



IDENTIFICACIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL COMPROMISO ORGANIZACIONAL EN EL DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

Elda Ivette Guzmán Ballesteros
Universidad La Salle Cuernavaca I

Área temática: Sujetos de la educación.

Línea temática: Condiciones institucionales del trabajo docente y trabajo académico.

Tipo de ponencia: Reporte finales de investigación.

Resumen:

El presente trabajo muestra un breve marco sobre el Compromiso Organizacional y de carrera en docentes, para a partir del mismo desarrollar un estudio cualitativo de tipo exploratorio mediante entrevistas semiestructuradas, éste permite establecer un modelo que describe las dimensiones relacionadas a la conceptualización del constructo de CO en los profesores. Este modelo resultante, consta de dos dimensiones, la primera, consistente con el constructo de Meyer y Allen (1991) y con subdimensiones (afectiva, normativa y de continuidad) y la segunda con el CCa de Carson y Bedeian (1994) y sus subdimensiones (identidad, planeación y resiliencia).

Palabras clave: compromiso organizacional, compromiso carrera, docente.

Introducción

Hoy en día el Compromiso en las organizaciones es un tema en el que se ha profundizado (Arciniega 2016) se sabe que los profesionistas comprometidos en las organizaciones tienen un menor ausentismo, menores intenciones de renuncia, mayor desempeño (Meyer y Allen, 1991), y ayudan a que las organizaciones alcancen mejor los objetivos propuestos.

A pesar de todo esto, existen pocos estudios sobre compromiso organizacional en los docentes (Betanzos et al 2011). Además, no se ha determinado si la forma en que éstos lo conciben es similar a una organización productiva o de transformación, dado el peso cultural que recae en la profesión.

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

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

La importancia este tipo de compromiso ha sido resaltado en algunos estudios (Noordin, et al, 2009; Chang, 1999; Kushman, 1992;), donde bajos niveles de compromiso pueden ocasionar un rendimiento menor de los estudiantes y mayor ausentismo (Kushman, 1992). Mientras que un maestro comprometido con su carrera refleja: calidad, actitudes favorables hacia su trabajo y construye relaciones significativas con sus estudiantes (Noordin et al., 2009).

A pesar de todo esto, no existe un estudio que abunde sobre la conformación del Compromiso a partir del propio docente, por ello parecería inadecuado adaptar un modelo genérico de CO sin antes estudiar a mayor profundidad la variable.

Este trabajo se elaboró así, como un estudio cualitativo de tipo exploratorio cuyo objetivo fue determinar un modelo de compromiso organizacional del docente de educación media superior y superior, que permite a partir del mismo, abrir una línea de investigación sobre la forma que los docentes establecen la liga emocional con su organización.

La pregunta que se planteó para alcanzar el objetivo del estudio es: ¿Qué dimensiones conforman en el docente de educación media superior y superior el compromiso con su organización?

A partir de la misma se establece un marco teórico de las variables estudiadas, para posteriormente realizar las entrevistas que ofrezcan información suficiente para su análisis y determinación del modelo.

Compromiso Organizacional (CO)

El CO hasta ahora, ha sido definido de diversas formas; en 1960, Becker define al Compromiso como “aquello que surge cuando una persona, por la realización de inversiones para el mantenimiento de ciertos intereses, permanece consistente línea de actuación” (Juaneda y Menorca, 2007, p.81).

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

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

El modelo de estudio más relevante y usado en la actualidad con respecto al CO es el de Meyer y Allen (1991), quienes definen al compromiso como: “El estado psicológico que caracteriza la relación de los empleados con la organización y tiene implicaciones para decidir continuar o no en la misma” (p. 67). Éstos argumentaron que el compromiso une al trabajador con la organización y reduce la probabilidad de renuncia, desarrollaron su propio modelo partiendo de una investigación exhaustiva de la literatura, que buscaba las diversas formas de vinculación psicológica de un empleado (Arciniega y González, 2012). El CO es entonces para Meyer y Allen (1991) un constructo tridimensional, cada una de las concepciones de las dimensiones mencionadas, tiene diferentes causas e implicaciones en el comportamiento del trabajador, 1) Continuidad “Deriva de los costos que los empleados asocian a la decisión de «abandonar la organización» (por ejemplo: pocas alternativas de empleo, ciertos beneficios)” (Gallardo y Triado, 2007, pág. 5). La gente permanece comprometida porque le supone ciertos beneficios que no está dispuesta a sacrificar. 2) La Afectiva, representa la unión emocional que los empleados sienten hacia la organización, caracterizada por su identificación e implicación con la organización, así como también el deseo de permanecer en ella. 3) Normativa, hace referencia al sentimiento de obligación de los empleados para permanecer en la institución. Este compromiso está influido por las normas sociales que indican hasta qué punto se deben de comprometer con la organización (Gallardo y Triado, 2007).

Ahora que se cuenta con una perspectiva más amplia sobre el CO vale la pena establecer un marco similar con respecto al Compromiso de Carrera, que permita comprender sus diferencias y similitudes a partir de los diversos enfoques del mismo.

Compromiso de carrera

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

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

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

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

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

Antecedentes empíricos

Si bien es cierto que el estudio del CO ha tenido avances en su conceptualización y que tiene grandes posibilidades en exploración en docentes.

Betanzos y Paz (2011b) presentaron una revisión de trabajos sobre CO publicados con docentes en revistas científicas de psicología y educación en el periodo 2000-2010. Entre sus conclusiones se mencionan, las siguientes: a) El modelo de compromiso utilizado en la mayoría de los casos es el de tres factores de Meyer y Allen (1991). (Betanzos y Paz, 2011b). b) Las investigaciones se han basado en escalas existentes, teniendo dificultades para contar con una medida universal que permita estudiar al CO de los docentes con mayor profundidad (Betanzos y Paz, 2011b).

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

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

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

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

En Chile y el norte de México, existen estudios con docentes de educación media superior (Barraza y Acosta, 2003; Barraza, 2008) que identifica al Compromiso afectivo del modelo de Allen y Meyer (1993) como la dimensión predominante en los docentes, (Cedeño, 2003).

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

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

Desarrollo

Se realizaron 8 entrevistas a docentes con más de un año de antigüedad, en escuelas privadas, 4 de nivel medio y 4 de nivel superior.

Las entrevistas fueron grabadas y transferidas a una PC y mapeadas en el software SONAL 2.0, con la finalidad de identificar categorías y subcategorías del CO predominantes.

Para la recolección de los datos, se usó la entrevista semiestructurada pues, según. Se consideró parte del método a la Teoría Fundamentada, pues esta ofrece un sentido de visión sobre la finalidad a la que desea llegar el investigador (Strauss y Corbin, 2002) “

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

Usando el Método Comparativo Constante de datos con la entrevistas (M.C.C.) se generó un modelo de las dimensiones del CO, a partir del análisis comparativo del muestreo teórico y la saturación, que tenía a su vez como objetivo: generar categorías conceptuales y propiedades para las mismas (De la Torre et al, 2005). El proceso del M.C.C. se hizo recurrente hasta que se saturaron todas las categorías:

Resultados

A partir de la codificación y análisis de las entrevistas se encontraron las siguientes categorías del Modelo de Meyer y Allen (1991) en el discurso de los profesores casi de manera espontánea.

Compromiso Organizacional

Compromiso de continuidad (inversiones)

Se encontraron docentes que perciben a su trabajo sólo como inversiones momentáneas, que sopesan el costo de dejar en este momento la organización, que consideran los salarios y las prestaciones al establecer el lazo con su organización, lo que nos indica un compromiso de continuidad, y a su vez, sopesan las posibilidades de su desarrollo profesional para tomar decisiones sobre su futuro en la organización.

Compromiso Afectivo

En las entrevistas se encontraron docentes entusiastas en su trabajo, enlazados afectivamente con la organización, particularmente con aquella en la que tenían mayor antigüedad o de la que percibían un apoyo en horarios, materias, constancia o momentos en los que requerían apoyos particulares (permisos, enfermedades, etc).

Compromiso normativo (lealtad y reciprocidad).

Determinado este tipo de compromiso como una obligación moral de responder o “devolver” a la universidad lo que le ha dado. Se observa que los docentes consideran la lealtad como un aspecto importante y recíproco para desarrollar sus actividades, más que como una obligación natural de realizarlas, extendidas por un lazo de confianza.

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

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

Compromiso de Carrera

Identidad

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

Planeación

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

Y a su vez, sopesan las posibilidades de su desarrollo profesional para tomar decisiones sobre su futuro en la organización la relación con su profesión va cambiando y el compromiso con su profesión también se percibe de forma distinta.

Resiliencia

Los profesores reconocen que la profesión, no es sencilla, que el reconocimiento es cada vez menor y las exigencias son mayores, sin embargo, encuentran en la vocación el sentido de su trabajo.

Los profesores manifiestan problemas presupuestales o incrementos en las cargas de trabajo y requerimientos de horas adicionales, para juntas, salidas o proyectos. Acomodan las cargas de ser posible en los horarios laborales o logran insertar la familia en actividades escolares para “equilibrar” los tiempos dedicados.

Discusión de los resultados

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

El compromiso en los docentes se expresó mediante el deseo personal de permanecer y de continuar integrado en la organización de la que ha participado, donde incluso, ha asumido las metas y valores, de manera similar al compromiso actitudinal descrito por Mowday et al. (1979) y que describe la satisfacción del empleado de pertenecer a la organización. (2000).

El compromiso normativo y afectivo se ven influenciados, a su vez, por el Apoyo Percibido por parte de la organización, ya sea en su crecimiento personal dentro de la institución o prestaciones más allá de las

exigidas por la ley, a favor del docente. Similar a los hallazgos realizados por otros investigadores (Bishop et al 2000; Tejada-Tayabas y Arias-Galicia, 2005)

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

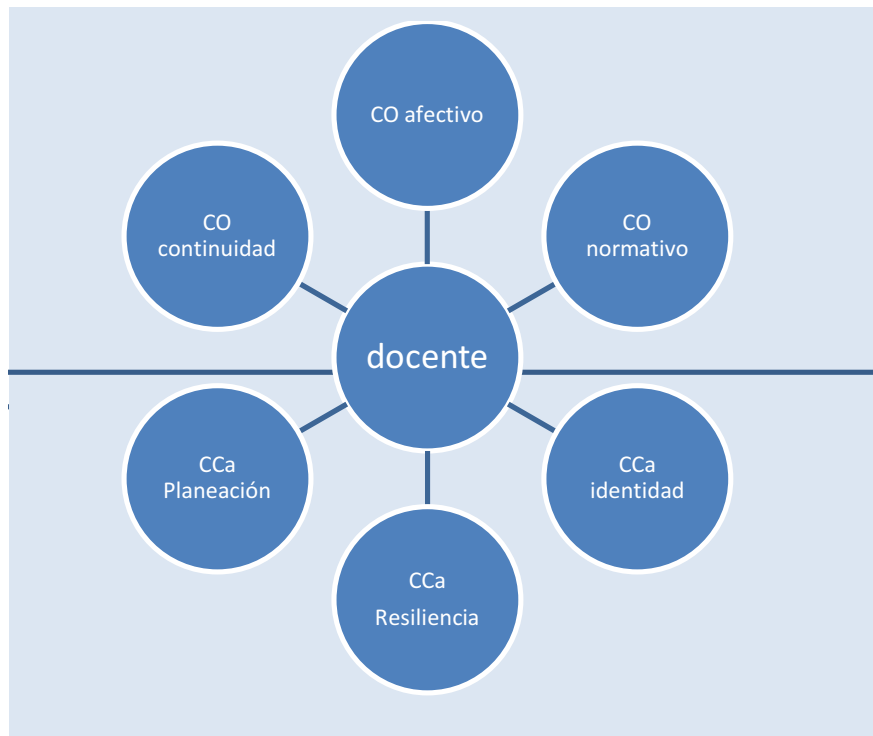
Uno de los aspectos relevantes que se presentó en el estudio como una dimensión del compromiso, fue la liga con su Identidad docente, es decir, con los atributos de lo que debe ser y hacer a un “buen profesor” (Fuentealba e Imbarack, 2014) y que repercute en la forma y decisión de participar en la organización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

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

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

De tal forma que el compromiso del docente sería conformado por dos dimensiones a) La del CO, consistente con las subdimensiones de Meyer y Allen (1991) comprendidas por el compromiso afectivo, normativo y de continuidad y b) el compromiso de carrera consistente al modelo de Carson y Bedeian representado por las subdimensiones de identidad docente, planeación y resiliencia (Fig1).

Figura 1: Modelo de Compromiso Organizacional Docente diseño de autor



Por otro lado, se reconocen variables antecedentes consistentes con otros estudios (Bishop, Scott y Burroughs, 2000; Tejada-Tayabas y Arias-Galicia, 2005) CO como el apoyo organizacional, características personales como edad, estado civil, hijos y algunas variables consecuentes como relaciones significativas con los alumnos, desempeño, bienestar del docente y tiempo dedicado al trabajo.

Conclusiones

En este estudio exploratorio, se revisaron los modelos propuestos para el estudio con respecto a las variables de CO y CCa. Se reconocieron en el discurso de los profesores consistencias con las dimensiones teóricas del compromiso multidimensional establecidos por Meyer y Allen (1991) y de Carson y Bedeian (1994) en el discurso de los docentes.

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

La importancia del modelo derivado incluye la posibilidad de trabajar con los docentes desde las organizaciones proveyendo a los mismos de elementos y recursos para que desempeñen mejor su trabajo en la organización educativa, ofreciendo relaciones significativas a los alumnos, un trabajo de mayor calidad y eficacia en la transmisión de los saberes.

Las variables que aparecen con respecto a la planeación indican la relevancia de definir caminos de desarrollo para los docentes y la dimensión de resiliencia la necesidad de proveerlos de estrategias de afrontamiento para los retos de sus actividades diarias, a partir de las problemáticas comunes.

La comprensión del Apoyo Organizacional como una variable de influencia en el compromiso en distintas dimensiones, podría llevar, a establecer políticas sencillas y de costo menor por parte de las instituciones (horarios flexibles, permisos, etc.) a mejorar la liga afectiva y de identidad con la organización y sus grupos de pares y si a su vez este apoyo contempla las características personales del trabajador puede convertirse en una estrategia de gestión del talento propio del desarrollo de una institución sana.

Queda pendiente abundar en el bienestar, el esfuerzo y las repercusiones del tiempo dedicado en las otras esferas de los docentes comprometidos.

El modelo referido puede ser referencia para el diseño de un instrumento validado en la población docente del país que provea de mayor profundidad al presente análisis y permita establecer acciones y políticas claras que beneficien a los profesores del país, a las escuelas o universidades y por supuesto a los alumnos en las aulas.

Referencias

- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1991). A three-component organizational Commitment. *Human Resource Managment Review*, 61-89.
- Allen, N., & Meyer, J. (1996). Affective, continuance, and Normative Commitment to the Organization: An Examination of Construct Validity. *Journal of Vocational Behavior*, 252-276.
- Arciniega. (2016). Organizational commitment: a Latin American Soap Opera. In E. Meyer, *Handbook of Employee Commitment* (pp. 433-446). M4061 MEYER 9781784711733t.indd.
- Aryee, S., & Tan, K. (1992). Antecedents and Outcomes of Career commitment . *Journal of vocational Behavior*, 288-305.
- Barraza. (2003). *Compromiso Organizacional de los docentes: Un estudio exploratorio*. Obtenido de Universidad Nacional Pedagógica de México.
- Barraza, A. (Enero de 2008). Compromiso Organizacional Docente. Apuntes para un estado del arte. *Revista Visión educativa IUANES*, 2(4), 3-10.
- Barraza, A., & Acosta, M. (Noviembre-Diciembre de 2003). Compromiso organizacional de los docentes de una institución de educación media superior. *Innovación Educativa*, 28(46), 20-35.
- Becker, H., & Carper, J. (1956). The development of Identification with an occupation. *The american Journal of Sociology*, 289-298.
- Becker, T. (2016). Multiple Foci of workplace commitment. En J. P. Meyer, *Handbook of Employee Commitment* (págs. 43-57). Massachusets: Edward Elgar.

- Betanzos, N., & Paz, F. (2011). Compromiso Organizacional en profesionales de la salud. *Revista Enferm Inst Seguro Social*, 35-42.
- Chang, E. (1999). Career Complex Moderator of Organizational Commitment and Turnover. *Human Relations*, 1259-1278.
- Cohen, A. (1999). Relationships among five forms of commitment: an empirical assesment. *Journal of Organizational Behavior*, 285-308.
- Czubaj, C. (1996). Maintaining teacher motivation. *Educatio*, 3(113), 372-378.
- De la Torre, G., Di Carlo, E., Florido, A., Opazo, H., & Ramirez, C. (4 de Febrero de 2008). *Universidad de Madrid Facultad de Profesores y Educación Javier Murillo*. Obtenido de Universidad Autónoma de Madrid: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/recursos/Teoria_Fundamentada.htm
- Fuentealba, R., & Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 50(1), 257-273. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-070520140200015>
- Glaser, B., & Strauss. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Guerrero, A. (2014). Compromiso de carrera en docentes universitarios. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Matus, L. G. (2013). La Construcción de una Identidad Docente ¿Un desafío para la política educativa? *Exitus*, 3(1), 75-87.
- Meyer, J. P., Stanley, L., & Parfyonova. (2012). Employee commitment in context: the nature and implication of commitment profiles. *Journal of Vocational Behavior*, 1-16.
- Meyer, J., & Allen, N. (1993). Commitment Organizations and ocupattions: extension and test of a three component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 538-551.
- Meyer, P., & Pafryonova. (2009). Normative Commitment in the work place: A theoretical Analisis and r-econceptualization. *Human Resource Managment Review*, 1-12.
- Morrow, P. (1993). *The Theory and measurement of Work Commitment*. Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- Noordin, F., Mohd Rashid, R., Ghani, R., Aripin, R., & Darus, Z. (2009). Teacher Professionalisation and Career. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 1003-1009.
- Ramos, M. (Junio de 2005). Desempeño Docente de los profesores del programa universitario de inglés de la Universidad de Colima. *Tesis para Obtener el Grado de AMestría*. Villa de Álvarez, México.
- Randall, & Cote. (1991). Interrelationship on.
- Reichers, A. E. (1985). A Review and Reconceptualization of organizational Commitment. *Human Resource Managment*, 61-89.
- Somers. (1995). Organizational commitment, turnover and absenteeism: An examination of direct and interaction effects. *Jorunal Of Organizational Behavior*, 49-58.
- Villarruel, M. (2012). Identidad docente y exigencia académica: encuentros y desencuentros con la realidad social. *Perspectiva educacional*, 51(1), 29-44.