de grupos existentes, se aplicó un método de clasificación no jerárquico, K-means, a partir del número de clúster identificados anteriormente. A continuación, y para comprobar el grado de concordancia entre las asignaciones de los individuos a los diferentes conglomerados realizadas por los diferentes métodos de clasificación aplicados, se calculó el coeficiente de Kappa.

Finalmente, para describir, interpretar y comprender las diferentes tipologías o grupos de docentes que pudieran formarse utilizando las variables activas descritas anteriormente (dimensiones del compromiso con la Escuela, compromiso profesional y cultura docente), se introdujeron como variables suplementarias o ilustrativas las características personales, académicas y laborales de los docentes, permitiéndonos de esta manera tener una mayor comprensión de los grupos o clúster obtenidos.

5.4 CONSIDERACIONES ÉTICAS Y LEGALES EN EL MARCO DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Para llevar a cabo esta investigación, tal y como se señala en el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la UB (UB, 2010), se obtuvieron las autorizaciones requeridas de las instituciones oficiales y adquirió y garantizó el compromiso explícito de guardar debidamente la confidencialidad sobre todos los datos que necesitaban conocerse de los docentes, su registro y conservación.

El estudio se ha realizado con la colaboración voluntaria de los docentes que han participado, con garantía de la confidencialidad y anonimato de la información.

5.5 JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA PROPUESTA

Dada la naturaleza del fenómeno a estudiar (ontología), la manera en que se puede entender (epistemología), los pasos que hay que dar para obtener un conocimiento científico sobre este fenómeno (metodología) y los valores que conlleva el hecho de estudiarlo (axiología), se propone para esta investigación la perspectiva cuantitativa.

La adopción de un enfoque metodológico empírico-analítico o cuantitativo se justifica por los siguientes motivos, de acuerdo con la revisión de este tipo de método elaborada por Sabariego (2012):

- Como investigadora he adoptado un papel externo al fenómeno investigado.
- Se ha considerado que el fenómeno investigado es una realidad divisible en dimensiones.

- El objetivo del estudio contiene fines como describir, explicar y verificar relaciones entre variables.
- El método que se aplicará se fundamenta en la descripción y exploración de variables.
- El proceso que se ha seguido en el estudio es hipotético-deductivo.
- Se utilizarán instrumentos de obtención de información cuantitativos. La posibilidad de aplicar el cuestionario de Meyer, Allen y Smith, así como la elaboración de un instrumento que mida la cultura docente, me permitirá medir, describir, y analizar relaciones del fenómeno de estudio de manera precisa.
- Se aplicarán técnicas de análisis cuantitativas.
- Se ha intentado que los valores de la investigadora no interfieran en la obtención ni en la interpretación de los resultados, y ha intentado ser objetiva y neutral.

El diseño de la investigación es de tipo «ex post-facto» (sin manipular ninguna variable, sólo midiendo las variables), de carácter descriptivo y correlacional (Mateo Andrés, 2012; Torrado Fonseca, 2004).

5.6 CRITERIOS DE RIGOR

De acuerdo con las definiciones de los conceptos relacionados con el rigor científico – aspecto que permite distinguir entre lo que se ha llevado a cabo con el control necesario para garantizar un conocimiento sólido– (Guba y Lincoln, 1997; Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996), en esta investigación se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

- "Valor de verdad": isomorfismo entre los datos obtenidos y la realidad.
- "Aplicabilidad": Posibilidad de aplicar los descubrimientos en otros contextos.
- "Consistencia": Grado en que se repetirían los resultados en caso de replicar la investigación.
- "Neutralidad": Seguridad de que los resultados no están sesgados.

En concreto, las estrategias que se han seguido para garantizar estos criterios han sido las siguientes:

- Para el valor de verdad, o validez interna: Se han controlado variables extrañas que pudieran afectar los resultados siguiendo escrupulosamente los protocolos establecidos para la validación de los instrumentos de medida y para la obtención de la muestra. También se ha justificado la elección del diseño de investigación más adecuado.
- Para la aplicabilidad, o validez externa: Se ha obtenido un muestreo suficientemente representativo de la población de estudio.
- Para la consistencia, o fiabilidad: Se ha llevado a cabo una medición precisa de las variables.
- Para la neutralidad, u objetividad: Se han definido y fundamentado teóricamente las variables, se ha hecho un esfuerzo de imparcialidad en las conclusiones eliminando posibles prejuicios de la investigadora.

6 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan y analizan los resultados de esta investigación estructurados en seis secciones. La primera presenta los resultados derivados del grupo de discusión realizado con los docentes como fuente de información complementaria a la bibliografía en la elaboración de la escala de medida de la cultura docente. La segunda, se corresponden con la verificación de las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida que se han utilizado para la recogida de la información y las otras cuatro secciones, con los objetivos de la investigación: compromiso de los docentes con la EUI de la UB, con su profesión o actividad docente, cultura docente y cultura docente con respecto a los compromisos con la Escuela y con la profesión docente.

6.1 CULTURA DOCENTE: REFLEXIONES DERIVADAS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

En esta sección se describen en primer lugar las características de los docentes que participaron en el grupo de discusión y en segundo lugar, se presentan los descriptores que en opinión de los docentes deberían tenerse en consideración para medir la cultura docente así como los factores que influyen en su cultura docente.

6.1.1 Características de los participantes

En total participaron siete docentes universitarios de Ciencias de la Salud de la UB y un docente de la Facultad de Educación de la UB. Respecto al perfil, el grupo estuvo formado por docentes de formación inicial en enfermería, medicina y pedagogía. Con diferentes categorías profesionales (titulares de universidad, colaboradores y profesor emérito) y diversos cargos docentes y de gestión desarrollados a lo largo de su carrera profesional (entre otros, miembro del comité de evaluación ANECA de las Escuelas Enfermeras, jefe/a de departamento, coordinadora de las Estades Clínicas, Vicedirector/a del equipo de Dirección de la Escuela o Facultad, Coordinadora de

Formación para la Enseñanza de Enfermería y Podología, de Relaciones Internacionales, etc.

6.1.2 Descriptores de la cultura docente para el profesorado universitario de Ciencias de la Salud

Producto del debate y de las reflexiones de los docentes realizadas en el grupo de discusión acerca de su concepción sobre el significado y sobre los aspectos que pueden delimitar las características que deben tenerse en cuenta a la hora de definir la cultura docente del profesorado universitario de Ciencias de la Salud, se identificaron cuatro categorías o dimensiones como principales descriptores del constructo: conocimiento, relaciones, reflexión y compromiso con la sociedad.

La primera de las dimensiones, *conocimiento*, recoge la importancia y preocupación que los docentes sienten con respecto a la formación y actualización en sus correspondientes disciplinas (*conocimiento disciplinar*), en las habilidades y técnicas para enseñar lo que saben (*formación pedagógica*) y en las actitudes, valores y aptitudes (*ética*), como identificadores y constructores de la cultura académica del profesorado. Conjunto de competencias docentes Cognitivas (saber), Técnicas o procedimentales (saber hacer) y éticas y sociales (saber ser profesional y saber estar) que como docente universitario debe incorporar e integrar en su quehacer educativo.

El *conocimiento disciplinar* y su actualización, como parte integrante de los diferentes saberes docentes que estos profesionales de ciencias de la salud consideran relevantes para su mejora o desarrollo profesional docente, siempre debería realizarse de manera vinculada a la práctica asistencial. Se trata de un conocimiento profesional situado y su enseñanza debe estar vinculada a la práctica profesional, para lo que es necesario que los docentes estén relacionados con los centros de servicios de asistencia sanitaria, asistan a congresos o jornadas de enfermería, etc. Formación continuada del docente en su disciplina para que el aprendizaje de los estudiantes, acerca de los conocimientos propios de sus respectivas áreas, no sea de carácter enciclopédico y que determina en cierta medida cómo es la cultura académica del docente.

Uno de los docentes universitarios, resume de manera muy clara esta perspectiva cuando nos dice:

La cultura docente, también es la actualización del conocimiento. (...) Estar mejor formados. (...). Formados en el sentido de la actualización. Y para conseguir eso, desde nuestra profesión el conocimiento debería ir ligado a la vertiente asistencial.

La *formación pedagógica* o didáctica, surge también como identificador que forma parte de su cultura docente, fuente de conocimiento y de desarrollo profesional para mejorar su práctica profesional como docente universitario. Expresiones como;

A mí, por diferentes motivos (...) me ha cambiado la cultura docente. Puede ser principalmente porque me ha interesado el tema de la formación pedagógica y me he formado.

ponen de manifiesto la necesidad y/o motivación de algunos docentes por encontrar modelos educativos alternativos o más adecuados para el enfoque actual de la educación universitaria y cómo ello les ha servido para cambiar su cultura docente.

Pero para completar el desarrollo personal de los estudiantes y ayudarles en su desarrollo integral, estos docentes son muy conscientes de que su compromiso con la profesión docente va más allá de la adquisición de competencias meramente cognitivas o procedimentales. El docente, como transmisor importantísimo de valores y modelo de aprendizaje para los estudiantes, debe preocuparse de manera primordial, por la formación moral (los valores, actitudes y estilos de comportamiento) de los estudiantes. Componente o Competencia *ética* que puede encontrarse en comentarios como por ejemplo,

(...) Otro elemento que me preocupa de manera primordial es que nos podemos preparar desde el punto de vista metodológico, actualizar, etc....pero formamos personas. Personas que tienen un proceso de maduración mientras están aquí, madurez personal que es poco atendida. Los docentes, somos unos transmisores de valores importantísimos y eso muchas veces no se transmite solo con palabras. Evidentemente tiene que

ver con el conocimiento, pero sobre todo con la rigurosidad que tenemos nosotros mismos; cuando se da clase, cuando hablas con los alumnos en el pasillo, (...).

O en opiniones como,

(...) Tiene que ver con la enseñanza de valores que es algo muy importante. Los valores quedan al azar, por modelo, de manera que el docente a través de su actuación; cómo se dirige a los estudiantes, cómo está en clase, si trabaja en equipo..., etc. transmite al alumno que aprende de manera deseable o no de acuerdo a la práctica docente observada. (...). Es importante reconocer que los valores forman parte de la cultura docente, que los tengamos y que oficialmente estén en los títulos.

Lo que nos está indicando además, que la transmisión de valores no puede dejarse al azar sino que éstos deben recogerse de manera oficial en las titulaciones.

En la segunda dimensión, **reflexión**, se aprecian principalmente dos líneas de pensamiento interrelacionadas que confluirían en lo que podríamos considerar como revisión de la profesión docente.

Una primera línea, en la que los docentes aluden a la conveniencia e importancia de que el profesorado se formule cual es el tipo de estudiantes que debe formar para proporcionar a la sociedad personas desarrolladas de manera integral, tal y como se demanda en la actualidad. Planteamiento que puede recogerse en lo que expresa un docente cuando nos dice:

(...) Nosotros en la Escuela, damos una visión profesional vanguardista y a veces está muy lejos de la realidad.

La segunda línea de pensamiento, en la que los docentes manifiestan la relevancia de cuestionarse cómo debería ser el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación del tipo de estudiante que en cuestión debe formarse. Es decir, centrándose ahora en

todas las cuestiones que tienen que ver con la planificación, las estrategias metodológicas, los sistemas de evaluación, etc. y con su modelo de actuación para el desarrollo o crecimiento propio, de sus estudiantes y de la Escuela o Facultad en la que laboran. Posición que nos ofrecen algunos docentes al manifestar que la cultura docente:

(...) Es como la filosofía que llevamos de cómo enfocamos, queremos o pensamos que debería ser el aprendizaje de los estudiantes. Si le damos más protagonismo a los alumnos, más énfasis al aprendizaje que a la docencia, etc.”

(...) cómo entiendo que ha de ser la evaluación, la docencia, si me centro en el alumno, etc.

Reflexiones docentes, que también en opinión de éstos, deben compartirse y que dan lugar, entre otras cuestiones, a la siguiente dimensión.

La dimensión **relaciones o comunicación**, surge del reconocimiento explícito de los docentes ante la importancia que tiene para el proceso de enseñanza-aprendizaje, que los docentes dialoguen y compartan su preocupación o pensamientos tanto sobre el tipo de estudiantes que deben formar como sobre la manera en la que debe hacerse. Reflexiones docentes, que como se ha comentado, deben compartirse con toda la comunidad educativa interactuando y estableciendo vínculos de afinidad profesional y generando oportunidades para el intercambio de experiencias y vivencias propias del quehacer educativo. La cultura docente debe ser compartida con toda la comunidad educativa. Expresado en la voz de un docente,

Cuando pienso en la cultura docente pienso en que realmente es compartida, percibo que deberíamos en la Escuela o Facultad compartir la manera en la que las personas pensamos o vemos que debería ser el aprendizaje de los estudiantes.

Es más que, como por ejemplo otro de los docentes al describir o explicar de forma clara la experiencia profesional vivida en su materia nos dice,

Por otro lado, esta visión interdisciplinar es fantástica, porque yo he aprendido muchas cosas gracias a que mis compañeros tienen una formación diferente. La cultura docente que tenemos a través de la profesión es importante, no solo por mi cultura individual de docente sino por la cultura del departamento y si me apuras por la de la universidad.

Feedback que debe establecerse también con los estudiantes como un indicador muy importante para la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como se recoge en la siguiente aportación:

(....) Hay algunos docentes para los que el feedback de los estudiantes forma parte de su cultura docente, es imprescindible, les preocupa.... He tenido que repetirlo porque no se entendía, hacer más actividades porque eran necesarias,.... Para otro grupo de docentes no, se limitan a decir lo que estaba planificado cumpliendo con su programa

La última de las dimensiones, **compromiso con la sociedad**, pone de relieve dos cuestiones que tienen que ver con la falta de vinculación de la formación universitaria con las necesidades reales de la sociedad y con la de un compromiso colectivo por parte de la institución al no posicionarse de manera clara y aportar soluciones a los problemas detectados en la sociedad actual.

(...). Tengo la percepción de que a veces nos olvidamos de la sociedad en la que estamos. Está la catedral del saber y de la práctica.... Pero además, estamos educando personas que por ejemplo se encuentran actualmente con muchos problemas de inserción laboral y tengo la sensación de que aunque a nivel individual muchos de nosotros podamos comprometernos con los problemas de la sociedad, esto no sucede a nivel de Escuela o Facultad. Estamos lejos de esta sociedad

6.1.3 Factores que condicionan la cultura docente del profesorado universitario de Ciencias de la Salud

Así mismo, se obtuvieron en el grupo de discusión todo un entramado de factores como foco de conflicto que se produce a la hora de abordar un modelo educativo que mejore la calidad de la educación en las universidades en contextos de reforma en relación a los cambios en su cultura docente.

Los docentes universitarios indicaron que existen una serie de factores, no atribuibles directamente a su pensamiento o manera de ver y de ejercer la educación, que intervienen o influyen en su cultura docente definiendo y redefiniendo su sistema de pensamiento y actuación profesional docente.

Entre ellos, el marco o cultura institucional en el que desempeñan sus funciones docentes y en el que estos actores viven y perciben políticas que generan en ellos grandes disonancias que les traen frustraciones, que disminuyen su autoestima, que les genera desafección y falta de compromiso con la profesión docente. Ejemplo de estas políticas que influyen en la cultura docente del profesor universitario son las decisiones e imposiciones externas y jerárquicas, que juegan a ser colectivas, acerca de un proyecto educativo en el que el rol del docente es desestimado, las políticas de contracción actuales tan precarias de muchos de los docentes universitarios y el mayor reconocimiento que la propia institución atribuye a la investigación versus la docencia y que en opinión de los docentes genera desinterés por esta. En voz de los docentes:

A parte de mi cultura personal, lo que entiendo por ser docente, hay una cultura institucional que influye mucho en el desarrollo de mi cultura docente

Poder y prestigio es muy importante. ¿Y qué da poder? (...). La docencia, nuestra razón de ser, no interesa a la universidad. Porque todo lo que tiene que ver con poder y prestigio no tiene nada que ver con la docencia

A modo de síntesis, los resultados principales del grupo de discusión, proporcionaron como descriptores principales que definen el constructo Cultura Docente para los docentes de ciencias de la salud: *reflexión, conocimiento* (disciplinar, didáctico y ético), *relaciones y compromiso con la sociedad*. Así mismo, emergió una serie de factores que condicionan la cultura docente y que generan resistencia a la hora de modificarla como consecuencia de la falta de un liderazgo universitario que ante las reformas impuestas externamente cuente con los verdaderos agentes que deben llevar a cabo los cambios. Como conclusión, en el caso estudiado, la cultura docente se considera como un conjunto de determinados valores, conocimientos, prácticas y relaciones interpersonales alrededor de la función docente. Esta cultura se refleja en el quehacer educativo de los docentes y se retroalimenta de las relaciones que se establecen en el contexto y tiempo en el que está adscrita.

6.2 PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Se presentan en primer lugar los resultados de la estructura subyacente y de la fiabilidad de la escala de medida del compromiso de los docentes con la EUI de la UB. A continuación, de la escala para medir el compromiso con la profesión y en tercer lugar, de la escala diseñada para el estudio de la cultura docente organizados en tres apartados; la validez de contenido, el estudio piloto y la validez de constructo, discriminante y fiabilidad.

6.2.1 Estructura subyacente y fiabilidad de las escalas de medida del compromiso de los docentes universitarios con la Escuela de Enfermería

El análisis de la correlación ítem-total sugirió la no consideración de los ítems 7. “*Ahora mismo trabajo en esta Escuela más porque lo necesito que porque yo quiera*” y 12. “*Una de las desventajas de dejar esta Escuela es que hay pocas posibilidades de encontrar otro empleo*” ya que sus bajas correlaciones con el total de la escala indicaban que solamente aportarían ruido y que no contribuirían por tanto a explicar el constructo

compromiso de los docentes con la Escuela de Enfermería. Para la mayoría de ítems las correlaciones con el global de la escala estuvieron por encima de 0.30, observándose que la fiabilidad de la escala no mejoraba al eliminar aquellos ítems con correlaciones de 0.30.

El incumplimiento de la normalidad multivariada y sobre todo de la univariante de los ítems de las escalas del Compromiso de los docentes con la Escuela, observado al realizarse el análisis exploratorio de los ítems, implicó que el análisis factorial a aplicar considerara la escala ordinal (Likert) de los ítems que la componen, factorizándose la matriz de correlaciones policóricas y la utilización de un método de estimación robusto no paramétrico y descriptivo como Mínimos Cuadrados Ordinarios²⁸ (MCO).

La exploración a partir de nuestras observaciones de la estructura subyacente del Compromiso de los docentes universitarios con la Escuela de Enfermería realizado con el AF semiconfirmatorio, a partir de la matriz de correlaciones policóricas, utilizando como método de estimación de los parámetros el ULS con rotación oblicua (Promin), mostró una adecuación muestral de los datos moderada. Así, se rechazó la hipótesis nula ($p=0.000$) con el test de esfericidad de Bartlett's que contrasta si la matriz de correlaciones es o no una matriz identidad indicando si las variables no están correlacionadas o si lo están y se observó que el grado de relación conjunta entre las variables fue moderado ($KMO=0.74$).

Al evaluarse el ajuste de los diferentes modelos que fueron puestos a prueba, se concluyó que el mejor modelo que reproducía la estructura subyacente de la escala de medida fue el de tres factores al no incluirse el ítem 13. “*No siento ninguna obligación de tener que seguir trabajando para esta Escuela*”. Decisión que fue tomada considerándose si se producía una mejora en los criterios objetivos al contrastarse los diferentes modelos ($GFI= 0.99$, $RMCR= 0.0431$ y 0.0967 para el criterio de Kelly), la

²⁸ A pesar de que el método de máxima verosimilitud (MV) tiene la ventaja respecto a otros métodos de permitir contrastar el ajuste del modelo a través de un estadístico, es por lo tanto inferencial, es recomendable utilizar el método de MCO en lugar del de MV cuando a pesar de incumplirse el criterio de normalidad multivariante, las variables no tienen una distribución univariada aproximadamente normal.

saturación de los ítems en los diferentes factores y por la interpretación de la solución factorial obtenida.

El análisis de las saturaciones de los ítems (Tabla 6-1) sugiere varias cuestiones a comentar. Por un lado y como en parte se ha comentado, la eliminación del ítem 13. “No siento ninguna obligación de tener que seguir trabajando para esta Escuela” (saturación inferior a 0.30), verificándose que tras su eliminación y repitiendo el AF todos los ítems saturan en alguno de los factores con correlaciones o contribuciones superiores a 0.40 (modelo 2, Tabla 6-2). Por otro lado, la detección de ítems complejos, es decir, ítems que saturan de manera significativa en más de un factor haciendo que la determinación a una u otra dimensión resulte compleja, y la no correspondencia con la literatura publicada sobre la estructura factorial de la escala según los autores. Es el caso de los ítems 10 y 16 que saturan en más de un factor, y del ítem 16 que según los autores contribuirían a determinar el compromiso de continuidad con la Escuela y que en cambio lo hace, con una saturación mayor, sobre el compromiso afectivo con la Escuela.

Tabla 6-1. Pesos factoriales de los ítems

Modelo 1			
(matriz policórica)			
Ítem	F1	F2	F3
1	0.236	0.629	0.012
2	0.092	0.550	0.191
3	0.118	0.769	0.097
4	0.016	0.770	0.060
5	0.005	0.498	0.067
6	0.076	0.631	0.009
8	0.625	0.216	0.240
9	0.570	0.171	0.212
10	0.476	-0.326	0.312
11	0.600	0.029	0.208
13	0.157	0.209	0.215
14	0.131	0.177	0.500
15	0.311	-0.126	0.738
16	0.231	0.509	0.400
17	0.262	0.248	0.650

Nota. Se destacan en negrita las saturaciones de los ítems superiores a 0.30 en los diferentes factores

Como puede observarse también en la Tabla 6-2, al contrastarse los resultados entre la mejor solución obtenida al factorizar la matriz de correlaciones policóricas (modelo 2) y la mejor proporcionada factorizándose la matriz de correlaciones de Pearson (modelo 3), la diferencia principal es que en el modelo 3 la estructura de agrupación con nuestras observaciones a las diferentes dimensiones latentes reproduce prácticamente la estructura teórica de los autores. No obstante, debe matizarse que no se cumplen los supuestos de aplicabilidad requeridos para utilizar correlaciones de Pearson y que el ítem 16 aunque contribuye en una dimensión coincidente con la teoría, es más complejo mostrando prácticamente la misma saturación en dos dimensiones.

Tabla 6-2. Pesos factoriales de los ítems e indicadores de ajuste

Ítem	Modelo 2 (matriz policórica)			Modelo 3 (matriz correlación Pearson)		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3
1	0.238	0.632	0.010	0.582	0.457	0.143
2	0.095	0.554	0.189	0.611	0.209	0.296
3	0.116	0.771	0.095	0.814	0.277	0.184
4	0.012	0.768	0.052	0.822	0.142	0.110
5	0.002	0.493	0.050	0.549	0.070	0.120
6	0.076	0.631	0.002	0.599	0.229	0.181
8	0.618	0.210	0.224	0.266	0.702	0.256
9	0.582	0.176	0.219	0.289	0.580	0.218
10	0.477	-0.0324	0.317	-0.125	0.449	0.249
11	0.593	0.025	0.200	0.149	0.594	0.213
13						
14	0.134	0.186	0.528	0.268	0.164	0.600
15	0.311	-0.125	0.749	0.004	0.273	0.744
16	0.231	0.506	0.386	0.535	0.356	0.547
17	0.258	0.242	0.618	0.268	0.349	0.781
GFI		0.99			0.98	
RMCR		0.0431			0.0589	

Nota. Se destacan en negrita las saturaciones de los ítems superiores a 0.30 en los diferentes factores

La fiabilidad de la puntuación global de la escala y de cada factor (Tabla 6-3) calculada con el alfa de Cronbach estandarizada, a partir de la matriz policórica o de la matriz de correlaciones de Pearson en función de si se trata del modelo 2 o 3 respectivamente, indica que es elevada para el CA y CN con la Escuela y para la escala global (superando ampliamente el límite de 0,7 considerado habitualmente) y aceptable para la dimensión CC con la Escuela.

Tabla 6-3. Consistencia interna de la escala y de los factores

	<i>Ítems</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
Modelo 2: Factorizando matriz de correlaciones policóricas		
Compromiso Afectivo con la Escuela	ítem1-ítem6 y ítem16	0.855
Compromiso de Continuidad con la Escuela	ítem8-ítem11	0.687
Compromiso Normativo con la Escuela	ítem14, ítem15 y ítem17	0.735
Compromiso con la Escuela	ítem1-ítem6, ítem8- ítem11, ítem 14-ítem17	0.746
Modelo 3: Factorizando la matriz de correlaciones de Pearson		
Compromiso Afectivo con la Escuela	ítem1-ítem6	0.876
Compromiso de Continuidad con la Escuela	ítem8-ítem11	0.725
Compromiso Normativo con la Escuela	ítem14-ítem17	0.799
Compromiso con la Escuela	ítem1-ítem6, ítem8- ítem11, ítem 14-ítem17	0.806

6.2.2 Estructura subyacente y fiabilidad las escalas de medida del compromiso de los docentes universitarios con la actividad docente

Las bajas correlaciones mostradas por los ítems 21. “*No me gusta ejercer la docencia*” y 22. “*No me identifico con la profesión docente*” al estudiarse la correlación ítem-total, desaconsejaron la inclusión de estos dos ítems al no contribuir a explicar el constructo compromiso del profesorado con la actividad docente.

Para la mayoría de ítems las correlaciones estuvieron por encima de 0.30 observándose que en aquellos ítems cuya correlación era de 0.30 si se eliminaban la consistencia interna de la escala no mejoraba.

El análisis preliminar de adecuación de los datos a la técnica del AF, permitió rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es la matriz identidad (variables incorrelacionadas) con el test de Bartlett’s ($p=0.000$) y mostró un grado de relación conjunta entre las variables moderado ($KMO= 0.77$).

De la misma manera que se procedió con el análisis del Compromiso con la Escuela, diferentes modelos, con diferentes matrices de correlaciones de partida y con diferentes números de factores considerados, fueron probados evaluándose los diferentes ajustes proporcionados para comprobar si la estructura de agrupación de los ítems en las

diferentes dimensiones latentes se correspondía con la definida por los autores de la escala para la medida del Compromiso con la actividad docente. De todos los modelos y ante el incumplimiento de la normalidad uni y multivariante, el que mejores resultados presentó proporcionando un buen ajuste (GFI=0.99, RMCR= 0.0351 y 0.0967 para el criterio de Kelly) fue el de tres factores estimados a partir de la matriz de correlaciones policóricas y utilizando como método de estimación de los parámetros el ULS con rotación oblicua (Promax) por presentar los factores correlaciones por encima de 0.30.

La contribución de los ítems en los diferentes factores a partir de la matriz de saturaciones (Tabla 6-4), muestra por un lado que el ítem 31. “*No siento ninguna obligación de seguir ejerciendo la docencia*”, no satura en ninguno de los factores. Por otro lado, se observa la existencia de tres ítems complejos (ítem 25, 33 y 34) y la contribución o saturación del ítem 28. “*Nada me incentiva a seguir en la docencia*” en la dimensión CA con la actividad docente, en lugar de a la del CC con la actividad docente como indican los autores.

Tabla 6-4. Pesos factoriales de los ítems

Modelo 1			
Ítem	F1	F2	F3
18	0.329	0.139	0.207
19	0.092	0.853	-0.024
20	0.152	0.810	-0.056
23	0.102	0.788	-0.051
24	0.235	0.001	0.388
25	0.451	-0.058	0.682
26	0.285	-0.044	0.801
27	0.287	-0.113	0.816
28	0.086	0.741	-0.082
29	0.241	-0.046	0.739
30	0.454	0.209	0.220
31	0.233	0.099	0.096
32	0.609	0.285	0.142
33	0.642	-0.114	0.351
34	0.528	-0.289	0.340
35	0.475	0.204	0.097

Nota. Se destacan en negrita las saturaciones de los ítems superiores a 0.30 en los diferentes factores

La comparación entre la mejor solución obtenida al factorizar la matriz de correlaciones policóricas (modelo 2) y la obtenida a partir de la matriz de correlaciones de Pearson

(modelo 3), mostró también que al trabajar con correlaciones de Pearson la estructura de agrupación de los ítems a las diferentes dimensiones era diferente a la propuesta por los autores y que aparecían un mayor número de ítems complejos. Así, por ejemplo, el ítem 18 que debía saturar en el factor CA lo hace en el CN o el ítem 28 que de acuerdo a la teoría debería saturar en el CC lo hace en el CN, no obteniéndose la estructura subyacente según los autores de la escala en ninguno de los casos analizados.

Tabla 6-5. Pesos factoriales de los ítems y criterios objetivos

Ítem	Modelo 2			Modelo 3		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3
18				0.282	0.397	0.072
19	0.075	0.851	-0.029	0.057	0.122	0.692
20	0.140	0.810	-0.059	-0.030	0.190	0.769
23	0.090	0.789	-0.055	-0.023	0.164	0.725
24	0.213	-0.003	0.387	0.449	0.228	-0.004
25	0.457	-0.056	0.687	0.757	0.488	-0.037
26	0.277	-0.045	0.801	0.898	0.301	0.025
27	0.282	-0.114	0.812	0.886	0.330	-0.001
28	0.080	0.743	-0.084	0.052	0.124	0.516
29	0.233	-0.047	0.740	0.809	0.260	0.037
30	0.441	0.207	0.218	0.277	0.495	0.210
31						
32	0.616	0.287	0.144	0.207	0.714	0.269
33	0.635	-0.113	0.355	0.384	0.710	0.051
34	0.515	-0.289	0.342	0.327	0.595	-0.029
35	0.487	0.207	0.097	0.116	0.580	0.175
GFI		0.99			0.99	
RMCR		0.0351			0.0479	

Nota. Se destacan en negrita las saturaciones de los ítems superiores a 0.30 en los diferentes factores

La fiabilidad de la puntuación global de la escala y de cada factor calculada con el alfa de Cronbach ordinal y estandarizada (Tabla 6-6) es elevada para el compromiso afectivo y de continuidad con la actividad docente superando ampliamente el límite de 0,7 habitualmente considerado y moderada o aceptable para el compromiso normativo. Para la escala en su globalidad sería aceptable al haberse factorizado la matriz de correlaciones policórica y elevada si se considera la de correlaciones de Pearson.

Tabla 6-6. Consistencia interna de la escala y de los factores

	<i>Ítems</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
Modelo 2: Factorizando matriz de correlaciones policóricas		
Compromiso Afectivo con la docencia	ítem19, ítem20, ítem23 y ítem28	0.887
Compromiso de Continuidad con la docencia	Ítem24-ítem27 y ítem29	0.863
Compromiso Normativo con la docencia	Ítem30, ítem32-ítem35	0.713
Compromiso con la docencia		0.728
Modelo 3: Factorizando la matriz de correlaciones de Pearson		
Compromiso Afectivo con la docencia	ítem19, ítem20, ítem23 y ítem28	0.798
Compromiso de Continuidad con la docencia	Ítem24-ítem26 y ítem29	0.923
Compromiso Normativo con la docencia	ítem18, ítem 30 y ítem 32-ítem35	0.794
Compromiso con la docencia		0.802

6.2.3 Propiedades psicométricas de la escala de medida de la cultura docente del profesorado de Enfermería

En esta sección se muestran los resultados de la validez y fiabilidad del instrumento diseñado para medir la cultura docente del profesorado de EUI de la UB estructurados en tres apartados. La validez de contenido, a través del juicio de expertos, el estudio piloto para analizar la validez aparente y la aplicabilidad del instrumento y la validez de constructo, discriminante y fiabilidad de la escala.

6.2.3.1 Validez de contenido

a) *Análisis descriptivo del funcionamiento de los ítems*

En cuanto al redactado de los 21 ítems propuestos inicialmente, el 61.9% de ellos fue considerado por los tres jueces expertos como ítems que estaban expresados de manera clara e inequívoca. La mayoría de las sugerencias realizadas por los expertos fueron tomadas en consideración reformulándose aquellos ítems con los que conseguiríamos mejorar su interpretación y unicidad.

Los resultados descriptivos acerca de la relevancia de los ítems propuestos para explorar la cultura docente del profesorado de la EUI de la UB (Tabla 6-7) mostraron que la mayoría de ellos obtenían puntuaciones elevadas que estaban indicando su importancia para la medida del constructo. Un 95.2% de los ítems fueron considerados como

relevantes o muy relevantes (puntuaciones mayores o iguales a 4 –en una escala de 1 a 5–), superando el criterio establecido de que un ítem para ser considerado relevante y ser incluido en la escala debía tener una valoración mediana mínima de 4. Solamente el ítem 16 “*En mi docencia incorporo el estudio de casos relacionados con ejemplos extraídos de la sociedad*” presentó una valoración mediana de 3 que indicaba que los expertos no estaban ni de acuerdo ni en desacuerdo respecto a su relevancia para explorar la cultura docente del profesorado. No obstante, al estudiarse conjuntamente esta característica del ítem con el parámetro redacción se observó que el problema era de redactado. Tal y como los propios expertos manifestaron, el término “*estudio de casos*” era interpretado como una metodología y no en el sentido propuesto por los investigadores “manera en la que a través de casos reales aproximamos la realidad a la docencia tratando de evitar que la docencia sea de carácter enciclopédico y alejada de la realidad social”. Para reformularlo se sustituyó el término “*estudios de casos*” por “*situaciones o ejemplos extraídos de la realidad*”.

Por otro lado, uno de los evaluadores sugirió también la posibilidad de incluir un ítem que pudiera recoger si los docentes pensaban en el perfil profesional que debe formarse y que esta reflexión no siempre tenía por qué ser compartida con otros docentes. Aportación que fue recogida redactándose un nuevo ítem: “*Reflexiono sobre el perfil profesional que debemos formar*”.

El parámetro en el que los expertos mostraron mayor desacuerdo, no solamente entre sí sino también respecto a la opción considerada por el grupo investigador, fue la asignación de los ítems a las diferentes dimensiones que se les ofrecían. El 47.6% de los ítems fue asignado a una misma dimensión por los tres expertos, el 42.8% fueron asignados por dos expertos a una misma dimensión y a otra distinta por el tercer juez y el 9.5% de ellos, a tres dimensiones diferentes en función del juez que realizaba la asignación.

Tabla 6-7. Descriptivos de los ítems en el parámetro relevancia

<i>Ítem</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
1. Participo en actividades formativas sobre mi disciplina (visitas a centros de servicios de asistencia sanitaria, asistencia a congresos o jornadas de enfermería...)	4.7	5	4	5
2. Participo en actividades formativas sobre docencia (cursos de formación didáctica, asistencia a congresos o jornadas de educación...)	4.7	5	4	5
3. Tomo decisiones docentes en función del tipo de profesionales que debemos formar	4.3	5	4	5
4. Comparto con mis colegas opiniones sobre el tipo de profesionales que debemos formar	5.0	4	5	5
5. Comparto con mis colegas opiniones sobre la manera en que debemos formar	4.7	5	4	5
6. Comparto mis experiencias sobre la práctica docente con los docentes de mi disciplina, área de conocimiento, departamento o Escuela Universitaria	5.0	5	5	5
7. Tengo en cuenta las opiniones de mis estudiantes sobre mi actividad docente	5.0	5	5	5
8. Planifico las asignaturas de manera colaborativa con el resto del equipo docente	5.0	5	5	5
9. Planifico las asignaturas a partir de las competencias que deben desarrollar los estudiantes	5.0	5	5	5
10. Planifico las actividades de aprendizaje que deben hacer los estudiantes	4.7	5	4	5
11. Diseño actividades de evaluación que generen feedback continuado	5.0	5	5	5
12. Hago los reajustes necesarios en mi docencia a partir de los resultados de evaluación de los estudiantes	4.7	5	4	5
13. Adopto un papel de facilitador de aprendizaje	5.0	5	5	5
14. Oriento a los estudiantes sobre cómo mejorar sus aprendizajes	4.3	5	4	5
15. Combino estrategias metodológicas (sesiones expositivas, seminarios, ejercicios, etc.)	4.3	4	4	5
16. En mi docencia incorporo el estudio de casos relacionados con ejemplos extraídos de la sociedad	3.7	3	3	5
17. En mi docencia promuevo que los estudiantes se comprometan con valores profesionales	4.3	4	4	5
18. Tengo presente lo que la sociedad espera de los futuros profesionales	4.3	4	4	5
19. Priorizo más mi función investigadora que la docente	4.3	5	3	5
20. Participo en investigaciones o innovaciones sobre la práctica docente	4.3	4	4	5
21. Participo en investigaciones sobre mi disciplina o área de conocimiento	4	4	3	5

b) Grado de acuerdo entre jueces

Los resultados obtenidos al estudiar el funcionamiento de los ítems individual y colectivamente a través de estadísticos descriptivos y del índice de Validez de Contenido Content Validity Indexing (Tabla 6-8), mostraron que: i) existía consenso en

que el 85.7% de los ítems considerados eran relevantes para la medida del constructo alcanzando una valoración de excelente, ii) tres ítems eran potencialmente problemáticos (ítem 16. “En mi docencia incorporo el estudio de casos relacionados con ejemplos extraídos de la sociedad” que fue reformulado y ítem 19. “Priorizo más mi función investigadora que la docente” y ítem 21. “Participo en investigaciones sobre mi disciplina o área de conocimiento”) por lo que no han sido considerados para operativizar el constructo y iii) la validez global del instrumento era elevada (S-CVI=0.94).

Tabla 6-8. Indicadores de la validación de contenido en el parámetro relevancia

<i>Ítem</i>	<i>A</i>	<i>I-CVI</i>	<i>Pc</i>	<i>K</i>	<i>Valoración</i>
1	3	1.00	0.125	1.00	Excelente
2	3	1.00	0.125	1.00	Excelente
3	3	1.00	0.125	1.00	Excelente
4	3	1.00	0.125	1.00	Excelente
5	3	1.00	0.125	1.00	Excelente
6	3	1.00	0.125	1.00	Excelente
7	3	1.00	0.125	1.00	Excelente
8	3	1.00	0.125	1.00	Excelente
9	3	1.00	0.125	1.00	Excelente
10	3	1.00	0.125	1.00	Excelente
11	3	1.00	0.125	1.00	Excelente
12	3	1.00	0.125	1.00	Excelente
13	3	1.00	0.125	1.00	Excelente
14	3	1.00	0.125	1.00	Excelente
15	3	1.00	0.125	1.00	Excelente
16	1	0.33	0.375	-0,07	Pobre
17	3	1.00	0.125	1.00	Excelente
18	3	1.00	0.125	1.00	Excelente
19	2	0.66	0.375	0,47	Pobre
20	3	1.00	0.125	1.00	Excelente
21	2	0.66	0.375	0.47	Pobre

Nota. *A*: Número de expertos que valoran el ítem como ≥ 4 , *I-CVI*: Nivel de validez del ítem, *Pc*: Probabilidad de que la concordancia sea debida al azar, *K*: Coeficiente de Kappa modificado.

Después de observar que la asignación de los ítems a las diferentes dimensiones, por parte de los jueces, presentaba una considerable discrepancia con lo previsto (por nosotros y entre ellos) se decidió seguir como estrategia para estimar el grado de acuerdo entre jueces la realización de diferentes pruebas en las que, irían interviniendo las asignaciones de los tres jueces y/o la inclusión de la nuestra como si se tratara de la de un juez más, y en las que se tendría en cuenta también si el grado de desacuerdo podía venir originado por la falta de claridad y de no interpretación inequívoca en aquellos ítems que habían presentado problemas en su redactado.

Los resultados obtenidos de las diferentes pruebas para estudiar el grado de consenso entre los expertos, y tras su discusión hizo que se llegara a las siguientes determinaciones y conclusiones: i) se acordó que serían tenidas en cuenta las evaluaciones realizadas únicamente por los tres jueces, ii) que a pesar de que el valor de los estadísticos que estimaban el grado de acuerdo, mejoraba cuando no se incluían para su cálculo aquellos ítems que habían mostrado problemas de redactado, éstos no serían eliminados al haberse reformulados teniendo en cuenta las aportaciones que los expertos habían hecho para su mejora y que habían sido considerados como relevantes o muy relevantes para la exploración del constructo objeto de estudio, y iii) que el grado de desacuerdo observado entre los expertos a la hora de asignar los ítems a una u otra dimensión (los niveles de aceptación alcanzados en las diferentes pruebas para el Alfa de Krippendorff fueron menores de 0.8), podría ser fruto de no haberles proporcionado una definición de lo que cada una de estas dimensiones significaba para nosotros. Con ello, probablemente se podrían haber evitado interpretaciones diferentes, aunque es posible también que al darles esta definición, hubiésemos tenido que asumir el riesgo de introducir sesgos importantes al influenciar en la opinión de los expertos. Estructura de agrupación de los ítems a las diferentes dimensiones, que acordamos analizar y verificar con el AFE que se aplicaría posteriormente para estudiar otras propiedades psicométricas del instrumento de medida como la validez de constructo, discriminante y la fiabilidad. Así mismo, cabía esperar que la unanimidad que se lograría alcanzar en este y otros parámetros evaluados por los expertos, pudiera incrementar el grado de acuerdo entre ellos si se les volviera a consultar al haberse reformulado los ítems tomándose en cuenta todas las sugerencias y/o aportaciones que estos realizaron.

6.2.3.2 Resultados del estudio piloto

a) Prueba piloto cualitativa

En los resultados de la evaluación realizada por los docentes de la UAB, todos los docentes indicaron que las instrucciones para cumplimentar el cuestionario eran lo suficientemente claras. Aun así, uno de ellos, sugirió que tal vez debería especificarse en la introducción el término “trabajados” ya que podía darse el caso de que un docente hubiese estado de baja entre el periodo de los tres últimos años de docencia y dudar a que se hacía referencia con “los tres últimos años como docente”. Sugerencia que fue incorporada quedando la introducción de la manera siguiente: “Para responder tenga presente como máximo los tres últimos años trabajados como docente en la Escuela de Enfermería”.

Respecto a la comprensión de los ítems, todos indicaron también que estos eran comprensibles pero que en alguno de ellos podíamos incluir algún ejemplo o especificar un poco más para incrementar la unicidad de interpretación. Fue el caso, por ejemplo, de los ítems “*Tomo decisiones docentes en función del tipo de profesionales que debemos formar*” y de “*En mi docencia promuevo que los estudiantes se comprometan con valores profesionales*” en los que se incluyeron ejemplos “*Tomo decisiones docentes (planificación, actividades, evaluación, ...) en función del tipo de profesionales que debemos formar*” y “*En mi docencia promuevo que los estudiantes se comprometan con valores profesionales (dignidad humana, igualdad, verdad, ...)*”. De la misma manera, el término “comparto”, utilizado en dos de los ítems (“*Comparto con mis colegas opiniones sobre el perfil profesional que debemos formar*” y “*Comparto con mis colegas opiniones sobre la manera en que debemos formar*”), era interpretado por los docentes como afirmaciones que implicaban estar de acuerdo y no como una acción. Motivo por el que el término “comparto” fue reemplazado por “hablo”. Por último, también se recogió la aportación de uno de los docentes respecto al ítem “*Mi dedicación docente es más reducida porque priorizo más la investigación*” al considerarse que la formulación “*Priorizo más mi función investigadora que la docente*” recogería mejor la situación del profesorado asociado que como función principal tiene otra diferente a la del profesorado dedicado a tiempo completo en la universidad.

En cuanto al concepto que creían los docentes que pretendía medirse con el conjunto de estos ítems, los conceptos que afloraron fueron: práctica profesional que se desarrolla, excelencia en la docencia o la calidad en el desarrollo de la actividad docente y mejora docente/calidad docente (formación, docencia en sí, evaluación). Por lo que se observó que éstos estaban en la misma línea del significado considerado de cultura docente para esta investigación. Por lo tanto, la validez aparente de la escala diseñada indica que el conjunto de ítems diseñados es adecuado para la medida del constructo que queremos medir “cultura docente” y significó la mejora de la misma.

b) Prueba piloto cuantitativa

Con la prueba piloto cuantitativa pudo comprobarse la aplicabilidad del instrumento y la fiabilidad del mismo. Respecto a la primera cuestión, no se observó ningún tipo de rechazo hacia ninguna de las afirmaciones formuladas, no se realizaron preguntas o sugerencias por parte de los participantes ni se detectaron problemas o errores en el instrumento que debieran ser tenidos en cuenta para mejorar su aplicabilidad. En cuanto a la fiabilidad de la escala, el valor del alfa de Cronbach (0.87) indica que la consistencia interna entre los ítems es elevada (mayor o igual a 0.70). Al analizar la correlación ítem-total, el ítem 19. “*Priorizo más mi función investigadora que la docente*” mostró una correlación con el junto de la escala muy baja 0.065 lo que nos estaba indicando que el ítem debería eliminarse. El resto de correlaciones entre los ítems y la escala fueron superiores a 0.30 no mejorando el alfa de Cronbach si se eliminaba alguno de los otros ítems.

No obstante, la baja tasa de participación de los docentes (colaboraron 24 profesores), no permitió la aplicación AFE previsto para analizar otras propiedades psicométricas de la escala diseñada, por no cumplirse los criterios de aplicabilidad requeridos en esta técnica de análisis multivariante. Características psicométricas que deberíamos analizar cuando el instrumento fuese administrado a los docentes de la EUI de la UB.

6.2.3.3 Validez de constructo, validez discriminante y fiabilidad

Validez de constructo

Los resultados de adecuación muestral de nuestros datos a la técnica del AFE indicaron, por un lado, que la matriz de correlación no es la identidad y que por lo tanto las variables están correlacionadas (se rechaza la hipótesis nula con el test de esfericidad de Bartlett's, $p=0.000$) y además que el grado de relación conjunta entre las variables, analizado a través del KMO de Kaiser, es bueno (0.90 que es superior a 0.80). Previamente se analizaron las correlaciones ítem-total verificándose que los dos ítems (55 y 57) que con anterioridad ya se habían considerado no tener en cuenta para operativizar el constructo, efectivamente no debían incluirse porque no aportaban información a la escala global (correlaciones por debajo de 0.30). El resto de ítems fueron considerados relevantes para la medida del constructo cultura docente porque mostraron correlaciones con el total de la escala entre 0.55 y 0.82.

De nuevo, el incumplimiento de la normalidad uni y multivariante (la asimetría y sobre todo el apuntamiento detectado en algunos de los ítems así como el rechazo de la hipótesis multivariante acerca de la normalidad, p -valor=0.000) y la escala de medida de los ítems (Likert con una puntuación de 1 a 7) implicó la utilización de un método de estimación no paramétrico²⁹ que considerada como matriz de análisis de partida una matriz de correlaciones policórica³⁰. El método fue el de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) y en particular mínimos cuadrados no ponderados (ULS³¹). Si bien las correlaciones policóricas operan bajo el supuesto de normalidad multivariada de los ítems en análisis, su incumplimiento si el índice Root Mean Square of Residuals está entre 0 y 0.08 proporciona estimaciones que a pesar de ser obtenidas a partir de

²⁹ El método de estimación que se ajusta mejor cuando se trabaja con la matriz de correlaciones policóricas es el no paramétrico (Freiberg, Stover, De la Iglesia y Fernández, 2013).

³⁰ El incremento de estudios exploratorios y confirmatorios en psicometría y la posibilidad de softwares estadísticos que posibilitan aplicar procedimientos específicos para variables con formato de respuesta tipo Likert, han obligado a revisar las metodologías a utilizar en el análisis factorial (Freiberg et al., 2013; Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010).

³¹ El método ULS es el más recomendado actualmente (Flora et al., 2012 en Lloret-Segura et al., 2014) porque funciona bien cuando se trabaja con muestras pequeñas aunque el número de variables sea elevado especialmente si el número de factores a retener es pequeño (Jung, 2013, en Lloret-Segura et al., 2014) evita saturaciones mayores que la unidad y varianzas del error negativas.

variables asimétricas, no están severamente alteradas (Freiberg, Stover, De la Iglesia y Liporace, 2013). Índice que para nuestra investigación fue de $RMCR = 0.0360$.

Al evaluar el ajuste de los diferentes modelos considerados (5 factores, 4 factores, dos factores y un factor) para determinar cuál de ellos reproducía mejor la estructura subyacente de la escala de medida puedo observarse que: a) para los cuatro modelos en general los valores del GFI eran mayores o iguales a 0.90 y los del RMCR inferiores a 0.06 indicando un buen ajuste, b) en los casos de sobrefactorización (claramente con los modelos 5 y 4) y como es habitual, el ajuste era ligeramente superior a los que se obtienen con los modelos de dos o un factor, c) analizando los incrementos del GFI, para considerar cuando hay una mejora substantiva del paso de un modelo a otro, el mejor ajuste se producía de entrada tanto del paso del modelo de 5 factores como del de 4 factores a cualquiera de los otros dos dado que el incremento del GFI fue mayor o igual a 0.01 y d) los incrementos observados en el GFI en la comparativa entre los modelos de una y dos dimensiones no eran significativos como para determinar cuál de ellos proporcionaba un mejor ajuste (Tabla 6-9).

Llegados a este punto, argumentamos que el modelo unidimensional es el que proporciona un mejor ajuste, como así lo recomendaba el propio programa, basándonos en diferentes elementos de juicio como que en la matriz de saturaciones (Tabla 6-10) en el modelo de dos factores la segunda de las dimensiones (determinada por los ítems 37, 48 y 56) resulta difícil interpretar o no significa nada y aparecen muchos ítems complejos y que considerar el modelo de dos factores con estas evidencias solo hacía que complicar el modelo, lo que va en contra del principio de parsimonia.

Tabla 6-9. Criterios objetivos e incrementos en los modelos evaluados

Modelo	RMCR	GFI
Modelo de 5 Factores	0.0223	1.00
Modelo de 4 Factores	0.0269	1.00
Modelo de 2 Factores	0.0411	0.99
Modelo de 1 Factor	0.0513	0.99
Incrementos 4-5	-0.0046	0
Incrementos 2-5	-0.0188	0.01
Incrementos 1-5	-0.029	0.01
Incrementos 1-2	-0.0102	0

Nota. *RMCR: Raíz cuadrática media residual; GFI: índice de bondad de ajuste*

Tabla 6-10. Pesos factoriales de los ítems en los modelos con mejor ajuste proporcionado

Ítem	Modelo 1		Modelo 2
	F1	F2	F1
36	0.699	0.693	0.723
37	0.554	0.681	0.592
38	0.776	0.723	0.796
39	0.790	0.572	0.782
40	0.786	0.570	0.775
41	0.840	0.623	0.835
42	0.809	0.582	0.800
43	0.685	0.478	0.675
44	0.763	0.579	0.761
45	0.656	0.526	0.660
46	0.737	0.605	0.743
47	0.756	0.742	0.781
48	0.559	0.683	0.596
49	0.684	0.617	0.699
50	0.747	0.616	0.754
51	0.807	0.638	0.810
52	0.747	0.524	0.736
53	0.754	0.442	0.724
54	0.720	0.479	0.704
56	0.191	0.444	0.238

Validez discriminante

La diferencia entre los docentes con puntuaciones menores o iguales al percentil 25, por encima del percentil 25 y por debajo del 75 y mayores o iguales al percentil 75 fue significativa indicando un poder discriminativo de los ítems bueno (Tabla 6-11) que permite al instrumento diferenciar de manera clara a docentes con diferentes culturas docentes. Puntuaciones de cultura docente que en función del percentil correspondiente que se presentan en la Tabla 6-12.

Tabla 6-11. Análisis de la Varianza

	Suma de cuadrados	gl	Suma de cuadrados medios	F	Sig.
Entre grupos	48.002	2	24.001	109.090	.000
En el grupo	23.101	105	0.220		
Total	71.103	107			

Nota. gl: grados de libertad, F: Valor del estadístico F-Fisher Snedecor, Sig.: nivel de significación

Tabla 6-12. Descriptivos de las puntuaciones en cultura docente según percentil

<i>Percentil</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	<i>n</i>
≤ 25	4.89	0.87	27
25-75	6.07	0.25	55
≥ 75	6.76	0.12	26

Nota. *n*: tamaño de la muestra en cada grupo

Fiabilidad de la escala

El análisis de la consistencia interna de la escala analizada a partir del alfa de Cronbach ordinal, indicó un alto nivel (alfa de Cronbach 0.938).

6.2.4 Resumen sobre las propiedades psicométricas de los instrumentos de medición

En este apartado se han analizado las propiedades psicométricas de las escalas empleadas para medir los compromisos con la Escuela y con la actividad docente y las del instrumento diseñado para la medida de la cultura docente del profesorado de la EUI de la UB.

Concretamente, se ha evidenciado que las dimensiones subyacentes encontradas con nuestras observaciones no reproducen exhaustivamente las definidas y explicadas ni por los autores de la escala ni por la literatura existente acerca del compromiso con la organización y con la profesión. En cuanto a la fiabilidad, tanto de la escala global como de cada una de las dimensiones consideradas, los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que el grado de precisión del instrumento es elevado.

Con respecto a las propiedades psicométricas del instrumento diseñado para medir la cultura docente del profesorado, los resultados corroboran que el conjunto de ítems propuestos inicialmente a los expertos y posteriormente revisados son válidos y fiables en esta primera versión para la medida del constructo cultura docente del profesorado de EUI de la UB.

En particular, la validez del instrumento fue evidenciada a través de diferentes fuentes. En primer lugar, por el juicio de los expertos quienes cualitativa y cuantitativamente nos han proporcionado buenos elementos de juicio para demostrar que los ítems se ajustan al constructo de interés. Sus buenas evaluaciones en los parámetros relevancia y pertinencia tanto a nivel individual como en el conjunto de la escala así lo confirman. En segundo lugar, a través de los resultados obtenidos del estudio piloto, cualitativo y cuantitativo, que permitió verificar la validez aparente. En tercer lugar la validez de constructo, con la que al aplicarse el AFE pudo comprobarse la unidimensionalidad de la estructura conceptual. Finalmente, la capacidad del instrumento para diferenciar a los individuos con tipologías de cultura docente diferentes, validez discriminante, que también fue significativa.

Por otro lado, la fiabilidad del instrumento entendida como la consistencia interna u homogeneidad entre los ítems del cuestionario quedó también demostrada al obtenerse un alfa de Cronbach de 0.938.

Tras el estudio de las propiedades psicométricas de las diferentes escalas consideradas para esta investigación y sosteniendo, a pesar de las dificultades estadísticas ya comentadas, las hipótesis de este estudio acerca de las dimensiones e ítems que definen el compromiso con la organización y con la profesión, en la Tabla 6-13 se presentan los ítems a partir de los cuales se han construido cada uno de los constructos de interés para este estudio, así como su consistencia interna.

Tabla 6-13. Constructos, ítems que los determinan y fiabilidad

Constructo	Ítems	Alfa de Cronbach
Compromiso Afectivo con la Escuela	ítem1-ítem6	0.815
Compromiso de Continuidad con la Escuela-Sacrificios asociados	ítem7-ítem9, ítem11	0.518
Compromiso de Continuidad con la Escuela-Ausencia de alternativas	Ítem10 y ítem12	0.741
Compromiso Normativo con la Escuela	ítem13-ítem17	0.744
Compromiso Afectivo con la actividad docente	ítem18-ítem23	0.634
Compromiso de Continuidad con la actividad docente	ítem24-ítem29	0.821
Compromiso Normativo con la actividad docente	ítem30-ítem35	0.707
Cultura docente	ítem36-ítem54 y ítem56	0.938

6.3 COMPROMISO DE LOS DOCENTES CON LA ESCUELA

En esta sección se presentan los resultados para conocer en primer lugar el grado de compromiso que los docentes de la EUI de la UB tienen con el centro en el que trabajan en sus tres dimensiones –afectiva, de continuidad y normativa– y en segundo lugar, cuáles son las características demográficas o antecedentes del profesorado que hacen variar el grado de compromiso con la EUI de la UB en cada una de sus dimensiones.

6.3.1 Compromiso afectivo con la Escuela

El compromiso afectivo con la organización es “el vínculo emocional del empleado para identificarse e implicarse en la organización. Los empleados con un fuerte compromiso afectivo siguen en la organización porque *así lo quieren*” (Meyer y Allen, 1991, p.67).

Los resultados muestran un elevado compromiso afectivo de los docentes con la EUI de la UB (mediana 5.33, en una escala de 1 a 7) que es más elevado significativamente (ver Tabla 6-15, página 119) en las categorías laborales³² en las que los docentes tienen dedicación laboral a tiempo completo en la Escuela.

³² Las categorías que se han considerado para esta variable son tres: 1. “Titulares, agregado o lector”, incluyéndose tanto a los titulares de escuela como a los de universidad, 2. “Colaboradores” que incluye a los colaboradores temporales y permanentes y 3. “Asociados”.

Compromiso afectivo con la Escuela y categoría laboral

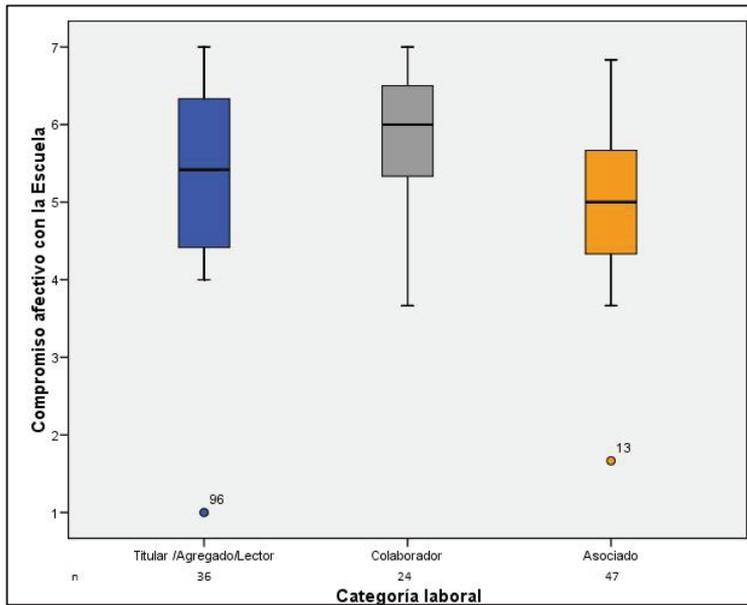


Gráfico 6-1. Compromiso afectivo con la Escuela y categoría laboral

Analizando con más detalle esta variable, puede observarse también cómo la mediana³³ del compromiso afectivo de los colaboradores es superior a la de los titulares de escuela o de universidad, agregado o lector. Así mismo, los docentes que solamente dedican parte de su jornada laboral a la docencia en la Escuela

(profesorado asociado) son los que presentan un menor compromiso afectivo con esta (ver Gráfico 6-1). Grupo de profesorado, como puede observarse en la Tabla 6-14, que hace menos años que ejerce la docencia, que lleva menos años trabajando en la EUI de la UB y de edad media inferior. Diferencias que resultaron ser estadísticamente significativas, entre el profesorado colaborador y asociado ($p=0.003$, $d=0.747$) y que indican que el compromiso afectivo del profesorado asociado con la EUI de la UB es menor.

Tabla 6-14. Descriptivos de la edad, años ejercicio docente y antigüedad en la Escuela según categoría laboral

	Titular, agregado o lector				Colaborador				Asociado			
	N	Mín.	Máx.	Media	N	Mín.	Máx.	Media	N	Mín.	Máx.	Media
Edad	36	36	66	57.5	24	37	60	46.2	47	27	60	42.9
Ejercicio	36	8	37	26.8	24	2	30	15.3	47	1	25	8.6
Antigüedad	36	8	37	25.4	24	2	27	12.7	47	1	20	5.5

Nota. N: tamaño muestral, Mín.: valor mínimo de la variable, Máx.: valor máximo de la variable

³³ Como medida de centralización se indica la mediana, dada la asimetría observada de las distribuciones.

Compromiso afectivo con la Escuela y edad

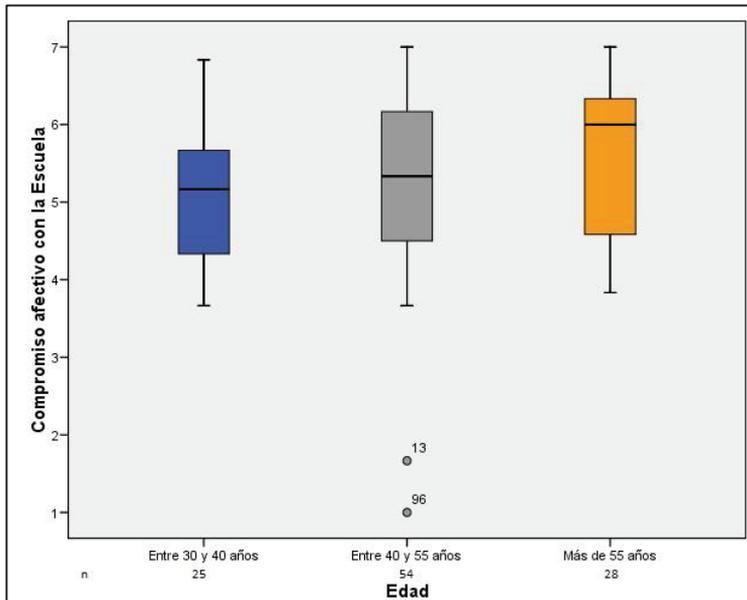


Gráfico 6-2. Compromiso afectivo con la Escuela y edad

Respecto a la edad³⁴ de los docentes (ver Gráfico 6-2), el compromiso afectivo de los docentes con la EUI de la UB aumenta con la edad, aunque no pudieron encontrarse diferencias estadísticamente significativas. La mediana para los docentes de más de 55 años es superior a la de los docentes que tienen entre 30 y 40 años y

también superior a la de los docentes que tienen entre 40 y 55 años.

Compromiso afectivo con la Escuela y años ejercicio docente

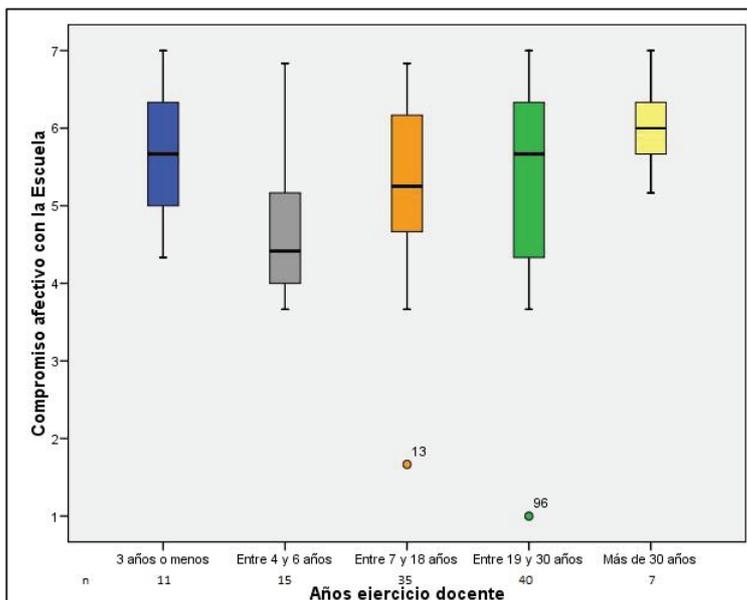


Gráfico 6-3. Compromiso afectivo con la Escuela y años ejercicio docente

En cuanto a los años de ejercicio docente se observa que, a excepción del grupo de docentes que llevan como máximo 3 años ejerciendo la docencia que de entrada presenta un compromiso elevado, el compromiso afectivo de los docentes con la EUI de la UB aumenta a medida que

³⁴ La edad se ha categorizado teniendo en cuenta los ciclos vitales del profesorado según Patricia Sikes (1985) citado por Fernández (1995), estos son: “Primer ciclo” con edades comprendidas entre 21 y 28 años, “Segundo ciclo” con edades comprendidas entre los 28 y los 30 años, “Tercer ciclo” con edades comprendidas entre 30 y 40 años, “Cuarto ciclo” con edades comprendidas entre 40 y 55 años y “Último ciclo” edades superiores a 55 años. En nuestra muestra, los docentes tienen edades que se corresponderían con los tres últimos ciclos vitales.

los docentes llevan más años ejerciendo la docencia (ver Gráfico 6-3). Como sucedía con la edad, los docentes que llevan ejerciendo la docencia más de 30 años presentan un compromiso afectivo superior al del grupo de docentes que lleva ejerciendo la docencia entre 19 y 30 años, superior también al que lleva entre 7 y 18 años y entre 4 y 6 años. Incremento que no ha resultado estadísticamente significativo.

Compromiso afectivo con la Escuela y antigüedad

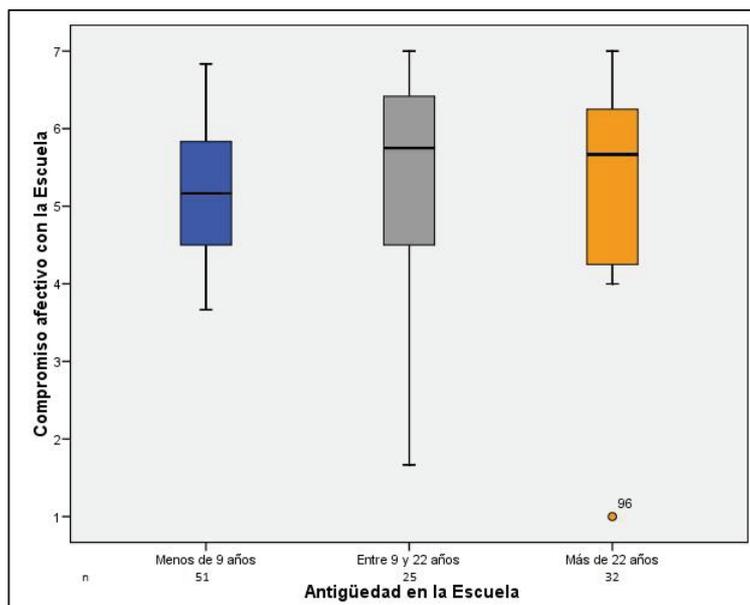


Gráfico 6-4. Compromiso afectivo con la Escuela y antigüedad

Del mismo modo que sucede con la edad y con los años de ejercicio docente, el compromiso afectivo de los docentes con la EUI de la UB incrementa a medida que el docente lleva más años trabajando en la Escuela aunque solo hasta los 22 años de antigüedad. En el Gráfico 6-4, se observa

que la mediana del compromiso afectivo en el grupo de docentes que llevan entre 9 y 22 años es superior a la de los docentes que llevan menos de 9 años trabajando en esta y también a la de los docentes que llevan más de 22 años trabajando en la Escuela.

Compromiso afectivo con la Escuela y sexo

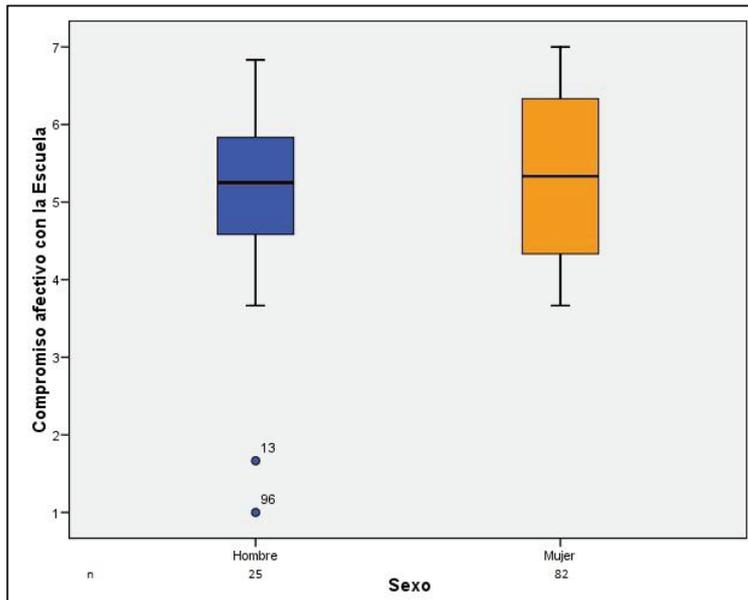


Gráfico 6-5. Compromiso afectivo con la Escuela y sexo

En relación al sexo, se observa que el compromiso afectivo de los docentes con la EUI de la UB es ligeramente superior en las mujeres (ver Gráfico 6-5), aunque estas diferencias no son significativas.

Compromiso afectivo con la Escuela y departamento

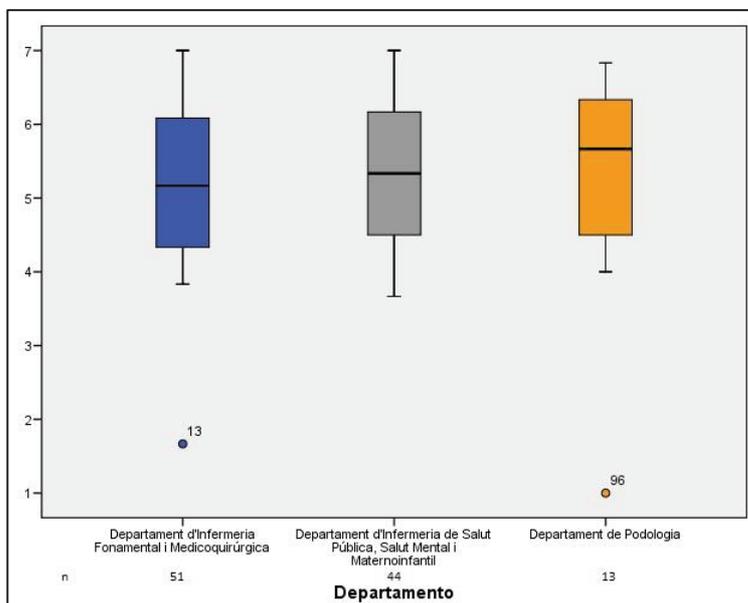
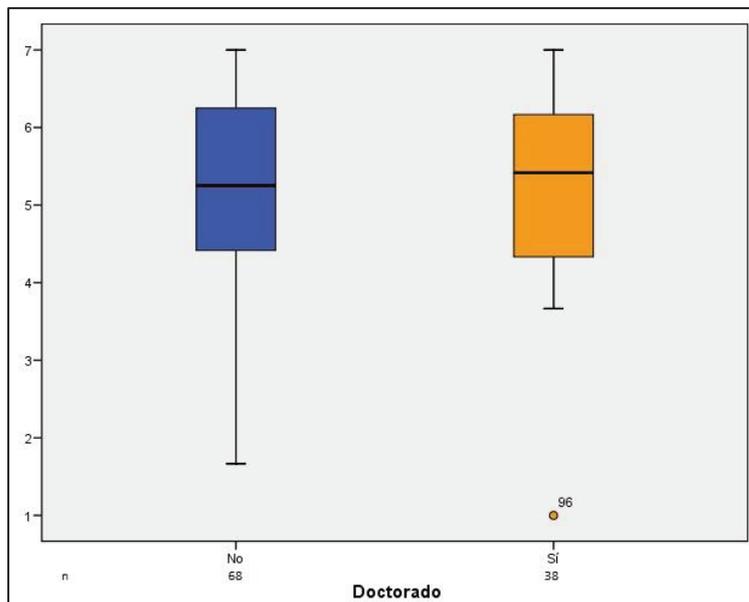


Gráfico 6-6. Compromiso afectivo con la Escuela y departamento

Respecto al departamento (ver Gráfico 6-6), el compromiso afectivo de los docentes con la Escuela es elevado en todos los grupos, particularmente en los docentes adscritos al departamento de Podología que presenta una mediana ligeramente superior a los otros dos grupos, a pesar de no haberse encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Compromiso afectivo con la Escuela y doctorado



En cuanto al doctorado, en el Gráfico 6-7 se observa que el compromiso afectivo de los docentes con la EUI de la UB es ligeramente superior para los docentes que tienen el doctorado, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Gráfico 6-7. Compromiso afectivo con la Escuela y doctorado

Tabla 6-15. Significación estadística de la relación entre el Compromiso Afectivo con la Escuela y las características personales y laborales del profesorado

<i>Gráfico</i>	<i>Prueba estadística</i>	<i>Significación</i>
6-1: Compromiso afectivo con la Escuela y categoría laboral	Kruskal-Wallis	0.011
6-2: Compromiso afectivo con la Escuela y edad	Jonckheere-Terpstra	0.208
6-3: Compromiso afectivo con la Escuela y años ejercicio	Jonckheere-Terpstra	0.091
6-4: Compromiso afectivo con la Escuela y antigüedad	Jonckheere-Terpstra	0.273
6-5: Compromiso afectivo con la Escuela y sexo	Mann-Whitney	0.366
6-6: Compromiso afectivo con la Escuela y departamento	Kruskal-Wallis	0.639
6-7: Compromiso afectivo con la Escuela y doctorado	Mann-Whitney	0.926

6.3.2 Compromiso de continuidad con la Escuela

El **compromiso de continuidad** con la organización o consciencia que tienen los empleados por los costes asociados a dejarla, bien por las inversiones que han realizado y que perderían en caso de dejarla, bien por la *falta de alternativas* fuera de esta, hace

que los empleados cuyo vínculo principal con la organización se basa en el compromiso de continuidad permanezcan en la organización porque *lo necesitan* (Meyer, Allen, 1991, p.67).

Los resultados obtenidos, muestran en primer lugar que el compromiso de continuidad de los docentes con la EUI de la UB es bajo tanto en la dimensión de *sacrificios asociados* (mediana 3.25, en una escala de 1 a 7) como sustancialmente en la dimensión *faltas de alternativas* de ocupación si marcharan de esta (mediana 2), encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre ambas dimensiones (Wilcoxon, p-valor=0.000, d=1.00). Compromiso de continuidad con la Escuela que depende significativamente de la categoría laboral de los docentes, tanto para la dimensión *sacrificios asociados* como para la dimensión *falta de alternativas* y del doctorado en la dimensión *falta de alternativas* (ver Tabla 6-16, pág. 128).

Compromiso de continuidad con la Escuela y categoría laboral

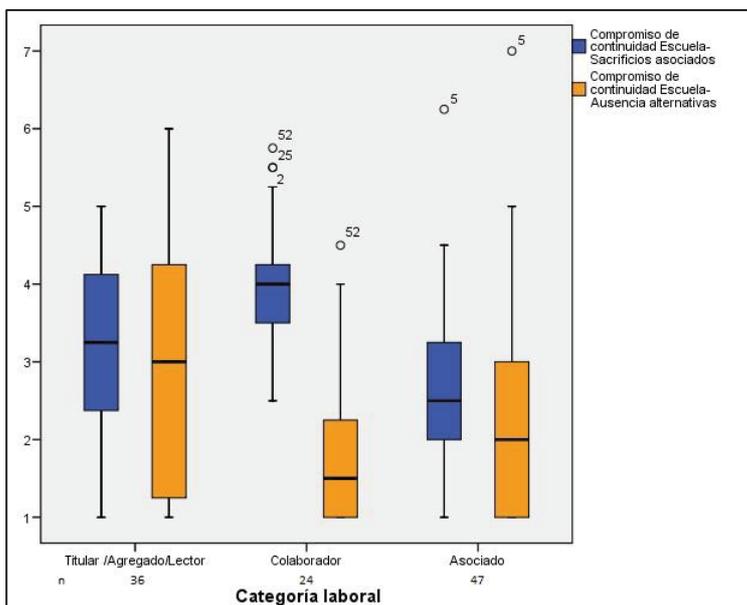


Gráfico 6-8. Compromiso de continuidad con la Escuela y categoría laboral

En relación a la categoría laboral (ver Gráfico 6-8), el compromiso de continuidad en su dimensión *sacrificios asociados* es bajo para todos los grupos y en especial para el profesorado asociado que es el que presenta una mediana inferior respecto al profesorado que tiene dedicación laboral a tiempo completo en la Escuela. Así mismo, se observa que el grupo de colaboradores es el que mayor compromiso de continuidad muestra por las inversiones realizadas en la Escuela. Diferencias estadísticamente significativas entre titulares, agregados o lector y asociados ($p=0.012$, $d=0.563$), colaboradores y asociados ($p=0.000$, $d=1.465$) y entre titulares, agregados o lector y colaboradores ($p=0.015$, $d=0.659$).

Respecto a la dimensión *falta de alternativas*, son los profesores colaboradores los que muestran un menor compromiso de continuidad con la Escuela, mientras que son los profesores titulares, agregados o lector los que presentan el compromiso de continuidad más elevado, siempre con valores sensiblemente inferiores a los que se presentan para la dimensión *sacrificios asociados*. Diferencias que han resultado ser estadísticamente significativas en el grado de compromiso de continuidad entre profesores titulares, agregados o lector y colaboradores ($p=0.012$, $d=0.680$) y titulares, agregados o lector y asociados ($p=0.034$, $d=0.479$).

Compromiso de continuidad con la Escuela y edad

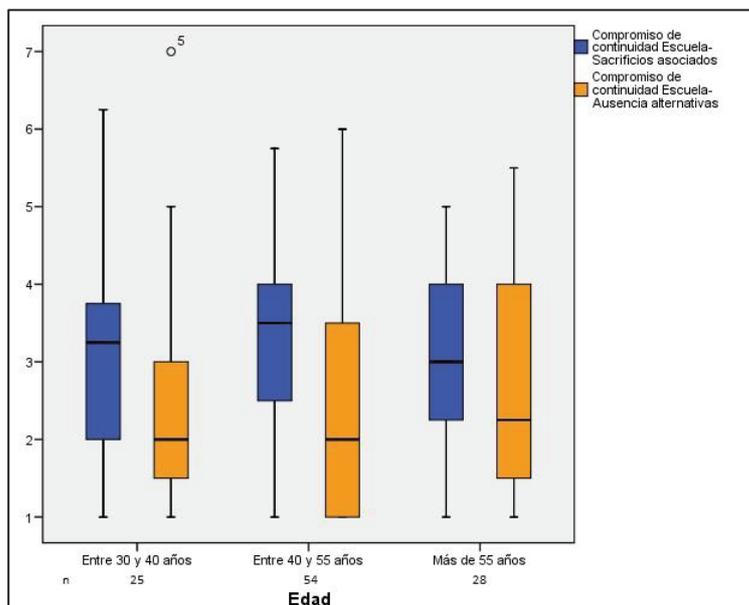


Gráfico 6-9. Compromiso de continuidad con la Escuela y edad

Respecto a la edad (Gráfico 6-9), a pesar de no haberse detectado diferencias significativas en cuanto al compromiso de continuidad de los docentes en ninguna de sus dos dimensiones (ver Tabla 6-14, pág. 115), se observa un ligero incremento en el compromiso de continuidad por las inversiones

realizadas en la Escuela con la edad hasta que los docentes tienen 55 años. A partir de los 55 años, los docentes muestran el menor compromiso de continuidad en esta dimensión. En cambio, en la dimensión *falta de alternativas* si dejaran la Escuela han sido también este grupo de docentes mayores de 55 años los que mayor compromiso han mostrado en esta dimensión, no observándose diferencias entre los otros dos grupos.

Compromiso de continuidad con la Escuela y años ejercicio

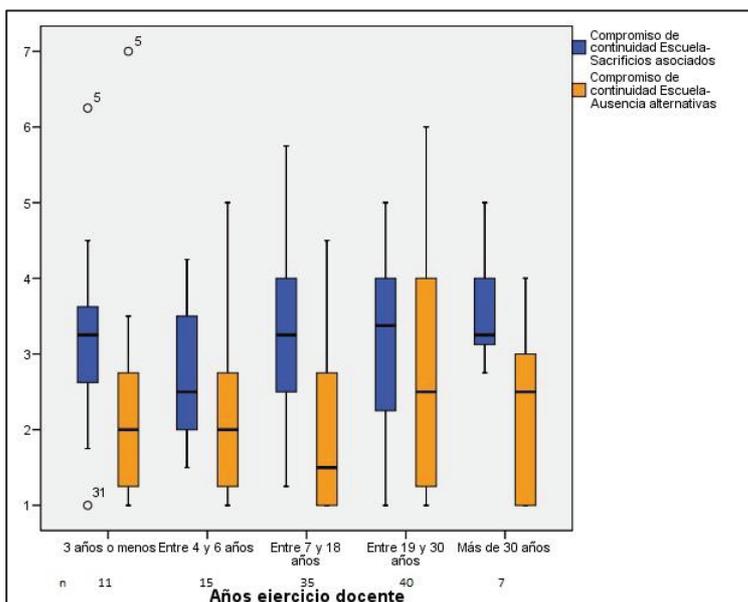


Gráfico 6-10. Compromiso de continuidad con la Escuela y años ejercicio

El análisis de los años de ejercicio docente (ver Gráfico 6-10) indica cómo, a excepción del grupo de docentes que llevan como máximo 3 años ejerciendo la docencia que de entrada presenta un compromiso moderado, el compromiso de continuidad de los docentes con la EUI de la UB en la dimensión *sacrificios asociados*

incrementa con los años de ejercicio docente hasta los 30 años de ejercicio y después disminuye. No obstante, estas diferencias observadas no son estadísticamente significativas (ver Tabla 6-16, pág. 128).

Lo mismo sucede en la dimensión *falta de alternativas* en la que de entrada no ha podido verificarse que el compromiso de continuidad de los docentes con la EUI de la UB dependa de los años de ejercicio docente. Sin embargo, los resultados del análisis exploratorio a través del árbol de decisión (Gráfico 6-11) muestran que en concreto para el profesorado asociado o colaborador sí que existen diferencias estadísticamente significativas ($p=0.011$, $d=0.629$) en función de si llevan más o menos de 15 años dedicados al ejercicio docente. Puede observarse, que aquellos docentes que llevan más de 15 años de ejercicio docente presentan un compromiso de continuidad con la Escuela por *falta de alternativas* significativamente menor que el profesorado que lleva como máximo 15 años de ejercicio docente.

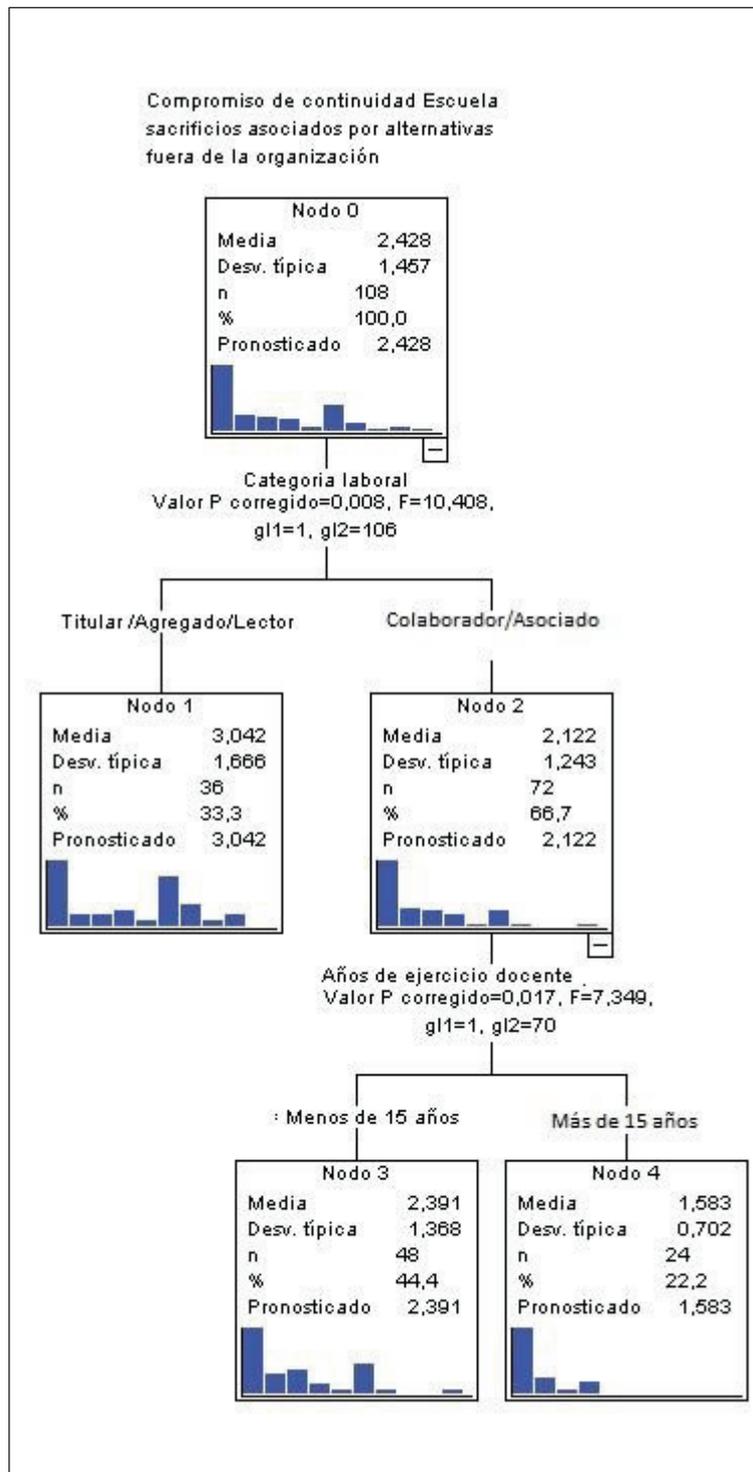


Gráfico 6-11. Compromiso de continuidad con la Escuela-Ausencia de alternativas y demográficas

Compromiso de continuidad con la Escuela y antigüedad

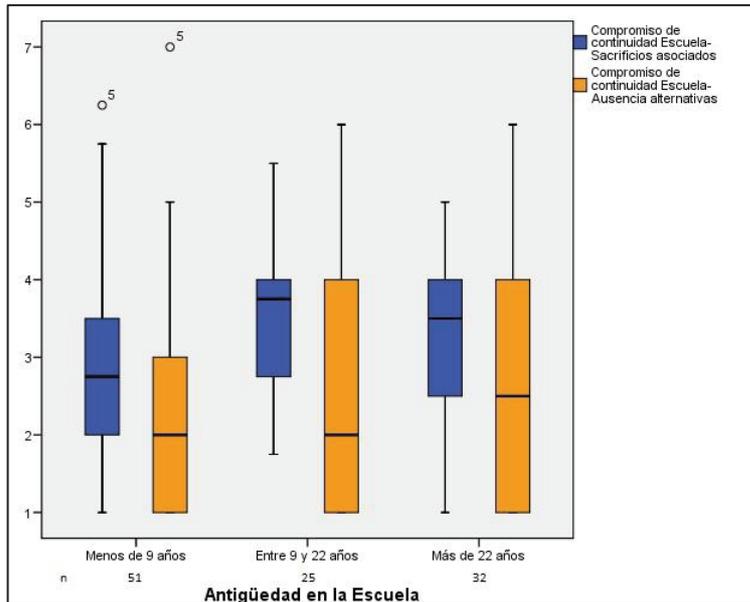


Gráfico 6-12. Compromiso de continuidad con la Escuela y antigüedad

En relación a los años de antigüedad, el compromiso de los docentes con la EUI de la UB por las inversiones realizadas en esta incrementa hasta que los docentes llevan 22 años trabajando en la Escuela, posteriormente disminuye. En el Gráfico 6-12, se observa que la mediana del grupo de docentes cuya antigüedad en la Escuela es

de entre 9 y 22 años es superior a la de los que llevan menos de 9 años trabajando en la Escuela y superior también a los que hace más de 22 años que trabajan en ella. En cambio, en la dimensión compromiso de continuidad con la Escuela por la *falta de alternativas* disponibles son los que llevan más de 22 años los que muestran un mayor compromiso, aunque no se han encontrado diferencias significativas en ninguna de las dos dimensiones.

Compromiso de continuidad con la Escuela y sexo

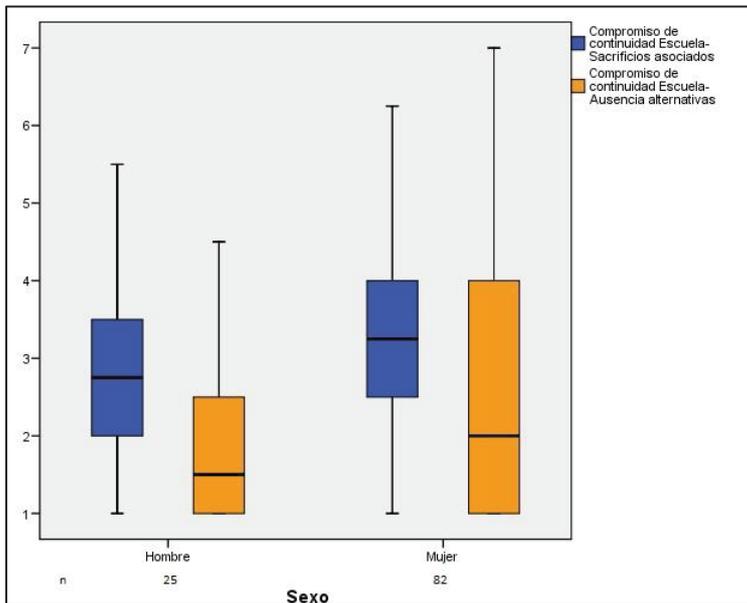


Gráfico 6-13. Compromiso de continuidad con la Escuela y sexo

sexo que no se han podido verificar a nivel estadístico.

En cuanto al sexo, en el Gráfico 6-13 se observa que son las mujeres las que presentan un mayor compromiso de continuidad con la Escuela, tanto por los *sacrificios asociados* a las inversiones realizadas en la Escuela como por la *falta de alternativas* disponibles fuera de esta. Diferencias respecto al

Compromiso de continuidad con la Escuela y departamento

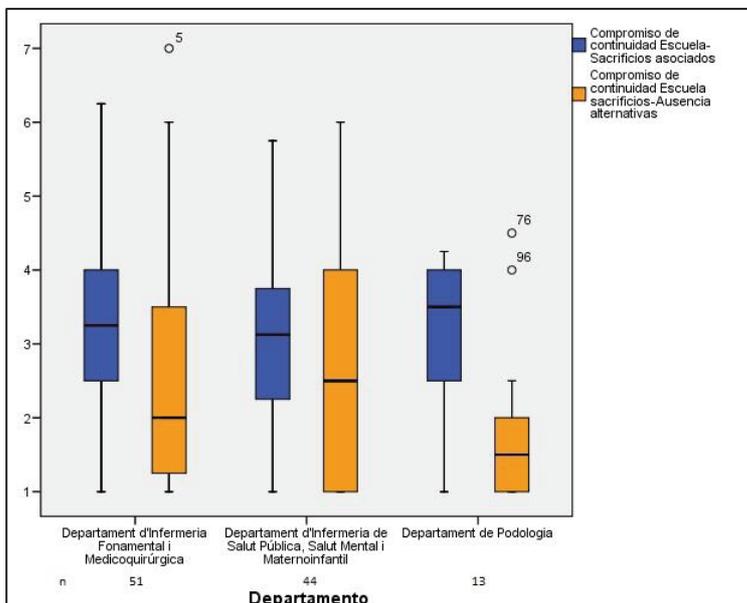


Gráfico 6-14. Compromiso de continuidad con la Escuela y departamento

que presentan un menor compromiso de continuidad con la Escuela por *falta de alternativas* fuera de esta.

Respecto al departamento en el que está adscrito (ver Gráfico 6-14), son los docentes del departamento de Podología los que mayor compromiso muestran con la Escuela por las inversiones realizadas, seguido de los docentes del departamento de Infermeria Fonamental i Medicoquirúrgica. En cambio, y en el mismo orden de relevancia, son los

Compromiso de continuidad con la Escuela y doctorado

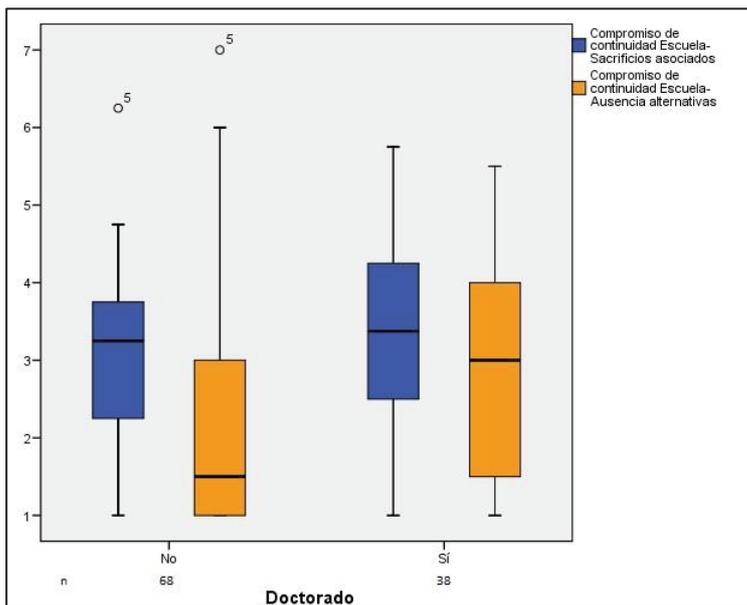


Gráfico 6-15. Compromiso de continuidad con la Escuela y doctorado

Como puede observarse en el Gráfico 6-15 los docentes que tienen el doctorado son los que mayor compromiso muestran en la dimensión *sacrificios asociados* por las inversiones realizadas en la Escuela, aunque de entrada no se han encontrado diferencias estadísticamente

significativas respecto a los que no tienen el doctorado. No obstante, los resultados del análisis exploratorio a través del árbol de decisión (Gráfico 6-16) muestran que en concreto para el profesorado colaborador sí que existen diferencias estadísticamente significativas ($p=0.007$, $d=1.283$) en función de si tienen o no el doctorado. Puede observarse, como los docentes colaboradores que tienen el doctorado presentan un compromiso de continuidad con la EUI de la UB, por las inversiones realizadas, significativamente superior al del profesorado que no lo tiene.

Así mismo se observa en el Gráfico 6-15, que los docentes que tienen el doctorado son los que mayor compromiso de continuidad presentan con la Escuela por la percepción que tienen respecto a la *falta de alternativas* fuera de esta. Diferencias respecto a los que no tienen el doctorado que en este caso sí que son estadísticamente significativas ($p=0.028$, $d=0.436$) para el profesorado en su globalidad, independientemente de su categoría laboral.

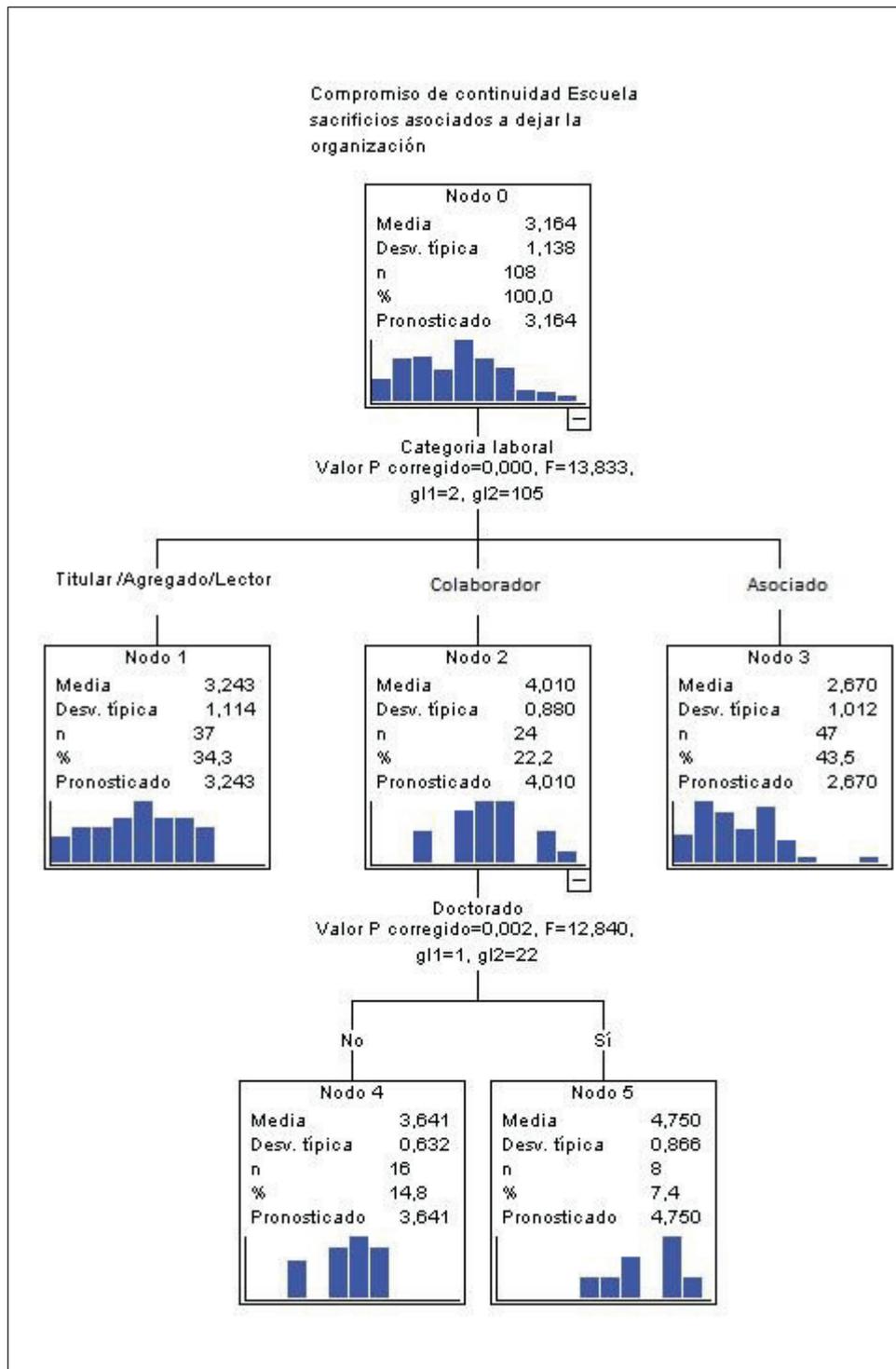


Gráfico 6-16. Compromiso de continuidad con la Escuela-Sacrificios asociados y variables demográficas

Tabla 6-16. Significación estadística de la relación entre el Compromiso de Continuidad con la Escuela y categoría laboral, sexo, edad, años de ejercicio, antigüedad, y doctorado

Gráfico	Prueba estadística	Significación	
		Sacrificios	Alternativas
6-8: Compromiso de continuidad con la Escuela y categoría laboral	Kruskal-Wallis	0.000	0.019
6-9: Compromiso de continuidad con la Escuela y edad	Jonckheere-Terpstra	0.827	0.572
6-10: Compromiso de continuidad con la Escuela y años ejercicio	Jonckheere-Terpstra	0.377	0.292
6-12: Compromiso de continuidad con la Escuela y antigüedad	Jonckheere-Terpstra	0.106	0.167
6-13: Compromiso de continuidad con la Escuela y sexo	Mann-Whitney	0.374	0.223
6-14: Compromiso de continuidad con la Escuela y departamento	Kruskal-Wallis	0.630	0.374
6-15: Compromiso de continuidad con la Escuela y doctorado	Mann-Whitney	0.182	0.028

6.3.3 Compromiso normativo con la Escuela

El **compromiso normativo** con la organización refleja el sentimiento de obligación de continuar siendo empleado. Los empleados con un alto nivel de compromiso normativo sienten que deberían permanecer en la organización (Meyer y Allen, 1991, p. 67).

Los docentes de la EUI de la UB mostraron un nivel de compromiso normativo medio con la Escuela (mediana 4, en una escala de 1 a 7) y no se detectaron diferencias estadísticamente significativas con ninguna de las variables sociodemográficas consideradas (ver Tabla 6-17, pág. 133).

Compromiso normativo con la Escuela y categoría laboral

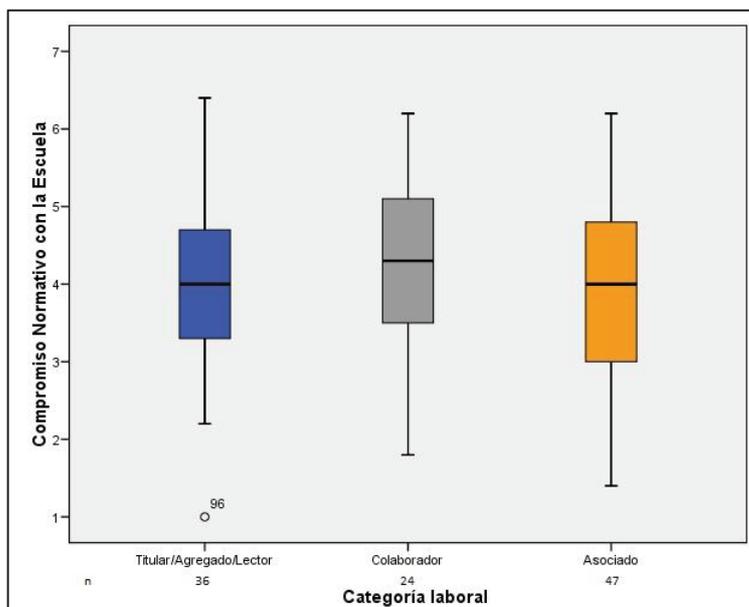


Gráfico 6-17. Compromiso normativo con la Escuela y categoría laboral

Analizando la categoría laboral, se observa (Gráfico 6-17) cómo el grado de compromiso normativo con la Escuela que muestran los profesores colaboradores es ligeramente superior al mostrado en las otras dos categorías laborales, entre las que no se aprecian diferencias.

Compromiso normativo con la Escuela y edad

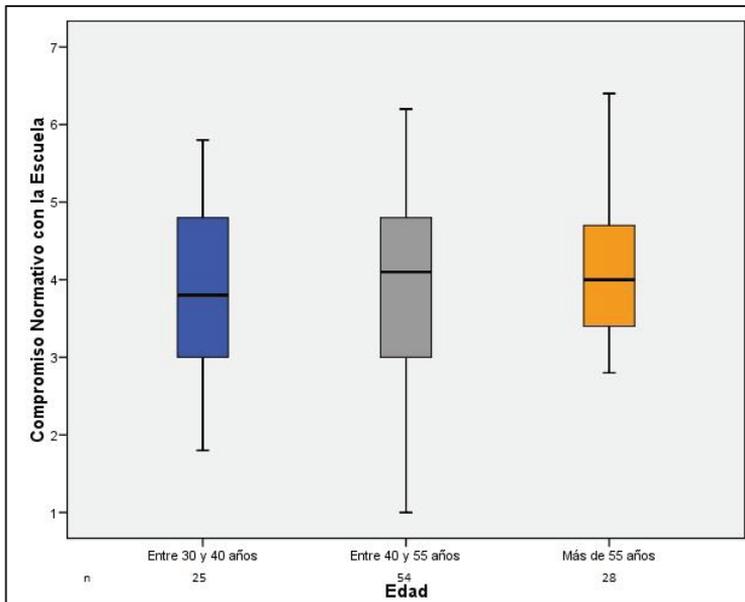


Gráfico 6-18. Compromiso normativo con la Escuela y edad

En cuanto a la edad, el compromiso normativo de los docentes con la EUI de la UB incrementa con la edad hasta que los docentes tienen 55 años momento a partir del cual disminuye. En el Gráfico 6-18, la mediana para el grupo de docentes que tienen entre 40 y 55 años es superior a la del grupo de docentes que tienen entre 30 y 40 años y a la del grupo de docentes que tienen más de 55 años de edad.

Compromiso normativo con la Escuela y años de ejercicio

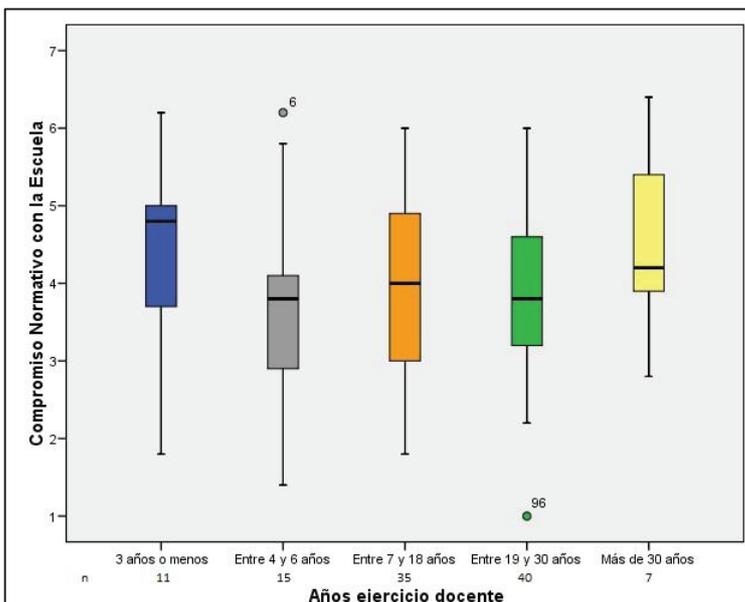


Gráfico 6-19. Compromiso normativo con la Escuela y años de ejercicio

Respecto a los años de ejercicio docente (ver Gráfico 6-19), el grupo de docentes que lleva ejerciendo la docencia entre 4 y 6 años es el que muestra un menor grado de compromiso normativo con la Escuela, mientras que son los docentes que llevan 3 años o menos y los que llevan más de 30 años los que presentan un mayor compromiso en esta dimensión. Variaciones en el grado de compromiso que no han podido verificarse estadísticamente.

Compromiso normativo con la Escuela y antigüedad

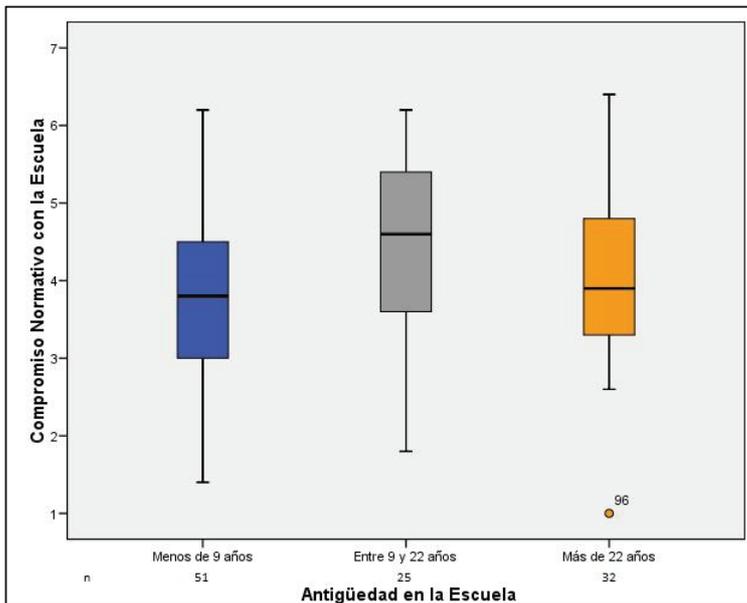


Gráfico 6-20. Compromiso normativo con la Escuela y antigüedad

de 9 años que son los que menor compromiso muestran en esta dimensión.

El análisis de los años de antigüedad en la Escuela (ver Gráfico 6-20), muestra que el grupo de docentes que llevan entre 9 y 22 años trabajando en la EUI de la UB es el que mayor compromiso normativo presenta con esta, seguido de los que llevan más de 22 y, por último, de los docentes que llevan menos

Compromiso normativo con la Escuela y sexo

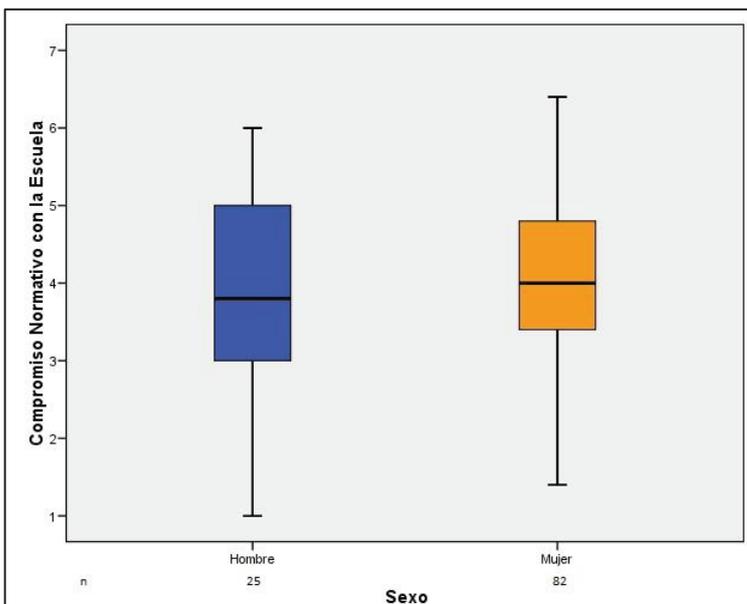


Gráfico 6-21. Compromiso normativo con la Escuela y sexo

En relación al sexo, en el Gráfico 6-21 puede observarse cómo la mediana del compromiso normativo de los docentes con las Escuela es ligeramente inferior en los hombres, aunque no pudieron encontrarse diferencias estadísticamente significativas.

Compromiso normativo con la Escuela y departamento

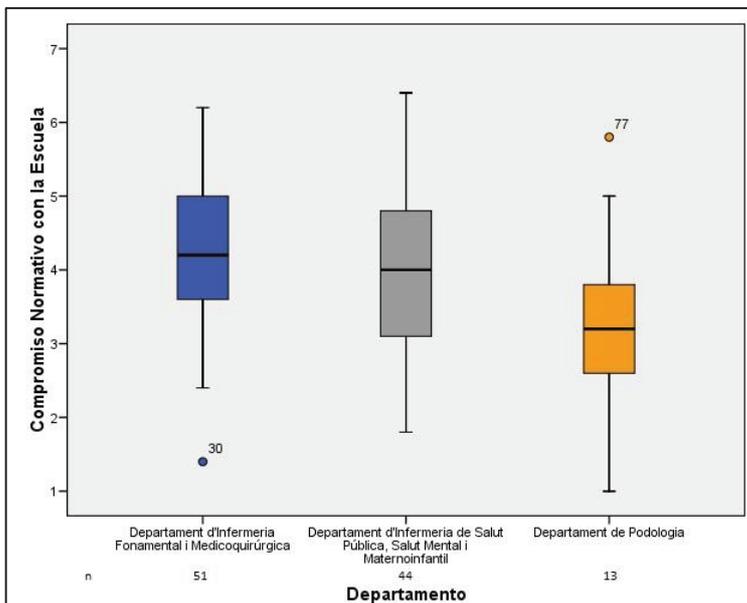


Gráfico 6-22. Compromiso normativo con la Escuela y departamento

Respecto al departamento (Gráfico 6-22), se observa también que el compromiso normativo con la Escuela más bajo es el de los docentes del departamento de Podología, seguido del de Salut Pública, Salut Mental i Maternoinfantil y del de Infermeria Fonamental i Medicoquirúrgica.

Compromiso normativo con la Escuela y doctorado

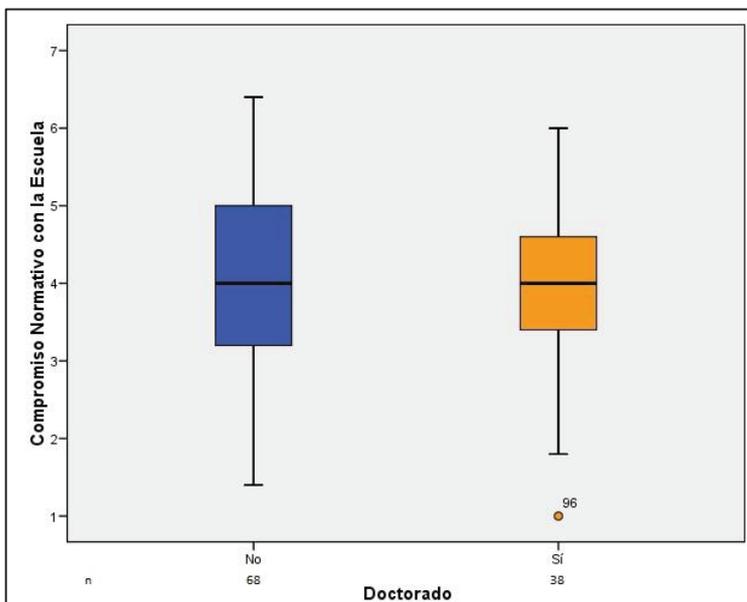


Gráfico 6-23. Compromiso normativo con la Escuela y doctorado

En cuanto al doctorado, en el Gráfico 6-23 puede observarse cómo el compromiso normativo de los docentes con la EUI de la UB, no varía en función de si se ha realizado o no el doctorado.

Tabla 6-17. Significación estadística de la relación entre el Compromiso de Continuidad con la Escuela y categoría laboral, sexo, edad, años de ejercicio, antigüedad, y doctorado

<i>Gráfico</i>	<i>Prueba estadística</i>	<i>Significación</i>
6-17: Compromiso normativo con la Escuela y categoría laboral	Kruskal-Wallis	0.560
6-18: Compromiso normativo con la Escuela y edad	Jonckheere-Terpstra	0.350
6-19: Compromiso normativo con la Escuela y años ejercicio	Jonckheere-Terpstra	0.913
6-20: Compromiso normativo con la Escuela y antigüedad	Jonckheere-Terpstra	0.251
6-21: Compromiso normativo con la Escuela y sexo	Mann-Whitney	0.171
6-22: Compromiso normativo con la Escuela y departamento	Kruskal-Wallis	0.055
6-23: Compromiso normativo con la Escuela y doctorado	Mann-Whitney	0.874

6.3.4 Resumen compromiso del profesorado con la EUI de la UB

En resumen, los resultados del análisis del compromiso de los docentes con la EUI de la UB, a partir de las tres dimensiones que lo determinan, indican que el vínculo emocional que establece el profesorado con la Escuela es elevado, bajo por la percepción que tienen respecto a los costes asociados que deberían asumir si la dejaran y moderado, por la obligación moral que sienten de continuar trabajando en esta.

En particular, el *compromiso afectivo* con la EUI de la UB depende significativamente de la categoría laboral del docente de manera que los docentes dedicados a tiempo completo en la Escuela muestran un vínculo emocional superior al del profesorado que solamente dedica parte de su jornada laboral a trabajar en esta. También se observa, como este compromiso crece y evoluciona con los predictores que guardan relación con la trayectoria profesional de los docentes. Es decir, el compromiso afectivo incrementa con la edad, con los años de ejercicio docente y con el tiempo que llevan trabajando en la Escuela, aunque después de los 22 años de trabajar en esta disminuye ligeramente. Así mismo, es más elevado en las mujeres, para el profesorado del departamento de Podología y ligeramente superior para los docentes que tienen el doctorado.

Respecto al **compromiso de continuidad** de los docentes con la Escuela por los costes que les supondría abandonarla, la primera constatación que se tiene es que este compromiso se debe fundamentalmente a la percepción que tienen los docentes acerca de las inversiones realizadas en la Escuela y que perderían si marcharan. Compromiso en la dimensión *sacrificios asociados* que depende significativamente de la categoría laboral del profesorado, observándose nuevamente que es mayor para los docentes que dedican su jornada completa en la Escuela, y en particular para los colaboradores. Así mismo, incrementa con la edad hasta que los docentes tienen 55 años, aumenta hasta los 30 años de ejercicio docente, y es más elevado para los que llevan entre 9 y 22 años trabajando en la Escuela. Valores de referencia, en las respectivas variables, a partir de los que el compromiso de continuidad de los docentes disminuye. De nuevo es más elevado en las mujeres, para los docentes del departamento de Podología y depende significativamente del doctorado si el profesorado es colaborador, incrementando su compromiso por la percepción que tienen por las inversiones realizadas en el caso de que se tenga el doctorado.

De la misma manera que sucede en la dimensión anterior el compromiso de continuidad de los docentes con la EUI de la UB, por la percepción que tienen respecto a la falta de *alternativas disponibles* fuera de la Escuela, varía significativamente en función de la categoría laboral, de los años de ejercicio docente y del doctorado. No obstante, son ahora los profesores titulares, los docentes que llevan menos de 15 años de ejercicio pero que son asociados o colaboradores, los docentes que tienen más de 55 años y los que llevan más de 22 años trabajando en la EUI de la UB, los que mayor compromiso presentan en esta dimensión. Reiteradamente, las mujeres y los docentes que tienen el doctorado presentan un grado de compromiso más elevado. En cambio, y a diferencia también de lo que sucedía en la dimensión *sacrificios asociados*, el compromiso de continuidad de los profesores adscritos al departamento de Podología es el más bajo con la EUI de la UB por *falta de alternativas* disponibles si marcharan.

Por su parte, como ya hemos comentado la obligación moral que sienten los docentes de permanecer en la EUI de la UB o **compromiso normativo** es moderado. Sin embargo,

los resultados indican que los docentes que más comprometidos se sienten moralmente a permanecer en la EUI de la UB son los colaboradores, los que llevan trabajando en la Escuela entre 9 y 22 años, de edades comprendidas entre los 40 y 55 años, que llevan en el ejercicio docente como máximo 3 años o más de 30 años, que son mujeres y que pertenecen al departamento de Enfermería Fonamental i Medicoquirúrgica.

6.4 COMPROMISO DE LOS DOCENTES CON LA PROFESIÓN DOCENTE

En esta sección se presentan los resultados para conocer primero, el grado de compromiso que los docentes de la EUI de la UB tienen con la docencia en las tres dimensiones que lo definen –afectiva, de continuidad y normativa– y, en segundo lugar, cuáles son las características demográficas o antecedentes del profesorado que hacen variar el grado de compromiso con la docencia en cada una de sus dimensiones.

6.4.1 Compromiso afectivo con la docencia

De acuerdo con la afirmación “un individuo comprometido afectivamente con la profesión es aquel que está vinculado emocionalmente a su profesión” (Meyer, Allen y Smith, 1993): los resultados muestran un compromiso afectivo de los docentes con la docencia muy elevado (mediana 6.3, en una escala de 1 a 7) no habiéndose encontrado diferencias estadísticamente significativas con ninguna de las características sociodemográficas de los docentes consideradas (ver Tabla 6-18, pág. 140).

Compromiso afectivo con la docencia y categoría laboral

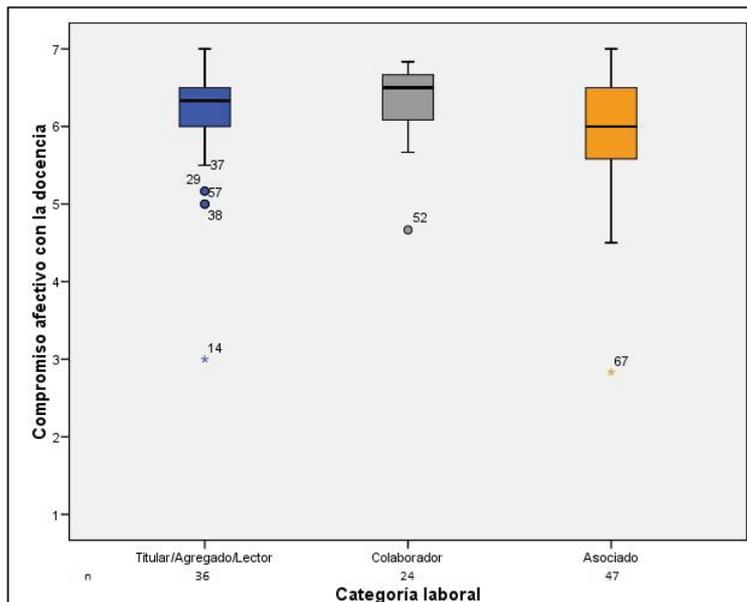


Gráfico 6-24. Compromiso afectivo con la docencia y categoría laboral

Como puede observarse en el Gráfico 6-24, aunque todos los grupos de docentes muestran un elevado grado de compromiso con la docencia, el profesorado asociado es el que menor grado de compromiso afectivo muestra con la docencia. Así mismo, puede observarse cómo la

mediana del compromiso afectivo con la docencia de los profesores colaboradores es superior a la del profesorado titular, agregado o lector.

El análisis del compromiso afectivo con la docencia en relación a las variables edad, años de ejercicio docente y antigüedad, muestra un grado de compromiso muy elevado desde que los docentes comienzan su trayectoria profesional con la actividad docente. Compromiso que a continuación experimenta un ligero incremento para mantenerse después estable a largo del resto de su trayectoria profesional con la docencia. Es decir, el compromiso afectivo con la docencia, que de entrada ya es elevado, no crece a lo largo de la trayectoria profesional de los docentes con la docencia como sucedía con el compromiso afectivo con la EUI de la UB, sino que, a partir de un momento determinado de esta, se mantiene constante.

Compromiso afectivo con la docencia y edad

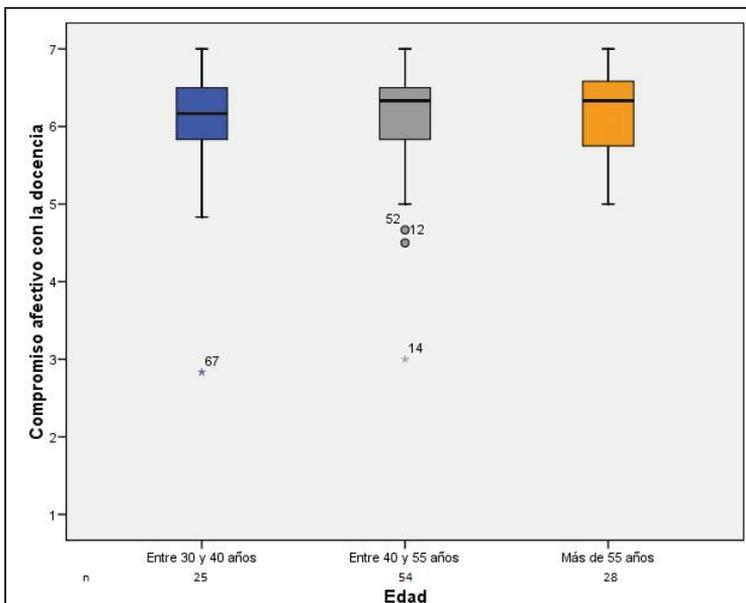


Gráfico 6-25. Compromiso afectivo con la docencia y edad

Analizando con más detalle estas variables, en relación a la edad puede observarse (ver Gráfico 6-25) cómo el compromiso afectivo con la docencia que es muy elevado para el grupo de docentes que tienen entre 30 y 40 años, experimenta un ligero incremento para el grupo de docentes que

tienen entre 40 y 55 años y a partir de los 55 años se mantiene invariable.

Compromiso afectivo con la docencia y años de ejercicio

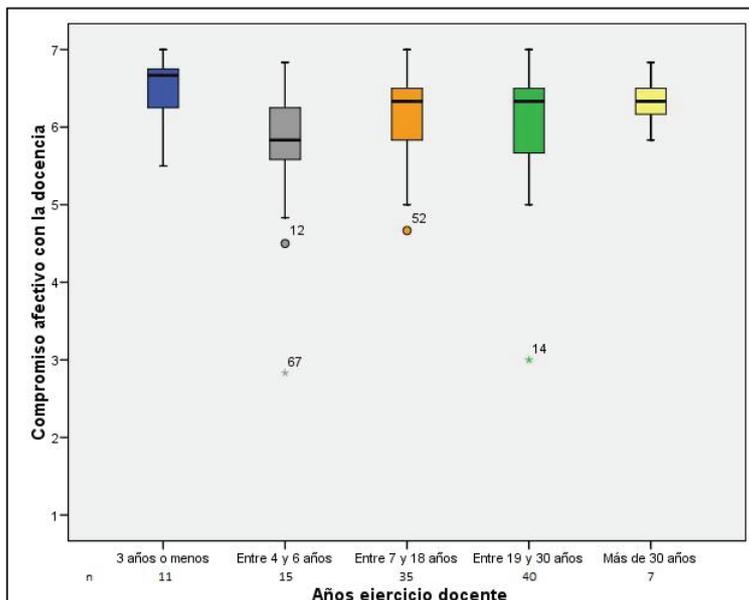


Gráfico 6-26. Compromiso afectivo con la docencia y años de ejercicio

En cuanto a los años que llevan ejerciendo la docencia, los resultados (ver Gráfico 6-26) indican que a excepción del grupo de docentes que llevan como máximo 3 años en la docencia que de entrada presenta el mayor grado de compromiso en esta dimensión, el grado de compromiso afectivo

incrementa hasta los 18 años de ejercicio docente para mantenerse posteriormente estable. Diferencias que no son estadísticamente significativas.

Compromiso afectivo con la docencia y antigüedad

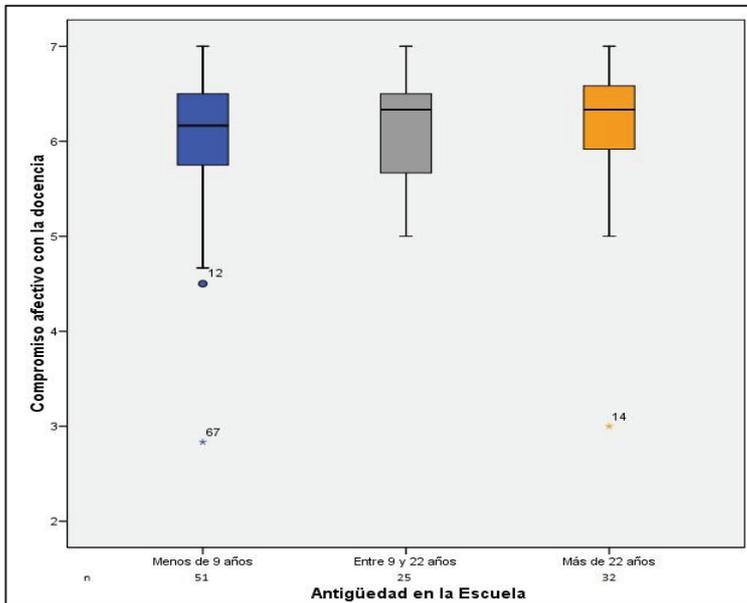


Gráfico 6-27. Compromiso afectivo con la docencia y antigüedad

De la misma manera que sucedía con la edad y con los años de ejercicio docente, el compromiso afectivo de los docentes con la docencia también incrementa con la antigüedad en la EUI de la UB hasta los 22 años. En el Gráfico 6-27, se observa cómo el compromiso de los docentes que llevan menos

de 9 años en la Escuela que es muy elevado, incrementa en el grupo de docentes que llevan trabajando en la Escuela entre 9 y 22 años y a partir de los 22 años se mantiene constante.

Compromiso afectivo con la docencia y sexo

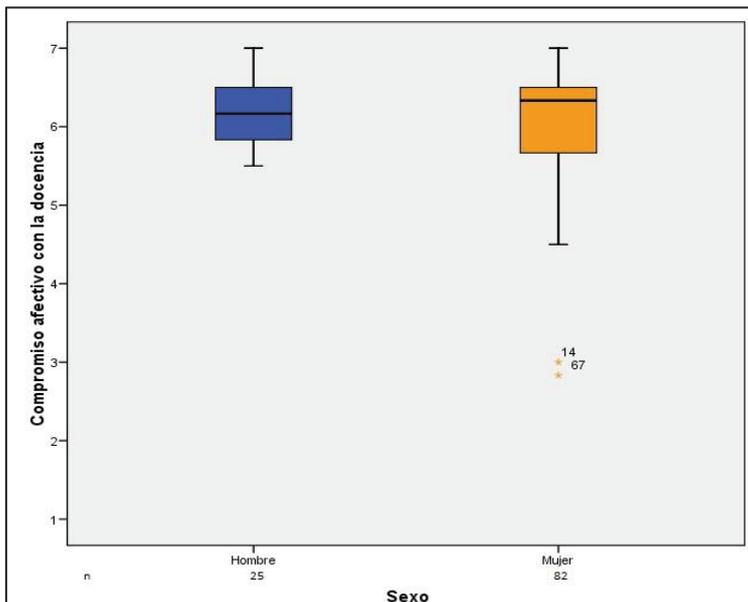


Gráfico 6-28. Compromiso afectivo con la docencia y sexo

En relación al sexo, se observa que el compromiso afectivo de los docentes con la docencia es ligeramente superior en las mujeres (ver Gráfico 6-28) a pesar de que estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Compromiso afectivo con la docencia y departamento

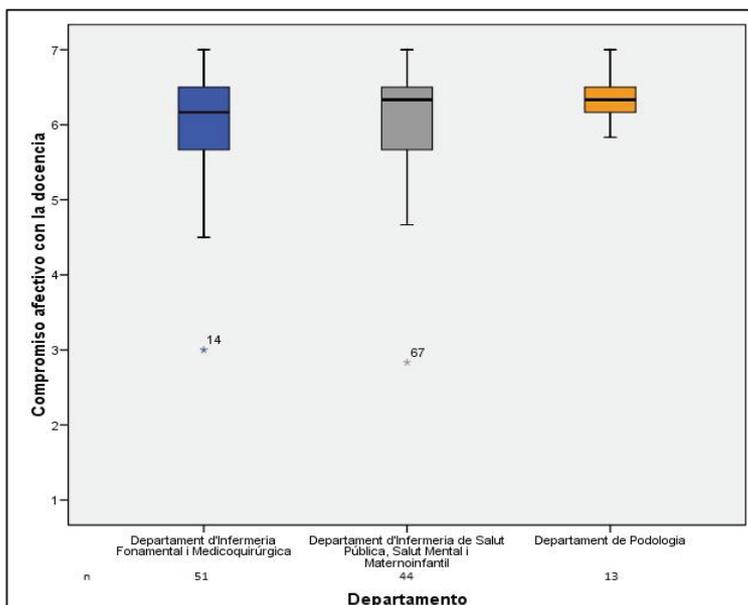
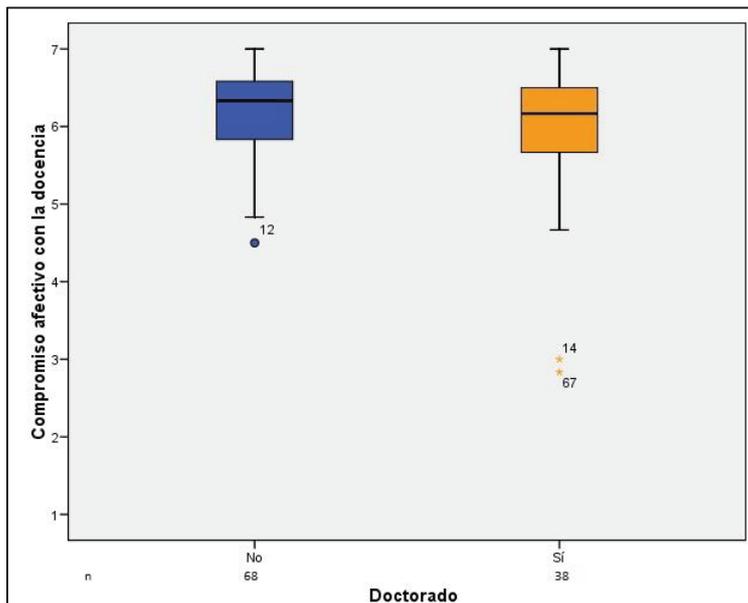


Gráfico 6-29. Compromiso afectivo con la docencia y departamento

Respecto al departamento, se observa cómo los docentes adscritos a Enfermería de Salud Pública, Salud Mental i Maternoinfantil son los que muestran mayor grado de compromiso afectivo con la docencia (ver Gráfico 6-29). Diferencias que tampoco han podido verificarse a nivel estadístico.

Compromiso afectivo con la docencia y doctorado



En cuanto al doctorado, se observa (ver Gráfico 6-30) que el compromiso afectivo con la docencia es más elevado en los docentes que no tienen el doctorado, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Gráfico 6-30. Compromiso afectivo con la docencia y doctorado

Tabla 6-18. Significación estadística de la relación entre el Compromiso afectivo con la docencia y categoría laboral, sexo, edad, años de ejercicio, antigüedad, y doctorado

<i>Gráfico</i>	<i>Prueba estadística</i>	<i>Significación</i>
6-24: Compromiso afectivo con la docencia y categoría laboral	Kruskal-Wallis	0.239
6-25: Compromiso afectivo con la docencia y edad	Jonckheere-Terpstra	0.822
6-26: Compromiso afectivo con la docencia y años ejercicio	Jonckheere-Terpstra	0.869
6-27: Compromiso afectivo con la docencia y antigüedad	Jonckheere-Terpstra	0.473
6-28: Compromiso afectivo con la docencia y sexo	Mann-Whitney	0.997
6-29: Compromiso afectivo con la docencia y departamento	Kruskal-Wallis	0.321
6-30: Compromiso afectivo con la docencia y doctorado	Mann-Whitney	0.279

6.4.2 Compromiso de continuidad con la docencia

De acuerdo con la afirmación “el compromiso de continuidad con la profesión se refiere a los costes asociados a dejar la profesión” (Meyer, Allen y Smith, 1993, p. 540): los resultados obtenidos, muestran que el compromiso de continuidad de los docentes con la docencia es moderado (mediana 4.17, en una escala de 1 a 7) y que depende significativamente de la categoría laboral, de los años de ejercicio docente y de la antigüedad en la EUI de la UB (ver Tabla 6-19, pág. 145).

Compromiso de continuidad con la docencia y categoría laboral

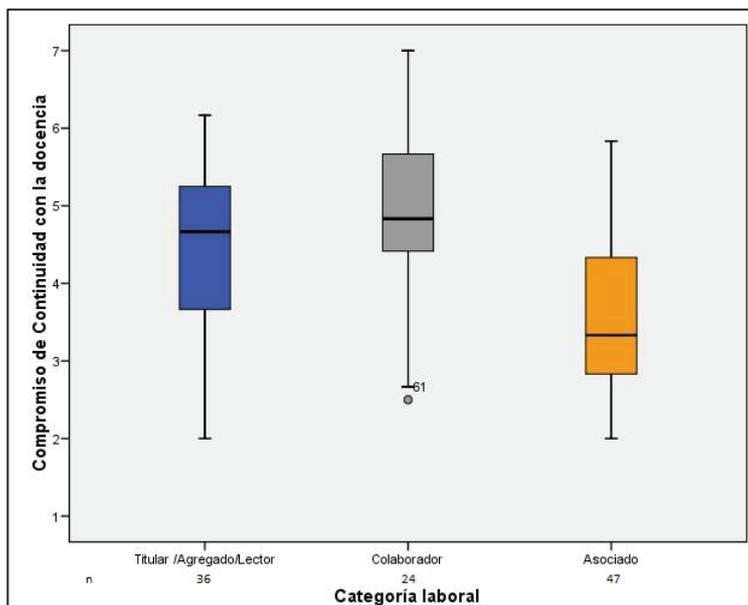


Gráfico 6-31. Compromiso de continuidad con la docencia y categoría laboral

En relación a la categoría laboral, el compromiso de continuidad con la docencia es bajo para el grupo de profesorado asociado. Puede observarse (ver Gráfico 6-31) cómo la mediana del compromiso de continuidad de los asociados es inferior a la de los titulares, agregado o lector y colaboradores que

es la categoría laboral en la que los docentes muestran un mayor compromiso de continuidad. Diferencias en el grado de compromiso de continuidad en función de la categoría laboral del profesorado estadísticamente significativas entre asociados y titulares, agregados o lector ($p=0.000$, $d=0.878$) y entre asociados y colaboradores ($p=0.000$, $d=1.186$).

Compromiso de continuidad con la docencia y edad

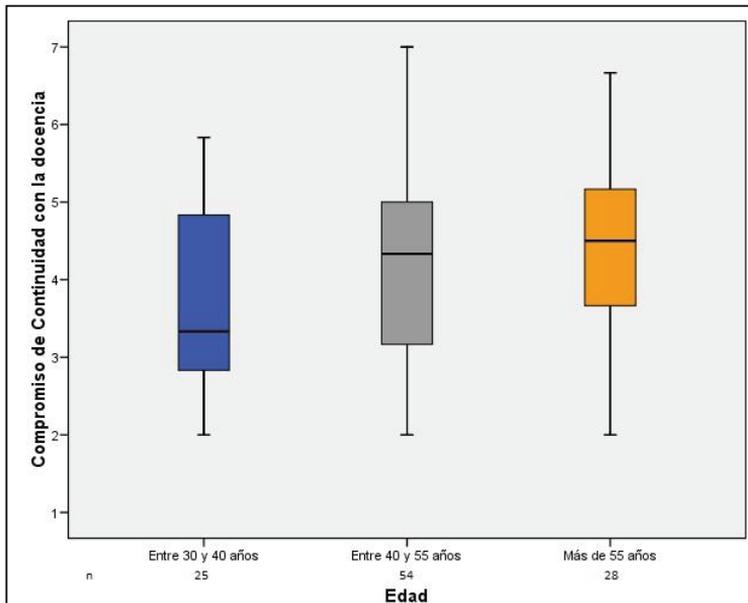


Gráfico 6-32. Compromiso de continuidad con la docencia y edad

Respecto a la edad (Gráfico 6-32), pese a no haberse detectado diferencias significativas, se observa cómo el compromiso de continuidad con la docencia aumenta con la edad. La mediana del grupo de docentes que tienen entre 40 y 55 años es superior a la de los

docentes que tienen entre 30 y 40 años y la de los docentes que tienen más de 55 años superior a la de los que tienen entre 40 y 55 años.

Compromiso de continuidad con la docencia y ejercicio docente

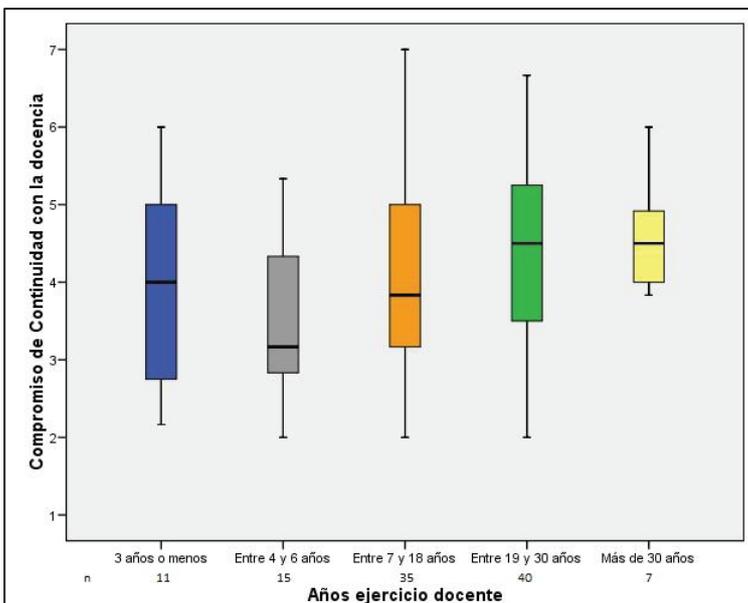


Gráfico 6-33. Compromiso de continuidad con la docencia y ejercicio docente

En el análisis de los años de ejercicio (ver Gráfico 6-33) se observa cómo, a excepción del grupo de docentes que lleva 3 años o menos ejerciendo la docencia que de entrada presenta un compromiso de continuidad con la docencia moderado pero superior al del grupo de

docentes que llevan entre 4 y 6 años (grupo que muestran menor compromiso), el compromiso de continuidad con la docencia incrementa con los años de ejercicio

docente y se mantiene estable cuando los docentes llevan más de 30 años de desempeño docente. Diferencias estadísticamente significativas que se producen entre el grupo de docentes que lleva entre 4 y 6 años de ejercicio docente y los que llevan entre 19 y 30 años ($p=0.015$, $d=0.699$) y entre los grupos que llevan entre 4-6 años y más de 30 años en el ejercicio de la docencia ($p=0.032$, $d=0.460$).

Compromiso de continuidad con la docencia y antigüedad

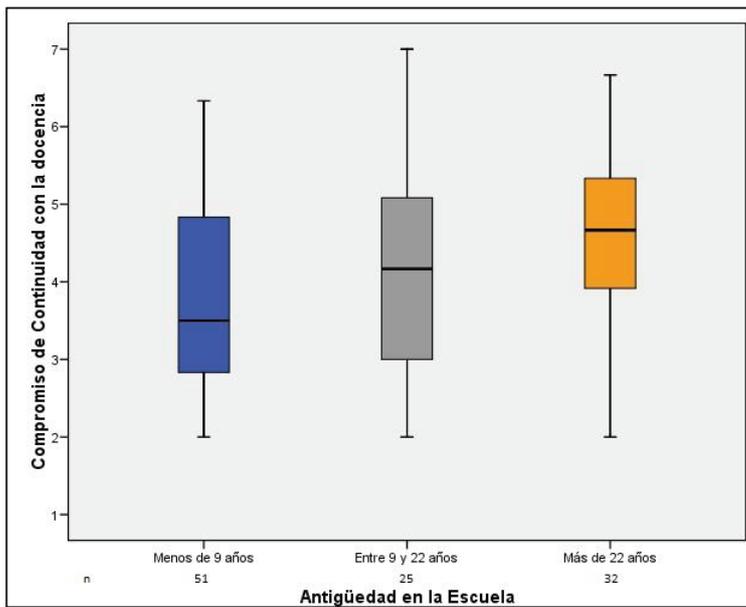
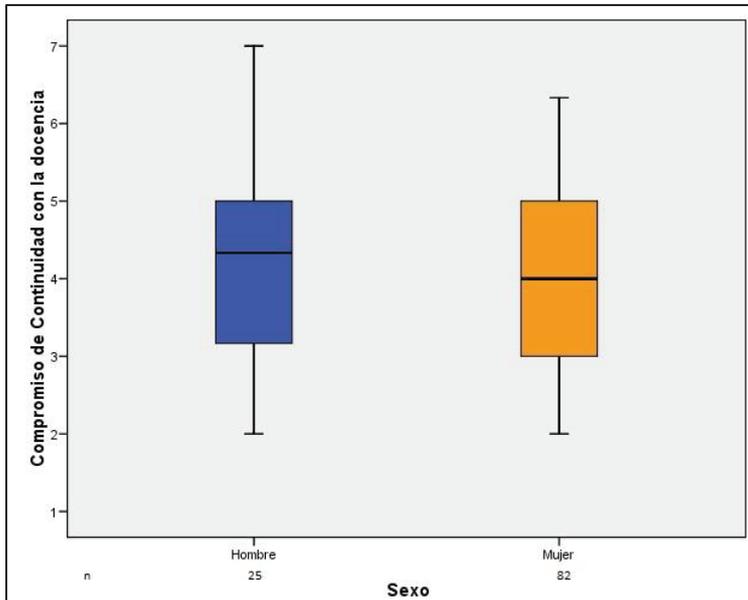


Gráfico 6-34. Compromiso de continuidad con la docencia y antigüedad

Respecto a la antigüedad en la EUI de la UB, el compromiso de continuidad con la docencia incrementa significativamente a medida que los docentes llevan más años trabajando en la Escuela. En el Gráfico 6-34 se observa cómo la mediana para los docentes que llevan más de

22 años trabajando en la Escuela es superior a la de los docentes que llevan menos de 9 años y también superior a la de los docentes que llevan entre 9 y 22 años trabajando en esta. Diferencias que han resultado significativas entre los docentes que llevan menos de 9 años trabajando en el Escuela y los que llevan más de 22 años ($p=0.002$, $d=0.792$).

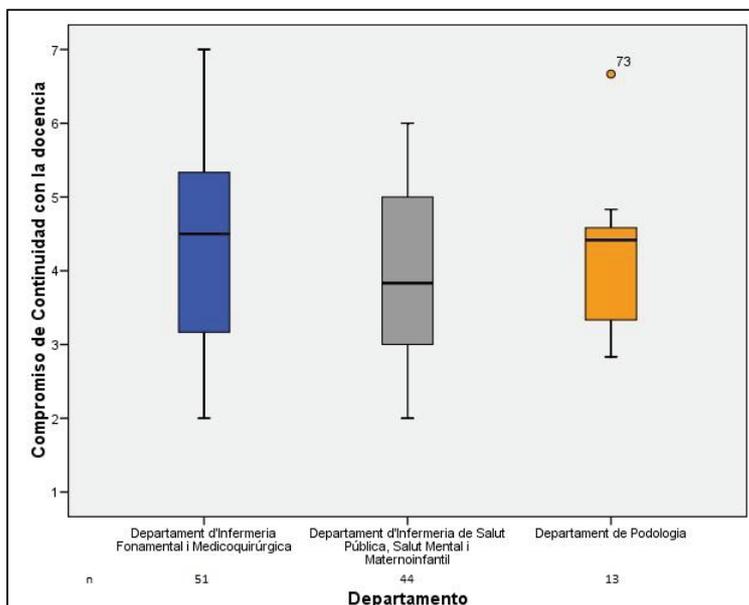
Compromiso de continuidad con la docencia y sexo



Respecto al sexo, en el Gráfico 6-35 se observa que el compromiso de continuidad de los docentes con la docencia es ligeramente inferior en las mujeres que en los hombres, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Gráfico 6-35. Compromiso de continuidad con la docencia y sexo

Compromiso de continuidad con la docencia y departamento



En relación al departamento (Gráfico 6-36), son los docentes del departamento de Salut Pública, Salut Mental i Maternoinfantil los que menor compromiso de continuidad muestran con la docencia, seguidos de los del departamento de podología y de los de Infermeria Fonamental i Medicoquirúrgica que son los que mayor compromiso de continuidad con la docencia presentan.

Diferencias observadas que no han resultado estadísticamente significativas.

Compromiso de continuidad con la docencia y doctorado

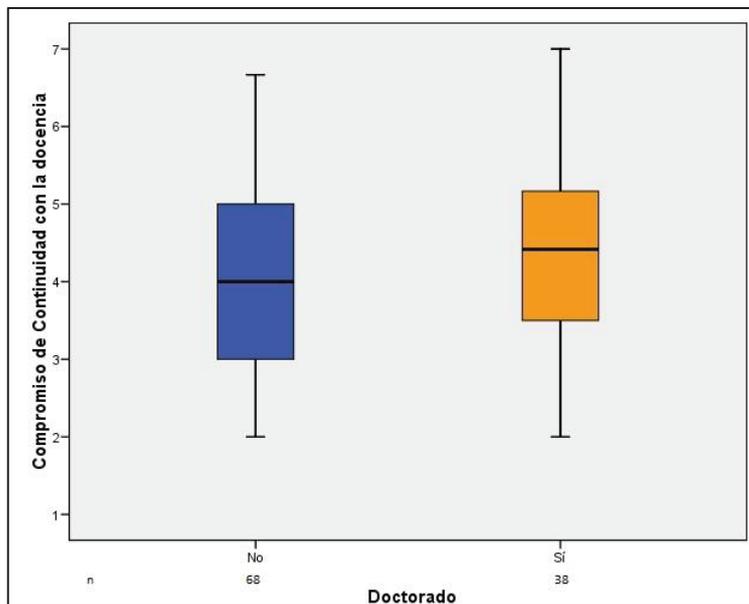


Gráfico 6-37. Compromiso de continuidad con la docencia y doctorado

Respecto al doctorado (Gráfico 6-37), a pesar de no haberse detectado diferencias significativas en cuanto al compromiso de continuidad con la docencia, se observa cómo los docentes que tienen el doctorado presentan un compromiso de continuidad ligeramente superior respecto a los que

no tienen el doctorado.

Tabla 6-19. Significación estadística de la relación entre el Compromiso de Continuidad con la docencia y categoría laboral, sexo, edad, años de ejercicio, antigüedad, y doctorado

Gráfico	Prueba estadística	Significación
6-31: Compromiso de continuidad con la docencia y categoría laboral	Kruskal-Wallis	0.000
6-32: Compromiso de continuidad con la docencia y edad	Jonckheere-Terpstra	0.104
6-33: Compromiso de continuidad con la docencia y años ejercicio	Jonckheere-Terpstra	0.020
6-34: Compromiso de continuidad con la docencia y antigüedad	Jonckheere-Terpstra	0.001
6-35: Compromiso de continuidad con la docencia y sexo	Mann-Whitney	0.985
6-36: Compromiso de continuidad con la docencia y departamento	Kruskal-Wallis	0.558
6-37: Compromiso de continuidad con la docencia y doctorado	Mann-Whitney	0.168

6.4.3 Compromiso normativo con la docencia

De acuerdo con la afirmación “el compromiso normativo con la profesión es la obligación moral que siente el individuo de seguir formando parte de la profesión” (Meyer, Allen y Smith, 1993): los docentes de la EUI de la UB mostraron un nivel medio o moderado de compromiso normativo con la docencia (mediana 4.17) y no se detectaron diferencias estadísticamente significativas con ninguna de los antecedentes del compromiso considerados (ver Tabla 6-20, pág. 150).

Compromiso normativo con la docencia y categoría laboral

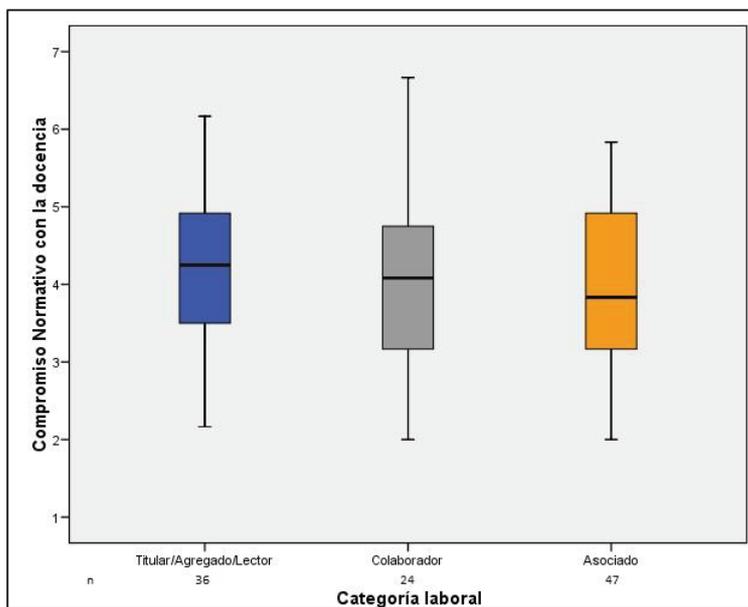


Gráfico 6-38. Compromiso normativo con la docencia y categoría laboral

Analizando la categoría laboral, puede observarse cómo el profesorado titular, agregado o lector es el que presenta un compromiso normativo con la docencia más elevado, seguido de los colaboradores. Así mismo, los docentes que solamente dedican parte de su jornada laboral a la docencia en la

EUI de la UB (profesorado asociado) son los que presentan un menor compromiso normativo con esta (ver Gráfico 6-38).

Compromiso normativo con la docencia y edad

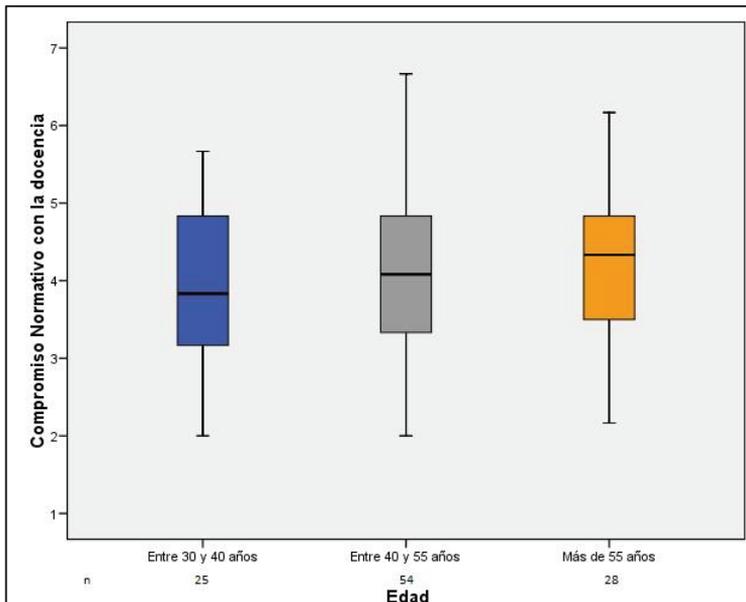


Gráfico 6-39. Compromiso normativo con la docencia y categoría laboral

Respecto a la edad de los docentes (ver Gráfico 6-39), el compromiso normativo con la docencia de los docentes aumenta con la edad, aunque no pudieron encontrarse diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 6-20, pág. 150). La mediana del grupo de

docentes que tienen más de 55 años es superior a la de docentes que tienen entre 40 y 55 años y superior también a la del grupo de docentes que tienen entre 30 y 40 años.

Compromiso normativo con la docencia y ejercicio

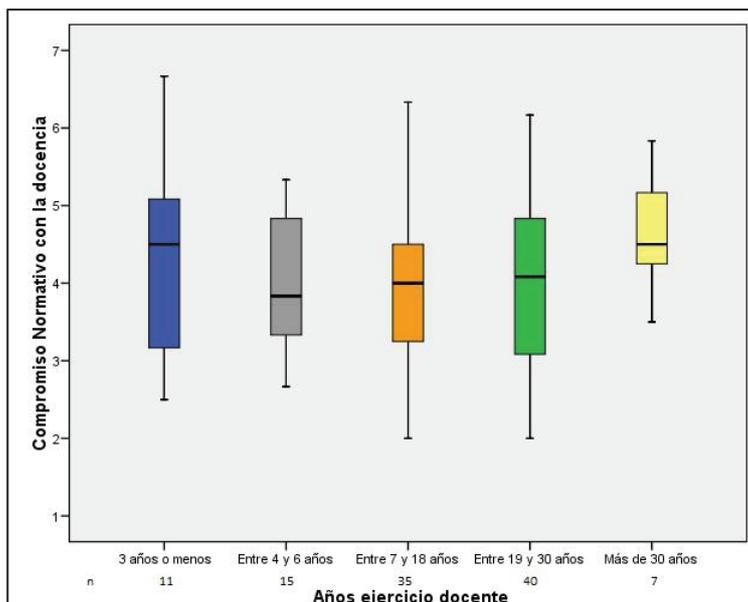


Gráfico 6-40. Compromiso normativo con la docencia y ejercicio

Analizando los años de ejercicio docente se observa (Gráfico 6-40) cómo, a excepción del grupo de docentes que lleva como máximo 3 años ejerciendo la docencia que de entrada presenta un compromiso normativo con la docencia superior al del grupo de docentes que llevan entre 4 y 6 años, el

compromiso normativo con la docencia incrementa con los años de desempeño docente.

Compromiso normativo con la docencia y antigüedad

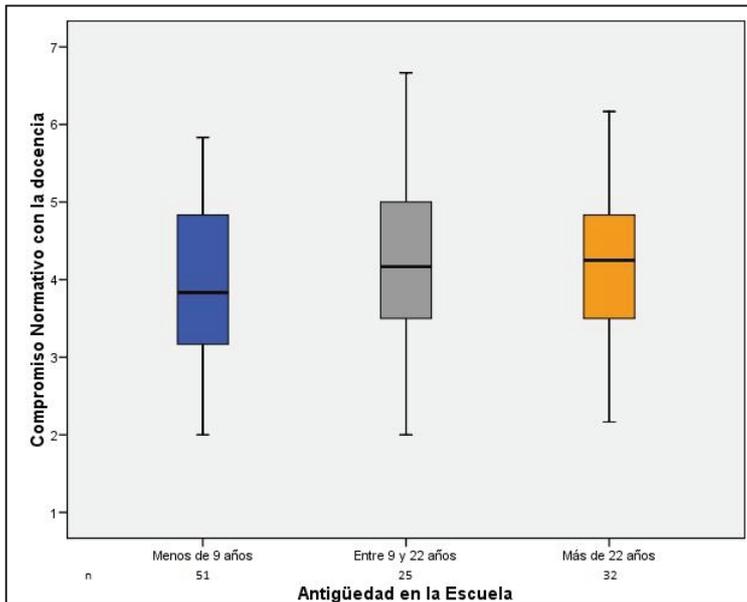


Gráfico 6-41. Compromiso normativo con la docencia y antigüedad

En cuanto a los años de antigüedad en la Escuela, los docentes muestran un compromiso normativo con la docencia que incrementa a medida que llevan más años trabajando en esta Escuela (Gráfico 6-41), aunque no de manera significativa. La mediana del grupo de docentes que llevan más de

22 años en la Escuela es superior a la de los docentes que llevan entre 9 y 22 años y superior también a la de los que llevan menos de 9 años.

Compromiso normativo con la docencia y sexo

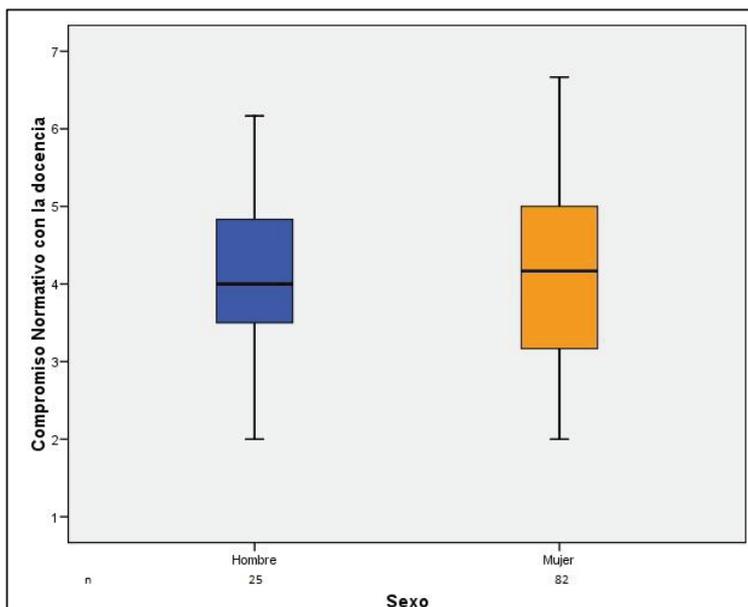


Gráfico 6-42. Compromiso normativo con la docencia y sexo

Respecto al sexo, a pesar de no haberse encontrado diferencias estadísticamente significativas, en el Gráfico 6-42 puede observarse cómo la mediana del compromiso normativo con la docencia es ligeramente superior para las mujeres.

Compromiso normativo con la docencia y departamento

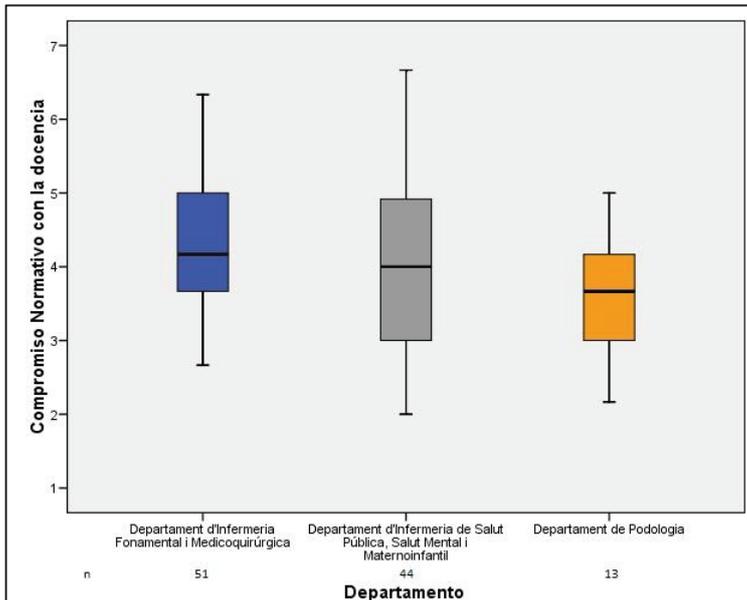


Gráfico 6-43. Compromiso normativo con la docencia y departamento

En cuanto al departamento (ver Gráfico 6-43), se observa que los docentes que menor compromiso normativo presentan con la docencia son los que están adscritos a Podología, seguidos de los de Enfermería de Salud Pública, Salud Mental i Maternoinfantil y de los del Departamento de

Infermeria Fonamental i Medicoquirúrgica.

Compromiso normativo con la docencia y doctorado

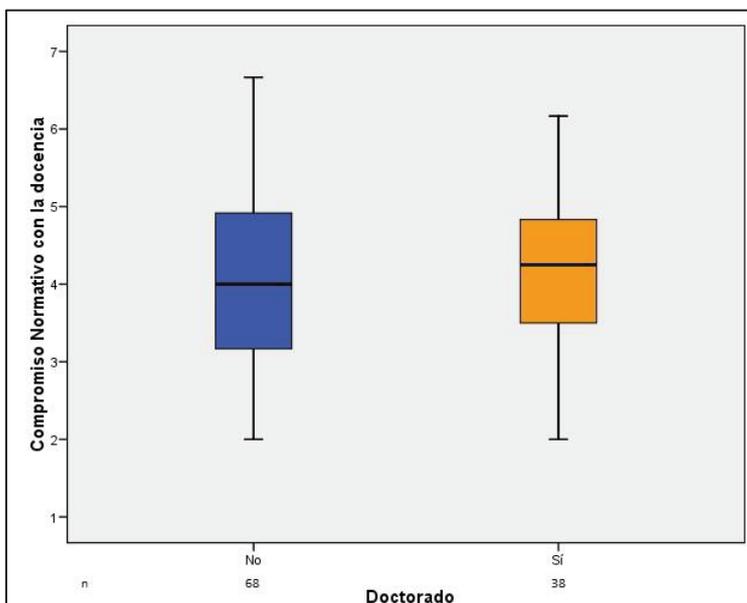


Gráfico 6-44. Compromiso normativo con la docencia y doctorado

En relación al doctorado, como puede observarse en el Gráfico 6-44, el compromiso normativo de los docentes con la docencia es ligeramente superior para los docentes que han realizado el doctorado, no resultando estadísticamente estas diferencias significativas.

Tabla 6-20. Significación estadística de la relación entre el Compromiso normativo con la docencia y categoría laboral, sexo, edad, años de ejercicio, antigüedad, y doctorado

<i>Gráfico</i>	<i>Prueba estadística</i>	<i>Significación</i>
6-38: Compromiso normativo con la docencia y categoría laboral	Kruskal-Wallis	0.595
6-39: Compromiso normativo con la docencia y edad	Jonckheere-Terpstra	0.257
6-40: Compromiso normativo con la docencia y años ejercicio	Jonckheere-Terpstra	0.711
6-41: Compromiso normativo con la docencia y antigüedad	Jonckheere-Terpstra	0.215
6-42: Compromiso normativo con la docencia y sexo	Mann-Whitney	0.836
6-43: Compromiso normativo con la docencia y departamento	Kruskal-Wallis	0.171
6-44: Compromiso normativo con la docencia y doctorado	Mann-Whitney	0.573

6.4.4 Resumen compromiso del profesorado con la profesión

En síntesis, en primer lugar, hay que destacar que el profesorado de la EUI de la UB se siente muy comprometido afectivamente con la docencia, tiene un compromiso de continuidad con la docencia por los costes asociados a dejarla moderado y un sentido de obligación de seguir formando parte de la profesión docente, también moderado.

Como sucedía con el compromiso afectivo de los docentes con la EUI de la UB, el *compromiso afectivo* con la docencia es más elevado en el profesorado dedicado a tiempo completo en la EUI de la UB. Así mismo, incrementa con las variables relacionadas con la trayectoria profesional observándose cómo aumenta con la edad hasta que los docentes tienen 55 años, con la antigüedad hasta que los docentes llevan 22 años en la Escuela y hasta los 18 años de ejercicio docente. Umbrales, a partir de los cuales el compromiso afectivo con la docencia se estabiliza. Nuevamente es más elevado en las mujeres y a diferencia de lo que sucedía con el compromiso afectivo con la EUI de la UB, es menor en los docentes que tienen el doctorado.

Por su parte, el *compromiso de continuidad* con la docencia que en cambio es moderado, de nuevo es significativamente menor para el profesorado asociado que para el dedicado a tiempo completo en la Escuela. Crece también a medida que evoluciona la trayectoria profesional de los docentes, apreciándose cómo incrementa significativamente con la antigüedad y hasta los 30 años de ejercicio docente, en los que el grado de compromiso se afianza. Es mayor en los hombres, para los docentes del departamento de Podología y para los que han realizado el doctorado.

Lo mismo sucede con el *compromiso normativo* con la docencia, que también es moderado, incrementa con la edad y con la antigüedad, es más elevado para el profesorado a tiempo completo y para los que tienen el doctorado. En cambio, es menor en los hombres, más bajo para los docentes del departamento de Podología y el comportamiento según los años de ejercicio docente es diferente. Son ahora los docentes que llevan ejerciendo la docencia como máximo 3 años o los que llevan más de 30 años, los que presentan un mayor compromiso en esta dimensión.

6.5 CULTURA DOCENTE DEL PROFESORADO

En esta sección se analiza cómo es la cultura docente del profesorado que trabaja en la EUI de la UB y se estudia qué características sociodemográficas de los docentes se relacionan con ella.

La primera constatación que se tiene a partir de los resultados generales, obtenidos a través de las acciones individuales que los docentes indican que realizan de manera habitual, es que puede decirse que tienen una forma de pensar y abordar las funciones docentes, es decir "un modo de hacer deseable" para mejorar la calidad de la docencia universitaria (mediana de 6.05 en una escala de 1 a 7). Cultura docente o profesional (sobre este concepto, ver el apartado 3.3, en especial de la página 33 a 39) que evoluciona significativamente con la trayectoria profesional docente y que depende significativamente también de la categoría laboral (ver Tabla 6-21, pág. 158).

Un primer análisis exploratorio a partir del árbol de decisión (ver Gráfico 6-45) indica que los profesores que dedican su jornada laboral completa en la Escuela presentan una cultura docente que se aproxima más a la *construcción de conocimiento* por parte del estudiante (Kozma, 2012). En este sentido, se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado titular, agregado o lector y el asociado ($p=0.000$, $d=1.008$) y entre el colaborador y asociado ($p=0.000$, $d=1.218$). Así mismo, se observa como los docentes asociados que llevan trabajando en la Escuela menos de 9 años muestran una cultura docente significativamente más próxima a la construcción de conocimiento por parte del estudiante que los que llevan más de 9 años en esta ($p=0.017$, $d=0.730$).

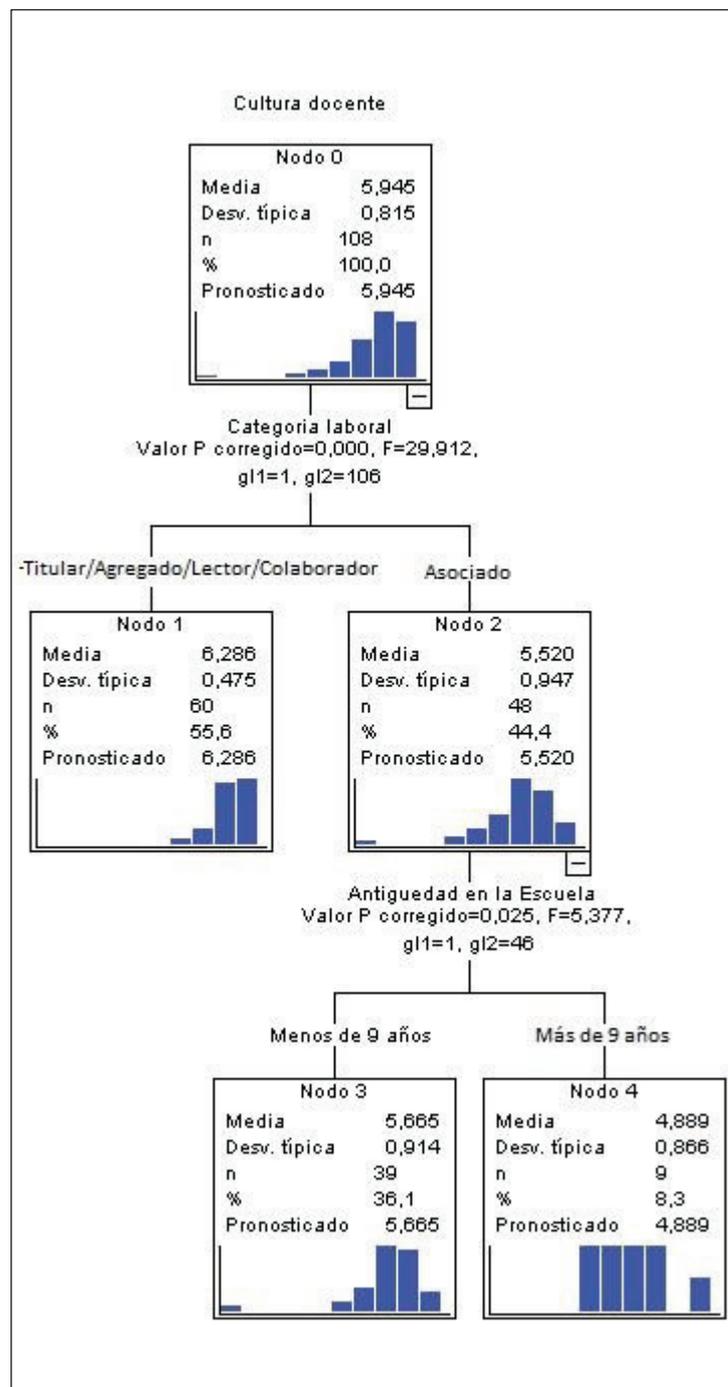


Gráfico 6-45. Cultura docente y características sociodemográficas

Cultura docente y categoría laboral

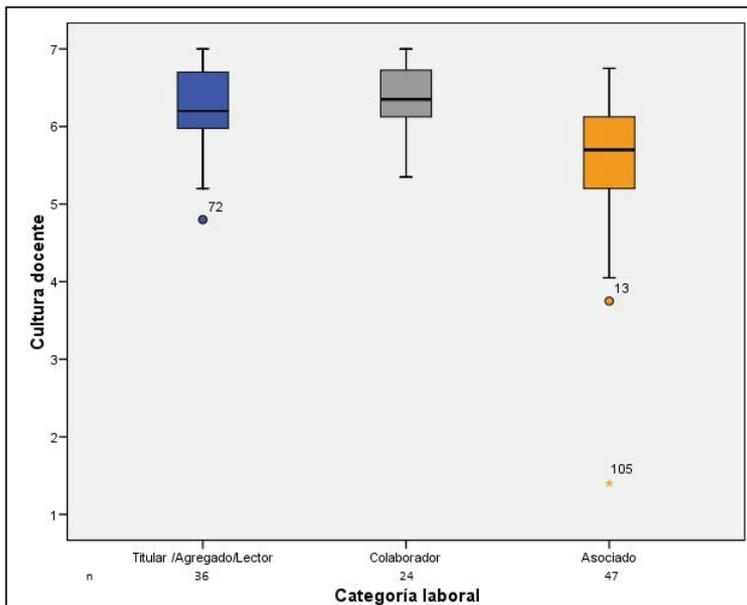


Gráfico 6-46. Cultura docente y categoría laboral

Analizando con más detalle estas características de los docentes, respecto a la categoría laboral, los resultados muestran que la cultura docente del profesorado de la EUI de la UB está relacionada significativamente con la categoría laboral. Puede observarse (ver

Gráfico 6-46) cómo la

mediana del grupo de docentes que solo dedican parte de su jornada laboral a la docencia en la Escuela es inferior a la de los docentes que trabajan a tiempo completo. Así mismo, son los profesores colaboradores los que a través de las acciones que realizan muestran una cultura docente más favorecedora para mejorar la calidad de la docencia universitaria. Diferencias que como se ha comentado son estadísticamente significativas.

Cultura docente y edad

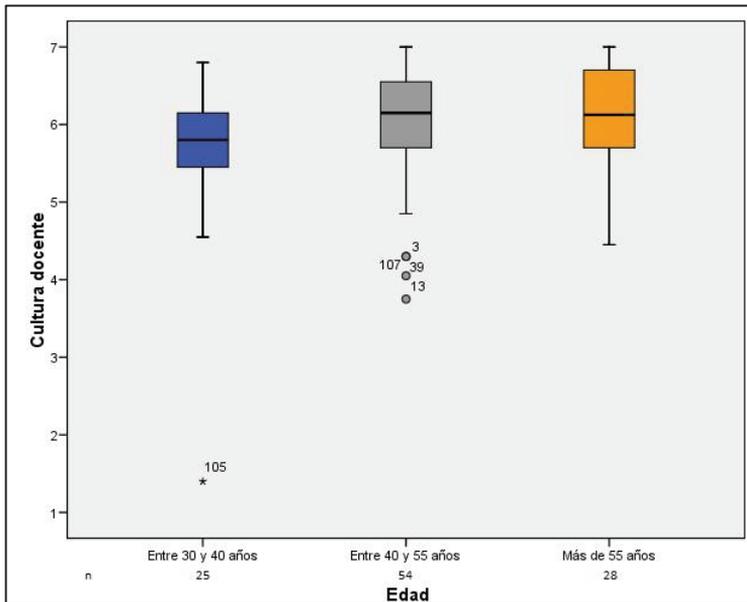


Gráfico 6-47. Cultura docente y edad

Por lo que respecta a la edad de los docentes, en el Gráfico 6-47 puede apreciarse un incremento significativo en el desarrollo de acciones que favorecen la cultura profesional de los docentes hasta que tienen 55 años, evolución estadísticamente significativa.

Al contrastarse estos

resultados, se encuentran diferencias significativas entre los docentes que tienen entre 30-40 años y los que tienen entre 40-55 años ($p=0.040$, $d=0.473$) y, entre los que tienen entre 30-40 años y los mayores de 55 años ($p=0.044$, $d=0.583$).

Cultura docente y años de ejercicio docente

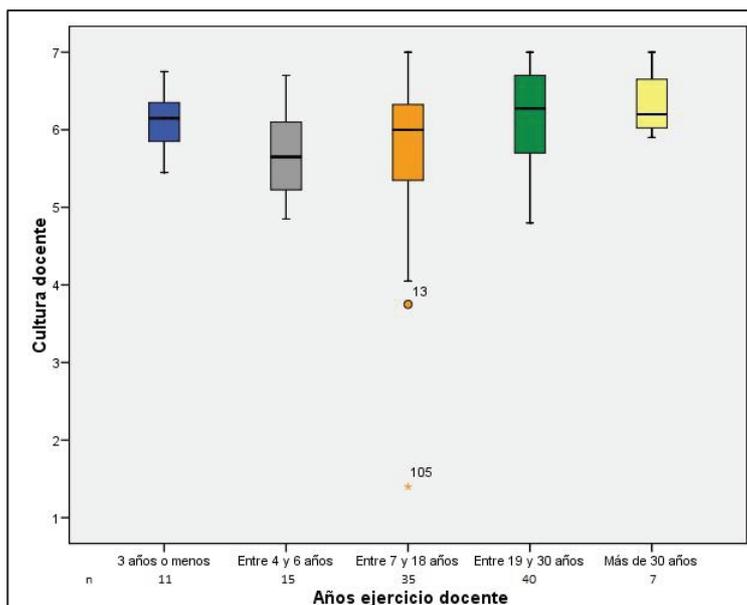


Gráfico 6-48. Cultura docente y años de ejercicio docente

En cuanto a los años de ejercicio docente, a excepción del grupo de docentes que llevan como máximo 3 años de entrada presentan una cultura docente “deseable”, se observa cómo también las acciones del profesorado encaminadas al desarrollo de una cultura

docente más “deseable” incrementan significativamente en los grupos de docentes que más tiempo llevan ejerciendo la docencia, hasta que los docentes llevan 30 años ejerciendo la docencia (ver Gráfico 6-48). Diferencias que son estadísticamente significativas entre los docentes que llevan entre 4 y 6 años de ejercicio docente y los que llevan entre 19 y 30 años ($p=0.009$, $d=0.747$) y entre los que llevan de 4 a 6 años y más de 30 años ($p=0.012$, $d=1.124$).

Cultura docente y antigüedad

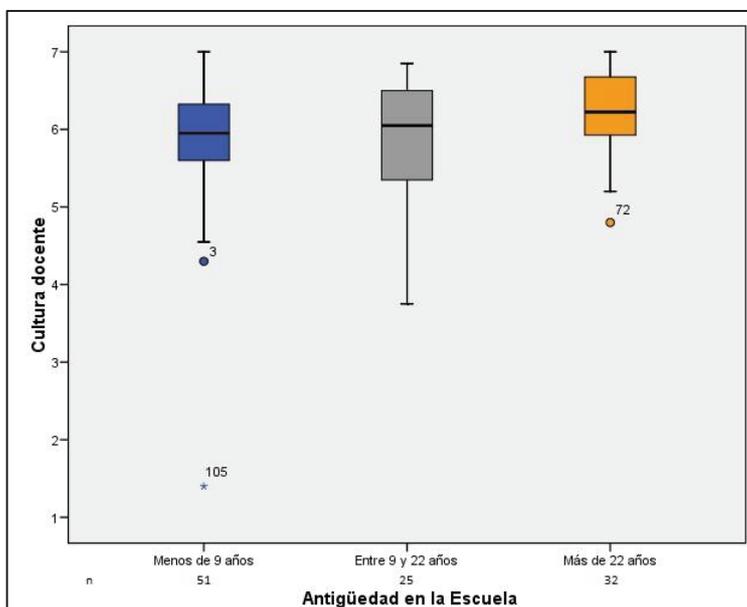


Gráfico 6-49. Cultura docente y antigüedad

En relación a la antigüedad, en el Gráfico 6-49 puede observarse cómo a medida que los docentes llevan más años trabajando en la Escuela, indican realizar más acciones de manera habitual que les encamina significativamente a una cultura docente más “deseable” para mejorar la

calidad de la docencia universitaria. Al contrastarse estos resultados, se detectan diferencias estadísticamente significativas entre los docentes que llevan menos de 9 años trabajando en la EUI de la UB y los que llevan más de 22 años ($p=0.018$, $d=0.516$).

Cultura docente y sexo

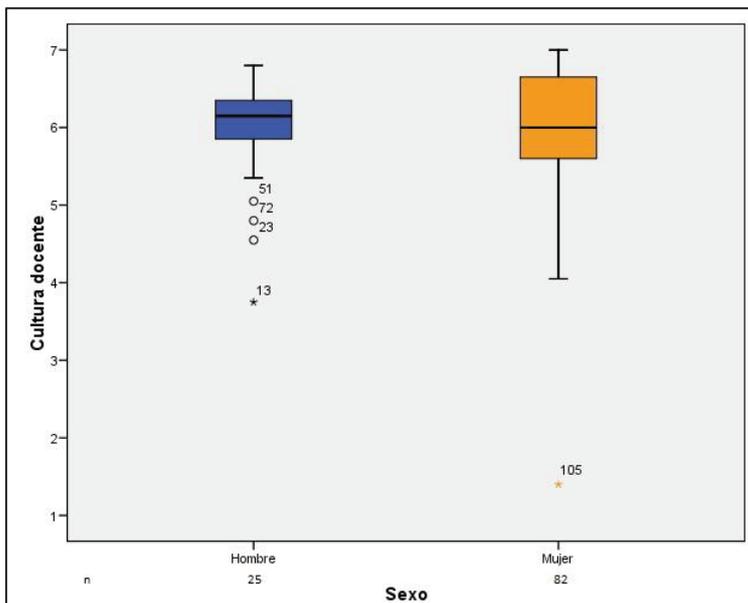


Gráfico 6-50. Cultura docente y sexo

En cuanto al sexo, en el Gráfico 6-50 puede observarse cómo el conjunto de acciones desarrolladas y orientadas a una cultura docente más favorecedora para mejorar la calidad de la docencia universitaria, lo realizan indistintamente los hombres y las mujeres, ya que las diferencias halladas

no son estadísticamente significativas.

Cultura docente y departamento

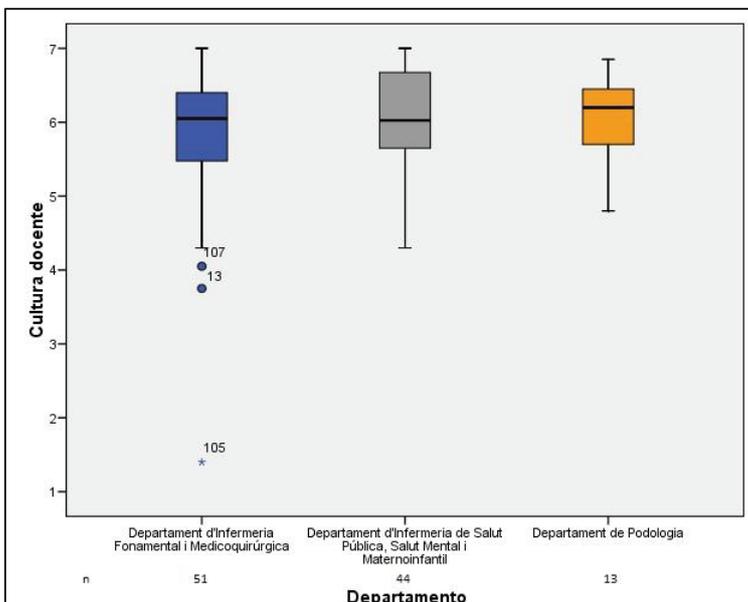


Gráfico 6-51. Cultura docente y departamento

Por lo que se refiere al departamento, los docentes que más acciones indican realizar encaminadas a una cultura docente más “deseable” son indistintamente de los tres departamentos ya que no han podido encontrarse diferencias estadísticamente significativas.

Cultura docente y doctorado

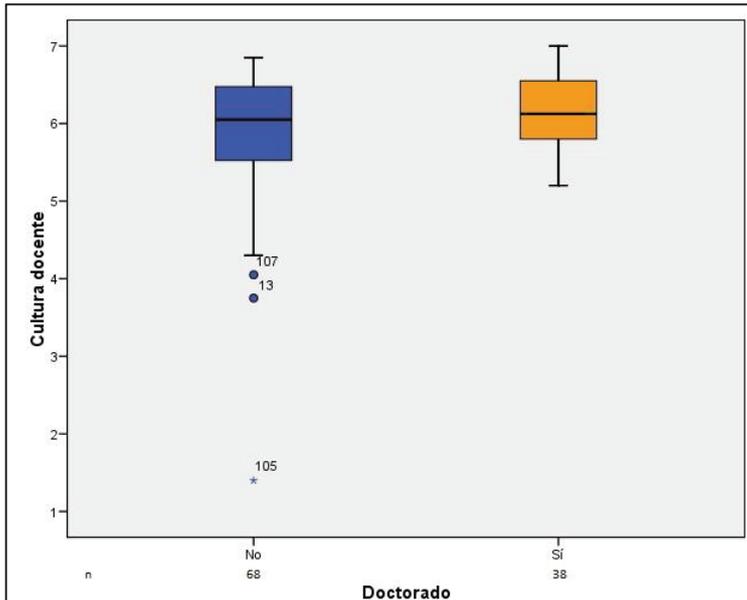


Gráfico 6-52. Cultura docente y doctorado

Respecto a la posesión del título de doctorado, no se han detectado diferencias estadísticamente significativas, así tanto los docentes que tienen el doctorado como los que no, muestran una cultura docente orientada a mejorar la calidad de la educación universitaria (ver Gráfico 6-52).

Tabla 6-21. Significación estadística de la relación entre la Cultura docente y categoría laboral, sexo, edad, años de ejercicio, antigüedad, y doctorado

Gráfico	Prueba estadística	Significación
6-46: Cultura docente y categoría laboral	Kruskal-Wallis	0.000
6-47: Cultura docente y edad	Jonckheere-Terpstra	0.041
6-48: Cultura docente y años ejercicio	Jonckheere-Terpstra	0.017
6-49: Cultura docente y antigüedad	Jonckheere-Terpstra	0.043
6-50: Cultura docente y sexo	Mann-Whitney	0.863
6-51: Cultura docente y departamento	Kruskal-Wallis	0.641
6-52: Cultura docente y doctorado	Mann-Whitney	0.218

6.6 RELACIÓN ENTRE EL DOBLE GRADO DE COMPROMISO DE LOS DOCENTES Y LA CULTURA DOCENTE

El análisis de los resultados derivados al aplicar el clúster bietápico para clasificar a los docentes en función de los diferentes constructos considerados (*compromiso afectivo* con la EUI de la UB y con la docencia, *compromiso de continuidad* con la EUI de la UB

y con la docencia, *compromiso normativo* con la EUI de la UB y con la docencia y *cultura docente*) indica que el número de conglomerados óptimo que agrupa a los docentes que tienen características similares en estas variables y que los diferencia de los que tienen un comportamiento diferente en estas, es dos. Así mismo, puede observarse cómo la calidad de la cohesión y separación de los clústers puede considerarse correcta (valor próximo a 0.5³⁵).

Comprobada la estabilidad de la solución obtenida, los resultados obtenidos al aplicar el clúster bietápico ordenando aleatoriamente a los individuos en tres ocasiones fueron los mismos, se aplicó el método de clasificación no jerárquico K-means a partir del número de clúster identificados anteriormente observándose un elevado grado de concordancia (Kappa=0.889) entre la clasificación obtenida por los distintos métodos de clasificación aplicados. Como puede observarse en la Tabla 6-22, el 100% de los docentes asignados al clúster 1 con el método de clasificación bietápico han sido asignados también al primer clúster con el método de K-means y solamente un 10.3% de los docentes que con el primero de los métodos han sido asignados al segundo clúster, han sido asignado al primer clúster con el método K-means.

Tabla 6-22. Asignación de los docentes al clúster y el método de clasificación

		K-means		Total	
		<i>Clúster 1</i>	<i>Clúster 2</i>		
Bietápico	<i>Clúster 1</i>	Recuento	50	0	50
	<i>Clúster 2</i>	Recuento	6	52	58

Respecto a la distribución de los docentes en los dos conglomerados, el primer grupo está integrado por 50 docentes lo que representa el 46.3% del total de los docentes y el segundo grupo por 58 docentes, es decir, el 53.7% del total.

En cuanto a las características de estudio de los docentes, podemos observar (Gráfico 6-53) cómo los docentes que integran el primer conglomerado se caracterizan por

³⁵ De acuerdo con el trabajo de Kaufman y Rousseeuw (1990) sobre la interpretación de estructuras de conglomerados.

presentar en general una valoración inferior a la mediana en todos los constructos que definen el compromiso de continuidad y normativo con la Escuela y con la profesión docente. En particular, es muy destacable el bajo compromiso de continuidad que presentan con la Escuela por la *falta de alternativas* disponibles si dejaran la Escuela y el bajo compromiso de continuidad con la Escuela también, por las inversiones realizadas en esta. Así mismo, por debajo de la mediana también, el compromiso de continuidad con la docencia y el compromiso normativo tanto con la Escuela como con la docencia. En contrapartida, presentan un elevado grado de compromiso afectivo con la docencia y moderado con la Escuela y elevado también en el constructo cultura docente. Se trata pues, de docentes con “*muy bajo compromiso de continuidad con la EUI de la UB y con la docencia, y baja obligación moral de continuar con la docencia y en la Escuela pero ligados emocionalmente a la EUI de la UB y sobre todo a la docencia*”. Es decir, continúan en la Escuela y ejerciendo la docencia porque así lo quieren pero no porque lo necesiten ni porque sientan que moralmente deben permanecer ni en la Escuela ni en la docencia.

Puede decirse que “*su compromiso de continuidad con la EUI de la UB y con la docencia se debe fundamentalmente al fuerte vínculo emocional que tienen con la EUI de la UB y con la docencia no a la falta de alternativas disponibles, ni a las inversiones realizadas en la Escuela ni por sentir la obligación moral de permanecer en esta ni ejerciendo la docencia y, muestran una cultura docente que se aproxima a la generación de conocimiento*”

Respecto al segundo clúster, los integrantes de este grupo en general presentan un elevado grado de compromiso con la Escuela y con la profesión docente así como en el constructo cultura docente. No obstante, muestran un bajo grado de compromiso de continuidad con la EUI de la UB sobre todo por su baja percepción acerca de la *falta de alternativas* disponibles si dejaran la Escuela. Es decir, se trata de un grupo de docentes con “*un fuerte vínculo emocional con la docencia y con la EUI de la UB, que sienten la obligación moral de permanecer en la Escuela y en la docencia*”. Continúan en la Escuela y en la docencia porque así lo quieren, porque sienten moralmente deben hacerlo pero no, porque lo necesiten.

Puede decirse que “su compromiso de continuidad con la EUI de la UB y con la docencia se debe fundamentalmente al fuerte vínculo emocional y a su elevado sentimiento de obligación de permanecer en la EUI de la UB y en la docencia y no a la falta de alternativas disponibles si dejara la EUI de la UB y, presentan una cultura docente muy favorecedora de la generación del conocimiento”.

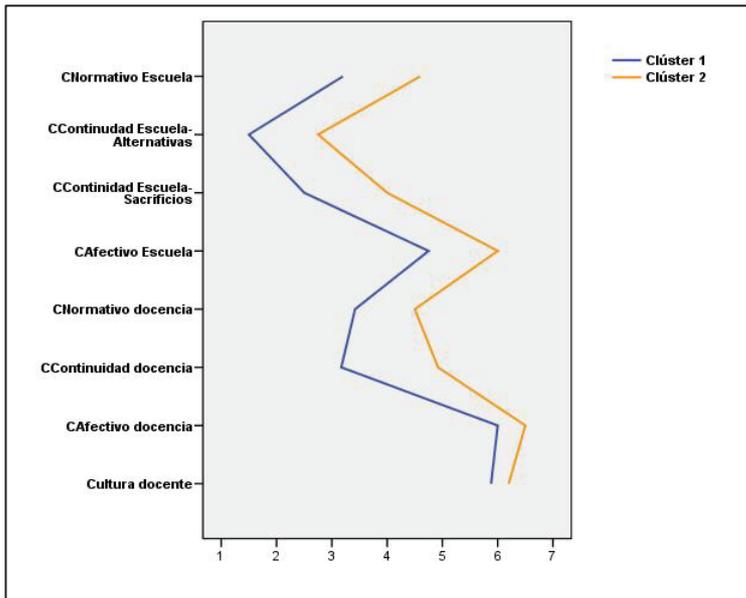


Gráfico 6-53. Valoraciones medianas en los constructos de estudio en cada clúster

En cuanto al perfil de los docentes que integran el primer grupo, puede decirse también que tienen una edad media de 47.2 años (desviación de 9 años), que el 60% de los hombres están en este clúster, que solamente el 34.2% de los docentes que tienen el doctorado están en este grupo y que el 61.5% de los docentes de Podología pertenecen a él y solamente el 35.3% del profesorado del Departamento de Enfermería Fonamental i Medicoquirúrgica.

Distribución de los docentes en los clúster en función de la categoría laboral

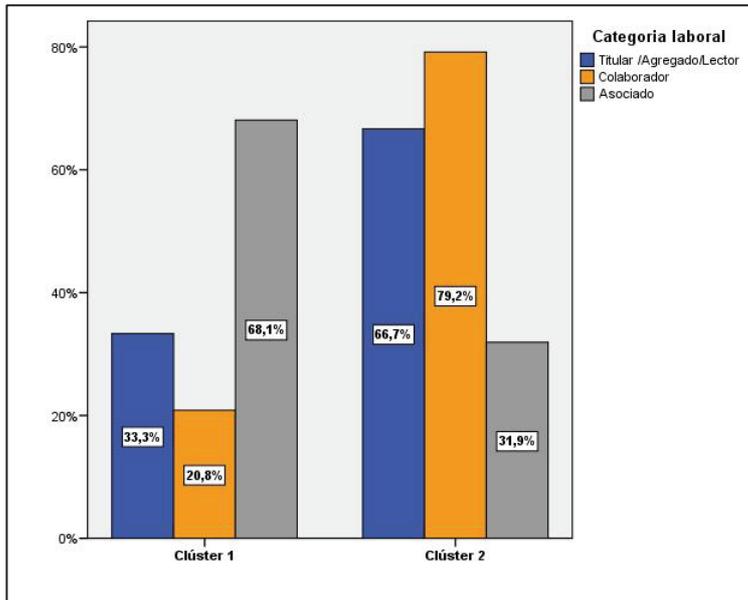


Gráfico 6-54. Distribución de los docentes en los clúster en función de la categoría laboral

Respecto a la categoría laboral (ver Gráfico 6-54), destaca el porcentaje elevado de los profesores asociados que pertenecen a este clúster (68.1% del total de asociados) y los bajos porcentajes de profesorado dedicado a tiempo completo en la Escuela (20.8% del profesorado colaborador y 33.3% del profesorado titular,

agregado o lector).

Distribución de los docentes en los clúster en función de los años de ejercicio

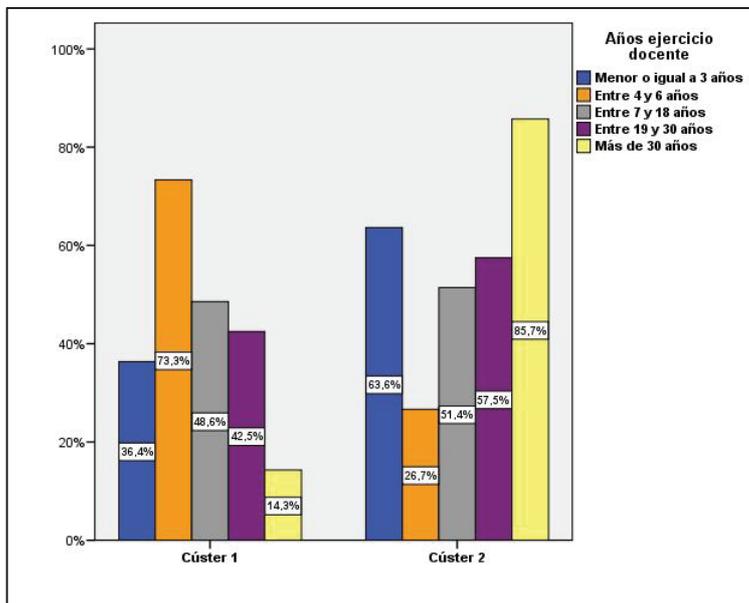


Gráfico 6-55. Distribución de los docentes en los clúster en función de los años de ejercicio

En relación a los años de ejercicio docente, en promedio los docentes llevan 14 años, es de destacar (ver Gráfico 6-55) que el 73.3% de los docentes que llevan entre 4 y 6 años de ejercicio docente integran este conglomerado y el bajo porcentaje de profesorado que lleva más de 30 años

ejerciéndola (14.3% del total de profesorado que lleva más de 30 años de ejercicio).

Distribución de los docentes en los clúster en función de la antigüedad

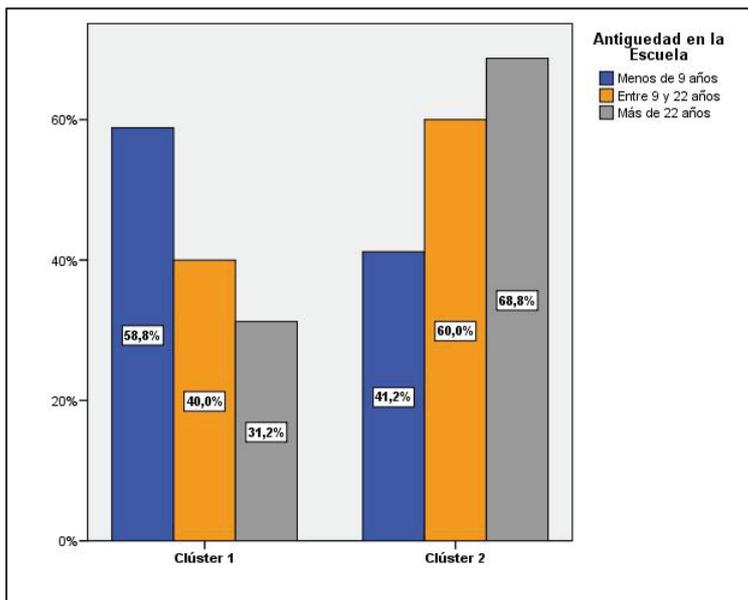


Gráfico 6-56. Distribución de los docentes en los clúster en función de la antigüedad

Finalmente, por lo que respecta a la antigüedad en la Escuela, puede observarse en el Gráfico 6-56, que del profesorado que lleva menos de 9 años el 58.8% pertenece a este grupo, el 40% de los que llevan entre 9 y 22 años y el 31.2% de los que llevan más de 22 años en la

Escuela.

Respecto al perfil del segundo grupo, puede decirse que en él están representados los docentes que tienen una edad media de 49.5 años (desviación de 10 años), el 58.5% de las mujeres, el 65.8% de los docentes que tienen el doctorado y el 64.7% de los docentes del Departamento d'Infermeria Fonamental i Medicoquirúrgica.

Respecto a la categoría laboral (ver Gráfico 6-54), destaca el porcentaje elevado de profesores dedicados a tiempo completo en la Escuela (79.2% de los profesores colaboradores y el 66.7% de los titulares, agregado o lector) y el bajo porcentaje de profesorado asociado (31.9% de los profesores asociados). Está integrado también, por los docentes que más años llevan en la docencia y los de mayor antigüedad en la Escuela (en promedio 18 y 16 años respectivamente). En relación a los años de ejercicio docente, cabe destacar (ver Gráfico 6-55) que de los docentes que llevan más de 30 años dedicados a la docencia el 73.3% están representados en este clúster y de los docentes que llevan como máximo 3 años, el 63.6% lo están también en este grupo. Son los docentes que llevan entre 4 y 6 años de ejercicio docente los que tienen poca representatividad en el conglomerado. Por último, por lo que respecta a la antigüedad en la Escuela, puede observarse en el Gráfico 6-56, que del profesorado que lleva menos de 9 años el 41.2% pertenece a este grupo, el 60% de los que llevan entre 9 y 22 años y el 68.8% de los que llevan más de 30 años en la Escuela.

7 Discusión

Los modelos existentes que estudian el compromiso con la organización y/o el compromiso con la profesión, de manera aislada o considerando los vínculos entre ambos constructos, así como las relaciones que pueden establecerse con otros constructos de interés como por ejemplo la satisfacción laboral, los predictores y las consecuencias del compromiso, no han contemplado la posible interrelación con la cultura de los individuos que trabajan en una determinada institución. Esta investigación analiza las interrelaciones entre los dos focos de compromiso (organizacional y profesional) del profesorado de la EUI de la UB con la cultura docente.

De acuerdo con nuestros resultados, dependiendo del perfil de compatibilidad entre los compromisos que desarrollan los profesores que trabajan en la EUI de la UB, la cultura docente es más o menos favorecedora de la construcción del conocimiento por parte del estudiante. En las siguientes secciones se discuten los diferentes resultados de acuerdo con los diferentes objetivos del estudio.

La validez y fiabilidad de los instrumentos de medida

Abrimos estas líneas de discusión con el funcionamiento de los instrumentos que se han empleado para la obtención de la información porque de sus propiedades depende la calidad de la medición y, en gran medida, la validez y fiabilidad de los resultados de la investigación.

Las escalas de Meyer, Allen y Smith (1993), adaptadas a nuestro contexto para la medida del compromiso de los docentes con la EUI de la UB y traducida-retrotraducida para medir el grado de compromiso con la profesión o actividad docente, tienen aplicabilidad transcultural en el contexto universitario español. Por un lado, los resultados indican que existe un elevado grado de concordancia entre las puntuaciones de los docentes en las partes más elementales del test, es decir, los ítems (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011). Así, los valores obtenidos a través del alfa de Cronbach para las escalas que miden el CO están entre 0.69 y 0.86, y los referidos al compromiso con la profesión, entre 0.71 y 0.89. Por otro lado, las escalas, tal y como indican los propios

autores (Meyer, Allen y Smith, 1993), pueden utilizarse en otras profesiones u ocupaciones utilizándose los descriptores adecuados. Esto implica que la interpretación de las puntuaciones obtenidas para el caso de esta investigación o validez de contenido, es la misma que la que se hace con la escala original, lo que avala la interpretación de las mismas.

Sin embargo, la evidencia encontrada acerca de la validez basada en la estructura interna de las escalas del compromiso con la organización y con la profesión, utilizándose el método de análisis factorial, no reproduce literalmente las dimensiones subyacentes explicitadas según los autores. Hay un ítem que no satura en la dimensión especificada por los autores y dos de ellos lo hacen en más de una dimensión. Aunque probablemente la explicación pudiera encontrarse en las actuales discrepancias acerca de las correlaciones entre algunas de las dimensiones que miden el compromiso con la organización (Meyer et al., 2002; Bergman, 2006) y en la utilidad de un constructo tridimensional (Bergman, 2006), las correlaciones observadas entre las dimensiones en esta investigación son pequeñas (entre el CC y el CA 0.44, entre el CC y CN 0.246 y entre el CA y CN 0.334).

Respecto al instrumento diseñado para identificar la cultura docente del profesorado universitario de la EUI de la UB, se han aportado evidencias basadas en el contenido y en la estructura interna de las puntuaciones que avalan la interpretación de las mismas (Abad et al., 2011). La definición del constructo, en base principalmente a la reflexión de los docentes de Ciencias de la Salud, representa la cultura docente tanto en su representatividad como en su relevancia, tal y como muestran los resultados obtenidos al estudiarse la validez de contenido a partir del juicio de expertos y, la validez aparente con los docentes universitarios de enfermería de la UAB. Un 95.2% de los ítems han sido considerados como relevantes o muy relevantes (puntuaciones mayores o iguales a 4 –en una escala de 1 a 5–), con un grado de consenso entre los expertos del 85.7% y obteniéndose una validez global del instrumento elevada (S-CVI=0.94).

El elevado valor del alfa de Cronbach (0.938), aporta evidencia acerca de la consistencia del instrumento o de las puntuaciones (Gómez et al., 2010; Nunnally y Bernstein, 1995; Viladrich et al., 2008) y la estructura subyacente del instrumento,

analizada a través del análisis factorial exploratorio, que ha puesto de relieve la unidimensionalidad del constructo al saturar todos los ítems en un único factor. Hallazgo que, en cierta manera, contribuye a explicar por qué se producía cierta heterogeneidad a la hora de que los expertos asignaran los ítems a posibles diferentes dimensiones.

El compromiso de los docentes con la EUI de la UB

Una segunda línea de discusión tiene que ver con los vínculos que el profesorado universitario establece con la EUI de la UB. En términos generales, respecto al compromiso de los docentes con la EUI de la UB, a partir de las tres dimensiones que lo determinan (Allen y Meyer, 1990), los resultados indican que el vínculo emocional que establece el profesorado con la Escuela es elevado, bajo por la percepción que tienen respecto a los costes asociados que deberían asumir si la dejaran, y moderado por la obligación moral que sienten con esta.

En particular, el elevado grado de aceptación de los objetivos y valores de la Escuela, de disposición a esforzarse a favor de la misma y de deseo de permanecer en esta mostrado por los docentes a través de su *compromiso afectivo*, hace que surja el deseo de actuar en los máximos niveles de desempeño, así como a permanecer en la Escuela (Meyer et al., 2002), inclinados a trabajar para el beneficio de la Escuela (Johnson y Chan, 2006). Para Meyer y Allen (1997) “*la forma más deseable de compromiso y que probablemente las organizaciones estén más dispuestas a inculcar*”, p.67.

Así mismo, el *compromiso afectivo* del profesorado con la EUI de la UB depende significativamente de la categoría laboral del docente, de manera que los docentes dedicados a tiempo completo en la Escuela muestran un vínculo emocional con esta, superior al del profesorado que solamente dedica parte de su jornada laboral a trabajar en ella.

Estos resultados son consistentes con los obtenidos por Ramos (2005) que, en su investigación con profesores de inglés del campus de Colima perteneciente al Programa Universitario de Inglés de la Universidad de Colima, concluye que existe relación entre

el número de escuelas en las que trabajan los docentes y el compromiso afectivo, de manera que aquellos docentes que trabajan en varias desarrollan un menor compromiso afectivo. También, Bayona et al. (2000) encontraron niveles más altos de compromiso afectivo con la organización en el profesorado más estable de la Universidad Pública de Navarra.

Parece coherente que el profesorado asociado “*contratado en régimen de dedicación a tiempo parcial, con carácter temporal y en régimen laboral, entre especialistas de reconocida competencia que acreditan su actividad profesional fuera de la universidad, para desarrollar labores docentes en la universidad*” (art.50 LUC 1/2003, de 19 de febrero) contraiga un vínculo afectivo mayor con la institución u organización que acredita su actividad profesional y en la que desarrollan la mayoría de su jornada laboral.

De acuerdo con Mathieu y Zajac (1990) y Meyer et al. (2002), debe considerarse también, que precisamente el perfil del profesorado asociado que además hace menos años que ejerce la docencia, que lleva menos años trabajando en la EUI de la UB y de edad media inferior, tiene los condicionantes para mostrar un compromiso afectivo menor porque es posible que no hayan desarrollado aún este vínculo.

Sin embargo, Simo, Sallan y Fernandez (2008), en su investigación realizada con profesores universitarios de la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Industrial y Aeronáutica de Terrassa (ETSEIAT) de la Universidad Politécnica de Cataluña, verifican, aún en contra de lo que esperaban, que los profesores universitarios a tiempo parcial, con trabajos secundarios, presentan mayor compromiso organizativo con la universidad que los profesores universitarios a tiempo completo. También Li (2013), en su estudio realizado en seis universidades chinas, concluye que el profesorado asociado presenta un mayor compromiso afectivo que los otros grupos de profesorado.

También, y de acuerdo en parte con Gallardo y Ivern (2007), cabe plantearse hasta qué punto se puede pedir al profesorado contratado a tiempo parcial que se comprometa con la Escuela, cuando la institución no se compromete con ellos, cuando lo que sí que es de

interés es plantearse conocer cómo es el grado de compromiso que muestran con la actividad docente, con su equipo de trabajo, y que la Escuela pueda beneficiarse de ello.

Probablemente la respuesta sería evidente de no ser porque deben tenerse en consideración las políticas de contratación de las universidades y de la influencia que están ejerciendo en el perfil del profesorado que debe y deberá encargarse de afrontar los nuevos retos de la Educación Superior para renovar el modelo formativo para mejorar la calidad de la educación. Tal y como señalan Simo, Sallan y Fernandez (2008) en las universidades, igual que en el resto de organizaciones, el profesorado a tiempo parcial supone un recurso flexible que les permite responder con eficacia a un entorno cada vez más especializado y competitivo y una fuerza de trabajo importante de bajo coste, a pesar de que la mayor rotación de este profesorado pueda suponer unos costes mayores de formación, a su vez que una menor aportación en términos de investigación y transferencia tecnológica.

Centrándonos en el caso particular de la EUI de la UB, en el curso académico 14/15 la composición del profesorado encargado de la enseñanza, excluido el profesorado asociado que tiene a su cargo el seguimiento de los estudiantes que están realizando sus prácticas en los centros asistenciales, estaba formada por el 43.1% de profesores dedicados a tiempo completo versus el 56.9% de profesorado dedicado a tiempo parcial. Porcentaje de profesorado asociado cuya evolución probablemente continúe incrementándose, si tenemos en cuenta que la edad media del profesorado dedicado a tiempo completo es elevada y, sobre todo, que el recambio generacional en la Escuela se está produciendo con profesorado contratado a tiempo parcial.

Parece cuanto menos llamativo pensar o creer que este perfil concreto de docentes a tiempo parcial, para los que su empleo en la universidad es de tipo secundario, con un menor compromiso y por lo tanto menos involucrados a trabajar para el beneficio de las instituciones de educación superior (Johnson y Chang, 2006), con escasa coincidencia con los objetivos de la Escuela, con más facilidad para abandonar la universidad si no les satisface el trabajo en la universidad ya que tienen otro empleo principal, sea el encargado de la renovación del modelo formativo en la universidad en pro de la calidad de la educación.

Por otro lado, cabe señalar también que, respecto al profesorado que dedica su jornada completa a la Escuela y sobre todo con respecto al profesorado asociado, es el profesor colaborador el que mayor compromiso afectivo muestra con la EUI de la UB. El grupo de profesores colaboradores, que representa el 22.6%, tiene un grado de compromiso afectivo significativa y considerablemente mayor que el de profesorado asociado ($d=0.747$).

Una justificación a este hallazgo pueda encontrarse en que como consecuencia de la renovación de los estudios universitarios con la puesta en marcha del EEES, la EUI de la UB entra en un periodo de renovación para adaptar los estudios de la Diplomatura en Enfermería y Podología a las nuevas titulaciones de Grado, Máster y Programa de doctorado. La ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, en su artículo 48 establece que las modalidades de contratación laboral específicas para el ámbito universitario son las que se corresponden con las figuras de ayudante, ayudante doctor, profesor contratado doctor, profesor asociado y profesor visitante. Sin embargo, y hasta que esta nueva ley se consolidara, teniéndose en consideración que diversos centros universitarios pudieran tener dificultades con las modalidades de contratación establecidas, se estableció el Real Decreto 989/2008, de 13 de Junio, para regular la contratación, de manera excepcional, de profesores colaboradores entre diplomados, arquitectos técnicos o ingenieros técnicos que, en todo caso, deberían contar con un informe favorable de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación o del órgano de evaluación externa que la Ley de la Comunidad autónoma determine.

De este modo se abrió una nueva vía de carrera académica en la universidad, con altas expectativas de estabilidad laboral, que para el profesorado colaborador contratado comenzó sin la necesidad de estar en posesión del título de doctor y sin una acreditación/habilitación previa de acceso a los cuerpos docentes, como la que era necesaria para otras figuras laborales que quisieran empezar y hacer carrera académica en la universidad. Hay que decir, que la mayoría del profesorado de la EUI de la UB en el año 2008, eran Diplomados, que desde la Diplomatura no se podía acceder al doctorado, por lo que un número importante de su profesorado con compromiso y responsabilidad académica universitaria, han cursado licenciaturas afines para poder

optar al grado de doctor y que mayoritariamente no están acreditados por una agencia de calidad.

Estas circunstancias, y el contexto particular posiblemente, hayan hecho que el profesorado colaborador contratado por la Escuela de Enfermería, con una titulación universitaria de Diplomatura, además de considerar el compromiso que la Escuela ha tenido con ellos, sienta un fuerte vínculo emocional con la misma. Compromiso que puede verse reflejado en su grado de implicación para trabajar en beneficio de la Escuela al sintonizar las metas individuales de este profesorado con las metas de la Escuela. Entre ellas, el esfuerzo realizado por el profesorado en general, cursando una licenciatura para obtener el grado de doctor y responder de esta manera a las recomendaciones de acreditación realizadas a la EUI de la UB acerca del incremento de número de doctores. Puede observarse cómo en el año 2011 el porcentaje de profesorado colaborador que tenía el doctorado era de un 5.6% mientras que, en el año 2104, este porcentaje había incrementado hasta un 33.3% para esta categoría docente en particular.

Numerosas investigaciones en el contexto universitario, entre ellas (Bayona et al., 2009; Cançado et al., 2007; Choong, Wong y Lau, 2011; Kaselytė y Malūkaitė, 2013; Kipkebut, 2010; Yew, 2009; Yew, 2011; Malik et al., 2010; Kan et al., 2014; Teh, Wong y Ngerang, 2011), concluyen que determinadas prácticas de gestión de los recursos humanos como el desarrollo de las oportunidades de promoción, seguridad laboral, soporte organizacional, etc. son fuertes predictores del compromiso de los docentes con la universidad.

También se ha observado, aunque no han podido encontrarse diferencias estadísticamente significativas, como este compromiso afectivo crece y evoluciona con los predictores que guardan relación con la trayectoria profesional de los docentes. Es decir, el compromiso afectivo incrementa con la edad, con los años de ejercicio docente y con el tiempo que llevan trabajando en la Escuela, aunque después de los 22 años de trabajar en esta disminuye ligeramente. Como Mathieu y Zajac sugieren, los individuos de más edad desarrollan un compromiso afectivo con la organización gracias a “*una satisfacción más grande con su trabajo, ocupar mejores posiciones y haber justificado*

cognitivamente permanecer en una organización” (1990, p.177). Meyer et al. (2002) por su parte, afirman que la antigüedad contribuye al desarrollo del compromiso de manera retrospectiva y sugieren, que es posible que los grupos de más edad y de mayor antigüedad en el lugar de trabajo hayan desarrollado un compromiso afectivo con la organización más intenso, porque los que no hayan desarrollado este vínculo han marchado de la organización con anterioridad.

No obstante, en el contexto universitario se encuentra mucha controversia al respecto. Si bien nuestros resultados concuerdan con los obtenidos en otras investigaciones realizadas también con profesorado universitario de diferentes países que tampoco encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la edad de los docentes universitarios y su grado de compromiso (Ramos, 2005; Cámara, 2012; Rodas, 2013; Robles, De la Garza y Ortiz, 2010; Jaik, Tena y Villanueva, 2010; Maldonado-Radillo, Ramírez, García y Chairez, 2014), entran en contradicción con otros estudios (Kipkebut, 2013; Brown y Sargeant, 2007; Smeenk et al., 2006; Li, 2013) que sí que encontraron una relación estadísticamente significativa, ya fuese positiva o inversa.

La misma inconsistencia se reproduce con respecto a la influencia que ejercen los años de ejercicio docente y la antigüedad en el compromiso afectivo. Por ejemplo, Li (2013) detecta diferencias estadísticamente significativas resultando que los docentes que llevan 11 años o más son los que presentan un menor compromiso afectivo con su universidad y Kaselyté y Malūkaitė (2013) afirman que el compromiso incrementa con la antigüedad mientras que en las otras investigaciones indicadas estas relaciones tampoco son significativas.

Así mismo, en nuestros resultados se observa que el compromiso afectivo es más elevado en las mujeres, aunque no de manera significativa, coincidiendo con los estudios de Cançado et al. (2007), Rodas (2013), Kaselyté y Malūkaitė (2013) Li (2013) y Saifuddin, Nawaz y Jan, (2012), mientras que en las investigaciones de Ramos (2005) y Simo et al. (2008) sí que se encontraron diferencias significativas.

Por otro lado, en general el *compromiso de continuidad* de los docentes con la Escuela, al sopesar los sacrificios y esfuerzos realizados por desempeñarse (*sacrificios*

asociados) y cómo percibe el docente que son sus alternativas u oportunidades fuera de esta (*alternativas disponibles*), es bajo. Esto implica que su poco apego material con la Escuela hará que de entrada su desempeño no se limite a cumplir con los mínimos aceptables para asegurar la continuidad en su puesto de trabajo (Chiavenato, 2004) y que las relaciones que los docentes establecen con la Escuela no se deban principalmente a los costes asociados a dejar la organización en la que trabaja (Meyer y Allen, 1997) o a sus propios intereses.

De las dos dimensiones que influyen en el desarrollo del compromiso de continuidad de los docentes, son los *sacrificios asociados* o inversiones realizadas en la Escuela (tiempo, esfuerzo, etc...) las características que ejercen una mayor contribución en el desarrollo del compromiso de continuidad con la EUI de la UB. No obstante, cuando se analiza este compromiso en función de la categoría laboral docente, de nuevo merece la pena prestar atención para conocer cómo esta hace variar tanto el compromiso de continuidad, como a qué se debe fundamentalmente el desarrollo del mismo.

Como era previsible, el profesorado dedicado a tiempo parcial, cuyo trabajo en la Escuela es secundario, presenta un compromiso de continuidad por la falta de alternativas disponibles si se marchase de la Escuela muy bajo, como también lo es por las inversiones y esfuerzos que ha realizado en la Escuela. Este grupo de profesorado es consciente de que los costes asociados a dejar la EUI de la UB son pequeños.

Así mismo, y de acuerdo a la literatura era de esperar también, que el profesorado titular, que es más mayor, que lleva más tiempo en el ejercicio de la docencia y en la Escuela, que ha conseguido un determinado estatus social en esta, unas prestaciones dinerarias acumuladas y estabilidad económica al tener un empleo seguro (Meyer y Allen, 1991) sea más consciente de las dificultades que le comportaría cambiar de lugar de trabajo. De hecho, presentan un compromiso de continuidad con la Escuela en la dimensión *falta de alternativas* más elevado que las otras dos categorías laborales ($d=0.479$ al compararse con el profesorado asociado y, $d= 0.680$ respecto al profesorado colaborador). Para Mathieu y Zajac (1990) la antigüedad en la organización tendrá una relación más estrecha con el compromiso de continuidad que con el compromiso afectivo ya que “los años pasados en una organización producen *side-bets* más grandes,

como un plan de pensiones, y desarrollan un compromiso calculador más grande” (1990, p. 178).

Por otro lado, el elevado grado de compromiso de continuidad con la EUI de la UB por la falta de *alternativas disponibles* del profesorado que tiene el doctorado, de acuerdo con Bayona et al. (2009) podría deberse a que este grupo de docentes es muy consciente de las limitaciones que supone el no estar acreditados o disponer de grandes habilidades de investigación que le proporcionen un mayor reconocimiento y aumente sus posibilidades de salir de la Escuela y/o a la poca rotación de profesores de una universidad a otra, o de la universidad a otro ámbito laboral.

Otra cuestión que llama la atención especialmente es lo que sucede con el compromiso de continuidad del profesorado colaborador que tiene el doctorado que es el que muestra un mayor compromiso, tanto por la falta de alternativas como sobre todo por las inversiones realizadas, incluso respecto al profesorado de su misma categoría laboral que no tiene el doctorado ($d=1.283$ en cuanto a las inversiones realizadas y $d=0.436$ en la falta de alternativas). En cuanto a su grado de vinculación con la Escuela por su percepción acerca de los esfuerzos realizados en esta, posiblemente ello tenga que ver por un lado con lo comentado anteriormente acerca de los objetivos de la dirección de la Escuela y de la demanda por incrementar el número de profesorado con doctorado. Por otro lado también, con los propios intereses del propio profesorado de cara a estabilizar su situación contractual y pasar de colaborador temporal a permanente. Como afirma Bayona et al. (2009), se puede distinguir si la persona ha completado la tesis doctoral porque en el entorno universitario el doctorado representa auto-inversión. A pesar de ello, debe tenerse en cuenta que se trata de un grupo muy reducido de profesorado.

Por su parte, la obligación moral que sienten los docentes de permanecer en la EUI de la UB, bien por razones de socialización, así como por la percepción de beneficio recíproco o deuda (Meyer y Allen, 1991; Meyer et al., 2002), es moderada. Los resultados indican también, que los docentes que más comprometidos se sienten moralmente con la EUI de la UB son los colaboradores.

Una explicación posible podría encontrarse en la teoría de apoyo por parte de la organización, de que las prácticas de gestión de los recursos humanos como las oportunidades de desarrollo de carrera influyen en las percepciones de los empleados de apoyo organizativo que, a su vez, inducen actitudes y comportamientos positivos de trabajo en base a la norma de reciprocidad (Teh et al., 2011).

Probablemente, la promoción del profesorado colaborador es percibida por estos docentes como de apoyo por parte de la EUI de la UB, generando en este profesorado una obligación moral con respecto a la EUI de la UB basada en la norma de reciprocidad haciéndoles corresponder con actitudes y comportamientos positivos de trabajo en beneficio de la EUI de la UB. Hemos visto que precisamente el profesorado colaborador presentaba también el mayor compromiso afectivo con la Escuela y es el que mayor percepción tenía respecto a las inversiones realizadas en la misma. Al respecto, Meyer et al. (2002) afirman que es posible que experiencias positivas que contribuyen a un fuerte compromiso afectivo también contribuyan al sentimiento de obligación recíproca.

Así mismo, se observa que los docentes que llevan trabajando en la Escuela entre 9 y 22 años, de edades comprendidas entre los 40 y 55 años, que llevan en el ejercicio docente como máximo 3 años o más de 30 años y que son mujeres, muestran mayor sentimiento de lealtad con la Escuela. Estos resultados concuerdan en parte con los de las investigaciones de Robles et al. (2010) y Li (2013), que tampoco encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto al género, aunque se apreciaba también que las mujeres se sentían moralmente más obligadas con la universidad. Kipkebut (2010), sin embargo, encontró que el género fue un predictor significativo del compromiso normativo presentando un mayor compromiso los hombres, Li (2013) que los docentes que llevan menos de 2 años presentan mayor compromiso normativo que el resto, y Smeenk et al. (2006) que en las facultades holandesas con identidades académicas hegemónicas el tiempo en la organización afectaba al compromiso normativo de manera positivamente.

De estos resultados se desprenden implicaciones relevantes respecto al comportamiento de los docentes en relación a su desempeño en el trabajo, la rotación o intención de

permanecer/abandonar la EUI de la UB, comportamientos de ciudadanía y absentismo laboral.

Los resultados del meta-análisis realizado por Meyer, et al. (2002), en consonancia con la teoría, muestran que: a) las correlaciones entre las tres dimensiones del compromiso organizativo y la rotación son negativas, siendo más elevada en la dimensión afectiva, seguida de la normativa y por último en la de continuidad, b) las correlaciones más elevadas asociadas a las intenciones de abandonar la organización se obtuvieron con el compromiso afectivo, seguido del normativo y del de continuidad, también en sentido negativo, c) el compromiso afectivo correlacionó de forma significativa con el absentismo laboral en sentido negativo, mientras que el normativo y el de continuidad presentaron correlaciones positivas próximas a cero, d) el compromiso afectivo y el compromiso normativo presentaron correlaciones positivas en relación al desempeño en el trabajo, y negativas con el compromiso de continuidad y e) el comportamiento de ciudadanía organizacional, presentó correlaciones positivas para el compromiso afectivo y el normativo y, próxima a cero respecto al compromiso de continuidad.

No obstante, a la hora de interpretar el efecto que un tipo de compromiso en particular puede ejercer sobre uno de los comportamientos descritos, debe tomarse en consideración la naturaleza multidimensional del constructo y el hecho de que cada dimensión ejerce una influencia directa en estos comportamientos que puede estar moderada por el efecto de otras de las dimensiones (Simo, Sallan y Fernandez, 2008).

A luz por tanto de nuestros resultados, respecto al comportamiento de los docentes podría inferirse que el profesorado de la EUI de la UB no parece tener intenciones de cambiar de Escuela ni de rotar, dada la combinación existente entre su bajo compromiso de continuidad con la Escuela, su elevado compromiso afectivo y su moderado compromiso normativo. Así mismo, debería esperarse falta de absentismo laboral gracias a la influencia que en este comportamiento tiene el desarrollar un elevado compromiso afectivo y un desempeño laboral máximo debido de nuevo, a la combinación mostrada por los docentes en cuanto a su bajo compromiso de continuidad, elevado compromiso afectivo y moderado compromiso normativo (Simo, Sallan y Fernandez, 2008). No obstante, estas inferencias se deben hacer con mucha precaución,

dado que además de que deberían evaluarse los efectos aditivos y las interacciones de las tres dimensiones en los comportamientos de los profesores (Meyer et al., 2002), la relación entre el compromiso organizacional y los comportamientos también se ven afectadas por otros factores como por ejemplo las políticas de remuneración, la claridad en la definición de los roles, etc. (Mathieu y Zajac, 1990).

El compromiso de los docentes de la EUI de la UB con la profesión docente

Otra línea de discusión tiene que ver con el compromiso que los docentes tienen con la profesión o actividad docente. En síntesis, hay que destacar que el profesorado de la EUI de la UB se siente muy comprometido afectivamente con la profesión docente, tiene un compromiso de continuidad con la docencia por los costes asociados a dejarla moderado, y un sentido de obligación de seguir formando parte de la profesión docente, también moderado.

De una persona muy comprometida con la profesión se espera que tenga un mayor sentimiento de que su trabajo es motivador (Van Dick y Wagner, 2002 citado por Lisboa, 2010; Meyer et al., 2004) y con un mayor significado (Van Dick y Wagner, 2002 citado por Lisboa, 2010), y que tenga un fuerte deseo de seguir siendo miembro de la profesión (Meyer, Allen y Smith, 1993). El compromiso en el trabajo también conduce a comportamientos como el esfuerzo y la perseverancia (Meyer et al., 2004), menor intención de abandonar la profesión (Rots, Aelterman, Vlerick y Vermeulen, 2007 en Klassen y Chiu, 2011), mejor y más eficaz rendimiento (Day, 2008; Day et al., 2009; Bakan et al., 2014). Así mismo, niveles altos de compromiso con la profesión docente refuerzan la idea de que la elección de la enseñanza es guiada por una identificación o vocación personal.

Los resultados por tanto del compromiso con la profesión de los docentes de la EUI de la UB parecen indicar que los docentes de esta investigación tienen los condicionantes para realizar un esfuerzo por mejorar la calidad y resultados positivos del proceso educativo. Así mismo, nuestros resultados (incremento de los compromisos afectivo, de continuidad y normativo, en términos generales, cuanto mayores son los docentes), en contraposición con los obtenidos por Day et al. (2009) que vieron que el compromiso

con la profesión es vulnerable en las etapas posteriores de la carrera, parecen indicar escasas intenciones de abandonar la profesión docente.

Por lo que respecta a la categoría laboral del profesorado, de la misma manera que sucedía con el *compromiso afectivo* con la Escuela, el vínculo afectivo con la docencia es mayor para los titulares, agregados, lectores y colaboradores que para el profesorado asociado. Considerando el argumento de Peiró (2007) en su investigación realizada con médicos en la que observa y expone cómo los profesionales que compatibilizan la actividad de la medicina en los ámbitos privados y hospitalarios son precisamente los que sentían un mayor compromiso afectivo con la profesión, al reforzarse de esta manera el sentido de ser profesional médico, es plausible considerar que los docentes que ejercen un rol como profesor universitario pero que desarrollan principalmente otra profesión ajena a la docencia, no puedan reforzar sus vínculos afectivos con la profesión docente a través de la actividad o profesión que ejercen fuera de la institución universitaria. Es posible, por tanto, que su menor compromiso afectivo con la docencia pueda ser debido a esta dualidad de profesiones que desempeñan.

Cuando se analiza el compromiso afectivo en función de las variables temporales vinculadas a la trayectoria profesional de los docentes como la edad, los años de ejercicio docente y la antigüedad, se observa que el compromiso es muy elevado desde que los docentes comienzan el ejercicio de la docencia y que va incrementando a lo largo de la carrera profesional para después estabilizarse. En concreto, incrementa hasta que los docentes tienen 55 años, hasta que llevan 22 años trabajando en la EUI de la UB y hasta los 18 años de ejercicio, a excepción del grupo de docentes que llevan menos de 3 años de ejercicio docente que es el grupo que presenta un mayor compromiso afectivo con la profesión docente. No obstante, esta evolución del compromiso profesional no es significativa como tampoco lo fue en los estudios realizados por Gwyn (2011) y por Collie, Shapka y Perry (2011), quienes tampoco encontraron que los años de ejercicio docente influyeran significativamente en el compromiso del profesorado con la profesión docente.

Por un lado, el hecho de que este compromiso con la profesión vaya incrementando a lo largo de la trayectoria profesional pueda deberse a las características particulares del

profesorado que ejerce la docencia y, a que su proceso de socialización en el ejercicio de la docencia no se inicia durante los años de formación como futuro docente contrariamente a lo que indican autores como (Aranya, Ferris, 1984; Colarelli y Bishop, 1990). Hay que recordar que la formación inicial del profesorado de la Escuela es mayoritariamente enfermera o podóloga, y que probablemente el proceso de socialización en la docencia se haya desarrollado cuando se iniciaron en este y no en los años de una formación docente en los que se transmiten los valores de la profesión docente y se modelan la identidad y los objetivos profesionales (Colarelli y Bishop, 1990; Lee, Carswell y Allen, 2000), en este caso de la profesión docente. De hecho, autores como Gwyn (2011) apuntan a la relevancia del tema de la socialización como métodos para ayudar a los nuevos profesores en la transición a la academia y para incrementar su compromiso profesional.

Por otro lado, el elevado grado de compromiso que muestran los docentes que llevan muy poco tiempo en el ejercicio de la docencia y su posterior descenso podría entenderse, de acuerdo con Klassen y Chiu (2011), por cómo las creencias y motivaciones influyen en el compromiso con la profesión. En este sentido, los autores argumentan de acuerdo a la teoría de Huberman (1989) que, el desarrollo profesional de los docentes en las primeras etapas de su carrera está muy determinado por los aspectos positivos de descubrimiento de la enseñanza, en lugar de por los aspectos de supervivencia negativos asociados con la realidad de la tarea docente. Distorsión de la realidad que también han observado autores como por ejemplo Allen y Meyer (1993) o Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2007), al investigar el compromiso con la profesión en función de las etapas de la carrera y hallar que las expectativas acerca del entorno del trabajo del profesorado novel pueden no ser realistas.

En relación al sexo, las mujeres son las que mayor valoración realizan de su compromiso afectivo con la profesión. Resultados que concuerdan con los obtenidos por Çancado et al. (2007) quienes también observaron estas diferencias pero que tampoco encontraron que fueran significativas, están en la misma línea con los obtenidos por otros autores (Collie, Shapka y Perry, 2011; Park, 2005; Sood y Anand 2011) aunque estos sí que hallaron que éstas diferencias eran estadísticamente significativas y, entran en contradicción con los de la investigación de Madhu y Indu

(2016) realizada con formadores docentes en la que los hombres mostraron un mayor compromiso afectivo con la profesión.

El *compromiso de continuidad* de los docentes por los costes asociados a dejar la profesión (Meyer, Allen y Smith, 1993: 540) que es moderado, depende significativamente de las variables relacionadas con la trayectoria profesional docente, años de ejercicio docente y de la antigüedad, pero no de la edad. Meyer, Allen y Smith (1993), al estudiar el compromiso profesional de las enfermeras, también encontraron que la edad no era un predictor del compromiso de continuidad con la profesión enfermera. Los resultados de la revisión de los estudios que habían analizado el compromiso profesional realizada por Lee et al. (2000) en cambio, apoyaban la relación entre estas dos variables, aunque el tamaño del efecto fue muy pequeño.

Respecto a los años de ejercicio profesional docente y de antigüedad, los más veteranos con más de 30 años de ejercicio docente y con más de 22 años de antigüedad en la Escuela, son los que mayor compromiso de continuidad presentan con la profesión docente. Estos resultados concuerdan con los de Meyer, Allen y Smith (1993) quienes también verificaron que había relación entre los esfuerzos realizados y acumulados a lo largo de la trayectoria profesional como para dejar la profesión y perder las inversiones realizadas y, están parcialmente en consonancia con los obtenidos por Lee et al. (2000) en su meta-análisis, en el que también las variables temporales influyen en las inversiones acumuladas, llevan a una mayor identidad profesional y a una reducción de opciones de carrera. Sin embargo, y a diferencia de la intensidad en las relaciones observadas por estos autores, que fue pequeña, nuestros resultados indican que el tamaño del efecto es más fuerte.

Collie, Shapka y Perry (2011), en cambio, comprobaron que los años de ejercicio influían en el compromiso con la profesión cuando se tenía en cuenta el clima escolar de manera que la probabilidad de que el compromiso incrementara se reducía por cada año adicional de ejercicio si el clima escolar no era positivo. Al considerar en su modelo además el aprendizaje social y emocional, esta tendencia se invertía de manera que el compromiso incrementaba ligeramente por cada año más de experiencia.

Además de las inversiones realizadas por los docentes en la profesión, otra causa importante del compromiso de continuidad sea probablemente la dificultad que supone iniciar una nueva actividad profesional cuando un individuo se va habiendo más mayor y se establece en una profesión (Becker, 1960 en Peiró, 2007).

En relación a la categoría laboral, seguramente los mayores esfuerzos (actualización, formación, etc.) realizados para la profesión docente de los profesores que tienen dedicación completa a sus funciones docentes, con respecto a los que ejercen el rol de docentes universitarios (profesorado asociado), se reflejan en el mayor grado de compromiso de continuidad con la profesión docente que el del profesorado asociado.

Por lo que respecta al sexo, el compromiso profesional de continuidad es más elevado en los hombres, aunque no de manera significativa. Estos resultados, que coinciden con los de Peiró (2007), sin embargo, no han podido contrastarse con otros estudios realizados en el ámbito educativo porque su análisis se ha realizado en términos de compromiso con la profesión en general o en alguna de las dimensiones de este compromiso, pero no en la dimensión de continuidad con la docencia (Collie, Shapka y Perry, 2011; Çancado et al., 2007; Madha y Indu, 2016).

En cuanto al *compromiso normativo* con la profesión, los docentes tienen un sentimiento de deber o de obligación de permanecer en la profesión docente moderado que como se ha visto se intensifica, no significativamente, a lo largo de su carrera profesional y en función de la categoría laboral.

Esta dimensión del compromiso con la profesión puede incrementarse al experimentar ventajas significativas por trabajar en la profesión o “por la presión de colegas y familiares que enfatizan la importancia de mantenerse como miembro de la profesión” (Hall, Smith, Langfield-Smith, 2005: p. 91, en Peiró, 2007). Siguiendo esta línea argumental, un compromiso normativo moderado implica que los docentes de la EUI de la UB perciben ciertas recompensas significativas por el hecho de ser y ejercer la profesión docente o determinadas presiones, que les hacen permanecer en la profesión.

De acuerdo con las reflexiones de Peiró (2007), que el compromiso normativo con la profesión incrementa con la edad, con los años de ejercicio y con la antigüedad, en la Escuela puede ser debido a un mayor reconocimiento de su estatus profesional a medida que lleva más años en el ejercicio de la docencia. De este modo, podría justificarse también que el compromiso normativo del profesorado titular, agregado o lector sea superior al del profesor colaborador y, el de este superior al del profesorado asociado dado que la acreditación del profesorado universitario para acceder a las categorías superiores en la trayectoria profesional lleva un reconocimiento implícito del docente o valoración del grupo de pertenencia.

Es necesario recordar que la dimensión normativa apenas ha sido considerada en las investigaciones localizadas y consultadas que hayan abordado el compromiso con la profesión en docentes y escasamente también en otras profesiones, lo que ha dificultado de manera considerable el poder contrastar nuestros resultados. El único estudio que se ha podido consultar, y que haga referencia explícita al compromiso normativo de los docentes universitarios, tampoco encontró relación estadísticamente significativa entre los años que los docentes de enfermería hacían que ejercían la docencia y su compromiso normativo (Gywn, 2011). Así mismo, y contrariamente a los resultados de Peiró (2007), nuestros resultados indican que son las mujeres las que mayor compromiso profesional en esta dimensión han presentado. Intuimos que son por tanto las que detectan en mayor medida algún tipo de recompensa vinculada a la profesión docente como podría ser, por ejemplo, las que se derivan de la protección social del personal docente e investigador al servicio de la universidad, o que su mayor compromiso podría deberse a la presión que puedan recibir de colegas y familiares por mantenerse como miembros de la profesión docente (Hall, Smith, Langfield-Smith, 2005, en Peiró 2007).

Compatibilidad-incompatibilidad entre compromisos y su relación con el conflicto-conciliación

Por otro lado, el análisis de los resultados obtenidos constata que los docentes presentan un compromiso profesional afectivo más elevado incluso que el elevado compromiso afectivo que muestran con la EUI de la UB. Investigaciones como las de Özdem (2012),

Gümus et al. (2012) o la de Bartels, Peters, de Jong, Pruyn y Van der Molen (2010), que también obtuvieron estos resultados, concluyen que esto puede traer consigo que la actuación y pensamiento del profesorado gire en torno a la pertenencia de este grupo, y que, por lo tanto, guarde más relación con las actitudes y conductas de la persona en la organización que la propia identificación con la Escuela (Van Knippenberg y Van Schie, 2000).

De acuerdo al modelo de Aranya y Ferris (1984) respecto a las tipologías conflicto-conciliación analizadas a partir de la relación entre los compromisos organizacional y profesional y que considera la posible compatibilidad entre lealtades (que otros autores probaron también posteriormente), tratadas tradicionalmente en clave de conflicto (Gouldner, 1958), los docentes de la EUI de la UB compatibilizan ambos compromisos por lo que el grado de conflicto es bajo. Los autores que probaron esta conciliación en auditores (Aranya y Ferris, 1984; Hall, Smith, Langfield-Smith, 2005, citado por Peiró, 2007; Aryee, Thomas i Wyatt, 1991), abogados o ingenieros entre otras profesiones, explican que en función de si la naturaleza de la profesión es más personal o más técnico-científica hay una mayor o menor predisposición al conflicto.

A pesar de que los docentes comparten un patrón de comportamiento similar en relación a su compromiso con la profesión y con la Escuela, el análisis de los resultados obtenidos constata que los docentes presentan un compromiso profesional afectivo más elevado que el elevado compromiso afectivo que muestran también con la EUI de la UB. Investigaciones como las de Özdem (2012), Gümus et al. (2012) o la de Bartels et al. (2010) obtuvieron estos mismos resultados y concluyeron que esto puede traer consigo que la actuación y pensamiento del profesorado gire en torno a la pertenencia de este grupo y, que por lo tanto guarde más relación con las actitudes y conductas de la persona en la organización que la propia identificación con la Escuela (Van Knippenberg y Van Schie, 2000). Específicamente, el profesorado de la EUI de la UB “quiere y siente la obligación moral” de permanecer en la Escuela y en la profesión.

Consideraciones finales

Afrontar los retos y adaptarse a las necesidades de la sociedad actual –Sociedad del conocimiento, Sociedad de la información y Espacio Europeo de Educación Superior– exige a nuestras universidades grandes transformaciones en las formas de comprender y repensar el sistema educativo universitario. Ante esta presión externa, se necesitan respuestas válidas del sistema educativo que tengan en consideración el contexto pedagógico del que se parte, el contexto organizacional y socioeconómico y cultural de los agentes del sistema educativo (Mateo, 2010).

En este sentido, se definieron y desarrollaron las nuevas titulaciones de grado, máster y doctorado bajo un marco de referencia que respondiera a una nueva lógica promovida fundamentalmente por los cambios sufridos en la naturaleza de los aprendizajes, del conocimiento a las competencias y al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se adoptó el crédito europeo que más allá de ser un método de cuantificación supuso una nueva filosofía basada en el aprendizaje autónomo y tutorizado y que implicaba nuevos enfoques de la enseñanza-aprendizaje.

También, junto con la definición y modificación de las estructuras universitarias y de la forma de organizar la enseñanza universitaria, se desarrollaron planes de innovación docente y programas de formación de diversa índole que perseguían impactar en el desarrollo profesional del docente a través de acciones formativas que permitieran poner al día la práctica docente a través de la innovación educativa y de la formación. Entre ellas, programas de formación e innovación para incorporar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, modelos de tutorización para posibilitar el aprendizaje por parte de los estudiantes y apoyarles en la toma de decisiones académicas, pero también profesional y personalmente (Gairín, Freixas, Guillamón, Quinquer, 2004), formación en competencias, etc.

A pesar de la indiscutible importancia de las diferentes iniciativas de identificación, visualización y difusión de buenas prácticas así como de la consolidación de programas de formación, los cambios hacia un modelo de educación superior que garanticen una

mejora del sistema educativo universitario en un contexto que además es dinámico, requiere sobre todo de una visión compartida que pueda aumentar la flexibilidad necesaria para el cambio es decir, la construcción de una cultura de transformación. Schein (1992), citado en Tomàs, Gimeno, Sanjuán y Segovia (2006), define cultura organizacional como un patrón de suposiciones básicas compartidas, que el grupo aprende en la medida que da solución a sus problemas de adaptación externa e integración interna, que han funcionado lo suficientemente bien para ser consideradas válidas para enseñarse a los nuevos miembros. Cultura organizativa que, en el caso particular de las instituciones educativas, posee una doble cara que une o separa a las personas de una institución, que es creada desde el interior de las instituciones educativas con la cultura que tienen los profesores y las visiones de los estudiantes y también, desde el exterior con el espacio cultural que ocupa la institución educativa y las intervenciones del sistema educativo, que es generada por cada centro y cada aula y, en la que conviven diferentes subculturas, a pesar de que existe una cultura dominante (Armengol, 2001: 33 en Tomàs et al., 2006).

Aunque es cierto que todas las culturas que existen y coexisten en la institución universitaria (del alumnado, directivos, etc.) desempeñan un papel importante en el entramado de relaciones cotidianas de las universidades y por tanto, en la interpretación y aceptación o rechazo de las reformas educativas, la atención se ha focalizado en la cultura del profesorado por ser este, el agente de la comunidad educativa en el que recae la mayor responsabilidad en términos de cumplir los objetivos educativos planificados y, por ser los intermediarios de la calidad entre la universidad y los usuarios finales de sus servicios, los estudiantes y en un sentido más amplio la sociedad.

Desde la importancia que tiene por lo tanto la cultura docente, como uno de los factores que realmente puede propiciar el avance de la educación universitaria y del conocimiento, en términos de significados (percepción y autopercepción del ejercicio profesional de la docencia) e identidad (construcción de procesos colectivos de identificación y socialización en los docentes) y, desde la significatividad que tiene para esta investigación la voz del profesorado de Ciencias de la Salud para aproximarnos a la concepción personal que este colectivo docente tiene respecto al constructo, se aborda

cuáles son sus creencias y significados, de qué manera puede promoverse el desarrollo del conocimiento y cuáles son los factores que lo condicionan.

La cultura docente para el profesorado de ciencias de la Salud

Al margen de la indudable importancia de la capacitación docente en torno a las competencias necesarias que el docente debe adquirir para desarrollar su nuevo rol en un sistema educativo que sitúa al estudiante como centro del proceso de aprendizaje y, al docente como guía y facilitador en la construcción del conocimiento por parte del estudiante, no es suficiente con la “profesionalización instrumental de la docencia”.

Para que tenga lugar un verdadero proceso transformador del sistema educativo universitario que garantice respuestas acordes a los retos y desafíos que el contexto plantea, es necesario, sobre todo, tener en cuenta la cultura docente como eje que articula el rediseño del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es la construcción-reconstrucción personal y de eficacia que realice el profesorado de su profesión y trabajo, enmarcada por los contextos en los que ejerce su trabajo, lo que va a permitirles realizar verdaderos cambios en relación a sí mismos, y a su práctica, en un escenario de trabajo colaborativo o participativo que, por otra parte, debería respirarse en toda la institución educativa. Así lo han reflejado muchos autores (Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010; Ferreres, 1992; Ferreres y Gonzalez, 2005 en Murzi, 2006; Martínez Martín, 2004; Pérez Gómez, 1995; Pérez et al., 2015) y así lo certifican también, los participantes de esta investigación.

En consonancia con lo expresado por los docentes de Ciencias de la Salud, y como ya se ha comentado anteriormente, son aspectos esenciales de la cultura docente: el conjunto de competencias (cognitivas, técnicas o procedimentales, y éticas y sociales) que como docente universitario debe incorporar e integrar en su quehacer educativo; también la reflexión o revisión de su profesión docente que debería girar en torno a “qué” tipo de estudiante debe formar y “cómo” debería ser entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándose en todas las cuestiones que tienen que ver con la planificación, las estrategias metodológicas, los sistemas de evaluación, etc. y con su modelo de actuación para el desarrollo o crecimiento, de sus estudiantes, propio y de la institución

educativa –reflexiones docentes, que también deben compartirse, idealmente, con toda la comunidad educativa interactuando, estableciendo vínculos de afinidad profesional y generando oportunidades para el intercambio de experiencias y vivencias propias del quehacer educativo que ayude a superar los problemas que la práctica les plantea y a desarrollar buenos proyectos de intervención docente.

Comprender el significado que la cultura docente tiene para este colectivo de profesores requiere, por tanto, reflexionar sobre cómo los docentes entienden la docencia, cómo la llevan a cabo y cómo interaccionan con sus colegas y otros agentes del proceso educativo, para construir procesos colectivos de identificación y socialización. Esta cultura se refleja en el quehacer educativo de los docentes y se retroalimenta de las relaciones que se establecen en el contexto y tiempo en el que está adscrita. También, según Hargreaves (2005), esta puede identificarse en lo que las personas *piensan, dicen y hacen*. Para De Rebolledo y Amaya (2010) la cultura docente se materializa en los métodos didácticos que se utilizan en clase, la calidad, el sentido y orientación de las relaciones interpersonales, definición de los roles y funciones que se desempeñan en el aula, los modos de gestión, las visiones sobre la manera de hacer y no hacer las cosas, las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones.

Esta concreción de la cultura docente, derivada fundamentalmente desde la realidad del contexto en el que se desempeñan los docentes de Ciencias de la Salud y, por lo tanto, desde su propia concepción, es congruente a la propuesta por autores reconocidos como Hargreaves (1996), Pérez Gómez (1995), Gairín (2000) o Pérez et al. (2015) entre otros. En ella, del mismo modo que para Hargreaves (1996), pueden identificarse las dos componentes que según el autor determinan la cultura docente: el “contenido” y la “forma”. La primera, identificable por los docentes de esta investigación, al reconocer como parte de su cultura todas aquellas cuestiones que tienen que ver con el significado que atribuyen a su trabajo, con la opinión que tienen acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y que actúan como catalizadores de sus acciones docentes que revestirían las creencias, hábitos y valores en torno a la profesión docente y, la segunda, en la importancia que los docentes atribuyen a dialogar y compartir su preocupación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorarlo es decir, en las interacciones que se establecen con los colegas y con otros agentes del proceso educativo.

Dos investigaciones localizadas que también han analizado empíricamente el significado de la cultura docente del profesorado universitario, identifican como descriptores de la cultura profesional: el trabajo en equipo, la organización del trabajo, los objetivos o intenciones formativas y los contenidos y su secuenciación (Murzi, 2006). Los autores concluyeron, también, que la cultura profesional predominante en sus contextos de estudio estuvo caracterizada por el aislamiento del profesor en el ejercicio de la enseñanza. Los tres aspectos más importantes de la cultura docente para los participantes del estudio realizado por González, Guzmán y Luévano (2011), a pesar de la gran confusión detectada entre lo que es cultura y formación, fueron: la colaboración, el carácter dinámico y la vinculación con los cambios organizativos y con la identidad profesional.

Hacia una cultura docente favorecedora del conocimiento: reflexiva, participativa y colaborativa

Como la literatura refiere, y aunque no es ninguna novedad, los éxitos en los procesos de cambio se consiguen cuando la cultura profesional dominante en las organizaciones es la del trabajo colaborativo. Esta puede actuar como motor del desarrollo profesional pero también personal y social proporcionando una mayor profesionalización del trabajo docente al generarse cambios en relación a sí mismo, a su práctica y lograrse compromisos efectivos con la comunidad y la institución en la que se trabaja (Ratto, 2008).

También, a partir de la propuesta realizada por Hargreaves (2005) acerca de las tipologías de cultura docente, se incide en que las “culturas de colaboración” del profesorado son las que más y mejor influencia tienen en su desarrollo profesional y de las instituciones educativas. Culturas que pueden tener una importante incidencia en la motivación y desarrollo profesional del profesorado, según Day (2005), y que también favorecen la generación de un contexto de aprendizaje rico para el profesorado y para los alumnos, puesto que en estos centros se trabaja permanentemente en cómo mejorar la enseñanza y favorecer el aprendizaje de los estudiantes (Castellanos, 2015). Así mismo, pueden incidir en un mayor sentido de comunidad y en mejores resultados de aprendizaje e incrementar el flujo de información y generar un mayor compromiso entre el profesorado (Lee, 2012). Culturas colaborativas, en definitiva, en las que se

provoquen interacciones que favorezcan la reflexión “en” y “sobre” la práctica, convirtiéndose en la dinámica usual de los equipos de trabajo (Day, 2012 en Castellanos, 2015) que permita revisar las creencias y valores sobre el ejercicio docente.

En el fondo, y de acuerdo con Castellanos (2015), hablamos de culturas de aprendizaje que permitan al profesorado revisar y reformular sus ideas sobre la enseñanza, su rol como docente, y sobre los estudiantes, lo que incide en la generación de cambios en las prácticas y en las relaciones sociales tanto en las aulas como en las instituciones educativas.

No obstante, estas culturas tan significativas en momentos de cambio educacional, acaban determinándose en gran medida por el modo en el que se conjugan con políticas y condiciones de implementación de reformas tan importantes como de las que aquí se está hablando. Pero, ¿qué factores condicionan la cultura docente del profesorado universitario?

Para Marín-Díaz (2006), un elemento básico del análisis de la cultura profesional lo constituyen los contextos sociales y políticos en los que éstas se desarrollan. Según Castellanos (2014) en Castellanos (2015), los factores condicionantes que pueden promover una cultura docente colaborativa e incidir en el aprendizaje son: las condiciones de trabajo que ofrece el centro al profesorado, las disposiciones del profesorado para el aprendizaje y el trabajo con los demás, y el liderazgo escolar. Son estos factores los que pueden hacer posible la interacción con los colegas, las tareas que realiza el profesorado y determinar las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, es fundamental, por tanto, que las instituciones educativas sean verdaderos escenarios de aprendizaje, lo que implica pensar que el cambio educativo va más allá de las acciones asociadas exclusivamente al desempeño docente como la formación continuada y cualificación de prácticas pedagógicas. Hay que generar disposiciones en el profesorado hacia el aprendizaje permanente y el trabajo colegiado atendiendo a factores asociados al liderazgo y a las condiciones laborales, que inciden en la generación de culturas de aprendizajes en los centros (Castellanos, 2015, p.129).

Espacios de aprendizaje, que generen dinámicas de aprendizaje entre los integrantes de la comunidad educativa que fortalezcan una cultura docente orientada al aprendizaje en la institución educativa (Castellanos, 2015).

También en nuestra investigación, los docentes universitarios manifestaron que existen una serie de factores, no atribuibles directamente a su pensamiento o manera de ver y de ejercer la educación, que intervienen o influyen en su cultura docente definiendo y redefiniendo su sistema de pensamiento y actuación profesional docente. Entre ellos, apuntaban al marco o cultura institucional en el que desempeñan sus funciones docentes y en el que estos actores viven y perciben políticas que generan en ellos grandes disonancias que les traen frustraciones, que disminuyen su autoestima, que les genera desafección y falta de compromiso con la profesión docente. Ejemplo de estas políticas son las decisiones e imposiciones externas y jerárquicas, que juegan a ser colectivas, acerca de un proyecto educativo en el que el rol del docente es desestimado quedando su papel relegado al de implementador, las políticas de contratación actuales tan precarias de muchos de los docentes universitarios y, el mayor reconocimiento que la propia institución atribuye a la investigación versus la docencia y que en opinión de éstos genera desinterés por esta.

Para cerrar estas consideraciones, si bien resulta complejo poder delimitar si son las creencias, valores, hábitos, modos de hacer y pautas de relación entre los miembros los que influyen el compromiso de los docentes o si es, en cambio, la vinculación de los docentes con la profesión y con la institución la que conduce a unas actitudes y conductas que hacen más probable la participación de los docentes orientada a mejorar la calidad de su trabajo y del sistema universitario, lo que sí que se ha observado es que la cultura docente es más favorecedora de la generación del conocimiento cuando se conjugan el compromiso afectivo y normativo de los docentes. También, que estos tópicos o constructos son considerados como factores decisivos para el éxito del cambio de paradigma educativo necesario para la mejora del sistema educativo universitario y que, éstos comparten antecedentes o predictores que desempeñan un papel importante en el desarrollo del compromiso y de la cultura docente. Todo ello, debería generar reflexión y debate sobre la importancia de intervenir en los factores motivacionales y contextuales a través de políticas universitarias que además de tener en cuenta la manera

en la que se hacen las cosas, presten atención a lo que implica ser docente y a la participación e implicación del profesorado en el diseño de la reforma. Al margen de la relevancia del liderazgo desarrollado por los propios docentes asociado al trabajo en coordinación con los demás profesores y al desarrollo institucional, es necesario un liderazgo por parte de los directivos que promueva una cultura docente para el aprendizaje colectivo, que fomente el interés por la innovación y favorezca el trabajo conjunto de los profesores (Hargreaves y Fullan, 2014 en Castellanos, 2015; Fernández, 2013).

8 CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo, en primer lugar, se presentan las conclusiones de esta investigación para dar respuesta a los objetivos planteados. En segundo lugar, las implicaciones que se derivan de estas conclusiones sobre todo para la gestión de los recursos humanos de la EUI de la UB. En tercer lugar, las limitaciones de esta investigación y, por último, las futuras líneas de investigación.

8.1 CONCLUSIONES

En relación al primer objetivo de esta investigación, conocer el grado de compromiso que los docentes de la EUI de la UB tienen con su profesión como docentes y con el centro en la que trabajan, así como el grado de estos compromisos a nivel afectivo, de continuidad y normativo, se puede concluir que:

1. En términos generales, los docentes que trabajan en la Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona se sienten comprometidos con esta. Este compromiso se debe fundamentalmente al fuerte vínculo afectivo o emocional que establecen con ella, en menor medida a la obligación moral que sienten de continuar en la Escuela, y no es atribuible a los costes asociados que les supondrían a los docentes marchar de esta ni por las inversiones que los docentes han realizado en la Escuela, ni por su percepción acerca de la falta de alternativas disponibles fuera de la Escuela.

Así mismo, el grado de compromiso con la Escuela depende de la categoría laboral del profesorado.

La dimensión afectiva del compromiso con la EUI de la UB o *compromiso afectivo* que es elevado, depende de la categoría laboral del profesorado y ha podido observarse que incrementa con la trayectoria profesional de los docentes.

El profesorado colaborador es el que se siente más comprometido con la Escuela mientras que el profesorado asociado es el que menos comprometido lo está.

Del mismo modo, el *compromiso de continuidad* con la Escuela, que es bajo y que se debe principalmente a la percepción que los docentes tienen por las inversiones realizadas en la Escuela, depende también de la categoría laboral, de los años de ejercicio docente y del doctorado para el profesorado colaborador en la dimensión *sacrificios asociados* acrecentándose o intensificándose en los profesores colaboradores y más aún si éstos han realizado el doctorado. Así mismo, el compromiso de continuidad en la dimensión *alternativas disponibles* fuera de la Escuela, depende de la categoría laboral, del doctorado y de los años de ejercicio para el profesorado colaborador o asociado, intensificándose en el profesorado titular, agregado o lector y en el profesorado que tiene el doctorado.

El *compromiso normativo* u obligación moral de permanecer en la EUI de la UB que es moderado, descriptivamente muestra que es mayor en: los colaboradores, entre los docentes que llevan entre 9 y 22 años trabajando en la Escuela, que tienen entre 40 y 55 años de edad, como máximo 3 años o más de 30 años de ejercicio docente, mujeres y adscritos al Departament d'Infermeria Fonamental i Medicoquirúrgica.

Por lo tanto, el compromiso organizativo de los docentes con la EUI de la UB se explica principalmente por su vínculo emocional con la EUI de la UB y por un cierto sentimiento de obligación moral hacia a la EUI de la UB pero no por los costes, inversiones y *sacrificios* que los docentes han realizado en la EUI de la UB.

2. Los docentes que trabajan en la Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona se sienten muy comprometidos con la actividad docente. Compromiso al que contribuye principalmente el fuerte vínculo emocional que establecen con la actividad docente y en menor medida el compromiso de continuidad y sentimiento de obligación con la actividad docente o con la docencia.

El *compromiso afectivo* con la actividad docente es muy elevado, mayor en el profesorado dedicado a tiempo completo en la Escuela e incrementa con la trayectoria profesional docente hasta que los docentes tienen 55 años, llevan 22 años trabajando en la Escuela y hasta los 18 años de ejercicio docente. Es mayor en las mujeres y para los docentes que no tienen el doctorado.

El *compromiso de continuidad* con la docencia por los costes asociados a dejarla, que en cambio es moderado, depende de la categoría laboral docente, de la edad, de los años de ejercicio docente y de la antigüedad en la Escuela. Grado de compromiso que es mayor para el profesorado dedicado a tiempo completo en la Escuela, para los docentes que llevan más de 9 años de antigüedad en la Escuela y que incrementa con los años de ejercicio docente.

Grado de compromiso que es menor para el profesorado que solamente dedica parte de su jornada laboral a trabajar en la Escuela (asociados), que llevan menos de 9 años trabajando en esta y que incrementa con los años de ejercicio docente.

Respecto al *compromiso normativo* con la docencia, que es también moderado, se ha observado también como es más elevado para el profesorado dedicado a tiempo completo en la Escuela, para las mujeres y evoluciona con la trayectoria profesional por lo que respecta a la edad y antigüedad. En cambio, ahora son los docentes que llevan como máximo 3 años o los que llevan más de 30 los que y los que tienen el doctorado, los que presentan un mayor sentimiento de obligación con la actividad docente.

Respecto al segundo objetivo, diseñar y validar un instrumento que mida la cultura docente del profesorado de la EUI de la UB, se concluye que:

La primera versión obtenida del instrumento de medida diseñado para identificar cómo es la cultura profesional de los docentes de la EUI de la UB, presenta unas propiedades psicométricas aceptables que proporcionan puntuaciones válidas y fiables. Así se han aportado elementos de juicio y evidencias que aseguran la validez –de contenido a partir del juicio de expertos, de constructo al aplicar el

AFE y discriminante con ANOVA– y la fiabilidad (alfa de Cronbach de 0.934) del mismo.

En relación al tercer objetivo, analizar cómo es la cultura docente actual del profesorado de la EUI de la UB, y su relación con respecto al compromiso con la institución en la que trabaja y con su profesión docente, se puede concluir que:

1. En términos generales la cultura docente del profesorado de la EUI de la UB es favorecedora de la construcción de conocimiento por parte del estudiante. Depende de la categoría laboral del profesorado y evoluciona con la trayectoria profesional de estos. Son los docentes dedicados a jornada completa los que muestran una cultura docente más favorecedora, los que llevan más de 9 años trabajando en la EUI de la UB e incrementa hasta los 30 años de ejercicio docente y hasta que los docentes tienen 55 años de edad.
2. Los docentes compatibilizan el compromiso con la Escuela y con la actividad docente, aunque muestran patrones de compatibilidad entre compromisos que presentan cierta heterogeneidad:
 - El primer clúster agrupa a los docentes que compatibilizan el compromiso con la Escuela y con la actividad docente –supeditado a los componentes afectivos de ambos compromisos– y a los que muestran una cultura docente favorecedora de la construcción del conocimiento por parte del estudiante. Está integrado por el porcentaje mayor de hombres, de docentes que solamente dedican parte de su jornada laboral en la Escuela (asociados), que llevan menos tiempo ejerciendo la docencia y trabajando en la Escuela, de edad inferior y que no tienen el doctorado.
 - El segundo clúster, también integra a los docentes que muestran compatibilidad de compromisos y a los que presentan una cultura

docente aún más favorecedora de la construcción del conocimiento por parte del estudiante. Sin embargo, esta compatibilidad entre compromisos no está sujeta únicamente a los componentes afectivos, sino que lo está también a la obligación moral de los docentes hacia la Escuela y la docencia, y al compromiso de continuidad con la docencia. Mayoritariamente está constituido por mujeres, por docentes que dedican su jornada completa a trabajar en la Escuela, que llevan más años de ejercicio docente y trabajando en la Escuela, más mayores y que tienen el doctorado.

3. Cuando el patrón de respuesta de los docentes respecto a la compatibilidad de compromisos responde conjuntamente a los compromisos afectivos y normativos hacia la Escuela y la docencia y al compromiso de continuidad con la docencia, la cultura docente se aproxima más a la construcción del conocimiento por parte del estudiante.

8.2 IMPLICACIONES

Los resultados de esta investigación contribuyen, por un lado, al conocimiento sobre el elevado grado de identificación y apego que el profesorado de la EUI de la UB siente con la profesión docente y con la Escuela, en el actual contexto de cambios e influencias sociales que reclaman una transformación del sistema educativo universitario, que repercute en la identidad y profesionalidad del profesorado universitario sometida a cambios y políticas externas que afectan directamente a los modos de actuar del profesorado y al sentido de la universidad (Fuentealba y Imbarack, 2014).

Estos parecen indicar que existe sintonía entre los objetivos del profesorado y los de la institución educativa con respecto a las propuestas institucionales, sobre la necesidad del cambio de mentalidad o cultura y de las prácticas cotidianas que se requieren para que haya un salto de calidad en la docencia universitaria. Posiblemente también, las políticas de gestión aplicadas, así como el liderazgo ejercido por los directores de la Escuela –en un contexto más próximo a los docentes– y/o el de los gestores del equipo

de gobierno de la UB –en un contexto de desempeño docente más amplio– como factores que juegan un papel importante en el desarrollo del compromiso del docente, pudieran haber sido adecuadas.

Sin embargo, teniendo en cuenta que: a) el compromiso de los docentes es manipulable, de forma que los equipos directivos con sus decisiones y actuaciones pueden conseguir un mayor o menor compromiso, y que b) el colectivo de docentes de la EUI de la UB no constituye un grupo homogéneo sino que se han identificado dos tipologías de profesorado que de manera diferenciada han evidenciado un mayor o menor compromiso y una cultura docente más o menos favorecedora de la creación de conocimiento por parte del estudiante, deberían aplicarse políticas de recursos humanos y estrategias de liderazgo que respondan a las necesidades de los grupos identificados de manera diferenciada, en función de la contribución que se espera de cada uno de ellos, incrementando el compromiso en aquellos grupos en los que es necesario y evitando el riesgo de disminución del mismo para los otros.

Precisamente a través de los hallazgos de esta investigación, se detectan algunas debilidades y posibles amenazas que podrían afectar la buena marcha del proceso de transformación del sistema educativo universitario en Enfermería y que deberían ser consideradas de cara a su gestión.

Entre los puntos débiles identificamos, por un lado, el peligro de las políticas sobre el relevo generacional basadas en la contratación de profesorado a tiempo parcial, que tienen sus principales intereses ocupacionales fuera de la universidad, y de las consecuencias no deseables que podrían derivarse y sobre las que autores como por ejemplo Umbach (2007) en Simo, Sallan y Fernandez (2008) alertan. Entre ellas, consecuencias en la calidad docente, en la cohesión curricular, y en los resultados y procesos de aprendizaje de los estudiantes como efecto de una menor interacción con estos, poca aplicabilidad de técnicas de aprendizaje activo y colaborativo, menor dedicación en la preparación de las clases, etc. A pesar de ello, la realidad es que actualmente hay una gran representatividad de este colectivo en la EUI de la UB, por lo que sería relevante proponer e introducir estrategias de gestión que mejoren, sobre todo, la identificación con la profesión. A modo de ejemplo, recurriendo a políticas de

protección social que incrementen, entre otras cuestiones, la motivación, implicación, satisfacción laboral y que fortalezcan la identidad profesional, al producirse un mayor equilibrio entre los intereses y objetivos (personales y profesionales) del profesorado asociado y los de la institución educativa.

Por otro lado, otra posible debilidad del sistema, a pesar de que nuestros resultados no examinaron el compromiso de los docentes al final de la carrera y su relación con las intenciones de abandonar la actividad laboral sino que es la experiencia de la propia investigadora como docente de la EUI de la UB y la estabilización del compromiso del profesorado que se produce cuando en su trayectoria profesional pueden tener la voluntad de jubilarse de manera anticipada, lleva a la reflexión sobre si sería conveniente implantar políticas de retención para estos docentes que por sus conocimientos, capacidades y experiencia pueden ser “docentes claves” para el sistema educativo.

Como amenazas, debe prestarse especial atención a las políticas actuales de reestructuración de las facultades que pueden afectar al contexto de desempeño de los profesores como consecuencia de la pérdida de autonomía. Diversos medios de comunicación se hicieron eco de la reciente aprobación de la reforma de las estructuras académicas de la UB por la que se crea, entre otras, la nueva facultad de Medicina y Ciencias de la salud y de los celos que esto ha generado. Se destaca la pérdida de autonomía al reducirse considerablemente la capacidad de decidir órganos gestores de la Escuela de Enfermería que afecta a la asignación de profesorado, a la representación de miembros en la junta, y a los cargos en el gobierno del nuevo centro, temiéndose "el riesgo de intervencionismo" de otras disciplinas. Pérdida de autonomía en las estrategias y decisiones que afectan al desarrollo de la profesión desde la docencia, por no mencionar la pérdida de la identidad de la carrera de Enfermería. Autores como Choi y Tang (2011), entre otros, indican que para entender las variaciones en el nivel de compromiso profesional hay que tener en cuenta su asociación con las experiencias emocionales de los docentes en sus carreras contra el cambio social, educativo y de los contextos de trabajo también.

8.3 LIMITACIONES

La principal limitación del estudio puede venir derivada de la metodología propuesta. El hecho de trabajar en un contexto específico, EUI de la UB, significa que los resultados obtenidos son válidos para esta población de estudio, pero no podrán generalizarse a otros contextos cuyas características no sean similares a las del nuestro.

Por otro lado, aunque la ratio de respuesta de los docentes no puede considerarse pequeña (tasa de respuesta 67.1%), para determinadas pruebas estadísticas el tamaño de muestra requerido no es lo suficientemente grande. Se corre por tanto el riesgo de que las pruebas estadísticas no sean lo suficientemente potentes como para detectar relaciones entre variables que deberían apreciarse, y se pone en riesgo también la estabilidad de la solución factorial encontrada. Riesgos que se han tratado de minimizar utilizando: i) métodos no paramétricos, que por otro lado también solventan el problema del incumplimiento de los supuestos requeridos para aplicar técnicas paramétricas, ii) la corrección de Bonferroni y la aproximación de Monte-Carlo para determinar la significatividad de las relaciones a contrastar, y iii) tal y como sugieren las tendencias más actuales de análisis psicométrico y con la intención de comprobar y salvo guardar la estabilidad de la solución factorial encontrada, se han realizado diferentes AFE observándose que la solución obtenida no cambiaba independientemente del método de estimación de los parámetros utilizados y de la matriz de partida considerada.

También referido a la muestra, no podemos asegurar que aquellos docentes que no han participado en nuestra investigación, a pesar de ser invitados, no responden a ninguna tipología en particular (departamento y/o categoría laboral). De hecho, se ha podido observar cómo, en general, y de manera especial para el departamento de Podología, la figura del profesorado asociado que ha participado es la menos representativa a pesar de ser la más significativa en la población de estudio. En términos generales solamente ha participado el 51.6% del profesorado asociado de la EUI de la UB y, solamente el 8.3% del que pertenece al departamento de Podología.

Otro aspecto que debe tenerse en cuenta es que la información obtenida para el estudio de los constructos de interés en esta investigación, está basada en la percepción que los

propios docentes tienen respecto a su compromiso y a su cultura docente expresando su opinión, sentimientos y creencias. Autopercepción que han aportado información relevante con una finalidad exploratoria, pero que debería complementarse incluyendo otros elementos como por ejemplo la visión de los estudiantes, del personal de gestión de la EUI de la UB, etc., que puedan aportar más elementos de juicio a la evidencia obtenida únicamente desde la perspectiva del propio profesorado.

También, la falta de evidencia empírica existente que analice la cultura docente del profesorado universitario así como su interrelación con los diferentes focos de compromiso del docente universitario analizados en este estudio, supone una limitación a la hora de contrastar los resultados derivados de esta investigación respecto a los de otros estudios.

Por último, el hecho de haber diseñado un instrumento de medida para evaluar la cultura docente del profesorado universitario y no disponer de otro/os test que midan constructos similares, no ha permitido aportar evidencias acerca de la validez convergente de las puntuaciones obtenidas con el instrumento diseñado.

8.4 LINEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

La investigación realizada contribuye al conocimiento sobre los vínculos que el profesorado universitario de la EUI de la UB establece con la misma y con la actividad docente, al conocimiento de la cultura profesional y a la interrelación entre estos constructos. No obstante, como todo proceso de investigación genera nuevos interrogantes que bien permitirían profundizar respecto algunas de las conclusiones aquí obtenidas y aportar nuevos elementos de juicio que dieran más validez a los resultados obtenidos. Debe considerarse que tanto en el compromiso como en la cultura docente hay una gran complejidad de factores internos y externos que afectan a las experiencias en las carreras del profesorado y por lo tanto a las actitudes y comportamientos de los sujetos de esta investigación.

Por estas razones se plantea en primer lugar, la necesidad de completar en futuras investigaciones la metodología cuantitativa empleada con una metodología cualitativa

para profundizar y matizar los resultados obtenidos de los análisis cuantitativos y tener una mayor comprensión y conocimiento del compromiso y cultura de los docentes y de su posible relación de compatibilidad e incompatibilidad. Para ello, podrían llevarse a cabo entrevistas semiestructuradas con una selección de los docentes que respondieran a unos determinados perfiles respecto a su cultura docente y a su compromiso tanto con la organización como con la profesión. Sería relevante conocer por qué la inclusión del desarrollo del vínculo moral de los docentes, tanto con la Escuela como con su profesión, son las dimensiones que hacen que los docentes desarrollen una cultura docente más próxima a la construcción del conocimiento y, por otro lado, saber cuáles son exactamente las causas que hacen que el profesor colaborador, especialmente doctorado, haya desarrollado un vínculo afectivo tan elevado con la EUI de la UB y un compromiso de continuidad con la misma elevado por las inversiones realizadas.

En segundo lugar, como se ha comentado en el apartado anterior, sería interesante también poder contrastar las percepciones de los docentes con otras fuentes de información como la que pueda obtenerse de los estudiantes, de la dirección de la EUI de la UB, etc. para disponer de diferentes perspectivas acerca del problema de estudio.

Respecto a la aportación realizada al haberse diseñado un instrumento de medida para evaluar la cultura docente del profesorado universitario de Enfermería, en tercer lugar, también se plantea la necesidad de hacer extensible el cuestionario sobre la cultura docente a otras poblaciones y otros contextos que puedan ir añadiendo más validez al instrumento diseñado. Actualmente, ya se cuenta con la versión reducida del instrumento de medida que sería la que se utilizaría para poner a prueba sus propiedades psicométricas.

En cuarto lugar, sería importante analizar empíricamente cómo se relacionan los constructos de esta investigación con otras variables de carácter laboral que pueden manipularse desde las políticas de gestión de los recursos humanos. De esta manera, se dispondría de información acerca de la manera en la que se puede hacer variar el grado de compromiso de los docentes para ayudar a transformar la cultura profesional del profesorado universitario.

Para finalizar las propuestas de investigación futura, y teniendo en cuenta que los constructos estudiados evolucionan a lo largo del tiempo, también sería aconsejable que estos estudios fueran longitudinales. De esta manera podría estudiarse y conocerse cómo evolucionan a lo largo de la trayectoria profesional de los docentes los vínculos que los docentes establecen con la EUI de la UB y con la docencia, la cultura docente del profesorado y las interrelaciones entre los constructos de estudio.

9 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V., y García, C. (2011). *Medición en ciencias del comportamiento y de la salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Abd, N., Ngurah, I., y Keeves, J. P. (2009). Teacher commitment. In L. Saha, & A. Dworkin, (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 343-360. Springer US. doi: 10.1007/978-0-387-73317-3
- Adekola, B. (2012). The Impact of organizational commitment on job satisfaction: A study of employees at Nigerian universities. *International Journal of Human Resource Studies*, 2(2). doi:10.5296/ijhrs.v2i2.1740.
- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., y Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24), 45-56.
- Akram, M., Malik, M. I., Sarwar, M., Anwer, M., y Ahmad, F. (2015). Relationship of Teacher Competence with Professional Commitment and Job Satisfaction at Secondary Level. *International Journal of AYER*, 4, 58-70.
- Alfárez Villarreal, A., y Comas, M. À. (2015). La innovación didáctica en la formación inicial del profesorado mediante la implementación de la Responsabilidad Social curricular. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(extra), 255-274.
- 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, N. J., y Meyer, J. P. (1993). Organizational commitment: Evidence of career stage effects. *Journal of Business Research*, 26, 49-61.

- Al-Omari, A. A., Qablan, A. M., y Khasawneh, S. M. (2008). Faculty Members Intention to Stay in Jordanian Public Universities. *International Journal of Applied Educational Studies*, 1(1), 26-42.
- Amaya-de Rebolledo, R., y Amaya, Z. R. (2010). Mediación de la cultura docente en los proyectos de formación permanente. *Revista Internacional de investigación en Educación*, 3(5), 135-146.
- Aranya, N., y Ferris, K. R. (1984). A re-examination of accountants' organizational-professional conflict. *Accounting Review*, 59(1), 1-15.
- Aristimuño, A. (2014). La cultura docente ante el desafío del actual contexto. Una mirada sobre la Educación Media en la perspectiva de una educación más inclusiva de la. *Páginas de Educación*, 7(1), 250-251.
- Armengol, C., Castro, D., Freixas, M., y Tomás, M. (2005). El cambio de cultura organizativa en las universidades: Nuevos retos para el profesorado. *Revista de Educación Superior*, 34(135), 141-162.
- Aryee, S., Wyatt, T., y Min, M. K. (1991). Antecedents of organizational commitment and turnover intentions among professional accountants in different employment settings in Singapore. *The Journal of Social Psychology*, 131, 545-556.
- Aslam, R. (2012). Investigating the relationship of ocb with job satisfaction organizational commitment and turnover intentions. *Management*, 1(9), 90-100.
- Asún, R., Zúñiga, C., y Ayala, M.C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la educación*, 38, 277-304.

- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263.
- Awang, Z., Ahmad, J. H., y Zin, N. M. (2010). Modelling job satisfaction and work commitment among lecturers: A case of UiTM Kelantan. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 1(2), 45-59.
- Ayala, F. (2008). El modelo de formación por competencias. Disponible en: <http://www.modelo.edu.mx/uni/mcom.ppt>
- Ayele, D. (2014). Teachers' job satisfaction and commitment in general secondary schools of Hadia Zone, in southern nation nationality and people of regional state. (Master dissertation). Jimma University, Etiopía.
- Bakan, I., Buyukbese, T., Serahan, B., y Sezer, B. (2014). Effects of Job Satisfaction on Job Performance and Occupational Commitment. *International Journal of Management & Information Technology*, 9(1), 1472-1480.
- Bakan, I., Ersahan, B., Buyukbese, T., y Kefe, I. (2012). The research preferences and occupational commitment of academic staff. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 449-454.
- Barraza, A. (2008). Compromiso organizacional docente. Un estudio exploratorio. *Avances en Supervisión Educativa*, 8.
- Barraza, A., Acosta, M., y Ledesma, Z. (2008). Compromiso organizacional de los docentes de una institución de educación media superior. *Innovación Educativa*, 8(45), 21-35.
- Bartels, J., Peters, O., de Jong, M., Pruyn, A., y van der Molen, M. (2010). Horizontal and vertical communication as determinants of professional and organizational identification. *Personnel Review*, 39(2), 210-226.

- Bartlett, M. S. (1950). Test of significance in factor analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 3, 77-85.
- Batista, J. M., Coenders, G., y Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clínica*, 122, supl. 1, 21-27.
- Bayona, C., Goñi, S., y Madorrán, C. (2000). Compromiso Organizacional: Implicaciones para la Gestión Estratégica de los Recursos Humanos, *Revista Europea de Direcció y Economía de la Empresa* 9(1), 139-149.
- Bayona-Sáez, C., Goñi-Legaz, S., y Madorrán-García, C. (2009). How to raise commitment in public university lecturers. *International Review of Administrative Sciences*, 75(2), 333-347.
- Becker, H. S. (1961). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-42.
- Benedito, V. (2010). Organització i gestió de la universitat en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior. *Temps d'Educació*, 38, 25-34.
- Benedito, V., Ferrer, V., y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Universidad de Barcelona. Servicio de Publicaciones.
- Bergman, M. E. (2006). The relationship between affective and normative commitment: review and research agenda. *Journal of Organizational Behavior*, 27(5), 645-663.
- Bergmann, T. J., Lester, S. W., De Meuse, K. P., y Grahn, J. L. (2011). Integrating the three domains of employee commitment: An exploratory study. *Journal of Applied Business Research (JABR)*, 16(4).

- Berlanga, V., Rubio-Hurtado, M. J., y Vilà-Baños, R. (2013). Cómo aplicar árboles de decisión en SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6(1), 65-79.
- Betanzos-Díaz, N., y Paz-Rodríguez, F. (2011). Compromiso organizacional en profesionales de la salud. Revisión bibliográfica. *Rev Enferm Inst Mex Seguro Soc*, 19(1), 35-41.
- Blau, G. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 277-288.
- Blau, G. (2001). On assessing the construct validity of two multidimensional constructs. Occupational commitment and occupational entrenchment. *Human Resource Management Review*, 11, 279-298.
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, 219, 68-72.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar: una revisión actual. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 10-33.
- Borba, M., Gontijo, L., Sanches, E., y Verdinelli, A. (2005). *Padrões de comprometimento com a organização e com a carreira dos docentes de uma universidade particular*. Trabajo presentado en XXIX ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, Brasília: ANPAD.
- Brown, D., y Sargeant, M. A. (2007). Job satisfaction, organizational commitment, and religious commitment of full-time university employees. *Journal of Research on Christian Education*, 16(2), 211-241. doi:10.1080/10656210701647613

- Cámara, S. (2012). *Conflicto, Cultura y Compromiso Organizacional. Un estudio en profesorado de las instituciones educativas de la Región Autónoma de Madeira* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Cádiz, Cádiz, España.
- Cançado, V. L., Genelhu, P., y De Moraes, L. F. R. (2007). Comprometimento com a profissão: um estudo em uma Universidade no Estado de Minas Gerais. *Revista Eletrônica de Administração*, 13(1), 24-48.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., y Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115-132.
- Capelleras, J. L., y Veciana, J. M (2004). Actitudes del personal hacia el trabajo y la organización: una aplicación empírica en la Universidad. *ESIC MARKET*, 19, 47-74.
- Carreras, J., y Perrenoud, P. (2005). *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. ICE. UB: Barcelona.
- Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., y Sanz, Á. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales Sis San Navarra*, 34(1), 63-72. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272011000100007&lng=es.
- Castellanos, S. (2015). *Influencia de la cultura docente en la implementación de las orientaciones curriculares de ciencias sociales en educación secundaria: estudio de dos casos en Bogotá D.C (Colombia)*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Chan, W. Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., y Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and

- identification with school. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597-630.
- Chang, E. (2006). Composite effects of extrinsic motivation on work effort: Case of Korean employees. *Journal of World Business*, 38, 70–79.
- Chapman, D. W., y Lowther, M. A. (1982). Teacher's satisfaction with teaching. *Journal of Educational Research*, 75, 241-247.
- Chiavenato, I. (2004). *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones*. México: International Thomson Editores.
- Choi, P. L., y Tang, S. Y. F. (2011). Satisfied and Dissatisfied Commitment: Teachers in Three Generations. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 45-75.
- Choi, P.L., y Tang, S.Y.F. (2009). Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 767-777.
- Choong, Y. O., Wong, K. L., y Lau, T. C. (2011). Psychological empowerment and organizational commitment in the Malaysian private higher education institutions: A review and research agenda. *Academic Research International*, 1(3), 236.
- Chughtai, A. (2008). Impact of job involvement on in-role job performance and organizational citizenship behaviour. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 9(2), 169-183.
- 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. Recuperado de: [http://applyhrm.asp.radford.edu/Volume%2011/MS%2011_1_%20Chughtai%20\(pages%2039-64\).pdf](http://applyhrm.asp.radford.edu/Volume%2011/MS%2011_1_%20Chughtai%20(pages%2039-64).pdf)

- Cohen, A. (2010). Values and commitment: A test of Schwartz's human values theory among Arab teachers in Israel. *Journal of applied social psychology*, 40(8), 1921-1947.
- Cohen, A., y Liu, Y. (2011). Relationships between in-role performance and individual values, commitment, and organizational citizenship behavior among Israeli teachers. *International Journal of Psychology*, 46(4), 271-287.
- Colarelli, S. M., y Bishop, R. C. (1990). Career commitment: Functions, correlates, and management. *Group and Organization Studies*, 15(2), 158-176.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., y Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., y Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048.
- Creswell, J. (2005). *Educational Research: Plannig, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research* (2a. ed.). Upper Saddle River: Perason Education Inc.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Cronbach, L. J., Gleser, G., Nanda, H., y Rajaratnam, N. (1972). *The dependability of behavioral measurement: Theory of generalizability for scores and profiles*. Nueva York: Wiley.
- Cruise, S. D., y Louis, S. K. (2009). *Building strong cultures: A leaders guide to change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Daud, N., Yaakob, Y., y Ghazali, S. N. M (2015). Quality of work life and organizational commitment: empirical investigation among academic in public institution of higher learning. *Ijaber*, 13(7), 6129-6146.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9, 243-260.
- Day, C., y Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Day, C., y Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(4), 441-457.
- Day, C., Elliot, B., y Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- Day, C., Sammons, P., Gu, Q., Kington, A., y Stobart, G. (2009). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. In M. Bayer, U. Brinkkjær, H. Plauborg y S. Rolls (Eds.), *Teachers' career trajectories and work lives* (pp. 49-70). New York: Springer.
- De Frutos, B., Ruiz, M., y San Martín, R. (1998). Análisis factorial confirmatorio de las dimensiones del compromiso con la organización. *Psicología*, 19, 79-83.
- Dee, J. R., Henkin, A. B., y Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41(6), 603-627.

- Denzin, K., y Lincoln, S. (2000). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. A: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (ed.): *Handbook of Qualitative Research*. 2a ed. Londres: Sage Publications.
- Devos, G., Tuytens, M., y Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120(2), 205-231.
- Devos, G., Tuytens, M., y Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120(2), 205-231.
- Díaz, N. B., y Rodríguez, F. P. (Octubre, 2011). *El compromiso organizacional (CO) docente y en la educación superior: Una revisión en América Latina durante la última década*. Trabajo presentado en XVI Congreso internación de Contaduría Administración e Informática, México, DF. Recuperado de <http://132.248.164.227/congreso/docs/anteriores/xvi/docs>
- Domingo, J. R. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 79-95.
- Domínguez Pachón, M. J. (2012). Responsabilidad social universitaria. Universidad de León.
- Dorio, I., Sabariego, M., y Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Col. Manuales de Metodología de Investigación Educativa. Madrid: La Muralla.
- Durán Ramírez, J. (2009). Grupo de Discusión, Estrategia para Evaluación de la Docencia Universitaria. *Acta Universitaria*, 19(2), 31-39. doi:10.15174/au.2009.100

- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., y Sowa, D. (1986). Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
- Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido u juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. Recuperado de http://www.humanas.unual.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Esteban Ortega, J. (2005). *Reflexive Universities: A Philosophical Perspective*. Barcelona: Laertes.
- Fairuz, H. S, Nordin, N, Anida, A. A., y Sirun, N. (2013). A study on primary school teachers' organizational commitment and psychological empowerment in the district of klang. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 782-787.
- Fernández, J. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35, 27-41. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com.sire.ub.edu/science/article/pii/S0185269813718476>
- Fernández, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-205.
- Ferrando, P. J., y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Ferrando, P. J., y Lorenzo-Seva, U. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: algunas consideraciones adicionales. *Anales de psicología*, 30(3), 1170-1175. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199991>
- Firestone, W. A., y Pennell, J. (1993). Teacher commitment, Working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.

- Flecha, R., y Racionero, S. (2012). ¿Por qué no lo hacen en Harvard y Wisconsin? ¿Por qué las mejores universidades mantienen otras preocupaciones distintas a las de las universidades españolas? En J.B. Martínez (Coord.), *Innovación en la universidad: Prácticas, políticas y retóricas* (105-129). Barcelona: Graó.
- Flora, D. B., LaBrish, C., y Chalmers, R. P. (2012). Old and new ideas for data screening and assumption testing for exploratory and confirmatory factor analysis. *Frontiers in Quantitative Psychology and Measurement*, 3(55), 1-21.
- Folorunso, O. O., Adewale, A. J., y Abodunde, S. M. (2014). Exploring the Effect of Organizational Commitment Dimensions on Employees Performance: An Empirical Evidence from Academic Staff of Oyo State Owned Tertiary Institutions, Nigeria. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(8), 275-286.
- Freiberg, A., Stover, J., De la Iglesia, G., y Fernández, M. (2013). Correlaciones policóricas y tetracóricas en estudios factoriales exploratorios y confirmatorios. *Ciencias Psicológicas*. 7(2), 151-164.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., y Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2-18. doi:10.1037/a0024338
- Fu, H., Li, Y., y Duan, Y. (2014). Does employee-perceived reputation contribute to citizenship behavior? The mediating role of organizational commitment. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 26(4), 593-609.
- Fuentealba, R., y Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 257-273.

- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31-85.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 66-77.
- Gallardo, E. G. (2008). Evolución en el estudio y medida del compromiso organizativo: problemáticas y soluciones. En *Estableciendo puentes en una economía global* (17). Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing, ESIC.
- Gallardo, E. G., y Ivern, X. M. T. (Junio, 2007). *Revisión de las aportaciones teóricas sobre el compromiso organizativo: ¿Acaso importan las actitudes?* Trabajo presentado en XXI Congreso Anual AEDEM, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.
- García de Pilo, L., Useche, M., y Schlesinger, M. W. (2013). Empowerment y compromiso organizacional del personal docente investigador en el ámbito universitario zuliano. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 15, 6-19. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/42864/095070.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- GIFD – Grup Interuniversitari de Formació Docent (2011). “Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario” (EA2010-0099). Programa estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario, Ministerio de Educación, Gobierno de España.

- Gómez, J., Hidalgo, M.D. y, Guilera, G. (2010). El sesgo de los instrumentos de medición. *Test Justos. Papeles del Psicólogo*, 3(1), 75-84.
- Goñi Zabala, J. M. (2005). El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario. Barcelona, España: OCTAEDRO- ICE-UB.
- González, C. T., Guzmán, B. H., y Luévano, L. S. (Noviembre, 2011). *La cultura docente en la Universidad Autónoma de Zacatecas*. Trabajo presentado en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Autónoma Nuevo León, México, D.F.
- Gottfredson, G. D. (1977). Career stability and redirection in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 62, 436-445.
- Gouldner, A.W. (1958). Cosmopolitans and locals: towards an analysis of latent social roles. *Administrative Science Quarterly*, 3, 444-480.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1997). Naturalistic and Rationalistic Enquiry. En J. P. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Guerra, M. Á. S. (1995). Cultura profesional del docente. *Investigación en la escuela*, (26), 37-45.
- Gümüs, M., Hamarat, B., Çolak, E., y Duran, E. (2012). Organizational and occupational identification: Relations to teacher satisfaction and intention to early retirement. *Career Development International*, 17(4), 300-313.
- Gwyn, P. G. (2011). The quality of mentoring relationships' impact on the occupational commitment of nursing faculty. *Journal of Professional Nursing*, 27(5), 292-298.

Hall, M., Smith, D., y Langfield-Smith, K. (2005). Accountants commitment to their profession: multiple dimensions of professional commitment and opportunities for future research". *Behavioral Research in Accounting*, 17, 89-109.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura, posmodernidad*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (Comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hargreaves, A., y Dawe, R. (1990). Paths of Professional Development: Contrived Collegiality, Collaborative Culture and the Case of Peer Coaching. *Teaching and teacher education*, 6(3), 227-241.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a. ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.

Huberman, A. M. (1989). The professional life cycle of teacher. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.

Huh, J., Delorme, D.E., y Reid, L.N. (2006). Perceived Third-Person Effects and Consumer Attitudes on Prevetting and Banning DTC Advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 90-116.

Hulpia, H., Devos, G., y Van Keer, H. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771. Doi: 10.1177/0013161X11402065

Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J.M. Escudero y A. Luis (coords.). *La formación del*

- profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas.* Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2007a). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.* Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona: Graó.
- Jaik, A., Tena, J., y Villanueva, R. (2010). Satisfacción Laboral y Compromiso Institucional de los docentes de posgrado. *Dialogos Educativos*, 19, 119-129.
- Jiménez, A., y Palmero, C. (2007). New approaches to university in Spain: academic change, creative dimensions and ethical commitment in the establishment of the European Higher Education Area. *Journal of Educational Administration and History*, 39(3), 227-237.
- Johnson, R., y Chang, C. (2006). "I" is to continuance as "We" is to affective: The relevance of the self-concept for organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 27(5), 549-570.
- Jöreskog, K. G. (1977). Factor analysis by least-squares and maximumlikelihood methods. En K. Enslein, A. Ralston y H.S. Wilf (Eds.), *Statistical methods for digital computers*, 3. New York. Wiley.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Kaplan, R. M., y Saccuzzo, D. P. (1982). *Psychological testing." Principles, Applications and Issues.* Monterey: Brooks/Cole.
- Karrera, I., Zulaika, T., y Arregui, J. A. (2014). Actuaciones interdisciplinares del profesorado universitario: desarrollo y evaluación de las competencias genéricas

de grado en la formación de estudiantes de educación primaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(2), 285-303.

Kaselytė, U., y Malūkaitė, K. (2013). Antecedents os affective organizational commitment among economics and management lecturers in the higher education institutions in the Baltics. *SSE Riga Student Research Papers 2013: 5* (153).

Kaufman L., y Rousseeuw, P. J. (1990). *Finding Groups in Data: An introduction to cluster analysis*. *Wiley Series in Probability and Mathematical Statistics*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Kelley, T. L. (1935). An unbiased correlation ratio measure. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 21(9), 554-559.

Khan, M. S., Khan, I., Kundi, G. M., Khan, S., Nawaz, A., Khan, F., y Yar, N. B. (2014a). The Impact of Job Satisfaction and Organizational commitment on the Intention to leave among the Academicians. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(2), 114-131. doi:10.6007/IJARBSS/v4-i2/562

Khan, M. S., Kundi, G. M., Khan, S., Khan, I., Khan, H., y Yar, N. B. (2014b). The Cause-& Effect and Correlation between Job Satisfaction and Organizational commitment on Intention to leave among the Academicians in higher Educational Institutions of Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(2), 100-113. doi: 10.6007/IJARBSS/v4-i2/609

Kipkebut, D. J. (2010). *Organisational Commitment and Job Satisfaction in Higher Educational Institutions: The Kenyan Case*. (Tesis inédita de doctorado). Middlesex University, Londres, Reino Unido. Recuperado de: <http://eprints.mdx.ac.uk/6509/>

- Kipkebut, D. J. (2013). The Effects of Demographic Characteristics on Organisational Commitment, job Satisfaction and Turnover Intentions: the Case of Employees in Kenyan Universities, *Journal of Organization and Human Behaviour*, 2(1), 20-33.
- Klassen, R. M., y Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129. doi: [10.1016/j.cedpsych.2011.01.002](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002)
- Kozma, R. B. (2012a). Canvis econòmics i socials en el segle XXI i les seves implicacions per a les TIC en educació: Un marc conceptual. Debats d'Educació. Fundació Bofill, 28. Recuperado de www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/563.pdf
- Kozma, R.B. (2012b). Les Tic i la transformació de l'educació en l'economia del coneixement. *Debats d'Educació*, 28. Ed: Fundació Jaume Bofill. Barcelona.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis, an Introduction to Its Methodology*, 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications – especially Chapter 11, 211-256.
- Lai, T.T., Luen, W.K., y Hong, N.M. (Marzo, 2011). *School principal leadership styles and teachers organizational commitment. Trabajo presentado en 2nd International Conference on Business and Economic Research Proceeding*, 165 – 176.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa* (1a ed.). Barcelona: GR92.
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.

- Lee, K., Carswell, J.J., y Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: relations with person-and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799-811.
- Lee, L. (2012). The diversity os School Organizational Configurations. *International Journal of Research y Method in Education*, 36(4), 1-32.
- Lew, T. Y. (2009). The relationships between perceived organizational support, felt obligation, affective organizational commitment and turnover intention of academics working with private higher educational institutions in Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 9(1), 72-87.
- Lew, T. Y., y Sarawak, M. (2011). Affective organizational commitment and turnover intention of academics in Malaysia. In *International Conference on Business and Economics Research*, 1, 110-114.
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Madrid: BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007, 16241–16260.
- Li, Y. (2013). *Modeling the relationship between organizational justice, job burnout and organizational commitment among university teachers. Relación entre justicia organizacional, desgaste profesional, y compromiso organizacional en profesores universitarios*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Li, Y. (2014). Building affective commitment to organization among Chinese university teachers: the roles of organizational justice and job burnout. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 135-152.
- Lisbona, A. (2010) .Diferentes focos de identificación en el trabajo: identificación organizacional, grupal y profesional. *Revista de Psicología Social*, 25(2), 241-251. doi:10.1174/021347410791063813

- Lizasoain, L. (2009). *Introducción a las técnicas estadísticas de segmentación. Árboles de decisión*. Material inédito. Barcelona.
- 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.
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E., y Kiers, H. A. L. (2011). The Hull method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research*, 46(2), 340-364.
- Madhu, G., y Indu, N. (2016). Professional commitment, role conflict and life satisfaction: a gender based study of teacher educators. *International Interdisciplinary Research Journal*, 4(3), 25-34.
- Makhbul, Z. M., y Khairuddin, S. M. H. H. S. (2014). Measuring the effect of commitment on occupational stressors and individual productivity ties. *Journal Pengurusan*, 40, 103-113.
- Maldonado-Radillo, S., Ramírez, M. C., García, B. R., y Chairez, A. (2014). Compromiso Organizacional de los Profesores de una Universidad Pública. *Conciencia Tecnológica*, 47, 12-18.
- Malik, M. E., 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.
Recuperado de:
<http://ccsenet.org/journal/index.php/ijbm/article/viewFile/5204/4901>.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593.

- Marín-Díaz, V. (2006). El desarrollo profesional del docente universitario a debate. Factores que lo determina. *Revista de Ciencias de la Educación*, 1, 29-41. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/serv/est/código=356477>
- Marks, H. M., y Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 107, 532-575.
- Martínez Martín, M. (2004). Ser profesor, una década después. En Gros, B. y Romañá, T. "Ser profesor." *Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro-ICE Universidad de Barcelona.
- Martínez, M. (2005). Implicaciones para la docencia derivadas del proceso de convergencia en el EEES. En M. Valcárcel (Ed.). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación Superior*. Córdoba: Ediciones Gráficas Vistalegre, 98-117.
- Martínez, M., y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista española de pedagogía*, 63-83.
- Martínez, M., y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, número extraordinario, 213-234.
- Martínez, M., Buxarrais, M.R., y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

- Mateo Andrés, J. (2012). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (3a ed., p. 195-230). Madrid: La Muralla.
- Mateo, J. (2010). Claus de la transició a l'Espai Europeu d'Educació Superior. *Temps d'Educació*, 38, 73-88.
- Mathieu, J. E. (1991). A cross-level nonrecursive model of the antecedents of organizational commitment and satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76(5), 607-618.
- Mathieu, J. E., y Zajac, D. M. (1990). A review and metaanalysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194.
- McGartland, D., Berg, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., y Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27 (2), 94-104.
- McGee, G. W., y Ford, R. C. (1987). Two (or more?) dimensions of organizational commitment: Reexamination of the affective and continuance commitment scales. *Journal of applied psychology*, 72(4), 638-641.
- MEC. (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mena, A. M., y Méndez Pineda, J. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), 1-7. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2859Manriquev2.pdf>
- Merieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

- Meyer, J. P., Stanley, D. J., y Herscovith, L. (2002). Affective, continuance and normative commitment to the organization: a meta-analysis of antecedents, correlates and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52.
- Meyer, J. P., y Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and application*. Newbury Park (CA), Sage.
- Meyer, J. P., y Allen, N. J. (1984). Testing the Side-Bet theory of organizational commitment - Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69(3), 372-378.
- Meyer, J. P., y Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J, y Gellatly, I. R. (1990). Affective and continuance commitment to the organization - Evaluation of measures and analysis of concurrent and time-lagged relations. *Journal of Applied Psychology*, 75(6), 710-720.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., y Topolnytsky, L. (1998). Commitment in a changing world of work. *Canadian Psychology*, 39, 83-93.
- Meyer, J. P., Becker, T. E., y Vandenberghe, C. (2004). Employee commitment and motivation: a conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 991-1007.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., y Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52. doi:<http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>

- Meyer, J. P., y Allen N. J. (1984). Testing the side-bet theory of organizational commitment: some methodological. *Journal of Applied Psychology*, 69, 372-378.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., y Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: extensions and test of a three-component model. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.
- Monereo, C. (2014). Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos. ICE. UB; Barcelona.
- Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles educativos*, 24(95), 23-36.
- Morrow, P. C. (1993). *The Theory and Measurement of Work Commitment*. Greenwich, Connecticut: JAI Press Inc.
- Mowday, R.T. (1998). Reflections on the study and relevance of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 8(4), 387-401.
- Mowday, R.T., Porter, L., y Steers, R. M. (1982). Employee-Organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover. Nueva York. Academic Press. doi:<http://www.jstor.org/stable/2778990>
- Mowday, R.T., Steers, R.M., y Porter, L. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Muñiz, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Murzi, M. M. (2006). Cultura profesional de un grupo de docentes de educación superior. *Acción pedagógica*, 15(1), 84-93.

- Najafi, S., Noruzy, A., Azar, H. K., Shirkouhi, S. N., y Dalvand, M. R. (2011). Investigating the relationship between organizational justice, psychological empowerment, job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship behavior: An empirical model. *African Journal of Business Management*, 5(13), 5241-5248.
- Narimawati, S. U. (2007). The Influence of work satisfaction, organizational commitment and turnover Intention towards the performance of lecturers at west Java's private higher education institution. *Journal of Applied Sciences Research*, 3(7), 549-557.
- Nasiri, M. (2015). The Survey of Conceptual Modeling of Causal Relationship between Organization Commitment with Organizational Citizenship Behavior in Campus Recreation Administrations. *International Journal of Sport Studies*, 5(6), 653-658.
- Nasiri, M. Zarei. A., y Tojari. F. (2014). The Survey of conceptual modelin of causal relationship between job satisfaction with organizational citizenship behavior in campus recreation administration. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 4, 2673-2679. Recuperado de: www.cibtech.org/sp.ed/jls/2014/04/jls.htm
- Nawab, S., y Bhatti, K. K. (2011). Influence of Employee Compensation on Organizational Commitment and Job Satisfaction: A Case Study of Educational Sector of Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*. 2(8), 25-32. Recuperado de: <http://www.ijbssnet.com/journals/Vol. 2 No. 8; May 2011/3.pdf>.
- Nordin, N. (2012). The influence of leadership behavior and organizational commitment on organizational readiness for change in a higher learning institution. *Asia Pacific Education Review*, 13(2), 239-249.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid: McGrawHill.

- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw Hill.
- Okazaki, D. E., y Bittencourt, A. V. (2010). Vínculos com a Carreira e Produção Acadêmica: Comparando Docentes de IES Públicas e Privadas/Links between Career and Academic Performance: Comparing Teachers at Private and Public Higher Education Establishments in Brazil. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(6), 1011-1030. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552010000700003>
- Okazaki, D. E., Bittencourt, A. V., y Pinho, A. P. M. (2011). Comprometimento e Entrincheiramento na Carreira: um Estudo de suas Influências no Esforço Instrucional do Docente do Ensino Superior/Commitment and Entrenchment in a Career: a Study of Their Influences on the Institutional Effort of Higher Education Teachers. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(6), 973-992.
- Oshagbemi, T. (2000). Correlates of pay satisfaction in higher education. *International Journal of Educational Management*, 14(1), 31-39.
- Özdem, G. (2012). The relationship between the organizational citizenship behaviors and the organizational and professional commitments of secondary school teachers. *Journal of Global Strategic Management*, 6(2), 47-64.
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 11(5), 461-485.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousands Oaks, Califórnia: Sage Publications Inc.

Paz, A., y Núñez, M. (2015). Responsabilidad social universitaria: moralidad o compromiso en la formación de valores éticos en la educación de futuro. *Opción*, 29(72).

Pedrosa, I., Suarez-Alvarez, J., y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación Content Validity Evidencies: Theoretical Advances and Estimation Methods. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18.

Peiró, M. (2007). *Lleialtats contraposades? El compromís dels metges amb l'hospital i amb la professió*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Ramon Llull, Barcelona, España. Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9190/Manel_Peiro_Tesi_doctoral.pdf?sequence=1

Pérez, M. S., y Soto, P. C. (2015). Coordinación docente: ¿realidad o reto? Experiencia de una asignatura interdepartamental en los Grados de Maestro. En XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio (217-229). Universidad de Alicante.

Pérez, Y. G., González, M. C., y Torre, Z. I. R. (2015). La cultura profesional docente. Un acercamiento conceptual. *Márgenes*, 2(2).

Perrenoud, PH. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.

Polit, D. F., Beck, C. T., y Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing and Health*, 30(4), 459-467.

Proyecto Tunning (2003). *Tunning Educational Structure in Europe*. Informe final. Bilbao (España): Universidad de Deusto.

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 inédita de doctorado). Universidad de Colima, Colima, México. Recuperado de: http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Abel_Ramos_Madrigal.PDF

Ratto, J. A. (2008). La cultura profesional en la función docente. Academia Nacional de Educación. Link: http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/Cultura_profesional_Ratto.pdf

Razak, N.A., Darmawan, G.N., y Keeves, J.P. (2009). *Teacher Commitment*. In L. J. Saha y A. G. Dworkin (eds.). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Norwell, MA: Springer, 343- 360.

Real Decreto 989/2008, de 13 de junio, por el que se regula la contratación excepcional de profesores colaboradores. *Boletín oficial del Estado*. Madrid, 1 de julio de 2008, núm. 158, pp. 28946-28948.

Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de agosto de 2011, núm. 185, pp.87912-87918.

Reyes, P. (1990). Organizational commitment of teachers. En P. Reyes (ed.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity* (pp.143-162). San Francisco: Sage.

Robles, J. A., De la Garza, M. A., y Ortiz, M. (Septiembre, 2010). *El compromiso organizacional, factor de influencia en la actitud de los profesores frente a las necesidades de capacitación institucionales*. Trabajo presentado en XIII Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en

Ciencias Económico Administrativas, Universidad autónoma de Nayarit, México.

Rodas, A. S. (2013). *Relación entre la autoestima y compromiso organizacional en docentes de una institución educativa*. (Tesis inédita de doctorado), Universidad Rafael Landívar, Guatemala, Guatemala.

Rosenholtz, S. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93, 352-387.

Ruiz, M., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.

Sabariego Puig, M. (2012). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (3a ed., p. 51-87). Madrid: La Muralla.

Saifuddin, S., Nawaz, A., y Jan, F. (2012). Predicting Job-Satisfaction among the Academicians of Universities in Kpk, Pakistan. *Industrial Engineering Letters*. 2(2), 34-45. Recuperado de: <http://www.iiste.org/Journals/index.php/IEL/article/view/1440/1365>

Sánchez, J.A. (2001). El desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Universidades*, 22.

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Shagholi, R., Zabihib, M. R., Atefi, M., y Moayedi, F. (2011): The Consequences of Organizational Commitment in Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 246–250. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.081

- Shahmina, H. (2014). Impact of job satisfaction on professional commitment in higher education. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal Gllraj*, 2(2), 1-11.
- Sial, M. A., Jilani, S. M. A., Imran, R., y Zaheer, A. (2011). Effect of human resource practices on organizational commitment in Pakistani Universities. *World Applied Sciences Journal*, 15(6), 793-798.
- Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. En S. J. Ball s 1. F. Goodson, *Teachen lives and careen*. London, The Falmer Press, 27-60.
- Simo, P., Sallan, J., y Fernandez, 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. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16(22). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Smeenk, S. G. A, Eisinga, R. N., Teelken, J. C., y Doorewaard, J. A. C. M. (2006). The effects of HRM practices and antecedents on organizational commitment among university employees. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(12), 2035-2054. doi:10.1080/09585190600965449
- Smeenk, S., Teelken, C., Eisinga, R., y Doorewaard, H. (2009). Managerialism, organizational commitment, and quality of job performances among European university employees. *Research in Higher Education*, 50(6), 589-607.
- Somech, A., y Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38 (4), 555-577.
- Sood, V., y Anand, A. (2011). Professional commitment among B.Ed teacher educators of Himachal Pradesh. *Journal of All Indian Association for Educational Research*, 22(1), 51-60.

- Tanaka, J. S., y Huba, G. H. (1989). A general coefficient of determination for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 42, 233-239.
- Teh, T.L., Wong, K.L., y Ngerang, M.H. (2011). School principal leadership styles and teachers organizational commitment. *A research agenda. 2nd International Conference on Business and Economic Research (2nd ICBER) Proceeding*, 165-172.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13 (2), 1-15. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Tomàs, M., y Rodríguez, D. (2009). *Conocer la cultura de la universidad contemporánea: El CICOU*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Tomàs, M., Gimeno, X., Sanjuán, C., y Segovia, P (2006). El desarrollo profesional del docente en educación secundaria a partir del análisis de la cultura docente compartida. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1), 1-14.
- Tomczak, M., y Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*, 1(21), 19-25. Recuperado de: http://www.wbc.poznan.pl/Content/325867/5_Trends_Vol21_2014_no1_20.pdf
- Torra, I., De Corral, I., Pérez, M.J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., Márquez, M.D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, L., Estebanell, M., Patiño, J., González, A., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M.C, y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56.

- Torrado Fonseca, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (p. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- Tyree, A. k. (1996). Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching. *Journal of Educational Research*, 89(5), 295-304.
- UB (2010). *Código de buenas prácticas en investigación*. Barcelona: Agència de Polítiques i de Qualitat UB. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/28543>.
- Usha, P., y Sasikumar, P. (2007). Teachers' commitment and teachers' self-concept as predictors Job satisfaction. *Edutracks* 6(1), 26-29.
- Van Knippenberg, D., y Van Schie, E. C. M. (2000). Foci and correlates of organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 137-147. En Lisboa, A. (2010). Diferentes focos de identificación en el trabajo: identificación organizacional, grupal y profesional. *Revista de Psicología Social*, 25(2), 241-251, DOI: 10.1174/021347410791063813. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1174/021347410791063813>
- Vandenberg, R. J., y Scarpello, V. (1994). A longitudinal assessment of the determinant relationship between employee commitments to the occupation and the organization. *Journal of Organizational Behavior*, 15(6), 535-547.
- Vieira, M. J., y Vidal, J. (2006). Tendencias de la Educación Superior Europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 17(1), 75-97.

- Viladrich, M., Doval, E., Prat, R., y Vall-llobera, M. (2005). *Psicometría*. Barcelona: Editorial UOC.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organisations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7, 418-428.
- Yavuz, M. (2010). The effects of teachers' perception of organizational justice and culture on organizational commitment. *African Journal of Business Management*, 4(5), 695-701. Recuperado de: <http://www.academicjournals.org/ajbm/PDF/pdf2010/May/Yavuz.pdf>
- Yew, L. T. (2009). Affective organizational commitment and turnover intention of academics in Malaysia: Social exchange perspective.
- Yew, L. T. (2011). Understanding the antecedents of affective organizational commitment and turnover intention of academics in Malaysia: The organizational support theory perspectives. *African Journal of Business Management*, 5(7), 2551-2562.
- Yousaf, A., Yang, H., y Sanders, K. (2015). Effects of intrinsic and extrinsic motivation on task and contextual performance of Pakistani professionals: the mediating role of commitment foci. *Journal of Managerial Psychology*, 30(2), 133-150.
- Yucel, I., y Bektas, C. (2012). Job satisfaction, organizational commitment and demographic characteristics among teachers in Turkey: Younger is better? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1598-1608.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

10 ANEXOS

10.1 ANEXO 1: MODELO DE CARTA CONVOCATORIA GRUPO FOCAL

Bienvenido/a,

El próximo día 4 de Junio a la 13:30h en la Sala de Juntas de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona (3ª planta Pavelló de Govern, Campus de Bellvitge), tendrá lugar una sesión de trabajo que reunirá a un grupo de docentes pertenecientes al ámbito de Ciencias de la Salud.

Como grupo de discusión, trabajaremos para debatir aspectos relacionados con la cultura profesional del docente, de manera que podamos determinar qué se entiende por cultura docente en el contexto actual universitario.

La sesión de trabajo se inscribe en mi trabajo de investigación con el objetivo de conocer las cuestiones que deben contemplarse a la hora de establecer una cultura docente que de acuerdo con el nuevo espacio de educación superior, sintonice con un modelo de formación centrado en el aprendizaje del estudiante de Ciencias de la Salud. Actividad vinculada a mi tesis doctoral (*“Compromiso con la profesión docente y con la institución. Cultura docente en la Escuela de Enfermería”*) dirigida por los doctores Miquel Martínez Martín y Francesc Martínez Olmo y cuya finalidad es exclusivamente científica y académica.

Considero fundamental tu asistencia porque estoy convencida de que tu participación y aportación puede ser muy positiva y enriquecedora para el diseño del instrumento de medida de la cultura docente.

Atentamente.

Eva Garrido

Profesora de la Escuela Universitaria de Enfermería de la UB

L'Hospitalet de Barcelona, de 2013

10.2 ANEXO 2: CARTA EXPERTOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA VALIDACION DE CONTENIDO

Bienvenido/a

En el marco de mi tesis doctoral- programa de Doctorado de Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona- estamos realizando la validación de contenido de los ítems de una escala que hemos diseñado para analizar cómo es la cultura docente del profesorado universitario de Ciencias de la Salud.

Con el cuestionario que se presenta a continuación, en particular, queremos identificar cómo es la práctica profesional de los docentes y qué actividades realizan para su desarrollo profesional.

Nos gustaría, que usted como juez experto evalúe los siguientes aspectos:

- **Redactado:** la redacción del ítem es correcta es decir, si está expresado de forma clara e inequívoca. Respuesta Sí/No. Cuáles son los motivos que le llevan a una respuesta negativa en el ítem en cuestión
- **Relevancia:** hasta qué punto el ítem es relevante para explorar la cultura docente del profesorado universitario de Ciencias de la Salud. Las categorías van desde 1.Nada relevante hasta 5. Muy relevante
- **Dimensión:** en cuál de las dimensiones que se le proponen cree que debería ir cada uno de los ítems

Así mismo, se incluye al final un apartado para que usted pueda realizar los comentarios y sugerencias que estime oportunas.

Muy agradecida por su colaboración,

Atentamente,

Eva Garrido

Profesora de la Escuela Universitaria de Enfermería de la UB

Julio 2014

10.3 ANEXO 3: PLANTILLAS EVALUACIÓN DE CONTENIDO

PROCEDIMIENTO

PARAMETRO 1: Redactado

1. Lea el ítem número 1
2. Evalúe el redactado del ítem, según se indica:
Una evaluación de “Sí” indica que usted cree que el ítem está expresado de forma clara e inequívoca
Una evaluación de “No” indica que usted cree que el ítem no está expresado de forma clara e inequívoca
3. En caso de haber dado una evaluación al ítem de “No”, indique los motivos que le han llevado a dar una respuesta negativa
4. Pase a los siguientes ítems y repita los mismos pasos

	Sí	No	Motivos que le han llevado a dar una respuesta negativa
1. Participo en actividades formativas sobre mi disciplina (visitas a centros de servicios de asistencia sanitaria, asistencia a congresos o jornadas de enfermería...)			
2. Participo en actividades formativas sobre docencia (cursos de formación didáctica, asistencia a congresos o jornadas de educación...)			
3. Tomo decisiones docentes en función del tipo de profesionales que debemos formar			
4. Comparto con mis colegas opiniones sobre el tipo de profesionales que debemos formar			
5. Comparto con mis colegas opiniones sobre la manera en que debemos formar			
6. Comparto mis experiencias sobre la práctica docente con los docentes de mi disciplina, área de conocimiento, departamento o Escuela Universitaria			
7. Tengo en cuenta las opiniones de mis estudiantes sobre mi actividad docente			
8. Planifico las asignaturas de manera colaborativa con el resto del equipo docente			
9. Planifico las asignaturas a partir de las competencias que deben desarrollar los estudiantes			
10. Planifico las actividades de aprendizaje que deben hacer los estudiantes			
11. Diseño actividades de evaluación que generen feedback continuado			
12. Hago los reajustes necesarios en mi docencia a partir de los resultados de evaluación de los estudiantes			
13. Adopto un papel de facilitador de aprendizaje			
14. Oriento a los estudiantes sobre cómo mejorar sus aprendizajes			
15. Combino estrategias metodológicas (sesiones expositivas, seminarios, ejercicios, etc.)			
16. En mi docencia incorporo el estudio de casos relacionados con ejemplos extraídos de la sociedad			
17. En mi docencia promuevo que los estudiantes se comprometan con valores profesionales			
18. Tengo presente lo que la sociedad espera de los futuros profesionales			
19. Priorizo más mi función investigadora que la docente			
20. Participo en investigaciones o innovaciones sobre la práctica docente			
21. Participo en investigaciones sobre mi disciplina o área de conocimiento			

PROCEDIMIENTO

PARAMETRO 2: Relevancia

1. Lea el ítem número 1
2. Evalúe la relevancia del ítem, según se indica:
Una evaluación de “1” indica que usted cree que el ítem no es **nada relevante** para explorar la cultura docente del profesorado universitario de Ciencias de la Salud
Una evaluación de “5” indica que usted cree que el ítem es **muy relevante** para explorar la cultura docente del profesorado universitario de Ciencias de la Salud
3. En caso de haber dado una evaluación negativa al ítem (inferior a 3), indique los motivos que le han llevado a dar una respuesta negativa
4. Pase a los siguientes ítems y repita los mismos pasos

	1 Nada relevante	2	3	4	5 Muy relevante	Motivos que le han llevado a dar una respuesta negativa (Inferior a 3)
1. Participo en actividades formativas sobre mi disciplina (visitas a centros de servicios de asistencia sanitaria, asistencia a congresos o jornadas de enfermería...)						
2. Participo en actividades formativas sobre docencia (cursos de formación didáctica, asistencia a congresos o jornadas de educación...)						
3. Tomo decisiones docentes en función del tipo de profesionales que debemos formar						
4. Comparto con mis colegas opiniones sobre el tipo de profesionales que debemos formar						
5. Comparto con mis colegas opiniones sobre la manera en que debemos formar						
6. Comparto mis experiencias sobre la práctica docente con los docentes de mi disciplina, área de conocimiento, departamento o Escuela Universitaria						
7. Tengo en cuenta las opiniones de mis estudiantes sobre mi actividad docente						
8. Planifico las asignaturas de manera colaborativa con el resto del equipo docente						
9. Planifico las asignaturas a partir de las competencias que deben desarrollar los estudiantes						
10. Planifico las actividades de aprendizaje que deben hacer los estudiantes						
11. Diseño actividades de evaluación que generen feedback continuado						
12. Hago los reajustes necesarios en mi docencia a partir de los resultados de evaluación de los estudiantes						
13. Adopto un papel de facilitador de aprendizaje						
14. Oriento a los estudiantes sobre cómo mejorar sus aprendizajes						
15. Combino estrategias metodológicas (sesiones expositivas, seminarios, ejercicios, etc.)						
16. En mi docencia incorporo el estudio de casos relacionados con ejemplos extraídos de la sociedad						
17. En mi docencia promuevo que los estudiantes se comprometan con valores profesionales						
18. Tengo presente lo que la sociedad espera de los futuros profesionales						
19. Priorizo más mi función investigadora que la docente						
20. Participo en investigaciones o innovaciones sobre la práctica docente						
21. Participo en investigaciones sobre mi disciplina o área de conocimiento						

**PROCEDIMIENTO
PARAMETRO 3: Dimensión**

1. Lea el ítem número 1
2. Marque con una X la dimensión en la que cree que debería ir el ítem
3. Pase a los siguientes ítems y repita los mismos pasos

	Formación continuada para el desarrollo profesional docente	Reflexión	Relaciones /Comunicación	Planificación docente/Evaluación /Metodologías	Compromiso con la sociedad	Docencia/ Investigación
Participo en actividades formativas sobre mi disciplina (visitas a centros de servicios de asistencia sanitaria, asistencia a congresos o jornadas de enfermería...)						
Participo en actividades formativas sobre docencia (cursos de formación didáctica, asistencia a congresos o jornadas de educación...)						
Tomo decisiones docentes en función del tipo de profesionales que debemos formar						
Comparto con mis colegas opiniones sobre el tipo de profesionales que debemos formar						
Comparto con mis colegas opiniones sobre la manera en que debemos formar						
Comparto mis experiencias sobre la práctica docente con los docentes de mi disciplina, área de conocimiento, departamento o Escuela Universitaria						
Tengo en cuenta las opiniones de mis estudiantes sobre mi actividad docente						
Planifico las asignaturas de manera colaborativa con el resto del equipo docente						
Planifico las asignaturas a partir de las competencias que deben desarrollar los estudiantes						
Planifico las actividades de aprendizaje que deben hacer los estudiantes						
Diseño actividades de evaluación que generen feedback continuado						
Hago los reajustes necesarios en mi docencia a partir de los resultados de evaluación de los estudiantes						
Adopto un papel de facilitador de aprendizaje						
Oriento a los estudiantes sobre cómo mejorar sus aprendizajes						
Combino estrategias metodológicas (sesiones expositivas, seminarios, ejercicios, etc.)						
En mi docencia incorporo el estudio de casos relacionados con ejemplos extraídos de la sociedad						
En mi docencia promuevo que los estudiantes se comprometan con valores profesionales						
Tengo presente lo que la sociedad espera de los futuros profesionales						
Priorizo más mi función investigadora que la docente						
Participo en investigaciones o innovaciones sobre la práctica docente						
Participo en investigaciones sobre mi disciplina o área de conocimiento						

10.4 ANEXO 4: PLANTILLAS DE EVALUACIÓN PARA LA PRUEBA PILOTO CUALITATIVA CON LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Bienvenido/da...,

En el marco de mi tesis doctoral- programa del Doctorado de Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona- estamos realizando una prueba piloto para conocer la aplicabilidad del cuestionario que utilizaremos para estudiar cómo es la práctica profesional de los docentes de Enfermería así como qué actividades realizan para su desarrollo profesional docente.

Nos gustaría, que usted evalúe los siguientes aspectos del cuestionario:

- **Claridad en las instrucciones:** las instrucciones para cumplimentar el cuestionario son lo suficientemente claras
- **Comprensión de los ítems:** los términos utilizados en la redacción de los ítems se comprenden de manera correcta. Respuesta SÍ/No. Cuáles son los motivos que le llevan a una respuesta negativa en el ítem en cuestión
- **Concepto o constructo:** qué concepto cree que se está midiendo con estos ítems

Así mismo, se incluye al final un apartado para que usted pueda realizar los comentarios y sugerencias que estime oportunas.

Muy agradecida por su colaboración,

Atentamente,

Eva Garrido

Profesora de la Escuela de Enfermería

Diciembre 2014

PROCEDIMIENTO

PARAMETRO 1: Claridad en las Instrucciones

Las instrucciones para cumplimentar el cuestionario son lo suficientemente claras

1. Lea las siguientes instrucciones:

Indique en qué medida está de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, según la escala que se presenta a continuación. Para responder tenga presente como máximo los tres últimos años como docente en la Escuela de Enfermería

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo			Ni de acuerdo ni en desacuerdo			Totalmente de acuerdo

2. Evalúe las instrucciones, según se indica:

Una evaluación de “Sí” indica que usted cree que las instrucciones están expresadas de forma clara e inequívoca

Una evaluación de “No” indica que usted cree que las instrucciones no están expresadas de forma clara e inequívoca

3. En caso de haber dado una evaluación de “No”, indique los motivos que le han llevado a dar una respuesta negativa:

	Sí	No	Motivos que le han llevado a dar una respuesta negativa
Las instrucciones para cumplimentar el cuestionario son lo suficientemente claras			

PROCEDIMIENTO

PARAMETRO 2: Comprensión de los ítems

1. Lea el ítem número 1
2. Evalúe si los términos utilizados en la redacción de los ítems se comprenden de manera correcta, según se indica:
Una evaluación de “Sí” indica que usted cree que la redacción del ítem se comprende de manera correcta
Una evaluación de “No” indica que usted cree que la redacción del ítem no se comprende de manera correcta
3. En caso de haber dado una evaluación al ítem de “No”, indique los motivos que le han llevado a dar una respuesta negativa
4. Pase a los siguientes ítems y repita los mismos pasos

	Sí	No	Motivos que le han llevado a dar una respuesta negativa
1. Participo en actividades formativas sobre mi disciplina (visitas a centros de servicios de asistencia sanitaria, asistencia a congresos o jornadas de enfermería...)			
2. Participo en actividades formativas sobre docencia (cursos de formación didáctica, asistencia a congresos o jornadas de educación...)			
3. Tomo decisiones docentes en función del tipo de profesionales que debemos formar			
4. Reflexiono sobre el perfil profesional que debemos formar			
5. Comparto con mis colegas opiniones sobre el perfil profesional que debemos formar			
6. Reflexiono sobre la manera en la que debemos formar			
7. Comparto con mis colegas opiniones sobre la manera en que debemos formar			
8. Comparto mis experiencias sobre la práctica docente con los docentes de mi disciplina, área de conocimiento, departamento o Escuela Universitaria			
9. Tengo en cuenta las opiniones de mis estudiantes a la hora de planificar y de mi actuación docente			
10. Planifico las asignaturas de manera colaborativa con el resto del equipo docente			
11. Planifico las asignaturas a partir de las competencias que deben desarrollar los estudiantes			
12. Planifico las actividades de aprendizaje que deben hacer los estudiantes			
13. Diseño actividades de evaluación que generen feedback inmediato y útil para el aprendizaje			
14. Hago los reajustes necesarios en mi docencia a partir de los resultados de evaluación de los estudiantes			
15. Con mi actividad docente pretendo fundamentalmente facilitar el aprendizaje del estudiante			
16. Combino estrategias metodológicas (sesiones expositivas, seminarios, ejercicios, etc.)			
17. En mi docencia incorporo el estudio de situaciones o ejemplos de la realidad social			
18. En mi docencia promuevo que los estudiantes se comprometan con valores profesionales			
19. Tengo presente en mi actividad docente lo que la sociedad espera de los futuros profesionales			
20. Priorizo más mi función investigadora que la docente			
21. Participo en investigaciones o innovaciones sobre la práctica docente			
22. Participo en investigaciones sobre mi disciplina o área de conocimiento			

PROCEDIMIENTO

PARAMETRO 3: Concepto

¿Qué concepto cree que se pretende medir con el conjunto de estos ítems?

.....
.....
.....

Comentarios y Sugerencias

.....
.....
.....
.....
.....
.....

10.5 ANEXO 5: CARTA DOCENTES UNIVERSIDAD ROVIRA Y VIRGILI PARA LA PRUEBA PILOTO CUANTITATIVA

Bienvenido/da...,

En el marco de mi tesis doctoral- programa del Doctorado de Educación y Sociedad de la Universitat de Barcelona- hemos iniciado un proyecto de investigación sobre la cultura docente del profesorado universitario de Enfermería.

Uno de los instrumentos diseñados para la obtención de información consiste en un cuestionario, que se presenta a continuación, con el objetivo de identificar cómo es la práctica profesional de los docentes y qué actividades realizan los docentes para su desarrollo profesional.

El tiempo previsto para su cumplimentación no excederá de 5 minutos. La relevancia de esta investigación, depende en gran medida del número de respuestas que obtengamos y por lo tanto de su colaboración, que será anónima.

Le agradecería, que una vez haya contestado las preguntas, devuelva el cuestionario a su colega la Dra. Dolors Burjalès Martí depositándolo en su buzón de correo nº 4.

Muy agradecida por su colaboración y sinceridad en las respuestas

Eva Garrido

Profesora de la Escuela de Enfermería

Febrero 2015

**10.6 ANEXO 6: CARTA PRESENTACION CUESTIONARIO A LOS
DOCENTES DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE
ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

Bienvenido/da,

En el marco de mi tesis doctoral -programa de doctorado de Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona- hemos iniciado un proyecto de investigación en la Escuela de Enfermería de la UB sobre el compromiso de los docentes con la institución en la que trabajan, con su profesión docente y la cultura docente.

El cuestionario que adjunto a continuación es uno de los instrumentos que utilizo para la recogida de la información que necesito y le agradecería que dedicara unos minutos en contestarlo (el tiempo previsto para su cumplimentación no excede los 15 minutos). La relevancia del estudio depende en gran medida del número de respuestas que obtenga y, por tanto, de su colaboración.

El objetivo del cuestionario es detectar qué opinan y como se sienten los docentes respecto a su trabajo en la Escuela, a través de diversas frases que pueden reflejar, o no, sus opiniones. La encuesta se ha estructurado en cuatro bloques temáticos: la Escuela, la Profesión/Actividad docente, la Cultura docente y Datos sociodemográficos. Todas las respuestas son anónimas y la información personal solicitada solamente se utilizará para estudiar las relaciones entre actitudes laborales y atributos personales (por ejemplo: muestran un mayor compromiso organizativo los docentes con mayor experiencia).

Le agradecería que, una vez haya contestado las preguntas, deposite el cuestionario cumplimentado así como el consentimiento informado que se adjunta al final, en mi buzón de correo.

Muy agradecida por su colaboración y sinceridad en las respuestas.

Atentamente,

Eva Garrido (evagarrido@ub.edu)

Profesora de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona

Mayo 2015

10.7 ANEXO 7: CUESTIONARIO

Como doctoranda de la UB, estoy realizando una investigación acerca de la cultura docente del profesorado universitario de la Escuela de Enfermería y de su compromiso organizativo y con la profesión docente. Como docente de Enfermería solicito su colaboración, contestando este cuestionario. Su valiosa participación para mi investigación es confidencial y no excederá de 15 minutos.

Parte I. La Escuela

Indique en qué medida está de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, según la escala que se presenta a continuación.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Totalmente en desacuerdo</i>			<i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i>			<i>Totalmente de acuerdo</i>

	1	2	3	4	5	6	7
1.Me gustaría continuar el resto de mi carrera profesional en esta Escuela							
2.Siento de verdad, que cualquier problema en esta Escuela es también mi problema							
3.No me siento parte integrante de esta Escuela (PI) ¹							
4.No me siento emocionalmente unido a esta Escuela (PI)							
5.En esta Escuela no me siento como en familia (PI)							
6.Trabajar en esta Escuela significa mucho para mí							
7.Ahora mismo trabajo en esta Escuela más porque lo necesito que porque yo quiera							
8.En este momento, dejar esta Escuela supondría un gran coste para mí							
9.Si ahora decidiera dejar esta Escuela muchas cosas en mi vida personal se verían interrumpidas							
10.Creo que si dejara esta Escuela no tendría muchas opciones de encontrar otro trabajo							
11.Aunque quisiera sería muy difícil para mí dejar este trabajo ahora mismo							
12.Una de las desventajas de dejar esta Escuela es que hay pocas posibilidades de encontrar otro empleo							
13.No siento ninguna obligación de tener que seguir trabajando para esta Escuela (PI)							
14.Creo que no estaría bien dejar esta Escuela aunque fuera a beneficiarme en el cambio							
15.Me sentiría culpable si ahora dejara esta Escuela							
16.Esta Escuela se merece mi lealtad							
17.Creo que no podría dejar esta Escuela porque siento que tengo una obligación con la gente de aquí							

(continúa en la página siguiente)

¹ PI: indica polaridad inversa

Parte II. La actividad docente/Profesión docente

Indique en qué medida está de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, según la escala que se presenta a continuación.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Totalmente en desacuerdo</i>			<i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i>			<i>Totalmente de acuerdo</i>

	1	2	3	4	5	6	7
18. Ejercer la docencia es importante para mi imagen personal							
19. Me arrepiento de haber escogido la actividad /profesión docente (PI) ²							
20. Me siento orgulloso de haber elegido la actividad/profesión docente							
21. No me gusta ejercer la docencia (PI)							
22. No me identifico con la profesión docente (PI)							
23. Me entusiasma ejercer la docencia							
24. Le he dedicado demasiado a la docencia como para plantearme cambiar de actividad ahora							
25. Sería difícil para mí cambiar de actividad actualmente							
26. Mi vida se vería alterada sustancialmente si cambiara de actividad							
27. Cambiar de profesión/actividad ahora tendría un coste muy grande para mí							
28. Nada me incentiva a seguir en la docencia (PI)							
29. Cambiar de actividad ahora requeriría un sacrificio personal importante para mí							
30. Creo que las personas que han sido formadas en docencia tienen la responsabilidad de permanecer en dicha profesión durante un periodo de tiempo razonable							
31. No siento ninguna obligación de seguir ejerciendo la docencia (PI)							
32. Siento una responsabilidad hacia la docencia que me hace continuar en ella							
33. Incluso si significase una ventaja para mí, no creo que fuese correcto dejar la docencia							
34. Me sentiría culpable si dejara la docencia							
35. Me dedico a la profesión docente por un sentido de compromiso con la formación							

(continúa en la página siguiente)

² PI: indica polaridad inversa

Parte III. Cultura docente

Indique en qué medida está de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, según la escala que se presenta a continuación. Para responder tenga presente **como máximo los tres últimos años** trabajados como docente en la Escuela de Enfermería.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Totalmente en desacuerdo</i>			<i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i>			<i>Totalmente de acuerdo</i>

<i>Habitualmente...</i>	1	2	3	4	5	6	7
36. Participo en actividades para formarme o actualizarme en mi disciplina (visitas a centros de servicios de asistencia sanitaria, asistencia a congresos o jornadas de enfermería...)							
37. Participo en actividades para formarme en docencia (cursos de formación didáctica, asistencia a congresos o jornadas de educación...)							
38. Tomo decisiones docentes (planificación, actividades, evaluación,...) en función del tipo de profesionales que debemos formar							
39. Reflexiono sobre el perfil profesional que debemos formar							
40. Hablo con mis colegas sobre el perfil profesional que debemos formar							
41. Reflexiono sobre la manera en la que debemos formar							
42. Hablo con mis colegas sobre la manera en que debemos formar							
43. Comparto mis experiencias sobre la práctica docente con los docentes de mi disciplina, área de conocimiento, departamento o Escuela Universitaria							
44. Tengo en cuenta las opiniones de mis estudiantes a la hora de planificar las asignaturas y de mi actuación docente							
45. Planifico las asignaturas de manera colaborativa con el resto del equipo docente							
46. Planifico las asignaturas a partir de las competencias que deben desarrollar los estudiantes							
47. Planifico las actividades de aprendizaje que deben hacer los estudiantes							
48. Diseño actividades de evaluación que generen feedback inmediato y útil para el aprendizaje							
49. Hago los reajustes necesarios en mi docencia a partir de los resultados de evaluación de los estudiantes							
50. Con mi actividad docente pretendo fundamentalmente facilitar el aprendizaje del estudiante							
51. En mi docencia combino estrategias metodológicas (sesiones expositivas, seminarios, ejercicios, etc.)							
52. En mi docencia incorporo el estudio de situaciones o ejemplos de la realidad social							
53. En mi docencia promuevo que los estudiantes se comprometan con valores profesionales (dignidad humana, igualdad, verdad,...)							
54. En mi actividad docente tengo presente lo que la sociedad espera de los futuros profesionales							
55. Mi dedicación docente es más reducida porque priorizo más la investigación							
56. Participo en investigaciones o innovaciones sobre la práctica docente							
57. Participo en investigaciones sobre mi disciplina o área de conocimiento							

Parte IV. Características personales y laborales

Sexo Hombre

Mujer

Edad: _____ años

Categoría laboral

Catedrático de Universidad/Catedrático Contratado

Titular de Universidad/Agregado

Colaborador permanente

Lector

Colaborador Temporal

Asociado

Visitante

Otros

Ejercicio docente: _____ años

Antigüedad en la Escuela: _____ años

Doctorado: Sí

No

Departamento:

Departament d'Infermeria Fonamental i Medicoquirúrgica

Departament d'Infermeria de Salut Pública, Salut Mental i Maternoinfantil

Departament de Podologia

Muchas gracias por su colaboración
