

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista académica evaluada por pares

Editor inglés: Sherman Dorn
College of Education
University of South Florida

Editor Español: Gustavo E. Fischman
Mary Lou Fulton College of
Education Arizona State University

Volumen 16

Número 12

Junio 10, 2008

ISSN 1068-2341

Cambio Organizacional en la Educación Superior a Distancia: La Re-negociación del Contrato Psicológico de los Empleados

Gabriela Topa

José. F. Morales

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Citación: Topa, G. & Morales, J. F. (2008). Cambio Organizacional en la Educación Superior a Distancia: la Re-negociación del Contrato Psicológico de los Empleados. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16 (12). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Resumen

El principal objetivo de este trabajo es explorar las relaciones empíricas entre las actitudes ante el cambio organizacional, la ruptura de contrato psicológico y los resultados tales como burnout, satisfacción laboral y conductas de ciudadanía organizacional. El modelo propuesto sugería que la identificación organizacional sería una variable mediadora en estas relaciones. Los resultados de un estudio empírico llevado a cabo con personal universitario (N=150) mostraron que el modelo ajustaba adecuadamente a los datos. La identificación organizacional mediaba la relación entre la ruptura de contrato psicológico y los resultados, mientras que las actitudes ante el cambio tenían un impacto directo en los resultados.

Palabras claves: Educación a distancia, contrato psicológico, identificación organizacional, cambio organizacional.

Organizational Change in Distance Higher Education: the Re-negotiation of Employee's Psychological Contract



Los lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada conjuntamente por el Mary Lou Fulton College of Education at Arizona State University y el College of Education at University of South Florida. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org>, ERIC, SCOPUS, y por H.W. Wilson & Co. Contribuya con comentarios y sugerencias a Fischman@asu.edu

Abstract

The main purpose of this study is to explore empirical relationships of employees' attitudes towards organizational change, the perceived breach of the psychological contract and outcomes such as burnout, job satisfaction and OCB. The proposed model suggests that organizational identification will be a mediator variable in these relationships. Results of an empirical study conducted among university staff (N =150) showed that the model was an adequate fit to the data. Organizational identification mediated the relationship between psychological contract breach and outcomes while attitudes towards organizational change had a direct impact on outcomes.

Keywords: Distance Education, Psychological Contract, Organizational Identification, Organizational Change.

Introducción¹

La Educación Superior a Distancia (EAD), que cuenta con una dilatada historia, tiene hoy por delante un momento de grandes desafíos. Los exponentes de esta modalidad educativa en el ámbito universitario habrán de hacer frente exitosamente a estos retos en la próxima década, si desean sobrevivir. Motivadas por estas exigencias, las Universidades a Distancia en España en particular, pero también en el resto del mundo, viven hoy procesos de cambio que tienen por objeto responder tanto a las demandas de calidad educativa como a las de eficiencia en la gestión económica (Santamaría, 2003).

Cuando esta situación se considera desde la perspectiva de los trabajadores universitarios, quienes han desarrollado un contrato psicológico que los vincula con la organización más allá de los acuerdos escritos, se comprende que éstos se ven también afectados por el proceso de cambio. La amplitud y complejidad de las transformaciones en la Universidad a Distancia puede implicar auténticas renegociaciones del contrato psicológico de los trabajadores. En definitiva, los resultados deseados por la organización, en términos de calidad de los servicios y eficiencia de los procesos, se verían también influidos por estas renegociaciones del contrato psicológico de los empleados.

Pese a la importancia de estas cuestiones, la mayoría de los enfoques teóricos no se ha centrado en la situación de las instituciones superiores de EAD. A la par, se carece de los estudios empíricos adecuados para avalar conclusiones y proponer estrategias de intervención. En este sentido, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en España ha iniciado un estudio amplio que pretende triangular fuentes de información y procedimientos de recogida de datos con la intención de ofrecer una primera aproximación a algunas de estas cuestiones.

En el presente trabajo nos proponemos ofrecer nuestras reflexiones iniciales siguiendo el siguiente esquema: primero comenzaremos por señalar cuál es la situación de las instituciones de EAD y explicaremos en qué consiste el contrato psicológico de los trabajadores y cuáles son las variables relacionadas con él. A continuación analizaremos cómo pueden afectar los procesos de cambio actuales a este contrato psicológico y a los resultados. En tercer lugar, ofreceremos los resultados de un primer estudio empírico con personal docente e investigador de la UNED, para proponer finalmente futuras líneas de investigación y sugerir algunas estrategias de intervención.

¹ Los autores desean agradecer la colaboración del Vicerrectorado de Calidad e Innovación docente de la UNED para la realización de este estudio.

Situación de la Educación Superior a Distancia

En la actualidad, las Universidades a Distancia se ven obligadas a desempeñar su labor en un entorno complejo y cambiante que las enfrenta a múltiples dificultades, algunas de las cuales son compartidas por el resto de las Universidades y otras, en cambio, son específicas de las instituciones de EAD. Entre otras, la necesidad de las Universidades de agruparse, de trabajar entre ellas en forma de red, de ser atractivas para estudiantes de otros ámbitos geográficos, como señala Francesc Michavila (2005, p. 2).

Si comenzamos a describir este panorama con una perspectiva *dentro-fuera*, hemos de señalar, en primer término, que las Universidades se hallan en un mercado en el cual la oferta educativa se amplía y diversifica continuamente y la educación ha dejado de ser vista como una *oportunidad* para ser considerada como un servicio.

Así, el estudiante ha pasado a ser entendido como un cliente, que adquiere un producto o usa un servicio, y todo el proceso acaba sometido a las reglas del mercado. En esta situación, las instituciones comienzan a interesarse por llevar adelante un *marketing relacional* que establezca lazos de fidelidad estables con sus estudiantes. Para alcanzar este objetivo resulta fundamental atender sus necesidades específicas, a través de la búsqueda de un *feedback* constante de los destinatarios de todos sus servicios y de una vigilancia cuidadosa de los niveles de calidad de los mismos. Así, conceptos tales como orientación al cliente, calidad del servicio y satisfacción del usuario han pasado a formar parte del lenguaje académico y pedagógico.

En este marco de transformaciones, otra influencia externa que afecta a las Universidades procede de los sistemas de *accountability*, que instan a la rendición de cuentas como mecanismo para demostrar la eficiencia en el empleo de los recursos, la mayoría de las veces de origen público, que dan soporte a la EAD. Consecuencia quizá de la convergencia de estas tendencias es la preocupación creciente, por una parte, por incrementar la calidad de productos y servicios y, por otra, por ser capaz de demostrar su cumplimiento, sometiéndose a procesos estandarizados de certificación de la calidad. Así, conceptos procedentes del lenguaje empresarial, tales como normativas ISO o sistemas EFQM o financiación diferencial pasan a integrar el lenguaje académico.

Por otro lado, los procesos de globalización económica y política hacen ver a las Universidades la conveniencia de participar en la construcción de espacios transnacionales de educación superior que propicien el reconocimiento de estudios a las personas y la movilidad de la comunidad universitaria. La construcción de tales espacios obliga a la redefinición de las competencias que el proceso educativo pretende contribuir a desarrollar en el estudiante. Así, los sistemas de reconocimiento de créditos y la definición de perfiles de competencias a nivel continental pasan a ser objetivos de la política universitaria actual.

Por último, la influencia de las TIC afecta profundamente a los procesos internos y a los productos en la EAD, ya que las Universidades pasan de ser instituciones basadas en el servicio postal a convertirse en auténticas organizaciones virtuales. Esto supone consecuencias para ellas cuando menos en dos sentidos. Por una parte, implica una exigencia de desarrollo tecnológico y de formación del profesorado para el empleo de tales tecnologías, por la otra, la virtualidad implica una transformación hacia un modelo de organización en red, en el cual la presencia física pierde relevancia, a la par que la confianza y la identificación organizacional la ganan.

Es cierto que las Universidades, en cuanto organizaciones, tienen finalidades y procesos muy diferentes a los de otras organizaciones, además de un *ethos* institucional que no es fácil de equipar al

de otros ámbitos². En concreto, la existencia de importantes mediaciones—espacios de participación individual y colegiada, academias—así como el carácter profesional de sus participantes y las condiciones peculiares del mercado educativo, pueden volver muy destacadas las diferencias entre las Universidades y otras organizaciones. Tales factores han llevado a hablar de ellas como sistemas débilmente acoplados (Weick, 1976), como organizaciones que aprenden (Rodríguez y Trujillo, 2007) y como organizaciones con cuatro posibles conformaciones ideales (Montaño, 2001)- la burocrática, la colegiada, la política y la anarquía organizacional- como este autor las designa. La existencia de tales diferencias no menoscaba el hecho de que las Universidades públicas se han venido considerando auténticas organizaciones del tipo que Mintzberg (1979) designara como burocracias profesionales, con una diferenciación horizontal basada en áreas o disciplinas (Clark, 1983, 1995).

Ahora bien, hoy en día, las Universidades, en cuanto organizaciones, se están transformando y han pasado del clásico modelo *collegium-academia* para volverse *organizaciones profesionales en red* (Bleiklie, 1998; Mc Nay, 1995). Esta transformación de paradigma, que afecta de modo más acusado a las Universidades a distancia que al resto de las instituciones de educación superior, lleva a tales organizaciones a implicarse en profundos cambios, tanto de los productos y servicios ofertados hacia el exterior, como de los procesos vividos en su interior.

El Contrato Psicológico de los Trabajadores

El trabajo ocupa un lugar muy relevante en la vida de las personas, entre otras razones porque proporciona a éstas recursos, desafíos y relaciones (Peiró, 1990). Por este motivo, las condiciones en las cuales el trabajo se desarrolla tienen profundas implicaciones de cara al bienestar físico y emocional de las personas. Inicialmente el estudio de estas condiciones estuvo centrado en aquellos aspectos objetivos que podían medirse o cuantificarse con facilidad, tales como la iluminación, la organización de las tareas o la distribución del tiempo, y se caracterizó por una visión fragmentada, en la cual los distintos antecedentes se consideraban por separado (Peiró, 1990).

No obstante, posteriormente pasaron a tomarse en consideración aquellas variables *soft*, que aún siendo más difíciles de objetivar, ejercían una influencia demostrada sobre los resultados, tanto en el plano personal como en el organizacional. Esta larga tradición que comienza con los estudios de Elton Mayo en Hawthorne, poniendo de relieve la influencia de las presiones del grupo sobre el rendimiento, llega en la actualidad a la confirmación empírica de que el trato injusto por parte de la organización puede influir sobre la salud física de los trabajadores, siendo antecedente de enfermedades cardiovasculares en los empleados (Kivimaki, Elovaino, Vahtera, y Ferrie, 2003).

En el medio de este largo camino se encuentra profusa investigación relativa al estrés laboral. Dicha investigación se inicia con un modelo de desequilibrio entre las demandas del ambiente laboral y los recursos de la persona, que se define como la causa del estrés. En su desarrollo va incorporando progresivamente la influencia de otros factores tales como el control personal sobre la tarea, la percepción de auto-eficacia y el apoyo social recibido del entorno, que juegan un papel intermedio entre las causas del estrés y los resultados (Karasek, 1979).

No obstante, quizá lo más destacado en este desarrollo sea la superación de la visión fragmentada con el surgimiento del concepto de contrato psicológico, que se ha mostrado como un marco amplio y comprehensivo para entender las relaciones laborales. Por contrato psicológico se

² Aquí los autores están parafraseando los comentarios de un revisor anónimo, a quien agradecen sus sugerencias.

entiende un acuerdo mutuo de intercambio recíproco entre la persona y la organización, constituido por los derechos y obligaciones de cada una de las partes en la relación (Rousseau, 1985, 1989, 2001, 2004). El origen de este contrato reside en un conjunto de promesas, implícitas o explícitas, que ambas partes han intercambiado a medida que progresaba la relación entre ellas.

Con el correr del tiempo, una de las partes puede llegar a desarrollar la percepción de que la otra ha fallado en el cumplimiento adecuado de las obligaciones contraídas. Esta percepción de ruptura del contrato psicológico suele ir acompañada de fuertes reacciones emocionales que se manifiestan como enojo, ira, sentimientos de haber sido traicionado y tristeza (Robinson y Morrison, 1995). Además, la ruptura del contrato (Cassar, 2001; Morrison y Robinson, 1997) se ha revelado como un importante predictor de un amplio abanico de resultados en el plano personal y organizacional, siendo este el concepto que más interés despierta dentro de este marco teórico.

Los primeros trabajos se limitaron a verificar que la ruptura de contrato psicológico pronosticaba adecuadamente la intención de permanecer o abandonar la organización, así como la satisfacción laboral del empleado (Robinson, Kraatz y Rousseau, 1994), mientras que los estudios posteriores llevaron más allá estas consecuencias con la inclusión del compromiso organizacional y el estrés laboral (Leiter, 1999; Robinson y Morrison, 2000; Tekleab y Taylor, 2003; Topa-Cantisano y Morales-Domínguez, 2005; Turnley y Feldman, 1998, 1999, 2000), entre otros resultados. Algunas líneas concretas de investigación ampliaron todavía más el abanico de posibles resultados, analizando la posible influencia de la ruptura de contrato psicológico sobre la violencia en el trabajo y las conductas de acoso laboral (Guglielmi, 2003).

En la actualidad, la mayoría de las organizaciones tiene claro que el rendimiento del empleado en las tareas pautadas es una base para el logro de sus objetivos, pero que se trata de una base demasiado exigua. Para el pleno cumplimiento de tales objetivos, la organización necesita que los trabajadores se impliquen en conductas que van más allá del rendimiento pautado. Son las denominadas conductas extra-rol, ciudadanía organizacional o iniciativa personal (Coyle-Shapiro, 2002). Este tipo de resultados también se ha mostrado influido, en un sentido negativo, por la ruptura del contrato psicológico (Coyle-Shapiro y Kessler, 1998, 2002).

Dentro de este marco de relaciones entre la ruptura de contrato psicológico y los resultados en el plano personal y organizacional se ha considerado a dos variables que juegan el papel de mediadoras: justicia e identificación con la organización. Algunos estudios se han centrado en la importancia de la justicia percibida en la organización, mostrando que las influencias entre ruptura y justicia son mutuas. Estas relaciones se apoyan en hallazgos empíricos (Topa-Cantisano y Morales-Domínguez, 2005). Por una parte, si las personas albergan la creencia de que su organización les trata con justicia, tienden a ser más benévolas cuando valoran el incumplimiento de aspectos concretos de su contrato psicológico. Por la otra, la misma percepción de ruptura acaba afectando la credibilidad en la justicia organizacional. Las primeras referencias a la aplicación del marco teórico del contrato psicológico a la tarea docente se remontan a Leiter (1999), quien propuso que el síndrome de burnout en este colectivo podía ser un resultado de la ruptura percibida. A este primer trabajo teórico ha seguido alguna aplicación empírica (Topa, Morales y Caeiro, 2007).

Otra línea de trabajos ha puesto de relieve la importancia de la identificación con el grupo en las relaciones entre la ruptura de contrato y los resultados. Por identificación se entiende aquella parte de la concepción del yo que se deriva de la pertenencia a un grupo social, tal como la ha definido la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1982; Turner, 1982). Así, la identificación organizacional emerge como una forma específica de identidad social en los ámbitos laborales. Como tal, la identificación con la organización brinda una respuesta parcial a la pregunta *¿Quién soy yo?* (Ashforth y Mael, 1989; Mael y Ashforth, 1992, 2001).

Debido a que la identificación de una persona con determinado grupo social es probable que afecte a sus actitudes y comportamientos, una línea de trabajos empíricos se ha centrado en las

relaciones entre la ruptura de contrato, la identificación con la organización y los resultados (van Knippenberg y van Schie, 2000). La mayoría de sus hallazgos empíricos ponen de relieve el papel amortiguador de la identificación organizacional en la relación entre ruptura y satisfacción, rendimiento o iniciativa personal.

Procesos de Cambio y Re-negociación del Contrato Psicológico

Este apartado está destinado a analizar las posibles implicaciones de los procesos de cambios a que se hallan sometidas las Universidades a distancia para el contrato psicológico de sus trabajadores y la influencia que, a través de él, pueden tener dichos procesos de cambio sobre los resultados, deseables e indeseables, tanto en el plano personal como en el organizacional.

La Implantación de Sistemas de Calidad como Proceso de Cambio Organizacional

En primer lugar, la implantación de sistemas de calidad de productos-procesos-servicios que se vive en muchas instituciones de EAD actualmente se halla sometida a condiciones si no idénticas, cuando menos comparables, a las que la afectan en las empresas. En este sentido, una profusa línea de trabajo ha mostrado que la implantación de tales sistemas está fuertemente vinculada al clima organizacional (Gómez Bernabeu, 2003). Entendemos por clima organizacional las descripciones de la gente sobre lo que les ocurre en el interior de la organización, incluyendo sus percepciones de qué es la organización en términos de prácticas, políticas, procedimientos, rutinas y recompensas (van Muijen et al., 1999). Este clima se forma a partir de procesos de interacción social como las relaciones con los compañeros y los intercambios con los supervisores.

Los estudios empíricos han puesto de manifiesto que para alcanzar el éxito en la implantación de un sistema de calidad existen una serie de condiciones previas, entre las que se incluye un cierto perfil de clima organizacional. Si en la organización, el clima de apoyo y de innovación es bajo, y en cambio los grupos perciben un clima negativo y de desconfianza, es altamente probable que la implantación del sistema de calidad fracase.

Por otra parte, se verifican relaciones en sentido inverso, puesto que la implantación de un sistema de calidad, que supone modificar y someter a control todos los elementos que integran la organización, acaba afectando a las percepciones de la gente sobre las prácticas que se consideran adecuadas, las percepciones sobre los procedimientos empleados y las percepciones sobre las recompensas recibidas. En este sentido, en la medida que suponga una modificación del modo habitual de hacer las cosas, la implantación de tales sistemas puede llegar a tener un impacto sobre el contrato psicológico de los trabajadores y, en el caso de que la renegociación no se lleve a cabo adecuadamente, puede acabar siendo visto como una auténtica situación de ruptura, en la cual una de las partes modifica, unilateralmente, los términos acordados en la relación entre empleado y Universidad.

Esta percepción de ruptura puede tener implicaciones a largo plazo sobre otros resultados tal como la satisfacción de los trabajadores. En esta línea, hay hallazgos empíricos que confirman un descenso en la satisfacción laboral de los empleados de empresas implicadas en procesos de certificación de la calidad, especialmente con los aspectos temporales del trabajo y con la sobrecarga de tareas que la calidad implica. Si el trabajador percibe que ahora tiene más tareas que hacer y que debe rellenar más documentos, se muestra menos satisfecho (Gómez-Bernabeu, 2003).

Paralelamente, las instituciones que partían de condiciones de clima laboral más favorables, en las que los diversos grupos se vieron implicados en los procesos de toma de decisiones, son aquellas

que logran un incremento de la satisfacción de los empleados, en especial con la supervisión y con la participación (Gómez-Bernabeu, 2003).

Si nos centramos en la perspectiva del personal docente e investigador de las Universidades, los sistemas de calidad pueden conllevar un profundo cambio de la perspectiva pedagógica y de la definición de la propia identidad profesional. Si bien es cierto que la pedagogía moderna está centrada en el alumno, incluir en la evaluación del desempeño docente los resultados de una encuesta de satisfacción de los estudiantes puede significar una novedad para algunos. Si además, el docente se ve en la necesidad de registrar sus actuaciones y de dar informe detallado de las mismas a otras instancias de la Universidad a través de un protocolo estandarizado, podemos comprender que algunos perciban que estas decisiones suponen un cambio en su rol profesional.

En resumen, y sin poner en tela de juicio la necesidad de la implantación de tales sistemas de control y certificación de la calidad, parece fácil comprender cómo estos procesos de cambio exigen una renegociación del contrato psicológico para evitar que lleguen a constituirse en verdaderas rupturas del contrato psicológico de los miembros de la organización.

Los Sistemas de Rendición de Cuentas como Cambio Organizacional

La CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) señala que el buen gobierno de una organización, ya sea pública o privada, supone rendir cuentas ante la misma organización y ante la sociedad en general, señalando que las universidades trabajan para establecer mecanismos adecuados que les permitan esta rendición de cuentas antes sus colectivos y los ciudadanos (CRUE, 2007).

En aquellos países con una tradición más afianzada en procesos de *accountability* se reconoce la existencia de una cierta clase de acuerdo social entre la institución y su sociedad, y que este acuerdo es el que sustenta la existencia de tal institución dentro de la sociedad y define su peso relativo en ella. Mientras que el vínculo entre las Universidades y la sociedad a través del mercado parece más claro en Estados Unidos, hay quienes señalan que esta vinculación no es tan real en Europa (Trow, 1996, p. 2). Argumentan en esta línea que, aunque los gobiernos emplean la retórica del mercado libre, mientras que controlen los precios que las Universidades ponen a sus servicios, así como la cantidad y variedad de los servicios que pueden ofertar, las Universidades realmente seguirán operando en una economía dirigida.

Por otra parte, otro lazo fundamental que liga a la Universidad con la sociedad es la confianza: esto es la provisión de apoyo sin el requisito de que la institución proporcione bienes y servicios específicos en retorno o rinda cuentas de modo específico y detallado sobre el uso de tales fondos. Esta confianza, que se daba hasta ahora por descontado, parece que comienza a ser puesta en tela de juicio a partir de los resultados de estudios que señalan una creciente desconfianza de la sociedad en sus instituciones de educación superior (Trow, 1996).

Los mecanismos de rendición de cuentas encierran peligros potenciales para las Universidades, que podrían repercutir en el contrato psicológico de sus trabajadores. Estos sistemas de rendición de cuentas encierran, en general, algunos aspectos que podrían significar una potencial amenaza para la autonomía de las instituciones de educación superior (Trow, 1996). En contextos históricos como el español o el latinoamericano, en los que la defensa de la autonomía universitaria no se ha dado sólo en el plano de la retórica, dicha amenaza cobra especial relevancia, ya que trae involuntariamente a la memoria los momentos en que los poderes públicos fácticos pretendieron restringir la autonomía a las Universidades –y con frecuencia lo consiguieron– como un medio de control ideológico. Por otra parte, y en segundo lugar, aunque estemos ahora en otros contextos políticos, en la medida que implican procesos de auditoría externa sobre la actividad docente, tales

mecanismos también pueden incluir peligros potenciales para la libertad profesional de los profesores.

Si todo esto se suma, el resultado podría indicar la necesidad de una renegociación del contrato psicológico de los trabajadores. En primer lugar, porque pasarían de pertenecer a una institución de gobierno autónomo, para verse insertos en una organización controlada, al menos parcialmente, por quienes la proveen de fondos. En segundo lugar, porque dejarían de pertenecer a una institución libre de toda sospecha, a ojos de la sociedad, para trabajar en una organización cuyos procesos y productos son puestos en tela de juicio constantemente. Finalmente, porque pasarían de desenvolver su trabajo con libertad profesional a verse sometidos a procesos de auditoría externa, máxime en un tipo de tarea como la docencia, en la cual los resultados son difícilmente objetivables.

Si descendemos a los detalles concretos, es posible que este cambio afecte la labor cotidiana del personal docente. Por ejemplo, orientándolo a hacer públicos sus éxitos y disimular los fallos, en concreto en lo que a resultados de investigación o docencia se refiere; a centrarse en la demostración de su capacidad investigadora a través de publicaciones con índice de impacto, más bien que en la mejora de su tarea docente; a alinear sus objetivos pedagógicos con aquellos resultados que serán positivamente evaluados en los estudiantes, en vez de procurar desarrollar en éstos las cualificaciones que como docente considera más importantes. Finalmente, si uno de los objetivos de la educación superior es ampliar los horizontes de los estudiantes, lo cual es más aún aplicable a la EAD, y este resultado es difícilmente mensurable, no sería de extrañar que los procesos de rendición de cuentas lleven al profesorado a desatender estos propósitos en aras de otros que sean más fáciles de cuantificar.

Considerados pues desde la perspectiva del empleado, los procesos de rendición de cuentas por parte de las Universidades pueden alterar el acuerdo entre los trabajadores y su organización en cuestiones claves, y exigirán una renegociación de los contratos psicológicos para evitar las rupturas.

Los Espacios Transnacionales de Educación Superior como Cambio Organizacional

La creación de espacios comunes de educación superior implica, cuando menos, tres líneas de acción. Primeramente, la necesidad de hacer converger sistemas educativos dispares obliga a la modificación de los perfiles propios en un camino hacia la superación de las divergencias. En segundo lugar, las posibilidades de movilidad, tanto física como virtual o mixta, se incrementan y abren nuevos desafíos. Por último, la definición de perfiles de competencias profesionales comunes lleva implícita la exigencia de reorientar los propios procesos pedagógicos.

De estas líneas de acción se siguen consecuencias que podrían afectar al contrato psicológico de los trabajadores. El diseño de programas de postgrado acordes con las directrices transnacionales obliga a implicarse en actividades de programación que se han de simultanear con las tareas docentes cotidianas y que en muchas ocasiones exigen pasar sucesivos procesos de acreditación externa. La definición de perfiles de competencias profesionales comunes supone, por una parte, reorientar los objetivos del propio proceso de enseñanza aprendizaje al logro de determinadas competencias en los estudiantes, que no siempre coincidirán con las que se perseguían antes. Además supone, cuando menos en el modelo del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), dar mayor relevancia a la función tutorial del docente que a su función magistral, lo cual puede suponer un incremento del tiempo dedicado y un cambio en los procedimientos didácticos.

Desde la perspectiva de los empleados, la implicación de las Universidades, especialmente de aquellas de EAD, en la construcción de espacios transnacionales puede llevar implícita la necesidad de una re-negociación del contrato psicológico en varios sentidos. Por un lado, en cuanto implica una sobrecarga de las tareas, toda vez que a las de docencia habrán de añadirse las de planificación;

por otro, en cuanto supone cambiar los modos pautados de hacer las cosas, es decir los procedimientos pedagógicos, ya que el objetivo central del aprendizaje se traslada al desarrollo de determinadas competencias definidas externamente, con la consiguiente exigencia de transformar los contenidos textuales en actividades, y con una centralidad mayor del trabajo autónomo del estudiante y de la función tutorial del docente. En este sentido, y en cuanto a lo anterior, implica una sobrecarga de tareas, una exigencia de mayor dedicación temporal y una necesidad de cambiar los procedimientos consolidados, estos procesos marcan la necesidad de renegociar los términos del contrato para evitar que se constituyan en verdaderas rupturas del contrato psicológico de los trabajadores de la Universidad.

La Incorporación de las TIC y la Virtualización de la EAD como Cambio Organizacional

Este proceso implica cuando menos dos facetas que revisten el carácter de cambios organizacionales. En primer lugar, la incorporación de las TIC al proceso educativo y, en segundo, la transformación de las Universidades, en sí mismas, en organizaciones virtuales. Pasaremos a considerarlos por separado.

La incorporación de las TIC a la educación superior, en particular a la EAD, supone un cambio profundo en el papel del profesor y en su relación con los estudiantes. Por una parte, la adaptación a este nuevo papel—que exige formación—y la adecuación de los materiales docentes puede ser vista por los profesores como una amenaza para el progreso de su carrera académica, en la medida que resta tiempo y energías a la investigación; por otra, el marketing de la enseñanza *on line*—que ofrece un profesor a disposición del estudiante a cualquier hora del día—puede generar ansiedad en los docentes que ven variar las exigencias de dedicación y, en concreto, que se enfrentan a una tarea cuyos límites son difíciles de precisar de antemano (Santamaría, 2003).

Por lo que se refiere a las implicaciones de cara a la organización en sí misma, la transformación de las Universidades a distancia en auténticas organizaciones virtuales supone a la vez problemas y oportunidades. Respecto de los problemas, podemos decir que mientras la presencialidad supone una oportunidad de comunicación completa, es decir, en la que podemos percibir y generar información a través de los cinco sentidos y de manera amplia, la virtualidad se contrapone a ésta, ya que restringe la posible recepción y emisión de información a través de todos los sentidos, restringiendo, por lo tanto, la comunicación. Aunque podamos ver físicamente al otro en videoconferencia, sólo tendremos la oportunidad de verle parcialmente y lo mismo él a nosotros.

Por otro lado, si miramos a las posibilidades, la virtualidad permite la comunicación simultánea cuando varias personas trabajan a la vez sobre la misma tarea en distintos espacios, así como la comunicación diferida en el tiempo.

Para las Universidades, en cuanto que se trata de organizaciones que *se han vuelto virtuales*, esto supone implicaciones importantes tales como la existencia de nuevos espacios de comunicación e interacción que permiten a la gente manifestar sus opiniones sin restricciones de espacio y tiempo. También supone cambios en los mecanismos de representación, ya que los órganos de representación tradicional de los diversos sectores y estamentos dentro de la Universidad se pueden ver superados por la eficacia de estos nuevos sistemas de comunicación (Santamaría, 2003). Esta superación podría darse en dos sentidos; primero, estos nuevos sistemas de comunicación permiten que las personas expresen opiniones representativas de la mayoría, aún sin formar parte de ningún órgano de representación, y segundo, los órganos legítimos pueden ser vistos como inadecuados, toda vez que la información se distribuye de manera más rápida y eficaz a través de las formas virtuales de comunicación.

Aunque la enumeración no pretende ser exhaustiva, estos son algunos de los efectos que las TIC pueden tener sobre las instituciones de EAD y, en concreto, sobre los contratos psicológicos de sus miembros.

Por una parte, si la implantación de las TIC supone la necesidad de dedicar tiempo a formarse para usarlas, a diseñar materiales y a atender cursos *on line*, este cambio de las condiciones de partida plantea la exigencia de una renegociación del contrato psicológico. Por otra, si la transformación de la Universidad en una organización virtual supone, para el empleado, la posibilidad de exponer las opiniones en foros abiertos y, para la organización, la exigencia de capacidad de diálogo y negociación, no hallaremos mejor ejemplo de una situación en la cual el contrato psicológico tendrá que renegociarse desde ambos extremos, o romperse.

En resumen, se podría señalar que las condiciones actuales de las Instituciones Superiores de EAD plantean la exigencia de una renegociación del contrato psicológico con sus trabajadores debido a que los profundos cambios organizacionales en que se ven inmersas pueden percibirse como rupturas del contrato y tener importantes consecuencias negativas en el plano personal y organizacional.

Sobre la base de la literatura revisada hasta aquí, en este estudio nos proponemos las siguientes hipótesis:

Primero, que la ruptura de contrato psicológico influirá negativamente sobre la identificación organizacional.

Segundo, que la ruptura de contrato psicológico tendrá relaciones positivas con los resultados indeseables, como el burnout, y relaciones negativas con aquellos deseables, como la satisfacción laboral y las conductas de ciudadanía organizacional.

Tercero, que las actitudes negativas hacia el cambio organizacional (cinismo, temor y aspectos personales) tendrán una influencia negativa sobre la identificación organizacional.

Cuarto, que las actitudes negativas hacia el cambio organizacional (cinismo, temor y aspectos personales) tendrán una influencia negativa sobre los resultados deseables y una influencia positiva sobre los indeseables.

Quinto, que se encontrarán relaciones entre los antecedentes (ruptura de contrato psicológico y actitudes negativas hacia el cambio) y los resultados (burnout, satisfacción y conductas de ciudadanía organizacional), tanto directas como indirectas, mediadas por la identificación organizacional.

El modelo global que refleja estas hipótesis y se propone en este estudio se representa en Figura 1.

Método

Procedimiento y Participantes

El presente estudio se ha llevado a cabo en la UNED y el universo poblacional estaba compuesto por 1285 personas. El estudio se dirigió a todos los miembros de ese universo, quienes fueron invitados a participar voluntariamente a través de una carta que informaba de las características del estudio y garantizaba la confidencialidad de los resultados. La muestra final de la que proceden los datos aquí presentados es de 150 participantes, quienes desarrollan sus actividades en la Sede Central de la Universidad en España.

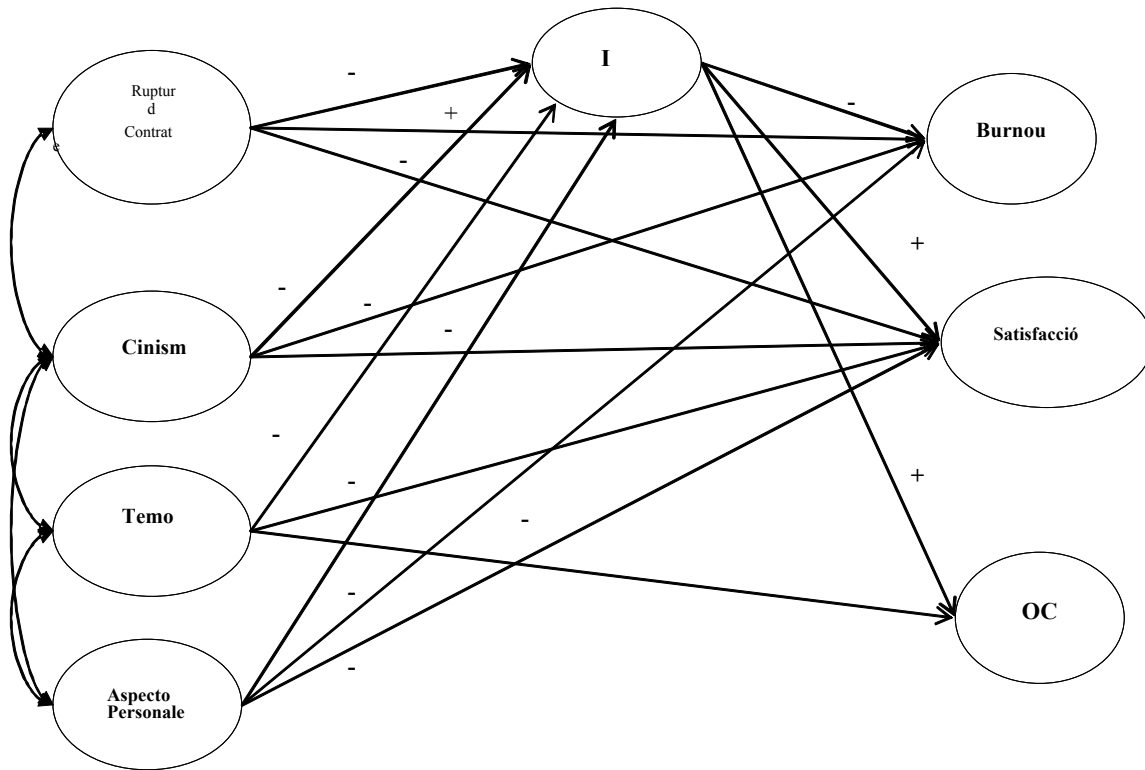


Figura 1. Modelo Propuesto.

Nota: IO (Identificación Organizacional)

Los participantes pertenecen a las diversas categorías de personal docente e investigador (PDI), colectivo que agrupa a catedráticos, profesores titulares y otras figuras contractuales. No obstante la denominación común de PDIs, todos ellos tienen asignadas funciones docentes en forma prioritaria, las cuales compatibilizan con tareas de investigación. Debido a que no existe ningún colectivo dedicado exclusivamente a una sola de estas funciones, en este estudio se ha considerado que las variables organizaciones les afectan de modo semejante y se ha procedido a su análisis conjunto.

Estas personas respondieron un cuadernillo anónimo conteniendo diversas escalas, los cuales se distribuyeron en los buzones que tienen asignados en sus puestos de trabajo y que, una vez completado, remitieron a la unidad que coordinó la investigación a través del servicio de correo interno de la institución. En este procedimiento se empleó un sobre estandarizado, con el objeto de garantizar el anonimato de las respuestas. Los datos fueron recogidos en el mes de mayo de 2007 y la tasa de respuesta, en esa primera etapa, fue de 12%. La recogida de datos continuó durante un plazo ampliado de mes y se alcanzó así una tasa de respuesta total de 24,9%. Pese a que la tasa de respuesta no es elevada, consideramos que la muestra puede ser tenida como representativa del colectivo profesional al que pertenecen sus participantes.

El total de participantes estaba constituido por un 52,4% de mujeres y 46% de varones, con un 24% de los participantes menor de 35 años y un 54% hasta 55 años. El porcentaje de representación femenina entre los participantes es superior al que tienen en la población, donde es

de 47%. El 25% de la muestra final de este estudio contaba con 5 años de permanencia en la organización y el 35% entre 6 y 15 años.

Instrumentos

Debido a la longitud del cuestionario total, en el cual fueron evaluados algunos aspectos no tratados en este informe, fue necesario reducir las escalas al menor número de ítems posible. Se conservaron sólo 13 ítems en la escala de actitudes hacia el cambio, de los 36 que tenía en su formulación original y se redujeron a tan sólo tres ítems las escalas que medían variables como el burnout, la identificación organizacional y las conductas de ciudadanía. El motivo de la reducción de la escala original fue que el estudio piloto con la escala completa mostró que el tiempo requerido para rellenar el cuestionario era excesivamente largo y que la escala reducida tenía adecuada fiabilidad.

Actitudes ante el cambio

Se evaluaron con una versión reducida de la escala original de Rabelo, Ros y Torres (2004). El instrumento que en los estudios originales disponía de tres subescalas: *oposición al cambio por cinismo*, *oposición por temor* y *aspectos personales que influyen en el cambio*. Se halló una fiabilidad adecuada para la escala total ($\alpha = .70$).

Ejemplos de los ítems de la dimensión *oposición por cinismo*: “Los cambios se quedan normalmente en el plano teórico”; de la dimensión *oposición por temor*: “La falta de información en los procesos de cambio genera malentendidos”, “Las personas reaccionan negativamente a los cambios que aumentan su carga de trabajo”; y de la dimensión *aspectos personales*: “Los cambios son beneficiosos porque pueden oxigenar esta organización”, “Las personas desarrollan mecanismos para no cambiar.”

Ruptura de contrato psicológico

Se midió con una escala de 4 ítems (Robinson y Morrison, 2000) orientada a la valoración global de la percepción de incumplimiento de promesas por parte de la organización. La fiabilidad de la escala fue adecuada ($\alpha = .90$), pese a su brevedad, y la escala de respuesta tipo Likert oscilaba entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo). Ejemplos de los ítems: “Creo que he dado más a la UNED y he recibido de ella menos de lo que esperaba,” “Estoy enojado porque la UNED no cumple sus promesas para conmigo.”

Identificación organizacional

La operacionalización de esta variable se llevó a cabo con escala reformulada a partir de Tyler y Blader (2000), conteniendo tres ítems ($\alpha = .80$). Los ítems estaban dispersos a lo largo del cuestionario. Ejemplos de algunos ítems son los siguientes: “Me siento a gusto perteneciendo a la UNED,” “Si hablo a alguien de la UNED siempre digo nosotros en lugar de ellos.”

Burnout

Se evaluó sólo la dimensión cansancio emocional, usando tres ítems de la versión española del Maslach Burnout Inventory GS (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000). Pese a su brevedad, se obtuvo una fiabilidad adecuada ($\alpha = .78$).

Satisfacción laboral

Se empleó una versión reducida de la escala S/22 de Meliá y Peiró (1989) ya incluida en la lista de referencias conservando cuatro ítems referidos a la satisfacción con el trabajo en general, con las relaciones con los compañeros, el trato recibido de parte de la institución y el trato recibido de las personas a las que se dirige el trabajo. La escala de respuesta tipo Likert oscilaba entre 1 (Nada satisfecho) y 7 (Totalmente satisfecho) y la fiabilidad total fue adecuada ($\alpha = .75$).

Conductas de ciudadanía organizacional

Se valoró con tres ítems de la escala de Christ, Van Dick, Wagner, y Stellmacher (2003). Ejemplos de los ítems: “Hago sugerencias innovadoras para mejorar el funcionamiento de la UNED,” “Ayudo a otros trabajadores de mi organización,” “Creo que excedo los requisitos formales del trabajo que me pide la UNED.” La escala alcanza una fiabilidad por Alpha de Cronbach de .65 pese a su brevedad.

Resultados

Estadísticos Descriptivos

Los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre las medidas del estudio se ofrecen en Tabla 1.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones

Factores	M	DT	1	2	3	4	5	6	7
Ruptura de contrato psicológico	3.56	1.53	-						
Cinismo ante cambio	4.6	.94	.44**	-					
Temor ante cambio	5.4	.95	.76	.38**	-				
Aspectos personales ante cambio	5.48	1.01	-.02	.21**	.46**	-			
Identificación organizacional	5.3	1.18	-.40**	-.22**	-.04	-.03	-		
Burnout	3.5	1.52	.44**	.25**	.05	-.15	-.27**	-	
Conductas de ciudadanía organizacional (OCB)	2.6	.99	-.30**	-.20**	-.13	.00	.15	-.33**	-
Satisfacción general	5.3	1.3	-.45**	-.18*	-.14	-.12	.58**	-.36**	.02

Nota: ** $p < .01$

El nivel de ruptura de contrato psicológico y el de burnout no son altos, ya que se ubica alrededor de la media de la escala; por otro lado, sí la superan el cinismo y el temor hacia el cambio. El análisis de las relaciones entre las variables ofrece un primer apoyo provisional a las hipótesis del estudio.

La ruptura de contrato tiene relaciones positivas y significativas con las actitudes cínicas hacia el cambio y con el síndrome de burnout; y relaciones negativas con la identificación organizacional, con la satisfacción y con las conductas de ciudadanía organizacional. El cinismo, el temor y los aspectos personales relativos al cambio se relacionan todos de modo negativo con la identificación organizacional, aunque sólo el cinismo alcanza niveles de significación estadística. Las relaciones de la identificación con los resultados muestran el patrón previsible, ya que las correlaciones son positivas con los resultados deseables tales como la satisfacción y las conductas de ciudadanía, a la vez que son negativas con el burnout.

Modelos de ecuaciones estructurales

Para poner a prueba las hipótesis del estudio se emplea un modelo de ecuaciones estructurales. Entre las ventajas de este tipo de modelos debemos señalar el hecho de que nos

permiten poner a prueba un conjunto de relaciones entre predictores y resultados simultáneamente. En este caso el modelo puesto a prueba es el que propone cuatro variables exógenas (actitudes cínicas ante el cambio, actitud de temor, aspectos personales ante el cambio y percepción de ruptura de contrato psicológico) que influyen directamente sobre una variable endógena (identificación organizacional) e indirectamente sobre otras variables endógenas (burnout, satisfacción laboral, y conductas de ciudadanía organizacional). Cada una de las variables dispone de su indicador observable, constituido por la media de la correspondiente escala. Para estimar el modelo se utilizó el procedimiento de máxima verosimilitud a través del software estadístico AMOS 6.0; el input del programa fue la matriz de datos originales.

Para probar el ajuste del modelo se sugieren diversos índices tales como el estadístico χ^2 y su nivel de probabilidad asociado, sin embargo, a causa de la sensibilidad del estadístico χ^2 al tamaño de la muestra y a las desviaciones de la normalidad en los datos, se proponen también otros índices de ajuste comparativos como el CFI (*comparative fit index*), el GFI (*Goodness of fit index*), el AGFI (*Adjusted Goodness of fit index*) o el RMSEA (*root mean square error of approximation*). Se recomiendan valores por encima de .95 para estos indicadores y cercanos a .06 para el RMSEA (Byrne, 2001). Todos estos ajustes al modelo se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2
Estadísticos de ajuste para los modelos inicial y re-especificado

Modelo	χ^2	df	p	CMIN/df	RMR	RMSEA	GFI	ECVI	CFI
Modelo propuesto	16.11	3	.001	5.5	.07	.17	.97	.56	.948
Modelo Re-especificado	20,2	12	.06	1.68	.04	.06	.97	.46	.97

Como se puede apreciar en la Tabla 2, los indicadores de ajuste del modelo original presentan unos valores adecuados. Se aprecian valores superiores a .90 para el CFI y mayores que .95 para el GFI, aunque los resultados podrían mejorarse, tal como nos lo indica el elevado valor del RMR.

En el proceso de re-especificación del modelo se eliminaron las relaciones entre predictores y criterios que no resultaban estadísticamente significativas sobre la base de sus C. R. (*critical ratios*), obteniendo un modelo de mejor ajuste. Se elimina la influencia de las actitudes hacia el cambio—mediada por la identificación—sobre los resultados, ya que no resultaba significativa; en cambio se mantienen algunas relaciones directas entre las actitudes y los resultados. En la comparación de modelos también se recurre al índice ECVI que tiende a añadir penalizaciones a aquellos modelos más complejos y con peor ajuste, beneficiándose con los valores más pequeños los modelos más parsimoniosos y con mejor ajuste a los datos. Los valores de ajuste del modelo re-especificado son superiores a .95, tanto en el caso del CFI como del GFI, habiéndose aproximado a .05 los valores de RMR y RMSEA, a la vez que la probabilidad del modelo global supera el nivel de .05, como se recomienda (Byrne, 2001).

En la Figura 2 se pueden apreciar las estimaciones estandarizadas del modelo final con mejor ajuste a los datos, así como los porcentajes de varianza explicada de cada una de las variables de resultado.

En concreto, se aprecia que la ruptura de contrato psicológico tiene pesos de regresión altos sobre la identificación organizacional y la satisfacción laboral (ambos con signos negativos) y sobre el burnout (con signo positivo). Además se observan influencias directas y negativas del *cinismo* y del

temor ante el cambio sobre la satisfacción laboral y las conductas de ciudadanía organizacional. Los porcentajes de varianza explicada de las variables dependientes oscilan entre el 17 y el 41 %.

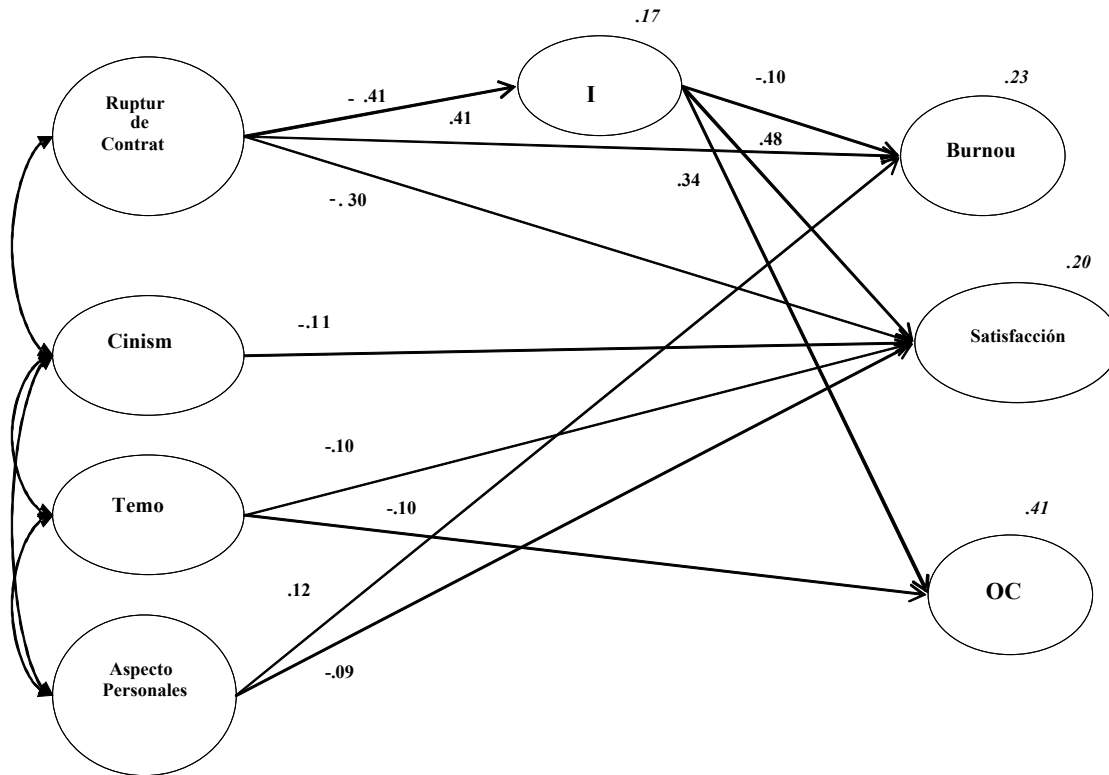


Figura 2. Estimaciones estandarizadas del modelo re-especificado.

Nota: IO (identificación organizacional).

Los valores encima de las flechas indican los pesos de regresión estandarizados (betas) y los valores en cursiva en el borde superior de las figuras indican el porcentaje de varianza explicada de las variables dependientes.

Discusión

Los objetivos de este estudio se centraban, en primer lugar, en explorar las relaciones entre las diferentes actitudes ante el cambio organizacional, y la percepción de ruptura del contrato psicológico con otras variables como la identificación en las organizaciones. En segundo lugar, se procuraba mostrar la influencia de tales variables sobre los resultados personales (satisfacción laboral y *burnout*) y organizacionales (conductas de ciudadanía). Los resultados del estudio confirman la dirección general de las hipótesis.

Las influencias de la ruptura de contrato sobre el burnout y la satisfacción son importantes, tanto en forma directa como a través de la mediación de la identificación organizacional. El cinismo ante el cambio tiene una influencia negativa en la satisfacción general; el temor ante el cambio ejerce una influencia negativa tanto sobre la satisfacción como sobre las conductas de ciudadanía; y los aspectos personales del cambio influyen negativamente tanto en el burnout como en la satisfacción.

En resumen, podríamos señalar que el modelo inicial resulta parcialmente confirmado, puesto que los efectos de la ruptura de contrato sobre los resultados siguen el patrón comprobado en trabajos anteriores. La ruptura tiene una influencia negativa sobre los resultados deseables y una influencia positiva sobre los indeseables.

Asimismo, las actitudes cínicas y temerosas hacia el cambio tienen una influencia negativa sobre los resultados deseables y una influencia positiva sobre los indeseables, como era de esperar. Sin embargo, hay un resultado que es significativo sólo en el análisis de correlaciones, pero pierde su valor estadístico en el modelo global. Así, la relación entre la actitud cínica y la identificación es negativa, pero luego la primera no llega a ser un buen predictor de la segunda.

Aunque insistimos en señalar que estos resultados son provisionales ya que la tasa de respuesta no ha sido elevada y, por consiguiente, es necesario reconocer que estas relaciones requieren un examen más detallado.

Implicaciones para la Gestión del Cambio Organizacional en las Instituciones de EAD

El propósito final de este trabajo era doble. Por una parte, explorar empíricamente las relaciones entre las diferentes actitudes ante el cambio y la percepción de ruptura de contrato psicológico en las organizaciones educativas de nivel universitario. Por otra, analizar la posible influencia de las variables antes mencionadas sobre los resultados personales y organizacionales, también a la luz de esa evidencia empírica. Sobre la base de nuestros hallazgos, nos atrevemos a ofrecer algunas sugerencias en orden a la gestión más adecuada de los procesos organizacionales en las Universidades.

En este sentido, lo primero que se debería señalar es que afrontar tales procesos de cambio reviste un cierto carácter de imperativo, por cuanto no se trata de una opción para las instituciones, ya que los procesos de certificación de la calidad y la rendición de cuentas se imponen. Por otra parte, la participación en los espacios transnacionales de Educación Superior es un objetivo altamente deseable, donde las TIC y la virtualidad son la vía de futuro por la cual transitarán, no sólo las Universidades, sino todas las organizaciones en breve tiempo. Por lo tanto, la pregunta no es si las Universidades deciden hacer frente a los cambios o no. No hay más alternativa que hacerles frente.

La alternativa está en el modo en que se hace efectiva la gestión del cambio. Y es aquí donde sí existen opciones, ya que la gestión puede conducir a una percepción de ruptura de contrato de los miembros de la organización o ser el camino que conduzca a un feliz nuevo contrato psicológico. Si a esto se añade que las Universidades usan modelos de gobierno consensuados en los que se implica a profesores, administrativos, estudiantes y en ocasiones a toda la comunidad, hay mejores oportunidades para la gestión adecuada del cambio que en aquellas organizaciones con distintos modelos de gobierno.

Frente a estas cuestiones, solo podemos ofrecer algunas sugerencias que iluminen la intervención en la dirección señalada.

En primer lugar, en el proceso de cambio es importante para la gente sentir que ha sido *tratada bien*. Esta percepción de justicia interactiva tiene amplias influencias no sólo en los miembros de la organización sino también en los posibles espectadores de la situación. En esta línea, hay abundante investigación empírica sobre lo que se ha dado en llamar las reacciones de las terceras partes, es decir, de todos aquellos que contemplan las actuaciones de una organización para con sus empleados, tales como compañeros, clientes, accionistas, público en general. Los resultados parecen confirmar que las intenciones futuras de seguir invirtiendo en una organización o adquiriendo sus

servicios están influidas por estas percepciones de trato justo, incluso durante los procesos de cambio organizacional de gran envergadura (Skarlicki y Kulik, 2005).

La percepción de trato justo se puede incrementar informando adecuadamente a los diversos colectivos de los motivos y objetivos de los procesos de cambio, debatiendo con ellos los modos y tiempos de implantación e implicándoles en la evaluación de los resultados, entre otras medidas.

En segundo lugar, la implicación de los diversos colectivos en la toma de decisiones respecto al cambio, en estrecha relación con lo anterior, parece favorecer los resultados a mediano y largo plazo. Los hallazgos empíricos muestran que, durante la implantación de procesos de calidad, se presta mayor atención a las relaciones grupales, debido a la necesidad de evaluar todos los aspectos de la tarea. Por lo tanto, aquellas organizaciones en que la gente se halla más implicada en el éxito de su organización y de su grupo son las que tienen mayores probabilidades de contar con miembros satisfechos, y como consecuencia, con una mayor disposición al cambio.

Finalmente, la importancia de la identificación con la organización para el logro de los objetivos institucionales se pone nuevamente de manifiesto. Hay una línea de trabajos empíricos que ha mostrado la influencia de la identificación organizacional en las conductas proactivas o extra-rol y en las conductas emprendedoras dentro de la organización (Topa y Morales, 2006; Moriano, Topa, Valero y Levy- Magni, en prensa).

En cuanto a las sugerencias de tipo concreto, podríamos recomendar, en primer lugar, que se procurase enfocar la rendición de cuentas y la calidad dentro una perspectiva global de la institución. Si se trata de cambios que deseamos sean duraderos y exitosos, los caminos más cortos no siempre son los mejores. En este sentido, debatir con la comunidad universitaria a todos los niveles la implantación de un sistema de evaluación de la calidad, o buscar un consenso de los diferentes departamentos en la formulación y el logro de los objetivos de un Programa Marco pueden ser caminos más arduos, pero más exitosos.

En segundo lugar, si la incertidumbre es la principal fuente de estrés durante el cambio organizacional, es importante cuidar la calidad de la comunicación con todos los colectivos en los procesos de cambio (Bordia, Hunt, Paulsen, Tourish, y DiFonzo, 2004). No es de extrañar que diversos autores (Lewis y Seibold, 1998) hayan conceptualizado la implementación del cambio como un problema de comunicación. El hecho de ofrecer y mantener, pese a los elevados costos técnicos o personales, ámbitos de expresión y debate para que la gente participe puede ser un excelente mecanismo que desactive los posibles conflictos y aumente la implicación de los participantes.

En tercer lugar, las instituciones de EAD deberían reclamar a la sociedad recursos para afrontar estos cambios con la dotación económica adecuada, de modo que la implantación del cambio no se sostenga sólo con el aumento de tareas para los trabajadores.

En cuarto lugar, será bueno adoptar una perspectiva flexible, según la cual no todos los grupos y sectores dentro de la organización tienen que estar estructurados de la misma manera. Esto impone problemas cuando ciertos sectores de la organización tienen la categoría de funcionarios públicos. Dicha categoría sitúa a los trabajadores en condiciones peculiares de cara a negociar las modificaciones en sus condiciones de trabajo con la organización. Pero todas las organizaciones, incluso las públicas, se verán pronto en la necesidad de virtualizarse y adoptar estructuras *en red*, si desean seguir siendo eficientes. De hecho, recientemente, algunos países de Europa, como Francia, han promovido intentos de recortar los derechos laborales de sus funcionarios públicos.

En quinto lugar, sería adecuado destacar, en la evaluación de la actividad docente o administrativa, aquellos aspectos relacionados con el desempeño de la tarea que se desarrolla de cara a los grupos a los que se pertenece. Estos grupos son, al final, los que les darán apoyo social a los trabajadores frente a las dificultades, e interesa promoverlos y consolidarlos, ya que se ha demostrado que el apoyo social frena el impacto del estrés sobre las personas.

En sexto lugar, será necesario reconocer que los procesos de cambio pueden suponer un incremento de riesgos psicosociales para los trabajadores, ya que generan condiciones de incertidumbre que son en sí mismas una fuente de estrés, además de que tales cambios pueden afectar a otros procesos y características de las tareas. De aquí se desprende la necesidad de una evaluación continua de la calidad de vida laboral de todos los colectivos implicados en la EAD.

En séptimo lugar, hay que tomar en consideración que los cambios impactan de forma positiva desde el centro a la periferia de una organización, vale decir que benefician más a los que tienen posiciones más consolidadas en la organización, más a los mayores que a los jóvenes, más a los varones que a las mujeres (Härenstam et. al., 2004). En este sentido, hay que considerar el impacto diferencial del cambio sobre los colectivos menos favorecidos dentro del staff académico y del personal de administración y servicios.

Este último punto se discute hoy en día en las empresas bajo el concepto de responsabilidad social corporativa, aunque se trata de una preocupación que parece aún estar ausente en el debate universitario. De hecho, hoy hablamos de sistemas de calidad en la Universidad, cuando las empresas ya ni lo discuten. Posiblemente dentro de diez años hablaremos de responsabilidad social corporativa (RSC) en la Universidad (Délano, 2006).

Los procesos de cambio pueden ser una oportunidad para reflexionar y caminar hacia una RSC de las Universidades de frente a todos sus *stakeholders*. Diríamos que la RSC en la Universidad no puede limitarse a dar ayudas económicas a los estudiantes sin recursos, pues este es el enfoque de la RSC como filantropía, algo que las empresas hacían en los años 30. Tampoco basta con reciclar el papel, los cartuchos de tinta o instalar sistemas de bajo consumo energético, ya que en eso consiste la perspectiva de la RSC como conciencia medioambiental, y las empresas lo hicieron en los años 80. No basta con promover la igualdad de oportunidades de los sexos y de otros grupos sociales, eso es el enfoque de la RSC como gestión del personal, y las empresas ya lo hicieron en los años 90. Hace falta un enfoque de RSC global que considere todos los aspectos y vaya más allá, y nadie mejor que la Universidad—máxime la dedicada a la EAD, que no está motivada por el lucro—para ser pionera en ello e implicar a todos sus miembros en este debate y construir con ellos un nuevo contrato psicológico que les involucre en esta realización.

Bibliografía

- Ashforth, B. & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14(1), pp. 20-39.
- Bleiklie, I. (1998). Justifying the Evaluative State: New Public Management ideals in higher education. *European Journal of Education*, 33 (3), pp. 299-316.
- Bordia, P., Hunt, E., Paulsen, N., Tourish, D. & DiFonzo, N. (2004). Uncertainty during organizational change: Is it all about control? *European Journal of Work and organizational Psychology*, 13 (3), pp. 345-365.
- Byrne, B. (2001). Structural Equation Modelling With AMOS, EQS, and LISREL: Comparative Approaches to Testing for the Factorial Validity of a Measuring Instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), pp. 55-86.
- Cassar, V. (2001). Violating psychological contract terms among Maltese public service employees: occurrence and relationships. *Journal of Managerial Psychology*, 16(3), pp. 194- 208.
- Christ, O., Van Dick, R., Wagner, U. & Stellmacher, J. (2003). When teachers go the extra-mile: Foci of organizational identifications as determinants of different forms of organizational citizenship behaviour among schoolteachers. *British Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 329-341.

- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior, una visión comparada de la organización académica*. México: Nueva Imagen.
- Clark, B. (1995). *Places of inquiry; research and advanced education in modern universities*. California: University of California Press.
- Coyle-Shapiro, J. (2002). A psychological contract perspective on organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, pp. 927-946.
- Coyle-Shapiro, J. & Kessler, I. (1998). The psychological contract in the UK public sector: employer and employee obligations and contract fulfilment. En S. J. Havlovic (Ed.), *Academy of Management Best Paper Proceedings* (pp. 1-7). NPS.
- Coyle-Shapiro, J. & Kessler, I. (2002). Exploring reciprocity through the lens of the psychological contract: Employee and employer perspectives. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(1), pp. 69-86.
- CRUE (2007). La rendición de cuentas [documento en línea]. *Boletín de Educación Superior*, 28. Recuperado el 04/04/07, de <http://www.crue.org/>
- Délano, B. (2006). Discurso inaugural. I Seminario de RSC en la Universidad, Valparaíso. Chile.
- Gómez Bernabeu, A. (2003). *Implicaciones de la implantación de sistemas de calidad para la cultura organizacional. Un estudio empírico con Pymes de la Industria del juguete alicantina*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: UNED.
- Guglielmi, D. (2003). La ricerca: quali fattori organizzativi favoriscono la presenza di mobbing?. En M. Depolo (Ed.), *Mobbing: quando la prevenzione è intervento*. Emilia Romana: Franco Angeli.
- Härenstam, A., Bejerot, E., Leijon, O., Schéele, P., Kerstin, W. & the MOA Research Group. (2004). Multilevel analyses of organizational change and working conditions in public and private sector. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13 (3), pp. 305- 343.
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, pp. 285-308.
- Kivimaki, M., Elovaino, M., Vahtera, J. & Ferrie, J. (2003). Organizational justice and health of employees: Prospective cohort study. *Occupational Environmental Medicine*, 60, pp. 27-34.
- Leiter, M. (1999). Burnout among Teachers as a crisis in psychological Contracts. En R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout*. New York: Cambridge University Press.
- Lewis, L. & Seibold, D. (1998). Reconceptualizing organizational change implementation as a communication problem: A review of literature and research agenda. En M. E. Roloff (Ed.), *Communication yearbook 21* (pp. 93-151). Beverly Hills, CA: Sage.
- Mael, F. & Ashforth, B. (1992). Alumni and their alma mater: a partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13(1), pp. 103-123.
- Mael, F. & Ashforth, B. (2001). Identifications in Work, War, Sports, and Religion: Contrasting the Benefits and Risks. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 31(2), pp. 197-222.
- Meliá, J.L. y Peiró, J.M. (1989). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: el cuestionario de satisfacción S20/23. *Psicologemas*, 3, 59-74.
- McNay, I. (1995). From collegial academy to corporate enterprise: the changing cultures of universities. En T. Schuller (Ed.) *The Changing University*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Michavila, F. (2005). Cinco ideas innovadoras para la europeización de la educación superior [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2 (1). UOC. <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/michavila0405.pdf> [acceso 29/01/08]
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Montaño, L. (2001). Los nuevos desafíos de la docencia. Hacia la construcción— siempre inacabada— de la Universidad. En A. Barba & L. Montaño (Eds.). *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*. (pp. 105-132). México: Miguel Angel Porrúa-UAM.
- Moriano, J., Topa, G., Valero, E. & Levy- Magni, J. (en prensa). Identificación Organizacional y Conducta Intraemprendedora. *Anales de psicología*.
- Morrison, E. & Robinson, S. (1997). When employees feel betrayed: a model of how psychological contract violations develop. *Academy of Management Review*, 22, pp. 226-256.
- Peiró, J. M. (1990). *Organizaciones: nuevas perspectivas psicosociológicas*. Barcelona: PPU.
- Rabelo, E., Ros, M. & Torres, M. (2004). Validación de una Escala de Actitudes ante el Cambio Organizacional. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 20 (1), pp. 9-30.
- Robinson, S. & Morrison, E. W. (1995). Psychological contracts and OCB: The effects of unfulfilled obligations on civic virtue behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 16, pp. 289-298.
- Robinson, S. & Morrison, E. W. (2000). The development of psychological contract breach and violation: a longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior*, 21, pp. 525-546.
- Robinson, S., Kraatz, M. S. & Rousseau, D. (1994). Changing obligations and the psychological contract: a longitudinal study. *Academy of Management Journal*, 37(1), pp. 137- 152.
- Rodríguez, J. & Trujillo, C. (2007). ¿Las universidades son organizaciones que aprenden adecuadamente? *Universia Business Review*, Tercer trimestre 2007, pp. 100-114.
- Rousseau, D. (1985). Issues of level in organizational research: a multi-level and cross-level perspectives. En B. M. Straw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (pp. 1-37). Greenwich: JAI Press.
- Rousseau, D. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2, pp. 121- 139.
- Rousseau, D. (2001). Schema, promise and mutuality: The building blocks of the psychological contract. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, pp. 511-541.
- Rousseau, D. (2004). Psychological contracts: Understanding the Ties that Motivate. *Academy of Management Executive*, 18(1), pp. 120-127.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J. M. & Grau, R. (2000). Desde el "burnout" al "engagement": ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), pp. 117-134.
- Santamaría, M. (2003). Faut-il câbler la tour d'ivoire ? (¿Hace falta “cablear” la torre de marfil?). *Educaweb*, 58. Recuperado el 04/04/2007, de <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/ntaula/107723.asp>
- Skarlicki, D. P. & Kulik, C. T. (2005). Third- party reactions to employee (mis)treatment: a justice perspective. En B. Staw & R. Kramer (Eds.), *Research in Organizational Behavior: an annual series of analytical essays and critical reviews* (Vol. 26, pp. 183 - 229). Amsterdam: Jai Press.
- Tajfel, H. (1982). *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tekleab, A. G. & Taylor, S. M. (2003). Aren't there two parties in an employment relationship? Antecedents and consequences of organizational- employee agreement on contract obligations and violations. *Journal of Organizational Behavior*, 24, pp. 585-608.
- Topa-Cantisano, G. & Morales-Domínguez, J. F. (2005). El síndrome de burnout y sus efectos en la salud: el papel de la ruptura de contrato psicológico en una muestra de Funcionarios de Prisiones españolas. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), pp. 481-490.
- Topa- Cantisano, G. & Morales-Domínguez, J. F. (2006). Identificación organizacional y proactividad personal en grupos de trabajo: Un modelo de ecuaciones estructurales. *Anales de Psicología*, 22 (2), pp. 234-242.

- Topa- Cantisano, G., Morales-Domínguez, J. F. & Caeiro-García, J. L. (2007). Social comparison and Perceived Breach of Psychological Contract: Their effects on burnout in a Multigroup Analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (1), pp. 122-130.
- Trow, M. (1996). Trust, markets and accountability in Higher education: a comparative perspective. *Research & Occasional Paper Series: CSHE*, pp. 1-96.
- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. En H. Tajfel (Ed.), *Social Identity and Intergroup relations*. (pp. 15-40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Turnley, W. & Feldman, D. (1998). Psychological Contract violations during organizational restructuring. *Human Resource Management*, 37(1), pp. 71-83.
- Turnley, W. & Feldman, D. (1999). The impact of psychological contract violations on exit, voice, loyalty and neglect. *Human Relations*, 52(7), pp. 895- 922.
- Turnley, W. & Feldman, D. (2000). Re-examining the effects of psychological contract violations: unmet expectations and job dissatisfaction as mediators. *Journal of Organizational Behavior*, 21, pp. 25-42.
- Tyler, T. R. & Blader, S. L. (2000). *Cooperation in Groups*. Philadelphia: Psychology Press.
- Van Knippenberg, D. & van Schie, E. C. (2000). Foci and correlates of organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, pp. 137-147.
- Van Muijen, J., Koopman, P., De Witte, K., De Cock, G., Susani, Z., Lemoine, C., et al. (1999). Organizational culture: The Focus Questionnaire. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, pp. 551-568.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, pp. 1-19.

Acerca de los autores

Gabriela Topa Cantisano, Profesora en el Departamento de Psicología Social y de las Organizaciones de la UNED. Obtuvo el Doctorado Europeo en dicha Universidad en 2004 y se ha dedicado a la investigación empírica en los temas de contrato psicológico, acoso laboral y de la Teoría de la Identidad Social aplicada al ámbito del trabajo.

José Francisco Morales, Catedrático de Psicología Social en la Facultad de Psicología de la UNED. Anteriormente fue profesor en la Facultad de CC PP y Sociología de la Universidad Complutense y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada. Estudios Postdoctorales en la Universidad de California en Los Ángeles. Profesor visitante en la Universidad Macquarie (North Ryde, Sydney), en la de Oxford (Ohio), y en la de Tel-Aviv. Miembro de la Real Academia de Doctores de España.

Dirigir la correspondencia referida al presente artículo a: Gabriela Topa Cantisano. UNED. Facultad de Psicología. C/ Juan del Rosal, 10. 28040 Madrid. España. gtopa@psi.uned.es

Archivos Analíticos de Políticas Educativas <http://epaa.asu.edu>

Editor

Gustavo E. Fischman, Arizona State University

Asistentes editoriales: Rafael O. Serrano (ASU) & Lucia Terra (UBC)

Hugo Aboites

UAM-Xochimilco, México

Claudio Almonacid Avila

UMCE, Chile

Alejandra Birgin

FLACSO-UBA, Argentina

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca. España

Roberto Leher

UFRJ, Brasil

Pia Lindquist Wong

CSUS, USA

Alma Maldonado

University of Arizona, USA

Imanol Ordorika

IIE-UNAM, México

Miguel A. Pereyra

Universidad de Granada, España

Romualdo Portella de Oliveira

Universidade de São Paulo, Brasil

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia, España

Susan Street

CIESAS Occidente, México

Daniel Suárez

LPP-UBA, Argentina

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña, España

Armando Alcántara Santuario

CESU, México

Dalila Andrade de Oliveira

UFMG, Brasil

Sigfredo Chiroque

IPP, Perú

Gaudêncio Frigotto

UERJ, Brasil

Nilma Lino Gomes

UFMG, Brasil

María Loreto Egaña

PIIE, Chile

José Felipe Martínez Fernández

UCLA, USA

Vanilda Paiva

UERJ, Brasil

Mónica Pini

UNSAM, Argentina

Paula Razquin

UNESCO, Francia

Diana Rhoten

SSRC, USA

Daniel Schugurensky

UT-OISE Canadá

Nelly P. Stromquist

USC, USA

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona, Lisboa

Lílian do Valle

UERJ, Brasil

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

Editor: Sherman Dorn, University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Sherman Dorn, epaa-editor@shermamdorn.com.

Editorial Board

Noga Admon	Jessica Allen
Cheryl Aman	Michael W. Apple
David C. Berliner	Damian Betebenner
Robert Bickel	Robert Bifulco
Anne Black	Henry Braun
Nick Burbules	Marisa Cannata
Casey Cobb	Arnold Danzig
Linda Darling-Hammond	Chad d'Entremont
John Diamond	Amy Garrett Dikkers
Tara Donohue	Gunapala Edirisooriya
Camille Farrington	Gustavo Fischman
Chris Frey	Richard Garlikov
Misty Ginicola	Gene V Glass
Harvey Goldstein	Jake Gross
Hee Kyung Hong	Aimee Howley
Craig B. Howley	William Hunter
Jaekyung Lee	Benjamin Levin
Jennifer Lloyd	Sarah Lubienski
Les McLean	Roslyn Arlin Mickelson
Heinrich Mintrop	Shereeza Mohammed
Michele Moses	Sharon L. Nichols
Sean Reardon	A.G. Rud
Ben Superfine	Cally Waite
John Weathers	Kevin Welner
Ed Wiley	Terrence G. Wiley
Kyo Yamashiro	Stuart Yeh

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

**New Scholar Board
English Language Articles
2007–2009**

Wendy Chi	Corinna Crane
Jenny DeMonte	Craig Esposito
Timothy Ford	Samara Foster
Melissa L. Freeman	Kimberly Howard
Nils Kauffman	Felicia Sanders
Kenzo Sung	Tina Trujillo
Larisa Warhol	

