

# 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 22

Diciembre 9, 2008

ISSN 1068-2341

---

## 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

Pep Simo

Jose M Sallan

Vicenç Fernandez

Universitat Politècnica de Catalunya

Citación: 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 [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

### Resumen

El trabajo a tiempo parcial ha ido adquiriendo importancia debido a su significativo aumento en las sociedades actuales, y las universidades no han sido ajenas a esta tendencia. La presente investigación estudia las relaciones entre el compromiso organizativo y la satisfacción con el trabajo con la intención de abandonar la universidad, comparando al profesorado universitario a tiempo completo con el profesorado a tiempo parcial. El estudio empírico consiste en un análisis de los predictores de la satisfacción con el trabajo y el compromiso organizativo basado en el modelo propuesto por Currivan (1999), con una muestra procedente de la escuela ETSEIAT (Universitat Politècnica de Catalunya). Los resultados muestran que las relaciones entre compromiso, satisfacción e intención de abandonar son las previstas en la literatura, así como diferencias significativas entre profesorado a tiempo



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, Arizona State University y el College of Education, University of South Florida. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org>, ERIC, H.W. Wilson & Co. y SCOPUS. Contribuya con comentarios y sugerencias a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu).

completo y tiempo parcial. El estudio acaba con algunas propuestas de investigaciones futuras.

**Palabras clave:** profesorado a tiempo parcial, rotación de empleados, compromiso organizativo, satisfacción en el trabajo, educación superior

### **Organizational commitment, job satisfaction and intention to leave: A comparative analysis between part-time and full-time faculties**

#### **Abstract**

The importance of part-time work has been growing in recent years, due to its significant increase in today's societies, and higher education institutions have not been alien to this trend. The present research tries to study the relationship between organizational commitment and job satisfaction with the intention to leave the institution, comparing part-time and full-time faculty. An empirical research, grounded in the model proposed by Currihan (1999), has been undertaken, with a sample of faculty of ETSEIAT, a college of the Technical University of Catalonia. Results show the existence of the relationships with organizational commitment, job satisfaction and intention to leave predicted in the literature, and significant differences in job satisfaction and organizational commitment between part-time and full-time faculty. The paper ends with some proposals of further research.

**Keywords:** part-time faculties, job turnover, organizational commitment, job satisfaction, higher education

### **Introducción**

Desde hace más de dos décadas, el trabajo a tiempo parcial ha ido adquiriendo importancia debido a su significativo aumento en las sociedades actuales (Connelly & Gallagher, 2004; Feldman, 1990). A pesar de ello, este colectivo ha sido relativamente olvidado durante años (Rotchford & Roberts, 1982), recuperando su importancia a finales del siglo pasado, principalmente debido al gradual pero acelerado crecimiento de los contratos contingentes en Canadá, Estados Unidos, Europa y algunas partes de Asia (Pfeffer & Baron, 1988). En este sentido, las universidades no han quedado excluidas de los cambios acontecidos (Gappa & Leslie, 1993; Jacoby, 2006; Schuster, 2003; Umbach, 2007). De hecho, las políticas de contratación de las universidades europeas se han visto influidas por los desarrollos sociales, económicos y políticos, tales como la descentralización, la democratización, la diversificación o las restricciones presupuestarias (Chan, 2001; Potocki-Malicet, Holmesland, Estrela, & Veiga-Simao, 1999; Trinczek & West, 1999).

Por otro lado, las causas de la rotación de trabajadores (*job turnover*) en las organizaciones han constituido uno de los puntos de más interés en la literatura científica especializada durante los últimos cincuenta años (D. G. Allen, Shore, & Griffeth, 2003; Kacmar, Andrews, Van Rooy, Steilberg, & Cerrone, 2006; March & Simon, 1958; Mobley, 1977). Los abundantes estudios empíricos sobre esta cuestión apuntan que los principales determinantes de la rotación son la satisfacción con el trabajo y el compromiso organizativo (Bluedorn, 1982; Dunham, Grube, & Castaneda, 1994; Hom & Griffeth, 1995; Kim, Price, Mueller, & Watson, 1996; Mathieu & Zajac, 1990; Mobley, 1982; Mowday, Porter, & Steers, 1982; Mueller, Boyer, Price, & Iverson, 1994; Price & Mueller, 1986).

Recientemente se ha tratado el fenómeno del profesorado a tiempo parcial desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades (Jacoby, 2001) las políticas de recursos humanos y principalmente su capacidad de desempeño (Benjamin, 2003a; Hellman, 1998; Jacoby, 2006; McArthur, 1999; Umbach, 2007). En general, estos estudios concluyen que el recurso a

profesores a tiempo parcial tiene consecuencias negativas en la calidad docente, la cohesión curricular, y en los resultados y procesos de aprendizaje de los estudiantes (Benjamin, 2003b; Cross & Goldenberg, 2003; Elman, 2003; Jacoby, 2006; Umbach, 2007). Sin embargo, éstos siguen siendo un colectivo numeroso entre el personal docente, con incrementos importantes en los últimos treinta años (Umbach, 2007), con independencia de las críticas recibidas en las últimas aportaciones empíricas, como la de Umbach (2007). Éstas muestran que los profesores a tiempo parcial interactúan menos con sus estudiantes, utilizan menos frecuentemente técnicas de aprendizaje activo y colaborativo y dedican menos tiempo a preparar las clases. Sin embargo, quedan cuestiones pendientes, entre ellas analizar si en el profesorado a tiempo parcial existen las mismas relaciones entre rotación, compromiso organizativo y satisfacción con el trabajo que en el profesorado a tiempo completo (Umbach, 2007), así como los antecedentes que se derivan de las políticas de recursos humanos (Smeenk, Eisinga, Teelken, & Doorewaard, 2006).

Como ya se ha indicado, es poco lo que sabemos acerca de las causas que llevan al profesor universitario a tiempo parcial a continuar en la universidad, o y en su caso a abandonarla. El objetivo de esta investigación es sentar las bases que permitan identificar los determinantes asociados al grado de satisfacción con el trabajo y al compromiso organizativo de este colectivo, así como su relación con la intención de permanecer en la organización, en comparación con los profesores a tiempo completo. Si el desempeño de los profesores a tiempo parcial es menor que el de los profesores a tiempo completo, cabría esperar que éstos presentaran niveles de satisfacción con el trabajo y compromiso organizativo inferiores. Lo que a efectos prácticos, y ante la realidad del incremento o como mínimo del aumento de las actuales cuotas de profesores a tiempo parcial en las universidades, debería implicar la implantación por un lado de planes específicos para el profesorado a tiempo parcial (Gappa & Leslie, 1993) y por otro de políticas de recursos humanos concretas y diferenciadas respecto del profesorado a tiempo completo, que permitan mejorar el compromiso organizativo y la satisfacción con el trabajo, y en consecuencia reducir la rotación y aumentar el desempeño en el trabajo (*job performance*).

El artículo está organizado del siguiente modo: comenzamos con una revisión de la literatura, de la que se deduce el conjunto de hipótesis y el modelo a contrastar. A continuación, se informa de las características de la muestra y del método utilizado, para seguir con la exposición de los resultados obtenidos y su discusión. El artículo concluye resumiendo los hallazgos de la investigación empírica, y proponiendo líneas futuras de investigación.

### **Revisión de la literatura e hipótesis de trabajo**

La principal diferencia entre el trabajo a tiempo parcial y a tiempo completo se ha establecido en función de las horas semanales trabajadas. Históricamente encontramos dos criterios para su diferenciación: el que considera trabajo a tiempo parcial aquel en el cual se trabaja menos de 35 horas semanales (Eberhardt & Shani, 1984; Wotruba, 1990) y el que establece que la jornada semanal de un trabajador a tiempo parcial debe ser inferior a las 40 horas (Krausz, Sagie, & Bidermann, 2000; McGinnis & Morrow, 1990; Morrow, McElroy, & Elliott, 1994).

Atendiendo a cualquiera de los dos criterios, el peso del trabajo a tiempo parcial es cada vez mayor (Feldman, 1990; T. Nardone, 1995; T. J. Nardone, 1986; Thorsteinson, 2003; Tilly, 1991; Walsh, 2007). El trabajo a tiempo parcial es una de las nuevas formas de trabajo que se está expandiendo con mayor rapidez y que, al mismo tiempo, ha contribuido sustancialmente al crecimiento total del empleo (OECD, 2005), concentrándose en mayor medida en el sector servicios (Bossfeld & Hakim, 1997). Este fenómeno se ha atribuido principalmente a la necesidad creciente de una mayor flexibilidad en las organizaciones (Edwards & Robinson, 2004; Walsh, 1999), o bien de reducir costes de personal (Bossfeld & Hakim, 1997).

En este contexto global, las universidades no han quedado al margen del proceso. Al igual que en el resto de organizaciones, el profesorado a tiempo parcial representa un recurso

flexible para las universidades que les permite responder con eficacia a un entorno cada vez más especializado y competitivo (Pisani & Stott, 1998). Así mismo, este colectivo ofrece una importante fuerza de trabajo de bajo coste (Rajagopal & Farr, 1992), aunque su mayor rotación pueda comportar unos mayores costes de formación y a su vez una menor aportación en términos de investigación y transferencia tecnológica. De este modo el clásico análisis coste/hora no deja de ofrecer una visión simplista que describe a los trabajadores a tiempo parcial, quizá falsamente, como una “fuerza de trabajo a bajo coste”.

En los años noventa el profesorado a tiempo parcial representaba alrededor del 35% de la plantilla de docentes de las universidades americanas (Pisani & Stott, 1998), con aumentos del orden del 103% entre los años 1975 a 1995 (Umbach, 2007). Datos similares se barajan actualmente en Europa. Concretamente en España, durante el curso académico 2004-2005 el 42,2% del profesorado era contratado, siendo a tiempo parcial el 63,9% de este colectivo (MEC, 2006).

A partir del concepto de trabajo contingente (Connelly & Gallagher, 2004), definido como aquel en cual un individuo no tiene un contrato laboral explícito o implícito a largo plazo, o tiene uno en el que el número de horas mínimas trabajadas puede variar de manera no sistemática (Polivka & Nardone, 1989), se han definido cinco tipologías básicas de trabajo temporal (Feldman, 1990; Hom, 1979; Howe, 1986; Moberly, 1986; T. J. Nardone, 1986; Nollen, 1978; Owen, 1978). Dentro de esas tipologías, el colectivo objeto principal de este estudio se encuadra dentro de los denominados empleados a tiempo parcial, dado que sus jornadas de trabajo en la universidad no superan en ningún caso las 35 horas semanales, que sería el criterio más restrictivo. Pero a su vez, cabe destacar distintos tipos de trabajador a tiempo parcial, que fueron clasificados en cinco dimensiones por Feldman (1990).

En primer lugar hay que diferenciar, en función de la relación contractual, entre empleados permanentes y temporales (Howe, 1986; Moberly, 1986; Nollen, 1978), y dentro de los empleados temporales, podemos diferenciar entre los que trabajan en la empresa durante todo el año y los empleados estacionales (Hom, 1979). Otro posible elemento de diferenciación es la presencia o ausencia de intermediarios en la relación entre empresa y trabajador. Así, distinguiremos los trabajadores seleccionados y retribuidos por la propia empresa, de los seleccionados y retribuidos por agencias (Howe, 1986; Moberly, 1986). Estas agencias son conocidas actualmente como empresas de trabajo temporal. Su crecimiento como proveedores de fuerza de trabajo ha sido muy considerable a nivel global en los últimos años (Neugart & Storrie, 2006). Otra dimensión está relacionada con la voluntariedad de ser un trabajador a tiempo parcial o de no querer serlo explícitamente. Tradicionalmente se han diferenciado aquellos trabajadores que tienen una jornada inferior a 35 ó 40 horas de forma deseada y voluntaria, de aquellos que desearían jornadas a tiempo completo pero están contratados a tiempo parcial (T. J. Nardone, 1986). Por último, cabe diferenciar los trabajos principales de los secundarios, es decir, la diferenciación de los trabajadores cuyo trabajo a tiempo parcial es su trabajo principal, de aquellos pluriempleados que tienen, además de un trabajo principal, a tiempo completo o no, otro trabajo secundario a tiempo parcial que supone un suplemento para el trabajador respecto de su trabajo principal (Owen, 1978; Ronen, 1984).

La contratación de profesorado en las universidades públicas españolas viene determinada por la ley orgánica de universidades (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades). De hecho, la promulgación de las leyes que regulan la provisión de plazas de profesorado universitario ha sido una de los elementos centrales de la política universitaria española (Salvador, 2003). Entre otras cuestiones, la ley actual define dos escalas de cuerpos docentes para los profesores a tiempo completo, una que conduce a su integración en un cuerpo de funcionarios del Estado, y otra escala de contratos laborales con la Administración. En el contexto catalán, la Llei d'Universitats de Catalunya (Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'universitats de Catalunya) desarrolla, en el marco competencial de la Generalitat de Catalunya, la forma de acceso a los contratos laborales en las universidades catalanas. Ambas escalas de profesores de

tiempo completo incluyen figuras de contratación similares a las del *associate professor* y *professor* de la universidad estadounidense. Estas dos leyes intentan incidir en dos problemas que aún tiene la universidad española actual: las deficiencias del sistema de evaluación y selección del profesorado, y la rigidez de las plantillas de profesorado a tiempo completo, compuestas principalmente por profesorado funcionario.

Una de las transformaciones más importantes impulsada por el actual marco legal español y catalán ha sido la definición de una carrera profesional para los profesores jóvenes con expectativas de trabajar a tiempo completo, basada en figuras de vinculación a la universidad como el contrato de profesor ayudante o las becas predoctorales, excluyendo la posibilidad de integrarse en la universidad como profesor asociado, que es la modalidad contractual que regula la mayoría de puestos docentes a tiempo parcial. Las universidades españolas y catalanas han restringido el acceso a puestos de profesor asociado a titulados universitarios con contrato en otras instituciones no universitarias o empresas. Así por ejemplo, la Universitat Politècnica de Catalunya obliga a los candidatos a profesor asociado a acreditar el ejercicio de su actividad profesional fuera de la universidad (Acord núm. 74/2004 del Consell de Govern pel qual es ratifica el reglament per a la provisió i contractació de professorat associat). Por tanto, la gran mayoría de profesores asociados de la universidad española son profesionales que complementan su trabajo principal con un contrato a tiempo parcial en la universidad, que les supone como máximo impartir seis horas de clase a la semana, y la obligación de realizar horas de permanencia en la universidad por el mismo tiempo. Los profesores asociados, el colectivo principal objeto de este estudio, son por tanto empleados a tiempo parcial con contratos directos con la universidad de naturaleza principalmente temporal, y en la mayoría de las ocasiones no estacional, con bajas expectativas, en la mayoría de los casos, de pasar a ser profesores a tiempo completo. A pesar de que la mayoría de contratos son formalmente temporales, por cursos docentes anuales o semestrales, la tendencia actual en muchas universidades es la renovación de los contratos a su finalización. Por tanto, los profesores asociados tienden a percibir su relación con la universidad como un contrato pseudo-permanente, con hipotéticas implicaciones en las percepciones de satisfacción y compromiso (Feldman, 1990).

El hecho de que la relación contractual tenga lugar sin intermediarios, directamente con las universidades, debería comportar una mayor implicación y confianza hacia la organización por parte del trabajador (Logan, O'Reilly, & Roberts, 1973). Como ya hemos indicado, la normativa vigente al realizar el estudio obligaba que para ser profesor a tiempo parcial, su relación con la universidad fuera la de un empleo secundario. En algunos casos esta situación será voluntaria, y en otros no. Según los argumentos de Feldman (1990), los trabajadores que presentan esta involuntariedad deberían tener una menor intención de permanecer en la organización justificado en la búsqueda de mejores posiciones, pero posteriores investigaciones han determinado que dichos efectos son pequeños o no significativos (Eberhardt & Shani, 1984; Keil, Armstrong-Stassen, Cameron, & Horsburgh, 2000).

Mientras que la satisfacción con el trabajo y el compromiso organizativo son actitudes de los trabajadores, abandonar la organización es un comportamiento (Currivan, 1999). La literatura sobre predictores del abandono de la organización es amplia. Así por ejemplo, los trabajadores con determinados rasgos de personalidad, como la autoconciencia y el carácter agradable, abandonan la organización con menos frecuencia que el resto de la población (Zimmerman, 2008). La justicia procedural actúa también como predictor del abandono de la organización, aunque de manera compleja: la presencia de algunos aspectos de la justicia procedural como la información por adelantado de la naturaleza de las decisiones que conciernen al trabajador afectado (*advance notice*) predice bajos niveles de abandono de la organización, mientras que la percepción de que los puntos de vista de todas las personas implicadas se tienen en cuenta a la hora de tomar decisiones (*representativeness*) predicen, por el contrario, valores altos de rotación de empleados (Posthuma, P, & Dworkin, 2007). De entre las diversas actitudes en el trabajo examinadas en la literatura, la satisfacción con el trabajo y el compromiso organizativo son las

que han presentado correlaciones negativas más elevadas con la intención de abandonar la organización (Mathieu, 1991; Meyer & Allen, 1991). La satisfacción con el trabajo y el compromiso organizativo son constructos multidimensionales (Price, 1997), asociados a emociones positivas de un empleado hacia sus roles en el trabajo (Kalleberg, 1977; Smith, Kendall, & Hulin, 1969). La satisfacción con el trabajo denota una emoción positiva hacia un trabajo o tarea en particular, mientras que el compromiso organizativo está asociado a la lealtad a organización en particular por parte de sus miembros (Mueller, Wallace, & Price, 1992; Price, 1997). En la línea de Currivan (1999) y de forma similar a Meyer y Allen (1991), conceptualizamos la dimensión del compromiso afectivo como una forma de compromiso basada en los sentimientos de lealtad hacia la organización (N. J. Allen & Meyer, 1990; Gallardo & Triado, 2007; Meyer & Allen, 1984; Meyer, Allen, & Gellatly, 1990; Paz, Andrade, & Betanzos, 2006). El compromiso organizativo ha resultado ser una actitud determinante en los aspectos de la política educativa relacionados con el profesorado (Loli, 2006; Loli & Edgardo, 2007).

La satisfacción y el compromiso se focalizan en la orientación del empleado hacia su trabajo y su organización, y la rotación se refiere al abandono de la organización (Price, 1997). Pero recoger datos de los empleados que abandonan voluntariamente es difícil, por lo que frecuentemente los investigadores se han centrado en obtener el determinante más directo de la rotación, la intención de abandonar o de permanecer (Bluedorn, 1982; Price, 1997). La intención de permanecer representa el grado más probable de que ocurra su comportamiento asociado, y se ha demostrado que tiene una fuerte y negativa relación con la rotación actual (Bluedorn, 1982; Mueller et al., 1992; Price & Mueller, 1986).

En relación al orden causal de la satisfacción y el compromiso, la visión dominante en la literatura ha asumido que la satisfacción causa el compromiso (Lincoln & Kalleberg, 1985; Mowday et al., 1982; Mueller et al., 1994; Wallace, 1995), hipótesis que de hecho ha tenido un amplio soporte empírico (Bluedorn, 1982; Lincoln & Kalleberg, 1985; Mowday et al., 1982; Mueller et al., 1994; Wallace, 1995). Sin embargo otros estudios han determinado que el compromiso puede ser el causante de la satisfacción (Bateman & Strasser, 1984; Vandenberg & Lance, 1992). Por último, son varios los estudios que han concluido que existe una relación recíproca entre la satisfacción y el compromiso (Farkas & Tetrick, 1989; Lance, 1991; Mathieu, 1991; Mottaz, 1988). Dentro de esta relación recíproca los últimos estudios longitudinales concluyen que no se puede determinar claramente el orden causal (Currivan, 1999).

Como se ha indicado más arriba, los profesores universitarios a tiempo parcial se ajustan a un perfil concreto de trabajador a tiempo parcial: se trata de trabajadores contratados directamente por la universidad, de manera continua, que aceptan voluntariamente esta situación y para los que su empleo en la universidad es de tipo secundario. Para este perfil concreto de trabajadores a tiempo parcial, es predecible que sus niveles de satisfacción con el trabajo sean altos: los trabajadores a tiempo parcial insatisfechos podrán abandonar fácilmente la universidad, al tratarse de un empleo secundario. Por otra parte, cabe esperar que el compromiso con el trabajo secundario sea menor que el contraído con la organización con la que el profesor a tiempo parcial tiene su trabajo principal, por lo que es previsible que los profesores universitarios a tiempo completo presenten un compromiso organizativo mayor que el de sus colegas a tiempo parcial.

Hipótesis 1: Los profesores universitarios a tiempo parcial, con trabajos secundarios, presentan mayor satisfacción con su trabajo en la universidad que los profesores universitarios a tiempo completo.

Hipótesis 2: Los profesores universitarios a tiempo parcial, con trabajos secundarios, presentan menor compromiso organizativo con la universidad que los profesores universitarios a tiempo completo.

El modelo causal utilizado en este estudio se ha confeccionado a partir de una exhaustiva revisión de literatura existente sobre satisfacción, compromiso y rotación, y cimentándose en el modelo utilizado por Currivan (1999). Así, el modelo de Price y Mueller (1986) y la revisión

realizada por Mathieu y Zajac (1990), fundamentada en un exhaustivo meta-análisis, nos ha provisto de una fuerte base empírica para la construcción del modelo y de una guía para simplificar el modelo causal, que se analiza en este estudio. El modelo simplificado mantiene las variables estructurales como la autonomía, la rutina, el soporte social, el estrés del trabajo, el sueldo y lo involucrado que se está con el trabajo.

La autonomía es el grado en que el trabajador aplica su propio criterio en el desempeño de sus tareas. La rutina representa la percepción de cuan repetitivas son las tareas en el trabajo para el empleado. El soporte social se divide en dos componentes: compañerismo y soporte del supervisor. En general el soporte social representa el grado en que es tenido en cuenta un individuo por otros en su red social de trabajo, en concreto el compañerismo y el soporte del supervisor se centran en el soporte social en función de la posición jerárquica. El primero (compañerismo) es el grado en que es tenido en cuenta el empleado por parte de empleados con posiciones similares en la organización, y el segundo (soporte del supervisor) trata el mismo concepto pero entre distintas posiciones de poder en la organización.

El estrés en el trabajo es el grado en el cual los empleados experimentan dificultad de desempeño en su trabajo, y podemos diferenciar tres aspectos: ambigüedad en el trabajo, conflicto de roles y carga de trabajo. Existe ambigüedad en el trabajo cuando las expectativas de un trabajo no están claras, hay conflicto entre roles en la medida en que las diversas expectativas de un trabajo son incompatibles entre sí, y la carga de trabajo está relacionada con el desempeño requerido en el trabajo. Finalmente, el modelo incluye la remuneración por el trabajo realizado en la organización, y el grado en que uno se implica en su trabajo y está dispuesto a desempeñar su papel o rol.

Este modelo simplificado propone que la autonomía, el compañerismo, el soporte de los supervisores, el sueldo y el grado en que uno se involucra con su trabajo, influyen positivamente la satisfacción y el compromiso, mientras que la rutina, la ambigüedad en el trabajo, el conflicto entre roles y la carga de trabajo les influyen negativamente (Decotiis, Summers, & J, 1987; Dunham et al., 1994; Glisson, Durick, & P, 1988; Kim et al., 1996; Lincoln & Kalleberg, 1985; Mathieu & Zajac, 1990; Mottaz, 1988; Mueller et al., 1994). Por tanto, podemos avanzar las siguientes hipótesis relativas a la relación entre las actitudes en el trabajo y la estructura del puesto de trabajo:

Hipótesis 3: La autonomía, el soporte social de compañeros y supervisores, el salario y el grado de implicación en el trabajo afectan positivamente a la satisfacción con el trabajo.

Hipótesis 4: La rutina y el estrés en el trabajo afectan negativamente a la satisfacción con el trabajo.

Hipótesis 5: La autonomía, el soporte social de compañeros y supervisores, el salario y el grado de implicación en el trabajo afectan positivamente al compromiso organizativo.

Hipótesis 6: La rutina y el estrés en el trabajo afectan negativamente al compromiso organizativo.

A pesar de que algunas investigaciones (Gannon & Nothorn, 1971; Jackofsky, Salter, & Peters, 1986; Owen, 1978) habían encontrado diferencias entre trabajadores a tiempo parcial y tiempo completo en las relaciones entre el compromiso organizativo, la satisfacción con el trabajo y la rotación, algunos meta-análisis recientes (Thorsteinson, 2003) han concluido que no hay diferencias significativas entre los dos colectivos. Es posible, sin embargo, que las observaciones de Thorsteinson (2003) se deban a que no se han tenido en cuenta las distintas dimensiones de los contratos propuestos por Feldman (1990). Es de prever que nuestro estudio confirme que para los profesores universitarios el compromiso organizativo y la satisfacción con el trabajo son buenos predictores de la intención de permanecer en la organización. Por otra parte, como para los profesores universitarios a tiempo parcial su empleo en la universidad es secundario, es de prever que se observe una mayor intención de abandonar la organización que en trabajadores a tiempo completo:

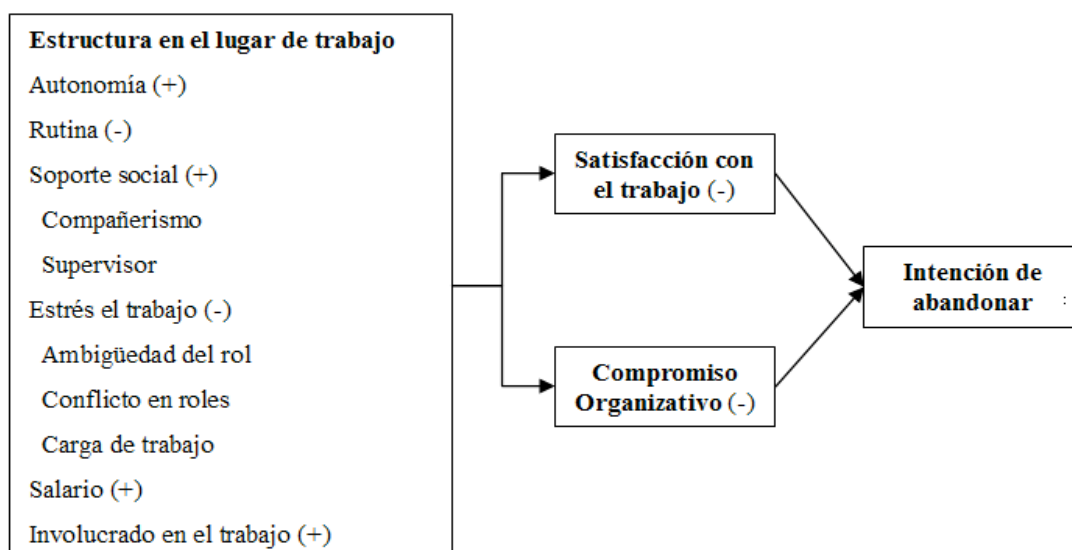
Hipótesis 7: Los profesores universitarios con satisfacción con el trabajo elevada tendrán menor intención de abandonar la organización.

Hipótesis 8: Los profesores universitarios con altos niveles de compromiso organizativo tendrán menor intención de abandonar la organización.

Hipótesis 9: Los profesores universitarios a tiempo parcial con trabajos secundarios tenderán a abandonar la organización más que los profesores a tiempo completo.

Figura 1

*Modelo causal basado en Currivan (1999)*



## Método y análisis de datos

La orientación metodológica de este trabajo es de índole cuantitativa y confirmatoria. Si bien una aproximación de este tipo no permite apreciar el contexto social en que tiene lugar el fenómeno estudiado, como sí lo permite una aproximación cualitativa y exploratoria (Sandoval, 1996), sí que permite, por otra parte, extraer conclusiones generalizables al conjunto de la población sobre el fenómeno estudiado (Briones, 1996).

Además de los objetivos indicados en la introducción, también se ha buscado validar las herramientas de medida usadas en el trabajo de Currivan (1999) para el profesorado universitario. Además se pretende observar si el tipo de contrato (a tiempo parcial o a tiempo completo) influye en el comportamiento de los profesores universitarios, en particular el compromiso organizativo y la satisfacción con el trabajo. La constatación de estas diferencias podría justificar la adopción de políticas de recursos humanos diferenciadas en función del tipo de contrato, que podrían ayudar a reducir la rotación del profesorado a tiempo parcial, además de aumentar su desempeño.

El lugar seleccionado para la recogida de datos fue la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Industrial y Aeronáutica de Terrassa (ETSEIAT) que pertenece a la *Universitat Politècnica de Catalunya*. La escuela ofrece cuatro carreras universitarias y en el momento de realizar el estudio (junio de 2007) contaba con 225 profesores, de los cuales 60 sesenta eran profesores a tiempo parcial (un 26.67% del total), repartidos en seis categorías diferentes (desde profesor asociado hasta catedrático de universidad). La carrera profesional del profesorado de la ETSEIAT se rige por el mismo marco normativo que el resto de la universidad pública española. Dado que dicho marco normativo es el elemento fundamental en la definición de las políticas de personal en la universidad española (Salvador, 2003), podemos concluir que la muestra escogida es representativa del profesorado de la universidad pública española.



El cuestionario se implementó en formato php para facilitar su respuesta a través de Internet. De esta forma se simplificaba la tarea del encuestado, pues a diferencia de las encuestas postales, no es necesario devolver el cuestionario físicamente. Sin embargo, el envío de cuestionarios vía mail o web tiene varios inconvenientes, como por ejemplo la baja participación que se suele recibir a través de este medio (Sarabia, 1999). Para aumentar la participación se comunicó la existencia de la encuesta mediante dos canales de comunicación: el correo interno en papel y el correo electrónico. Finalmente se obtuvo un total de 91 encuestas válidas ( $N = 91$ ), con una tasa de respuesta del 40%, de las cuales 23 eran de profesores a tiempo parcial (38.33% del total) y 68 de profesores a tiempo completo (41.21% del total).

El cuestionario constaba de tres secciones: datos demográficos, el cuerpo del cuestionario, y sugerencias y comentarios. En la primera sección se recaba información sobre variables demográficas del informante, en particular la edad y el género, su experiencia laboral en la universidad, su categoría laboral, el tipo de contrato (a tiempo parcial o a tiempo completo) y el sueldo base que percibía en el momento de la encuesta. Algunas de estas variables, como la edad y el género, han exhibido correlaciones significativas con el compromiso organizativo en investigaciones previas (Mathieu & Zajac, 1990). La segunda sección estaba compuesta de 30 ítems que permitieron evaluar para cada informante los constructos que forman el modelo de investigación. Siguiendo la línea de Currivan (1999), la intención de abandonar la organización y el salario han sido evaluados con un solo ítem cada uno. La autonomía, rutina, soporte de los compañeros, la ambigüedad en el trabajo y la carga de trabajo con tres ítems; la satisfacción con el trabajo y el compromiso organizativo con cuatro; y el conflicto entre roles, el soporte de los supervisores y la grado de implicación en el trabajo con dos. Estos ítems corresponden a escalas utilizadas previamente en otros estudios sobre actitudes en el trabajo e intención de abandonar (e.g. Kim et al., 1996; Mottaz, 1988; Price & Mueller, 1986), en los que se reportó una buena validez de constructo. La última sección constaba únicamente de una pregunta abierta en donde se solicitaba al encuestado que expusiera sus comentarios o sugerencias relacionadas con el cuestionario o con la investigación, con el objetivo de mejorar la encuesta en posteriores investigaciones.

## Resultados

Para evaluar la fiabilidad de las escalas de más de un ítem, se ha evaluado su consistencia interna mediante el alfa de Cronbach. Los valores del alfa de Cronbach están entre el 0.615 (conflicto de roles) y el 0.889 (soporte del supervisor), valores aceptables y comparables a las investigaciones revisadas en la literatura sobre compromiso organizativo (cf. Tabla 1 para los valores de alfa de Cronbach de cada una de las escalas). Se ha obtenido el valor de los constructos evaluados con más de un ítem sumando los valores de las respuestas de cada uno de los ítems que componen la escala de dicho constructo.

Tabla 1  
*Análisis de fiabilidad de las escalas utilizadas en la investigación*

Medida	Nº ítems	Alfa de Cronbach	Medida	Nº ítems	Alfa de Cronbach
Autonomía	3	0.653	Conflicto roles	2	0.615
Rutina	3	0.796	Carga de trabajo	3	0.660
Compañerismo	3	0.804	Involucrado con trabajo	2	0.878
Soporte supervisor	2	0.889	Satisfacción con trabajo	4	0.704
Ambigüedad trabajo	3	0.804	Compromiso organizativo	4	0.795

Tabla 2  
 Tabla de correlaciones de Pearson

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Edad															
2. Genero	.057														
3. Experiencia	.465**	-.116													
4. Tipo contrato	-.207**	.042	-.335*												
5. Autonomía	.214*	-.167	.171	-.297**											
6. Rutina	.031	.219*	-.115	.427**	-.241*										
7. Compañerismo	-.144	-.041	-.212*	-.161	.218*	-.132									
8. Soporte sup.	-.182	-.046	-.248*	.075	.044	.121	.651**								
9. Ambigüedad tareas	-.185	.075	-.136*	.343**	-.204	.182	-.406**	-.307**							
10. Conflicto entre roles	.036	.065	.150	-.048	-.253	-.063	-.512**	-.447**	.207*						
11. Carga de trabajo	-.137	-.089	-.016	-0.49	-.127	-.170	.059	-.053	.008*	.134					
12. Implicación trabajo	.113	-.007	.282**	-.528**	.142	-.292**	.178	-.010	-.292**	.100	.107				
13. Salario	.356**	-.132	.332**	-.869**	.293**	-.506**	.152	-.082	-.395**	.116	.112	.506**			
14. Satisfacción trabajo	-.060	-.020	-.285**	-.092	.311**	-.299*	.361**	.208*	-.175	-.231*	-.057	.062	.160		
15. Compromiso	.047	.076	-.174	-.029	.199	-.126	.553**	.484**	-.226*	-.287**	-.025	.287**	.079	.426**	
16. Intención abandonar	.005	-.065	.041	.180	-.069	.135	-.342**	-.185	.117	.239*	.025	-.114	-.118	-.349**	-.482**

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

\* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

En la tabla 2 tenemos los valores de correlaciones entre los valores de los diferentes constructos. Se observa que la satisfacción con el trabajo y el compromiso tienen una correlación negativa y significativa con la intención de abandonar, y que ambas actitudes están correlacionadas entre sí de manera significativa. Ambos resultados son consistentes con investigaciones anteriores. También puede observarse que varios de los antecedentes propuestos presentan correlaciones significativas. Entre los más destacados podemos citar los asociados al soporte social, tanto de los superiores como de los compañeros, así como el conflicto entre roles. Todos estos antecedentes presentan correlaciones significativas con la satisfacción con el trabajo y con el compromiso organizativo.

Para contrastar las hipótesis se definieron tres modelos de regresión. En todos ellos se incorporó la edad, el género, la experiencia laboral y una variable binaria igual a uno cuando el informante tenía contrato a tiempo parcial. Los modelos M1 y M2 tienen como variable dependiente la satisfacción con el trabajo y el compromiso organizativo, respectivamente. Además de las variables indicadas más arriba, en M1 y M2 se incorporaron como variables independientes los antecedentes asociados a la estructura del puesto de trabajo. El modelo M3 tiene como variable dependiente la intención de abandonar la organización, y como variables independientes específicas la satisfacción con el trabajo y el compromiso organizativo.

Tabla 3  
Resultados de la contrastación de hipótesis

	Satisfacción con el trabajo	Compromiso organizativo	Intención de abandonar (rotación)
	M1	M2	M3
1. Edad	.070	.109*	.365
2. Genero (mujer = 1)	.172**	.205**	-1.102***
3. Experiencia	-.652***	-.040	-1.054***
4. Contrato (t. parcial = 1)	.373***	.423***	1.192***
5. Autonomía	.894***	.215**	
6. Rutina	.009	-.337***	
7. Compañerismo	.418*	.303***	
8. Soporte sup.	-.060	.610***	
9. Ambigüedad roles	-.178	.126*	
10. Conflicto roles	.016	.076	
11. Cargas trabajo	-.443**	-.014	
12. Implicación en el trabajo	.103*	.117***	
13. Salario	.435***	.107	
14. Satisfacción con el trabajo			-.999***
15. Compromiso			-.921***
R <sup>2</sup> adj.	.948	.997	.762

\*  $p < 0.01$ ; \*\*  $p < 0.001$ ; \*\*\*  $p < 0.0001$

Una vez realizado el análisis de regresión, se observaron coeficientes de determinación apreciables (entre 0.22 y 0.44), aunque pocos coeficientes de regresión resultaron significativos.

El análisis de los residuos de los tres modelos de regresión reveló una elevada heterocedasticidad en los tres modelos: la varianza residual para las respuestas con valores bajos de la variable dependiente es mucho menor que para las de los valores altos. Este hecho supone la violación de una de las condiciones necesarias para que puedan obtenerse los estimadores de máxima verosimilitud mediante la regresión por mínimos cuadrados ordinarios (MCO). A fin de estabilizar la varianza residual, se analizaron modelos de regresión de mínimos cuadrados ponderados (MCP) (Rouseeuw & Leroy, 1987; Weisberg, 1985), utilizando como pesos el cuadrado de los residuos del modelo de MCO. Con este modelo se obtuvieron coeficientes de determinación muy elevados, entre 0.7 y 0.9. Los resultados del MCP se muestran en la tabla 3.

La información de la tabla 3 permite analizar el grado de cumplimiento de las hipótesis H1 a H9 definidas en la sección anterior. En lo sucesivo, haremos referencia a la información de esta tabla.

### **Discusión de los resultados**

El primer conjunto de hipótesis hace referencia a las diferencias de comportamiento entre profesores universitarios a tiempo completo y a tiempo parcial en relación con la satisfacción con el trabajo (H1) y el compromiso organizativo (H2). El coeficiente de regresión para la variable binaria que vale uno para los informantes a tiempo parcial y cero para los de tiempo completo es positivo en los modelos M1 y M2. Esto supone la confirmación de la hipótesis H1 y el rechazo de H2, que preveía menor compromiso organizativo para los profesores a tiempo parcial. La confirmación de H1 contradice las previsiones de Thorsteinson (2003), según las cuales los trabajadores a tiempo parcial y a tiempo completo deberían mostrar niveles similares de satisfacción con el trabajo. La aceptación empírica de H1 confirma el argumento expuesto al definir la hipótesis: para los profesores a tiempo parcial su trabajo en la universidad es secundario, por lo que les resulta fácil abandonarlo si no están satisfechos con él. Los profesores a tiempo completo, por el contrario, pueden permanecer en la organización aunque su satisfacción con el trabajo sea baja, pues su compromiso de continuidad, definido como la intención de permanecer en la organización debido a los altos costes percibidos de abandonarla (Meyer et al., 1990), puede ser elevado. La baja movilidad del profesorado universitario en España puede dar lugar a valores elevados de compromiso de continuidad en este colectivo. Los profesores a tiempo completo con compromiso de continuidad elevado pueden presentar niveles más bajos de satisfacción con el trabajo, pues les resulta más difícil abandonar la organización que a los profesores a tiempo parcial.

Los resultados del contraste de H2, contrarios a lo esperado, pueden explicarse de manera similar a los de H1. Los resultados muestran que los profesores a tiempo parcial presentan un mayor compromiso organizativo que los profesores a tiempo completo. Podemos esbozar una posible explicación para estos resultados utilizando una argumentación similar a la expuesta para explicar la confirmación de H1. Los profesores a tiempo parcial con bajo compromiso afectivo podrán abandonar fácilmente la universidad, al tratarse de su trabajo secundario, por lo que en general, los que no abandonan tienen asociados valores relativamente elevados de compromiso organizativo de carácter afectivo. Además, los profesores a tiempo parcial en España tienen contratos de baja dedicación (entre 3 y 6 horas lectivas semanales), lo cual reduce la interacción diaria con supervisores y compañeros, y por tanto la probabilidad de percibir conflictos internos que podrían reducir su compromiso afectivo.

El siguiente bloque de hipótesis predice relaciones entre la estructura del puesto de trabajo y la satisfacción con el trabajo (H3 y H4) y el compromiso organizativo (H5 y H6). Los resultados del modelo M1 dan un soporte parcial a H3: la autonomía, el soporte de los compañeros, la implicación en el trabajo y el salario influyen positivamente, según lo previsto, en la satisfacción con el trabajo, mientras que el soporte de los supervisores no influye significativamente. Por otra parte, este mismo modelo da un soporte muy débil a H4. De entre todos los antecedentes que podrían afectar negativamente a la satisfacción con el trabajo, sólo la carga de trabajo influye en el nivel de satisfacción con el trabajo de manera significativa. En lo

que se refiere al compromiso organizativo, los resultados del modelo M2 confirman totalmente la hipótesis H5, pues la totalidad de antecedentes que podían afectar positivamente al compromiso, excepto el salario, tienen asociados coeficientes de regresión positivos y significativos en M2. Los resultados del contraste de H6 dan resultados algo mejores que los obtenidos en el contraste de H4 para la satisfacción con el trabajo: el análisis muestra que la rutina y la ambigüedad de los roles afectan negativamente al compromiso organizativo.

A través de las hipótesis H7 a H9 se ha propuesto un conjunto de determinantes de la rotación del profesorado universitario. Dichas hipótesis se han contrastado a través de M3, que tiene como variable dependiente la intención de abandonar la organización. Los resultados en de la investigación empírica confirman las tres hipótesis. Los profesores universitarios con valores elevados de satisfacción con el trabajo (H7) y de compromiso organizativo (H8) serán los que tengan menor intención de abandonar la organización. Por otra parte, los profesores universitarios a tiempo parcial (H9) tenderán a abandonar la organización con más frecuencia que los trabajadores a tiempo completo, pues para los primeros su trabajo en la universidad es de tipo secundario.

### **Conclusiones y líneas futuras de investigación**

Con la excepción del conflicto entre roles, los antecedentes del modelo de Currivan (1999) resultan ser válidos para predecir el grado de satisfacción con el trabajo y de compromiso organizativo de los profesores universitarios. Es especialmente importante prestar atención a variables estructurales como el respecto por la autonomía en el trabajo, el compañerismo, el soporte de los supervisores y el salario, así como evitar excesivas cargas de trabajo y grados elevados de rutina. Ello conlleva implicaciones claras en las políticas de recursos humanos, acentuando la importancia de pagar salarios justos y acordes con el mercado laboral, dar autonomía y libertad en el desarrollo del trabajo docente de los profesionales, promocionar la innovación docente como elemento fundamental para eliminar la percepción rutinaria del trabajo y equilibrar las cargas de trabajo en función del colectivo y la dedicación.

Trabajando en estas direcciones, que actúan sobre determinantes para los que hemos obtenido un grado predictivo elevado de los modelos asociados a las satisfacción con el trabajo y el compromiso organizativo, se deberían obtener menores índices de rotación, evitando así costes asociados a la formación básica inicial, y obteniendo mejor desempeño en el trabajo y una mayor salud de los empleados (Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnytsky, 2002). Los meta-análisis sobre determinantes del desempeño (Mathieu & Zajac, 1990; Meyer et al., 2002) muestran que la satisfacción con el trabajo y el compromiso organizativo son condiciones necesarias para obtener niveles elevados de desempeño en el trabajo.

Aunque en este trabajo no hemos medido el desempeño, diversas investigaciones (Benjamin, 2003b; Cross & Goldenberg, 2003; Elman, 2003; Jacoby, 2006; Umbach, 2007) han demostrado que los profesores universitarios a tiempo parcial tienen un desempeño menor que los de tiempo completo. De este hecho cabría inferir que los profesores a tiempo completo deberían presentar mayores niveles de compromiso y satisfacción con el trabajo que los profesores a tiempo parcial, lo cual ha sido desmentido por los resultados obtenidos en esta investigación.

Los resultados obtenidos podrían explicarse si consideramos que la satisfacción y el compromiso constituyen condiciones necesarias, pero no suficientes, para un buen desempeño académico. Para confirmar este extremo, sería necesario aumentar la muestra de modo que aumentara la validez externa de la investigación y ampliar el número de dimensiones (Meyer, Becker, & Vandenberghe, 2004) del compromiso evaluadas, distinguiendo entre compromiso afectivo y compromiso de continuidad. Una posible explicación de los mayores niveles de satisfacción y compromiso observados en los profesores a tiempo parcial podría ser el elevado compromiso de continuidad del profesorado a tiempo completo. El compromiso de continuidad representa la intención de permanecer en la organización debido a las side-bets (Becker, 1960), o costes asociados a abandonar la organización. Si se observaran empíricamente compromisos de

continuidad bajos en los tiempos parciales, el compromiso afectivo con la organización y la satisfacción con el trabajo adquirirían aun mayor importancia, dado que constituirían dos actitudes esenciales y necesarias para evitar la rotación del profesorado universitario.

En esta misma dirección, sería interesante observar si los compromisos organizativos (afectivo y de continuidad) y la satisfacción de los profesores a tiempo parcial con su trabajo primario afectan a sus compromisos organizativos y su satisfacción con su trabajo en la universidad, que es su trabajo secundario. La confirmación de este hecho permitiría tener elementos previos de juicio adicionales en la selección de profesores a tiempo parcial, que podrían incorporarse en los concursos de acceso a la universidad. Igualmente necesaria es la evaluación exploratoria, utilizando técnicas como la entrevista cognitiva (Desimone & Le Floch, 2004), de aquellos profesores a tiempo parcial que efectivamente abandonan, obteniendo resultados exploratorios longitudinales. También proponemos en sucesivas investigaciones incluir tanto escalas de desempeño percibido (Goffin, Gellatly, Paunonen, Jackson, & Meyer, 1996), como escalas de intención de desempeño, que permitan evaluar directamente los constructos propuestos.

En conclusión, se ha justificado la necesidad de incidir en políticas concretas en las universidades que aseguren valores elevados de compromiso y satisfacción con el trabajo, que permitan mejorar el desempeño de los profesores universitarios, y disminuir la reducción de costes asociada a la rotación de profesores a tiempo parcial. Asimismo ha quedado demostrada, a nuestro juicio, la necesidad de continuar investigando este fenómeno, dada la importancia de estos colectivos en la composición de las plantillas universitarias. La reducción sistemática de los contratos a tiempo parcial en la universidad, propuesta implícitamente en la literatura reciente, que a efectos reales es poco viable en nuestro entorno actual, puede tener alternativas reales basadas en la comprensión de los antecedentes y actitudes que aseguran niveles de continuidad y desempeños en los profesores a tiempo parcial similares a los alcanzados por el profesorado a tiempo completo.

### Bibliografía

- Allen, D. G., Shore, L. M., & Griffeth, R. W. (2003). The role of perceived organizational support and supportive human resource practices in the turnover process. *Journal of Management*, 29(1), 99-118.
- Allen, N. J., & 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.
- Bateman, T. S., & Strasser, S. (1984). A longitudinal analysis of the antecedents of organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 27(1), 95-112.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40.
- Benjamin, E. (2003a). Editors notes. *New Directions for Higher Education*(123), 1-13.
- Benjamin, E. (2003b). Reappraisal and implications for policy and research. *New Directions for Higher Education*(123), 79-113.
- Bluedorn, A. C. (1982). The theories of turnover: Causes, effects, and meaning. *Research in the Sociology of Organizations*. 1, 75-128.
- Bossfeld, H. P., & Hakim, C. (1997). *Between equalization and marginalization: Women working part-time in Europe and the United States of America*. Oxford: Oxford University Press.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Formento de la Educación Superior.
- Connelly, C. E., & Gallagher, D. G. (2004). Emerging trends in contingent work research. *Journal of Management*, 30(6), 959-983.
- Cross, J. G., & Goldenberg, E. N. (2003). How does university decision making shape the faculty? *New Directions for Higher Education* (123), 49-59.

- Currivan, D. B. (1999). The causal order of job satisfaction and organizational commitment in models of employee turnover. *Human Resource Management Review*, 9(4), 495-524.
- Chan, K. (2001). The difficulties and conflict of constructing a model for teacher evaluation in higher education. *Higher Education Management*, 14(5), 93-111.
- Decotiis, T. A., Summers, T. P., & J. (1987). A path-analysis of a model of the antecedents and consequences of organizational commitment. *Human Relations*, 40(7), 445-470.
- Desimone, L. M., & Le Floch, K. C. (2004). Are we asking the right questions? Using cognitive interviews to improve surveys in education research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(1), 1-22.
- Dunham, R. B., Grube, J. A., & Castaneda, M. B. (1994). Organizational commitment - The utility of an integrative definition. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 370-380.
- Eberhardt, B. J., & Shani, A. B. (1984). The effects of full-time versus part-time employment status on attitudes toward specific organizational characteristics and overall job-satisfaction. *Academy of Management Journal*, 27(4), 893-900.
- Edwards, C., & Robinson, O. (2004). Evaluating the business case for part-time working amongst qualified nurses. *British Journal of Industrial Relations*, 42(1), 167-183.
- Elman, S. (2003). A regional accreditation perspective on contingent faculty appointments. *New Directions for Higher Education*(123), 71-78.
- Farkas, A. J., & Tetrick, L. E. (1989). A 3-wave longitudinal analysis of the causal ordering of satisfaction and commitment on turnover decision. *Journal of Applied Psychology*, 74(6), 855-868.
- Feldman, D. C. (1990). Reconceptualizing the nature and consequences of part-time work. *Academy of Management Review*, 15(1), 103-112.
- Gallardo, E., & Triado, X. (2007). *Revisión de las aportaciones teóricas sobre el compromiso organizativo: ¿A caso importan las actitudes?* Artículo presentado en Ponencias del XXI Congreso Anual AEDEM, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.
- Gannon, M. J., & Nothorn, J. C. (1971). Comparison of short-term and long-term part-time employees. *Personnel Psychology*, 24(4), 687-&.
- Gappa, J. M., & Leslie, D. W. (1993). *The invisible faculty: Improving the status of part-timers in higher education*. San Francisco: Josey-Bass.
- Glisson, C., Durick, M., & P. (1988). Predictors of job-satisfaction and organizational commitment in human-service organizations. *Administrative Science Quarterly*, 33(1), 61-81.
- Goffin, R. D., Gellatly, I. R., Paunonen, S. V., Jackson, D. N., & Meyer, J. P. (1996). Criterion validation of two approaches to performance appraisal: The behavioral observation scale and the relative percentile method. *Journal of Business and Psychology*, 11(1), 23-33.
- Hellman, C. M. (1998). Faculty evaluation by students: A comparison between full-time and adjunct faculty. *Journal of Applied Research in the Community College*, 6(1), 45-50.
- Hom, P. W. (1979). Effects of job peripherality and personal characteristics on the job-satisfaction of part time workers. *Academy of Management Journal*, 22(3), 551-565.
- Hom, P. W., & Griffeth, R. W. (1995). *Employee turnover*. Cincinnati, OH: South-Western.
- Howe, W. J. (1986). Temporary help workers - Who they are, what jobs they hold. *Monthly Labor Review*, 109(11), 45-47.
- Jackofsky, E. F., Salter, J., & Peters, L. H. (1986). Reducing turnover among part-time employees. *Personnel*, 63(5), 41-43.
- Jacoby, D. (2001). Is Washington State an unlikely leader, progress on addressing contingent work issues in Academia? *Community College Journal of Research and Practice*, 29, 1-16.
- Jacoby, D. (2006). Effects of part-time faculty employment on community college graduation rates. *Journal of Higher Education*, 77(6), 1081-+.
- Kacmar, K. M., Andrews, M. C., Van Rooy, D. L., Steilberg, R. C., & Cerrone, S. (2006). Sure everyone can be replaced ... but at what cost? Turnover as a predictor of unit-level performance. *Academy of Management Journal*, 49(1), 133-144.

- Kalleberg, A. L. (1977). Work values and job rewards - Theory of job satisfaction. *American Sociological Review*, 42(1), 124-143.
- Keil, J. M., Armstrong-Stassen, M., Cameron, S. J., & Horsburgh, M. E. (2000). Part-time nurses: The effect of work status congruency on job attitudes. *Applied Psychology-an International Review-Psychologie Appliquee-Revue Internationale*, 49(2), 227-236.
- Kim, S. W., Price, J. L., Mueller, C. W., & Watson, T. W. (1996). The determinants of career intent among physicians at a US Air Force hospital. *Human Relations*, 49(7), 947-976.
- Krausz, M., Sagie, A., & Bidermann, Y. (2000). Actual and preferred work schedules and scheduling control as determinants of job-related attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 1-11.
- Lance, C. E. (1991). Evaluation of a structural model relating job-satisfaction, organizational commitment, and precursors to voluntary turnover. *Multivariate Behavioral Research*, 26(1), 137-162.
- Lincoln, J. R., & Kalleberg, A. L. (1985). Work organization and workforce commitment - A study of plants and employees in the United-States and Japan. *American Sociological Review*, 50(6), 738-760.
- Logan, N., Oreilly, C. A., & Roberts, K. H. (1973). Job satisfaction among part-time and full-time employees. *Journal of Vocational Behavior*, 3(1), 33-41.
- Loli, A. (2006). Compromiso organizacional de los trabajadores de una universidad pública de Lima y su relación con algunas variables demográficas. *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 37-67.
- Loli, A., & Edgardo, B. (2007). Autoestima y compromiso organizacional en trabajadores de una universidad pública de provincias. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(1), 103-108.
- March, J. G., & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York: Wiley.
- 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., & Zajac, D. M. (1990). A review and metaanalysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194.
- McArthur, R. C. (1999). A comparison of grading patterns between full- and part-time humanities faculty: A preliminary study. *Community College Review*, 27(3), 65-76.
- McGinnis, S. K., & Morrow, P. C. (1990). Job-attitudes among full-time and part-time employees. *Journal of Vocational Behavior*, 36(1), 82-96.
- MEC. (2006, september, 2007). Estadística básica de personal al servicio de las universidades: Profesorado - Curso 2004-05. De: [http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/estadistica/personales/Profesorado\\_universitario/Totales\\_Generales/total\\_upriv.pdf](http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/estadistica/personales/Profesorado_universitario/Totales_Generales/total_upriv.pdf). Recuperado el 12 de diciembre de 2006
- Meyer, J. P., & 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., & 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., & 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., Becker, T. E., & 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., & Topolnysky, 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.
- Moberly, R. B. (1986). Temporary, part-time, and other atypical employment relationships in the United States. *Labor Law Journal*, 37, 689-696.



- Mobley, W. H. (1977). Intermediate linkages in the relationship between job satisfaction and employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 62, 237-240.
- Mobley, W. H. (1982). *Employee turnover: Causes, consequences, and control*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Morrow, P. C., McElroy, J. C., & Elliott, S. M. (1994). The effect of preference for work status, schedule, and shift on work-related attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 45(2), 202-222.
- Mottaz, C. J. (1988). Determinants of organizational commitment. *Human Relations*, 41(6), 467-482.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.
- Mueller, C. W., Boyer, E. M., Price, J. L., & Iverson, R. D. (1994). Employee attachment and noncoercive conditions of work - the case of dental hygienists. *Work and Occupations*, 21(2), 179-212.
- Mueller, C. W., Wallace, J. E., & Price, J. L. (1992). Employee commitment - Resolving some issues. *Work and Occupations*, 19(3), 211-236.
- Nardone, T. (1995). Part-time employment - Reasons, demographics, and trends. *Journal of Labor Research*, 16(3), 275-292.
- Nardone, T. J. (1986). Part-time workers - Who are they. *Monthly Labor Review*, 109(2), 13-19.
- Neugart, M., & Storrie, D. (2006). The emergence of temporary work agencies. *Oxford Economic Papers-New Series*, 58(1), 137-156.
- Nollen, S. D. (1978). *Permanent part-time employment*. New York: Praeger.
- OECD. (2005). *OECD Employment Outlook*. Paris: OECD.
- Owen, J. D. (1978). Why part-time workers tend to be in low-wage jobs. *Monthly Labor Review*, 101(6), 11-14.
- Paz, F., Andrade, P., & Betanzos, N. (2006). Compromiso organizacional en una muestra de trabajadores mexicanos. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 22(1), 25-44.
- Pfeffer, J., & Baron, J. N. (1988). Taking the workers back out - recent trends in the structuring of employment. *Research in Organizational Behavior*, 10, 257-303.
- Pisani, A. M., & Stott, N. (1998). An investigation of part-time faculty commitment to developmental advising. *Research in Higher Education*, 39(2), 121-142.
- Polivka, A. E., & Nardone, T. (1989). On the definition of contingent work. *Monthly Labor Review*, 112(12), 9-16.
- Posthuma, R. A., P, M. J. C., & Dworkin, J. B. (2007). Procedural justice's relationship with turnover: Explaining past inconsistent findings. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 381-398.
- Potocki-Malicet, d., Holmesland, I., Estrela, M., & Veiga-Simao, A. (1999). The evaluation of teaching and learning. *European Journal of Education*, 34(3), 299-312.
- Price, J. L. (1997). *Handbook of organizational measurement*. Bradford, UK: MCB University Press.
- Price, J. L., & Mueller, C. W. (1986). *Handbook of organizational measurement*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Rajagopal, I., & Farr, W. D. (1992). Hidden academics - The part-time faculty in Canada. *Higher Education*, 24(3), 317-331.
- Ronen, S. (1984). *Alternative work schedules*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- Rotchford, N. L., & Roberts, K. H. (1982). Part-time workers as missing persons in organizational research. *Academy of Management Review*, 7, 228-234.
- Rouseeuw, P. J., & Leroy, A. M. (1987). *Robust regression and outlier detection*. New York: Wiley.
- Salvador, J. (2003). Política de empleo de profesorado en la Universidad española: de la reforma universitaria a la Ley Orgánica de Universidades. El caso de la Universidad de La Laguna. *Tempora: Revista de historia y sociología de la educación*, 6, 35-72.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Formento de la Educación Superior. Bogotá: Instituto Colombiano para el Formento de la Educación Superior.

- Sarabia, J. F. (1999). *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Schuster, J. H. (2003). The faculty makeover: What does it mean for students? *New Directions for Higher Education*(123), 15-22.
- Smeenk, S. G. A., Eisinga, R. N., Teelken, J. C., & Doorewaard, J. (2006). The effects of HRM practices and antecedents on organizational commitment among university employees. *International Journal of Human Resource Management*, 17(12), 2035-2054.
- Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Thorsteinson, T. J. (2003). Job attitudes of part-time vs. full-time workers: A meta-analytic review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 151-177.
- Tilly, C. (1991). Reasons for the continuing growth of part-time employment. *Monthly Labor Review*, 114(3), 10-18.
- Trinczek, R., & West, A. (1999). Using Statistics and indicators to evaluate universities in Europe: Aims, fields, problems and recommendations. *European Journal of Education*, 34(3), 343-356.
- Umbach, P. D. (2007). How effective are they? Exploring the impact of contingent faculty on undergraduate education. *Review of Higher Education*, 30(2), 91-+.
- Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (1992). Examining the causal order of job-satisfaction and organizational commitment. *Journal of Management*, 18(1), 153-167.
- Walsh, J. (1999). Myths and counter-myths: An analysis of part-time female employees and their orientations to work and working hours. *Work Employment and Society*, 13(2), 179-203.
- Walsh, J. (2007). Experiencing part-time work: Temporal tensions, social relations and the work-family interface. *British Journal of Industrial Relations*, 45(1), 155-177.
- Wallace, J. E. (1995). Corporatist control and organizational commitment among professionals - The case of lawyers working in law firms. *Social Forces*, 73(3), 811-840.
- Weisberg, S. (1985). *Applied linear regression*. New York: Wiley.
- Wotruba, T. R. (1990). Full-time versus part-time salespeople: A comparison on job satisfaction, performance, and turnover in direct selling. *International Journal of Research in Marketing*, 7, 97-108.
- Zimmerman, R. A. (2008). Understanding the impact of personality traits on individual's turnover intentions: A meta-analytic path model. *Personnel Psychology*, 61(2), 309-348.

### Acerca de los autores

**Pep Simo** es profesor de Organización de Empresas en la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Industrial y Aeronáutica de Terrassa (ETSEIAT), centro de la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) y profesor consultor de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) en la carrera de Administración y Dirección de Empresas. Es miembro fundador y coeditor de las revistas científicas de acceso abierto Intangible Capital y Journal of Industrial Engineering and Management.

**Jose M Sallan** es profesor de Organización de Empresas en la ETSEIAT (Universidad Politécnica de Cataluña), del cual es actualmente jefe de estudios de segundo ciclo. Es Doctor Ingeniero Industrial por la UPC. Es coeditor de las revistas científicas de acceso abierto Intangible Capital y Journal of Industrial Engineering and Management.

**Vicenç Fernandez** es profesor de Organización de Empresas en la ETSEIAT, centro de la UPC. Es Ingeniero en Telecomunicaciones por la Universidad Ramón Llull, y Doctor por la UPC. Es miembro fundador y coeditor de la revista científica de acceso abierto Journal of Industrial Engineering and Management.

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

**Editor**

**Gustavo E. Fischman** Arizona State University

**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**

U-Maryland, 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@shermadorn.com](mailto:epaa-editor@shermadorn.com).

### **Editorial Board**

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

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

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

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