

Actitudes del personal hacia el trabajo y la organización: una aplicación empírica en la Universidad

Joan-Lluís Capelleras Segura

José M.^a Veciana Vergés

Departamento de Economía de la Empresa

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

En el entorno competitivo actual la dirección de los recursos humanos se hace mucho más compleja y de su eficacia depende en gran medida la consecución de los objetivos de la organización. El objetivo principal de este trabajo consiste en estudiar las actitudes del personal como objeto de la dirección de recursos humanos, aplicado al caso de las universidades. A través de un proceso estructurado en diferentes etapas, se realiza una encuesta al personal académico. Se analizan principalmente las variables satisfacción laboral, autoeficacia y compromiso organizativo. A continuación se agrupa a los individuos en función de los factores asociados a la satisfacción y se obtienen tres perfiles diferenciados. De esta forma, la organización puede disponer de un mejor conocimiento de los individuos para así incentivar comportamientos que repercutan en mejores resultados.

Palabras clave: dirección de recursos humanos, satisfacción laboral, autoeficacia, compromiso organizativo, profesorado universitario.

Códigos JEL: M12, M54.

1. Planteamiento del problema y objetivos de la investigación

En el entorno competitivo actual la dirección de los recursos humanos se hace mucho más compleja y de su eficacia depende en gran medida la consecución de los objetivos de la organización. En este sentido, parece claro

que las actitudes, competencias y conocimientos de las personas que en ella trabajan influyen directamente en sus resultados, su reputación y en definitiva en su éxito. Las estrategias de recursos humanos suelen orientarse a la utilización de los mismos para obtener ventajas sostenibles y duraderas en el tiempo.

En concreto, la satisfacción laboral, el compromiso organizativo y la autoeficacia del empleado son variables relevantes que tiene la dirección de recursos humanos para analizar las actitudes de los empleados con respecto a su trabajo y su organización. Si se consigue que los empleados estén satisfechos con su trabajo, se sientan capaces y seguros de ejecutar las tareas de su puesto y estén identificados e implicados en la organización, mayor será la probabilidad de que permanezcan en la misma y de que desarrollen habilidades individuales y capacidades colectivas, que en última instancia conducirán a que la organización sea más eficiente y consiga sus objetivos.

En los múltiples trabajos sobre la satisfacción de los empleados, ésta se considera un factor muy importante debido a las consecuencias que puede provocar en el absentismo, la rotación o el desempeño (Davis y Newstrom, 1996). La autoeficacia del empleado ha sido relacionada directamente con la motivación y el rendimiento (Bandura, 1977). Diferentes trabajos han constatado los efectos positivos que las estrategias de recursos humanos basados en el compromiso tienen sobre los resultados (Huselod, 1995; Tsui et al., 1997).

En el ámbito de las instituciones universitarias, el personal académico constituye un recurso clave ya que el nivel de rendimiento alcanzado en sus actividades docentes e investigadoras determina en gran medida la contribución que la institución realiza a la sociedad. Varios autores destacan la importancia de la motivación, el compromiso, la satisfacción y la autoeficacia del profesorado en el proceso de mejora de la calidad de las actividades de la institución (Rowley, 1996; Busch et al., 1998; Oshagbemi, 2000). Veciana (1999, p. 100) indica que la mejora de la calidad es fruto de la iniciativa, la creatividad y la motivación de todo el personal de la organización. Asimismo, la evidencia empírica indica que las

actitudes y comportamientos del profesorado son el factor con una mayor importancia relativa sobre el nivel de calidad de servicio en la enseñanza universitaria (Capelleras y Veciana, 2004).

En el caso de las universidades españolas, actualmente se desarrollan procesos de planificación estratégica y se implantan sistemas de calidad (García y Fernández, 2002; López y Benavides, 2002; Capelleras y Veciana, 2003; Rodríguez et al., 2003). Existe un creciente interés en analizar los procesos de adaptación necesarios en un nuevo marco de dirección estratégica y de dirección de recursos humanos de las universidades (Bricall, 2000). Por ejemplo, la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de finales del año 2001 establece medidas que afectan directamente a la carrera académica, así como a la selección y movilidad del profesorado. Mora (2000; 2001) afirma que la búsqueda de soluciones a varias de las problemáticas a las que está sujeto el profesorado universitario en España exige conocer con más detalle cómo vive su profesión o qué siente respecto a su trabajo. Sin embargo, las investigaciones realizadas en este ámbito son aún escasas y generalmente sólo analizan aspectos parciales.

El objetivo principal de este trabajo consiste en estudiar las actitudes del personal como instrumento para la gestión de los recursos humanos, aplicado al caso de las instituciones universitarias. En concreto, los objetivos específicos son los siguientes:

1. Determinar las dimensiones que conforman la satisfacción laboral del profesorado universitario, la relación entre la satisfacción y el compromiso organizativo, así como los factores asociados a la autoeficacia del empleado.
2. Agrupar al profesorado universitario en función de las dimensiones de la satisfacción, analizando las diferencias existentes entre los grupos de individuos respecto a sus actitudes.

De esta forma, la organización puede disponer de un mejor conocimiento de los individuos para así incentivar comportamientos que repercutan en mejores resultados.

2. Actitudes relacionadas con el trabajo y la organización

Según Robbins (1994, p. 180) el término satisfacción laboral se refiere a la actitud general que adopta la persona con respecto a su trabajo. Leal et al. (1999, p. 115) indican que un trabajador se encuentra satisfecho con su trabajo cuando, a raíz del mismo, experimenta sentimientos de bienestar, placer o felicidad. Desde finales de los años cincuenta (Herzberg et al., 1959) numerosos investigadores han teorizado e investigado sobre la naturaleza de la satisfacción laboral. La satisfacción laboral ha sido analizada como un concepto global o bien como un concepto multidimensional considerando diferentes aspectos o facetas del trabajo que pueden variar de forma independiente. Éstas suelen estar relacionadas con las características del puesto de trabajo, la compensación económica, las oportunidades de promoción, las relaciones con el jefe y con los compañeros (Smith et al., 1969).

En el caso del profesorado universitario, las recompensas de carácter intrínseco que ofrece el puesto de trabajo han constituido tradicionalmente un aspecto central en su satisfacción laboral (Olsen, 1993; Adams, 1998). Bajo el punto de vista de la teoría de los dos tipos de factores de Herzberg et al. (1959) se afirma que la satisfacción del personal académico está relacionada con la propia naturaleza del trabajo, mientras que la insatisfacción está vinculada con factores externos al mismo (Hill, 1986, p. 42). Algunos estudios han puesto de relieve que las necesidades de orden superior tienden a dominar en el contexto universitario (Pearson y Seiler, 1983). También se ha destacado que el puesto de trabajo del profesorado universitario tiene alto potencial motivador que se ve influido por la variedad y significación del trabajo y, sobre todo, por la autonomía (Alcaide et al., 1990).

Adams (1998) revisa varios estudios realizados sobre el personal académico universitario y concluye que los aspectos positivos más ampliamente citados tienen relación con las recompensas intrínsecas del puesto de trabajo y con la interacción social. Lacy y Sheehan (1997) analizan la satisfacción entre el profesorado de ocho países y observan que los aspec-

tos más satisfactorios hacen referencia a los cursos impartidos, las relaciones con los colegas y la oportunidad de aplicar sus propias ideas; existe mayor insatisfacción con las oportunidades de promoción. Las investigaciones de Oshagbemi (1997, 2000) indican diferencias significativas en la satisfacción con la docencia y con la investigación en función de la edad, el sexo y la categoría laboral. En el ámbito español, de la encuesta realizada por Sáenz y Lorenzo (1993) al profesorado de la Universidad de Granada cabe destacar que los ámbitos de mayor satisfacción son los relativos a la docencia, las relaciones con los alumnos, las relaciones con los compañeros y la realización profesional. Por otra parte, encuentran algunas diferencias en las respuestas obtenidas en función del centro, la categoría, el sexo, la antigüedad y el cargo del encuestado.

El compromiso organizativo se concibe desde tres perspectivas diferentes, el compromiso afectivo o actitudinal, el calculativo o de continuidad y el normativo. Las dos primeras tienen en común el considerar que es un vínculo o lazo del individuo con la organización¹. El compromiso actitudinal se define como la fuerza de la identificación de un individuo con una organización en particular y de su participación en la misma. Conceptualmente puede ser caracterizada por tres factores como mínimo: a) una fuerte convicción y aceptación de los objetivos y valores de la organización; b) la disposición a ejercer un esfuerzo considerable en beneficio de la organización; y c) el fuerte deseo de permanecer como miembro de la organización (Mowday et al., 1979).

Durante las últimas décadas los trabajos sobre compromiso organizativo han sido numerosos. Algunos estudios han tratado de acotar el concepto y diferenciarlo de otros (Mowday et al., 1979; Meyer y Allen, 1984; Brooke et al., 1988; Zaccaro y Dobbins, 1989). Otros han tratado de elaborar escalas de medida o corroborar las ya existentes (Porter et al., 1974; Mowday et al., 1979; Meyer y Allen, 1984; Morrow, 1993). Ciertos estudios han analizado aspectos del trabajo relacionados con el compromiso (Bouzas y Castro, 1986; Mathieu y Zajac, 1990; Meyer y Allen, 1991; Meyer y Allen, 1997). Por otra parte, el compromiso ha sido reconocido como un factor determi-

(1) El compromiso de continuidad se refiere a que el individuo es consciente de que existen unos costes asociados a dejar la organización en la que trabaja (Meyer y Allen, 1997). El enfoque del compromiso normativo, el menos desarrollado y estudiado empíricamente, tiene que ver con el sentimiento de obligación que tiene el individuo a permanecer en la organización porque piensa que es lo correcto o lo que debe hacer (Morrow, 1993).

nante de la efectividad de la organización (Schein, 1970; Steers, 1975), de altos niveles de rendimiento y de la reducción en el absentismo y la rotación (Mowday et al., 1979, 1982, Porter et al., 1976; Steers, 1977; Angle y Perry, 1981; Price y Mueller, 1983; Fukami y Larson, 1984).

En el ámbito universitario, se ha considerado el compromiso organizativo como una herramienta adecuada para mejorar las aportaciones a nivel docente e investigador del profesorado (Busch et al., 1998). En el caso español, Bayona et al. (2000) estudian el compromiso aplicado al caso de una institución universitaria y confirman que las variables relacionadas con el trabajo y el grupo son las que presentan valores más altos con el compromiso actitudinal. Asimismo, obtienen diferencias significativas de medias entre grupos según la edad y las habilidades investigadoras del profesorado.

El concepto de autoeficacia fue introducido por Bandura (1977), quien la definió como el juicio de la capacidades personales para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos a fin de conseguir determinados tipos de rendimiento (Bandura, 1977, p. 391). En general, la autoeficacia se refiere a la percepción que tiene el empleado de sus habilidades y aptitudes e influye en la elección de las acciones en el sentido de que el individuo escoge las tareas para las que se considera capacitado para realizar. Asimismo, afecta a la cantidad de energía que se invierte en una tarea y al tiempo en perseverar hasta conseguir los resultados deseados (Bandura y Schunk, 1981; Brown et al., 1989; Bouffard-Bouchard, 1990).

La autoeficacia afecta a la motivación y al rendimiento ya que las tareas que se llevan a cabo con mayor confianza se ejecutan de forma exitosa, mientras que el resto suelen generar problemas (Bandura, 1977). También puede afectar a la satisfacción laboral en el sentido que los empleados que no se sienten suficientemente competentes pueden experimentar sentimientos de frustración en el trabajo (Hackman y Oldham, 1980). Varios estudios han mostrado la existencia de correlaciones significativas entre los sentimientos de autoeficacia y la satisfacción laboral (Brown et al., 1993; McDonald y Siegall, 1993; Riggs y Knight, 1994).

3. Metodología de la investigación

Con objeto de analizar las actitudes del personal hacia su trabajo y la organización se realizó un estudio de campo en el contexto de una institución universitaria pública, la Universidad Autónoma de Barcelona, en el marco de un proyecto de investigación más amplio en el ámbito universitario (Capelleras, 2001). El análisis tomó como objetivo al personal académico que trabaja en la universidad, el cual puede ser considerado como el núcleo de operaciones de la misma.

El proceso de investigación se desarrolló en dos fases diferentes. La primera fase consistió en la elaboración del cuestionario a partir de la revisión de la literatura y de la realización de varias entrevistas en profundidad. Se realizó un pre-test de forma que el cuestionario elaborado se entregó a una serie de profesores para comprobar que la redacción y el significado de las preguntas eran adecuadas. Esta prueba se realizó con personal académico de cada uno de los centros en los que se llevó a cabo el trabajo de campo.

La segunda etapa de la investigación consistió en el envío del cuestionario al conjunto de profesores de 4 facultades (Ciencias, Ciencias Económicas y Empresariales, Derecho, Filosofía y Letras), que ascendían a un total de 1.153 individuos. Tras un proceso de validación, de los 395 cuestionarios recibidos los que finalmente se consideraron válidos fueron 388, por lo que el porcentaje de respuesta utilizable es del 33,65 por 100, superior al de otros estudios realizados en universidades españolas (Sáenz y Lorenzo, 1993; Bayona et al., 2000).

El 62,8 por 100 de las personas que contestaron a la encuesta son varones. La media de edad es de 40,3 años (desv. típica de 9,89) y la antigüedad media en la organización es de 12,57 años (desv. típica de 8,82). Un 14,2 por 100 son catedráticos de universidad, un 39,3 son titulares de universidad, un 14,5 por 100 son ayudantes y un 24,2 por 100 son profesores asociados. Como se muestra en la tabla 1, la composición de la muestra es similar a la composición de la población, lo que nos da una idea de la representatividad de la primera.

Tabla 1. Composición de la población y de la muestra

Variable	Población (%)	Muestra (%)
<i>Sexo</i>		
Hombre	66,9	62,8
Mujer	33,1	37,2
<i>Categoría laboral</i>		
Catedrático de Universidad	16,3	14,2
Titular de Universidad	31,8	39,3
Ayudante	12,1	14,5
Asociado	34,0	24,2
Otros	5,8	7,7
<i>Facultad</i>		
Ciencias	35,2	38,4
Ciencias Económicas y Empresariales	15,6	16,5
Derecho	16,6	13,9
Filosofía y Letras	32,5	31,2

La medición de las diversas facetas de la satisfacción laboral se realizó a partir de la escala desarrollada por Olsen (1993), en base al instrumento propuesto por Quinn y Staines (1979), que refleja las particularidades de la profesión académica y que también ha sido posteriormente utilizada por otros autores (Busch et al., 1998). Se añadió a la escala un ítem en que se preguntaba acerca del grado de satisfacción con las oportunidades de promoción.

La autoeficacia del profesorado universitario se midió a través del instrumento desarrollado por Busch et al. (1998) que fue ampliado con dos ítems adicionales que hacían referencia a la autoeficacia del encuestado para transmitir sus conocimientos a los estudiantes y para fomentar la comunicación con éstos.

Para la medición del compromiso organizativo en su vertiente actitudinal se usó el *Organizational Commitment Questionnaire* (OCQ) desarrollado por Porter et al. (1979), ampliamente utilizado en la literatura. Al igual que en otras investigaciones (Bayona et al., 2000), en este trabajo hemos utilizado la versión reducida de nueve ítems de dicha escala en la

que se omiten los seis ítems negativos. La escala de medida de todas las citadas variables actitudinales es de 1 a 5.

Las variables utilizadas sobre las características personales y laborales del individuo fueron la edad; el sexo; el nivel de estudios; el departamento; la facultad y titulación en la que imparte más docencia; el año en que ingresó en la Universidad (antigüedad en la organización); y la categoría laboral, distinguiendo entre las categorías indicadas en la tabla 1.

4. Análisis de resultados

El estudio de las dimensiones que configuran la satisfacción laboral del personal académico universitario se llevó a cabo mediante la aplicación de un *análisis factorial exploratorio*. El examen de la matriz de correlaciones entre todas las variables permitió comprobar que los atributos de partida estaban altamente correlacionados y que sus características eran adecuadas para realizar un análisis factorial. Los factores necesarios para representar los datos originales se extrajeron mediante la técnica de análisis de componentes principales. Se eligieron aquellos cuyo valor propio fuera superior a 1. La realización de una rotación Varimax supuso una reducción considerable de variables con una pérdida aceptable de información, ya que se pasó de 18 atributos a 4 factores que explican el 59,13 por 100 de la variabilidad de la información.

Por lo que se refiere a la fiabilidad de la escala, el coeficiente Alpha de Cronbach obtenido es de 0,85. Con las dimensiones ya determinadas fue posible calcularlo para cada una de ellas, obteniéndose valores igualmente satisfactorios y dentro de los límites generalmente aceptados. Dichos resultados se muestran en la tabla 2.

**Tabla 2. Matriz factorial rotada y coeficientes
Alpha de Cronbach (Satisfacción laboral)**

Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Sentimiento de realizarse en el trabajo	0,775	0,151	0,126	0,165
Oportunidades para el aprendizaje continuo	0,744	0,265	0,051	0,034
Oportunidades para utilizar las propias capacidades	0,731	0,319	0,048	0,082
Grado de autonomía	0,721	0,034	0,179	0,163
Impacto significativo en otras personas	0,643	0,055	0,024	0,240
Salario actual	0,092	0,751	0,147	0,062
Oportunidades de promoción	0,125	0,707	0,106	0,198
Becas para la investigación	0,134	0,629	0,115	0,112
Seguridad del puesto de trabajo	0,099	0,613	0,096	0,057
Beneficios extrasalariales	0,232	0,591	0,131	0,024
Equilibrio entre actividades de docencia, de investigación y de gestión	0,072	0,203	0,871	0,049
Tiempo suficiente para investigar	0,148	0,252	0,823	-0,054
Tiempo dedicado a la docencia	0,111	0,092	0,652	0,307
Apoyo de la dirección del departamento	0,129	0,237	0,117	0,791
Relaciones con los compañeros de trabajo	0,172	-0,047	0,130	0,790
Reconocimiento de su trabajo en su disciplina científica	0,262	0,253	-0,019	0,643
Valor propio	5,023	1,776	1,386	1,276
% Var. Explicada	31,395	11,099	8,663	7,972
% Var. Acumulada	31,395	42,494	51,157	59,129
Alpha de Cronbach	0,8175	0,7221	0,7600	0,7092
Determinante de la matriz de correlaciones = 0,004257 Test de esfericidad de Bartlett = 2079,041, sig = 0,000 Índice de Kaiser-Meyer-Olkin = 0,822 Alpha de Cronbach (total) = 0,8489				

La denominación y el contenido específico de cada factor son los siguientes:

- FACTOR 1 (31,3% de la varianza total): *Recompensas intrínsecas*. Recoge la autonomía, el impacto en otras personas, el sentimiento de autorrealización, la oportunidad para el aprendizaje continuo, así como la oportunidad de utilizar las propias habilidades en el puesto de trabajo.
- FACTOR 2 (11,0% de la varianza total): *Compensación económica y seguridad*. Dicho factor describe aspectos básicamente relacionados con la satisfacción extrínseca, incluyendo el salario actual, los beneficios extrasalariales, las becas para la investigación, las oportunidades de promoción y la seguridad del puesto de trabajo.
- FACTOR 3 (8,6% de la varianza total): *Conflicto de rol y equilibrio*. Bajo esta dimensión se incluyen los ítems sobre el equilibrio entre las actividades docente, investigadora y de gestión, el tiempo dedicado a la docencia y el tiempo (suficiente) para investigar.
- FACTOR 4 (7,9% de la varianza total): *Apoyo y reconocimiento*. Este componente refleja la satisfacción fruto de las relaciones con los compañeros de trabajo, del apoyo recibido de la dirección de departamento y del reconocimiento del trabajo del académico en su disciplina científica.

Con objeto de validar la solución factorial obtenida, se recurrió a la técnica del *análisis factorial confirmatorio*. Ésta permite un test estadístico de calidad del ajuste para la solución confirmatoria del factor propuesta, que no es posible con el análisis de componentes principales (Hair et al., 1999). En línea con los procedimientos habituales, se realizó dicho análisis comparando diferentes modelos. El modelo de los cuatro factores presenta índices de bondad de ajuste satisfactorios en los indicadores habituales (GFI=0,929; AGFI=0,901; NFI=0,886; CFI=0,927; RMSEA=0,062). A continuación, se evaluaron por separado cada una de las variables latentes. Se calculó para cada uno de estos factores el coeficiente de fiabilidad com-

puesto. Teniendo en cuenta que valores superiores a 0,7 se consideran apropiados, se verificó la fiabilidad de la escala puesto que se obtuvieron valores entre 0,83 y 0,72.

Por lo que se refiere a la validez de las escalas se examinó para cada variable de medida el parámetro estandarizado que relaciona esa variable con el correspondiente factor especificado. Todos los parámetros obtenidos son sustanciales, es decir, son significativos y alcanzan valores superiores a 0,5, con la única excepción de la variable Seguridad del puesto de trabajo que, no obstante, se sitúa justo en este límite. También se comprobó que todos los ítems sólo determinan el concepto al que van asociados y no a ningún otro, esto es, sólo forman parte de una de las variables latentes. Cabe señalar además que los cuatro factores obtenidos son consistentes con los hallados en otras investigaciones similares (Olsen, 1993; Busch et al., 1998).

La obtención del indicador del compromiso organizativo se realizó a través del cálculo de la media aritmética de los ítems que componen el instrumento utilizado. La consistencia interna de esta escala medida a través del coeficiente Alpha de Cronbach es elevada puesto que el mismo alcanza un valor de 0,84 superando ampliamente el límite de 0,7 habitualmente considerado. Se calcularon además los coeficientes de correlación entre las variables que miden las facetas de la satisfacción y la satisfacción global, y el compromiso organizativo. Tal como queda reflejado en la tabla 3, existe una fuerte y significativa correlación al 99 por 100 de confianza entre las mencionadas variables, especialmente entre la satisfacción global con el puesto de trabajo y el nivel de compromiso con la organización.

Tabla 3. Coeficientes de correlación entre la satisfacción global y específica y el compromiso organizativo

Coeficiente de correlación de Pearson	Compromiso organizativo
Recompensas intrínsecas	0,439**
Compensación económica y seguridad	0,441**
Conflicto de rol y equilibrio	0,293**
Apoyo y reconocimiento	0,341**
Satisfacción global	0,521**

**sig<0,01

El análisis de las dimensiones que conforman la autoeficacia del personal académico de la universidad se realizó mediante un análisis factorial. Una vez comprobada la idoneidad de los datos a través de los indicadores de asociación entre variables, se llevó cabo un análisis de componentes principales con rotación Varimax. Los resultados del mismo indicaron la existencia de dos factores que explican el 58,95 por 100 de la varianza, tal como se muestra en la tabla 4. El coeficiente de fiabilidad obtenido en ambos casos (superior a 0,80) indica una elevada consistencia interna. Los dos factores identificados son los siguientes:

- FACTOR 1 (41,7% de la varianza total): *Autoeficacia docente*. Esta dimensión hace referencia a la autoeficacia en la docencia ya que considera hasta qué punto el individuo se siente seguro de sí mismo para realizar las siguientes tareas: impartir clase a un grupo muy numeroso de alumnos, impartir clase a un número reducido de alumnos, transmitir sus conocimientos a los estudiantes, fomentar la comunicación con éstos, orientarles en la realización de ejercicios y trabajos, así como resolver conflictos que puedan surgir.
- FACTOR 2 (17,3% de la varianza total): *Autoeficacia investigadora*. Está compuesto por las variables que guardan relación con la

capacidad que el individuo considera que tiene para elaborar un artículo de investigación, escribir un artículo para una revista internacional, presentar una ponencia en un congreso de carácter científico, utilizar métodos de investigación cuantitativos y emplear técnicas cualitativas.

Tabla 4. Matriz factorial rotada y coeficientes Alpha de Cronbach (Autoeficacia)

Variable	Factor 1	Factor 2
Orientar a los estudiantes en la realización de ejercicios y trabajos	0,774	0,140
Transmitir sus conocimientos a los estudiantes	0,772	0,194
Fomentar la comunicación con los estudiantes	0,744	0,035
Impartir clase a un grupo reducido de alumnos	0,693	0,313
Impartir clase a un grupo muy numeroso de alumnos	0,678	0,221
Resolver conflictos que surgen con los estudiantes	0,630	0,052
Escribir un artículo para una revista internacional	0,221	0,846
Presentar una ponencia en un congreso de carácter científico	0,202	0,822
Elaborar un artículo de investigación	0,273	0,818
Utilizar métodos de investigación cualitativos	0,037	0,718
Utilizar métodos de investigación estadísticos-cuantitativos	0,089	0,665
Valor propio	4,588	1,897
% Var. Explicada	41,708	17,246
% Var. Acumulada	41,708	58,954
Alpha de Cronbach	0,825	0,844
Determinante de la matriz de correlaciones = 0,0065 Test de esfericidad de Bartlett = 1925,935, sig = 0,000 Índice de Kaiser-Meyer-Olkin = 0,845 Alpha de Cronbach (total) = 0,850		

La realización de un análisis factorial confirmatorio mostró que el modelo de los dos factores para explicar la autoeficacia posee una aceptable calidad de ajuste ($GFI=0,926$; $NFI=0,914$; $CFI=0,934$; $RMSEA=0,088$). Por otra parte, el cálculo del coeficiente de fiabilidad compuesto de cada una de las variables latentes nos proporciona valores aceptables (0,84 y 0,86). Todos los parámetros del modelo son significativos y toman valores superiores a 0,5. Se confirma que cada uno de los ítems de la escala se asocian a la variable latente especificada. Estos resultados corroboran la fiabilidad y validez del instrumento utilizado para medir la autoeficacia.

La siguiente etapa en la investigación consistió en obtener una clasificación del profesorado universitario teniendo en cuenta sus actitudes hacia el trabajo. Para la agrupación de los individuos que conforman la muestra se empleó la técnica del *análisis cluster*. Esta elección se justifica porque su finalidad es clasificar en grupos que sean homogéneos internamente y heterogéneos externamente, en función de su mayor o menor grado de semejanza, para extraer su estructura latente. La aplicación del análisis cluster implica, en primer lugar, seleccionar las variables en función de las cuales se van a clasificar los individuos y, en segundo lugar, decidir el planteamiento estadístico del proceso de clasificación.

Las variables utilizadas para generar la taxonomía de profesores fueron las puntuaciones factoriales de cada encuestado respecto a las cuatro dimensiones de la satisfacción laboral. Para la realización del análisis cluster se aplicó como medida de semejanza la distancia cuadrática puesto que sus propiedades estadísticas proporcionan mejores resultados, especialmente cuando se utilizan métodos disjuntos de análisis cluster, siempre y cuando no haya correlaciones altas entre las variables empleadas para realizar la clasificación (Sneath y Sokal, 1973).

En cuanto al algoritmo cluster, de acuerdo con la propuesta de Punj y Stewart (1983) se utilizó un método ascendente jerárquico (promedio entre grupos) y, partiendo de la solución preliminar, se aplicó un método

partitivo (técnica de reasignación k-medias). Como resultado del proceso la solución final óptima consta de 3 grupos, con un número de casos en cada uno de 162, 109 y 117 individuos. Para constatar la variabilidad entre e intra cluster se realizó un análisis de la varianza (ANOVA) que, tal como se muestra en la tabla 5, permite concluir que existen diferencias significativas entre los grupos representados por cada uno de los conglomerados.

Tabla 5. Análisis de la varianza (ANOVA) de los conglomerados obtenidos

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Recompensas intrínsecas	4,597	2	0,981	385	4,684	0,010
Comp. económica y seguridad	97,348	2	0,499	385	194,894	0,000
Conflicto de rol y equilibrio	37,317	2	0,811	385	45,994	0,000
Apoyo y reconocimiento	73,683	2	,622	385	118,381	0,000

Para validar la solución generada y asegurar que reflejaba fielmente la estructura subyacente se llevó a cabo un *análisis discriminante*, el cual constituye el planteamiento más fiable y robusto desde la perspectiva estadística. Esta técnica permite clasificar y asignar cada individuo a un grupo a partir de un conocimiento de sus características respecto de una serie de variables que se resumen en las funciones discriminantes y que son las fronteras entre los diversos grupos generados. La tabla 6 muestra los resultados obtenidos al aplicar esta técnica. Por una parte, se observa que las funciones discriminantes son significativas a un nivel de confianza del 99 por 100 y, por la otra, que ambas poseen una elevada capacidad explicativa.

Tabla 6. Resumen de las funciones canónicas discriminantes

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	1,441	58,1	58,1	0,768
2	1,041	41,9	100,0	0,714
Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Grados de libertad	Significación
1 a la 2	0,201	615,938	8	0,000
2	0,490	273,663	3	0,000

La matriz de clasificación o de confusión, recogida en la tabla 7, resume los resultados de la bondad de la clasificación al cruzar la predicción de pertenencia a cada grupo en función de los valores de la función discriminante, con la pertenencia real a cada grupo, según los resultados generados por el análisis cluster. Éstos revelan que el porcentaje de clasificación coincidente es muy elevado, situándose en el 98,2 por 100 lo cual, junto con los resultados anteriores, indica que existe una correspondencia entre los resultados de ambas técnicas.

Tabla 7. Matriz de clasificación

Grupo actual		Grupo de pertenencia pronosticado			Total
		1	2	3	
Recuento	1	158	4	0	162
	2	0	108	1	109
	3	2	0	115	117
%	1	97,5	2,5	0,0	100,0
	2	0,0	99,1	0,9	100,0
	3	1,7	0,0	98,3	100,0
Proporción de casos correctamente clasificados: 98,2%					

Los resultados en su conjunto nos permiten afirmar que la clasificación generada por el análisis cluster es válida y que los resultados de dicha validación son excelentes. A continuación, se describen los rasgos característicos de cada uno de los tres grupos que configuran la clasificación obtenida, sintetizados en las tablas 8 y 9.

Tabla 8. Descripción de los grupos. Variables actitudinales

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Prueba F
Tamaño	162 (41,7%)	109 (28,1%)	117 (30,2%)	
Recompensas intrínsecas	-0,166	0,034	0,198	4,684 *
Comp. económica y seguridad	-0,326	1,119	-0,591	194,894**
Conflicto de rol y equilibrio	0,265	0,321	-0,667	45,994**
Apoyo y reconocimiento	-0,716	0,364	0,653	118,381**
Autoeficacia docente	3,80	4,08	4,00	3,230*
Autoeficacia investigadora	3,48	3,94	3,87	8,393**
Compromiso	2,57	3,10	2,56	17,984**

*sig<0,05, **sig<0,01

Tabla 9. Descripción de los grupos. Variables demográficas y laborales

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Edad (media)	38,73	44,17	38,79
Hasta 34 años	38,2%	16,3%	38,4%
35 a 44 años	36,8%	41,3%	34,8%
45 a 54 años	18,1%	24,0%	18,8%
55 años en adelante	6,9%	18,3%	8,0%
Sexo			
Hombre	63,5%	70,4%	54,8%
Mujer	36,5%	29,6%	45,2%
Facultad			
Económicas y Empresariales	15,4%	20,2%	14,5%
Derecho	20,4%	11,0%	7,7%
Ciencias	35,8%	37,6%	42,7%
Filosofía y Letras	28,4%	31,2%	35,0%
Categoría			
Catedrático de universidad	7,1%	30,1%	12,1%
Titular de universidad	42,1%	54,4%	31,8%
Ayudante	19,3%	5,8%	20,6%
Asociado	31,4%	9,7%	35,5%
Antigüedad (media)	11,42	15,43	11,41

Grupo 1: *Profesores insatisfechos con el puesto de trabajo*. Se trata de un grupo que se distingue especialmente por la insatisfacción mostrada con el apoyo y reconocimiento y con las recompensas intrínsecas. También están poco satisfechos de los aspectos económicos del puesto de trabajo. El único factor que toma valor positivo es el relacionado con el conflicto de rol y equilibrio entre actividades. Es el grupo más numeroso (162 pro-

(2) La denominación de cada grupo que aquí presentamos está basada en la categorización de los empleados de la organización que realizan Blau y Boal (1987), la cual ha sido aplicada en otros estudios en el ámbito de la educación superior (Busch et al., 1998).

fesores). De acuerdo con la categorización de Blau y Boal (1987)², este grupo se puede denominar como el de los *empleados apáticos* ya que está integrado por individuos con los niveles inferiores de autoeficacia, tanto docente como investigadora, así como un bajo grado de compromiso con la institución. Su perfil demográfico se caracteriza por el menor peso del segmento de mayor edad. Asimismo se observa que es el grupo con menor presencia relativa de catedráticos.

Grupo 2: Profesores satisfechos en las diversas facetas del puesto. Este grupo es el único en el que los cuatro factores alcanzan puntuaciones positivas. Además, están especialmente satisfechos con la compensación económica y la seguridad del puesto de trabajo. Este segmento presenta también elevadas puntuaciones en las dos dimensiones de la autoeficacia y en el factor que recoge el compromiso organizativo. Es decir, se trata de profesorado con grandes habilidades para el desempeño de sus tareas docentes e investigadoras y que, además, muestra un alto nivel de identificación con la institución. De ahí que, siguiendo la terminología de Blau y Boal (1987), se puedan catalogar como las *estrellas institucionalizadas* puesto que constituyen el personal más valioso para la organización. En su perfil demográfico predominan los hombres y los niveles de edad superiores. Asimismo, está integrado mayoritariamente por profesores catedráticos y titulares.

Grupo 3: Profesores satisfechos con los aspectos intrínsecos del puesto y con el apoyo externo recibido. Este segmento está compuesto por profesores satisfechos con los aspectos de carácter intrínseco del puesto, así como con el apoyo que reciben de sus compañeros, de la dirección de su departamento y del reconocimiento en su disciplina científica. Se distinguen por su insatisfacción con el conflicto de rol y el equilibrio entre las actividades docentes e investigadoras; también están insatisfechos con la compensación económica y la seguridad. Se corresponden con las características de los llamados *lobos solitarios* (Blau y Boal, 1987) ya que destacan por una elevada autoeficacia (en especial en el apartado investigador) y a la vez por un bajo nivel de compromiso. Aunque la investigación y la

docencia son importantes para este tipo de empleados ya que poseen habilidades en estos ámbitos, no se identifican con la institución en la que trabajan. Se trata del grupo con mayor proporción de mujeres y con un porcentaje superior de individuos con edad inferior a 35 años, así como de ayudantes y asociados.

5. Conclusiones

En este trabajo hemos analizado las actitudes del personal hacia su trabajo y la organización dada su gran importancia para la dirección de los recursos humanos. Se ha realizado una aplicación al ámbito universitario, teniendo en cuenta los cambios que se están produciendo actualmente en las universidades españolas así como el interés por conocer con detalle los niveles de satisfacción, autoeficacia y compromiso del personal académico. En síntesis, a partir de la investigación realizada se extraen las siguientes conclusiones:

1. La satisfacción laboral del profesorado universitario está integrada por cuatro facetas diferentes: la satisfacción con las recompensas intrínsecas que ofrece el puesto de trabajo, la satisfacción con la compensación económica y la seguridad, la satisfacción derivada del conflicto de rol y equilibrio y la satisfacción con el apoyo y reconocimiento. El compromiso organizativo, en su vertiente actitudinal, está significativa y positivamente correlacionado con la satisfacción global y con la satisfacción con las citadas facetas específicas del puesto de trabajo. La autoeficacia del profesorado universitario comprende dos factores claramente distintos: la autoeficacia en las actividades docentes y la autoeficacia en las tareas investigadoras.
2. La agrupación del profesorado universitario sobre la base de sus niveles de satisfacción específica permite obtener tres perfiles diferenciados de individuos:
 - a) Los más satisfechos constituyen un grupo de individuos valiosos para la organización por su alto grado de autoeficacia y su elevado compromiso con la organización.

- b) Aquellos individuos que están satisfechos sólo con determinados aspectos del puesto de trabajo, con un alto grado de autoeficacia (investigadora) pero un bajo nivel de identificación con la institución.
- c) Los más insatisfechos que además poseen un bajo nivel de autoeficacia y de compromiso organizativo.

Se han encontrado diferencias significativas entre los grupos en estas variables actitudinales y también en cuanto a su perfil demográfico y laboral.

Por todo ello, consideramos que este mejor conocimiento de las actitudes de los empleados respecto a su trabajo y a la organización permite saber si se considera necesario modificar las políticas de recursos humanos para conseguir un personal más capacitado, satisfecho y comprometido con la organización. En general, los responsables de la gestión de personal deben estar atentos a la posible falta de motivación e implicación de algunos empleados, con el objetivo de prevenir situaciones en las que disminuye el interés por el trabajo y por sus resultados, que tienen una repercusión negativa tanto para los individuos como para la organización en su conjunto.

En el caso de las universidades, deben adoptarse estrategias en las que se tenga en cuenta y potencie no solamente el número de las personas que desarrollan las distintas tareas, sino también el adecuar sus perfiles en función de los puestos y tareas que deben cubrir. Para ello, habrá que adaptar las estrategias de recursos humanos no sólo a las diferencias entre departamentos y disciplinas científicas, sino a la existencia de distintos niveles de satisfacción laboral, autoeficacia y compromiso organizativo entre el personal.

Cabe señalar que los datos utilizados en la presente investigación son de carácter transversal. De ahí que en futuras investigaciones debería llevarse a cabo un estudio longitudinal que contemplara las posibles variaciones en las actitudes a lo largo del tiempo. Por otra parte, hay que tener presente que el trabajo de campo se ha realizado en el contexto de una institución universitaria. Los resultados obtenidos constituyen una motivación para el desarrollo de futuras investigaciones en un entorno más

amplio y, por tanto, trabajos futuros deberían considerar diferentes poblaciones de empleados.

Bibliografía

- ALCAIDE, M.; GANAZA, J. y ROMÁN, M. (1990). “Aproximación al estudio de las características de los puestos de trabajo del profesorado universitario: el caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Sevilla”, *Revista de Economía y Empresa*, Vol. 10 (27/28), pp. 41-49.
- ANGLE, H.L. y PERRY, J.L. (1981). “An empirical assesment of organizational commitment and organizational effectiveness”, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 26, pp. 1-13.
- BANDURA, A. (1977). “Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change”, *Psychological Review*, Vol. 84, pp. 191-215.
- (1986). *Social Foundation of Thought and Action*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- BANDURA A. y SCHUNK, D.H. (1981). “Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through self-motivation”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 41, pp. 586-598.
- BARLING, J. y BEATTIE, R. (1983). “Self-efficacy beliefs and sales performance”, *Journal of Organizational Behaviour Management*, Vol. 5, pp. 41-51.
- BAYONA, C.; GOÑI, S. y MADORRÁN, C. (2000). “Compromiso organizacional: implicaciones para la gestión estratégica de los recursos humanos”, *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, Vol. 9(1), pp. 139-149.
- BLAU, G.J. y BOAL, K.B. (1987). “Conceptualizing how job involvement and organizational commitment affect turnover and absenteeism”, *Academy of Management Review*, 1 Vol. 2(2), pp. 288-300.
- BOUFFARD-BOUCHARD, T. (1990). “Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task”, *Journal of Social Psychology*, Vol. 130, pp. 353-363.

- BOUZAS, B. y CASTRO, C. (1986). "El compromiso organizacional", *Revista de Economía y Empresa*, Vol. 6(15-16), pp. 157-173.
- BRICALL, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, Barcelona.
- BROOKE, P.; RUSSELL, D. y PRICE, J. (1988). "Discriminant validation of measures of job satisfaction, job involvement, and organizational commitment", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 73(2), pp. 139-145.
- BROWN, S.D.; LENT, R.W y LARKIN, K.C. (1989). "Self-efficacy as a moderator of scholastic aptitude-academic performance relationships", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 35, pp. 64-75.
- BUSCH, T., FALLAN, L. y PETTERSEN, A. (1998). "Disciplinary differences in job satisfaction, self-efficacy, goal commitment and organisational commitment in Norwegian Colleges: an empirical assessment of indicators of performance", *Quality in Higher Education*, Vol. 4(2), pp. 137-157.
- CAPELLERAS, J.L. (2001). *Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria: un análisis empírico*. Tesis Doctoral, Departamento de Economía de la Empresa, Universidad Autónoma de Barcelona. Accesible en <http://www.tdcat.cesca.es/TDCat-0125102-101659/>
- CAPELLERAS, J.L. y VECIANA, J.M.^a (2003). "Calidad total y grupos de mejora: Un estudio empírico de su implantación en la universidad", *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, Vol. 14, pp. 115-137.
- (2004). "Calidad de servicio en la enseñanza universitaria: desarrollo y validación de una escala de medida", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa* (en prensa).
- DAVIS, K. y NEWSTRON, J.W. (1991). *Comportamiento Humano en el Trabajo: Comportamiento Organizacional*. McGraw-Hill, México.
- FARRIS, G. (1971). "A predictive study of turnover", *Personnel Psychology*, Vol. 24, pp. 311-328.

- FUKAMI C.V. y LARSON, E.W. (1984). "Commitment to company and union: parallel models", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 69, pp. 367-371.
- GARCÍA CRUZ, R. y FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J.C. (2002). "La orientación de la universidad hacia la empresa y la sociedad: evaluación de la calidad universitaria", *Esic Market*, Enero-Abril, pp. 9-23.
- HACKMAN J.R. y OLDHAM, G.R. (1980). *Work Redesign*. Addison-Wesley, Reading.
- HAIR, J.F.; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R.L. y BLACK, W.C. (1999). *Análisis multivariante*. 5.^a ed. Prentice Hall, Madrid.
- HERZBERG, F; MAUSER, B. y SNYDERMAN, B. (1959). *The motivation to work*. John Wiley, New York.
- HILL, M.D. (1986). "A theoretical analysis of faculty job satisfaction/dissatisfaction", *Educational Research Quarterly*, Vol. 10, pp. 36-44.
- HUSELOD, M.A. (1995). "The impact of human resource management practices on turnover, productivity and corporate financial performance", *Academy of Management Journal*, Vol. 38, pp. 635-672.
- KOCH, J.L. y STEERS, R.M. (1978). "Job attachment, satisfaction, and turnover among public sector employees", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 12, pp. 119-128.
- LACY, F.J. y SHEEHAN, B.A. (1997). "Job satisfaction among academic staff: An international perspective", *Higher Education*, Vol. 34, pp. 305-322.
- LEAL, A. (coord.); ALFARO DE PRADO, A.; RODRÍGUEZ, L. y ROMÁN, M. (1999). *El factor humano en las relaciones laborales*. Pirámide, Madrid.
- LÓPEZ TORO, A.A. y BENAVIDES VELASCO, C.A. (2002). "Difusión de la planificación estratégica y la calidad total en la universidad española", *Boletín de Estudios Económicos*, Vol. LVII, n.º 176, pp. 265-282.
- MCDONALD, T. y SIEGALL, M. (1993). "The effects of technological self-efficacy and job focus on job performance, attitudes, and withdrawal behaviours", *The Journal of Psychology*, Vol. 126(5), pp. 465-475.

- MEYER, J. y ALLEN, N. (1984). "Testing the "side-bet theory" of organizational commitment: some methodological considerations", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 69(3), pp. 372-378.
- (1991). "A three-component conceptualization of organizational commitment", *Human Resource Management Review*, 1(1), pp. 61-89.
 - (1997). *Commitment in the workplace. Theory research and application*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- MEYER, J.; PAUNONEN, S.V.; GELLATLY, I.R.; GOFFIN, R.D. y JACKSON, D.N. (1989). "Organizational commitment and job performance: it's the nature of the commitment that counts", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 74(1), pp. 152-156.
- MORA, J.G. (ed.) (2000). *El Profesorado Universitario: La Situación en España y las Tendencias Internacionales*. Consejo de Universidades, Madrid.
- MORA, J.G. (2001). "The academic profession in Spain: Between the civil service and the market", *Higher Education*, Vol. 41, pp.131-155.
- MORROW, P. (1993). *The theory and measurement of work commitment*, JAI Press, Greenwich.
- MOWDAY, R.; STEERS, R. y PORTER, L. (1979). "The measurement of organizational commitment", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 14, pp. 224-247.
- MOWDAY, R.; PORTER, L. y STEERS, R. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*, Academic Press, New York.
- OLSEN, D. (1993). "Work satisfaction and stress in the first and third year of academic appointment", *Journal of Higher Education*, Vol. 64(4), pp. 453-470.
- OSHAGBEMI, T. (1997). "Job satisfaction profiles of university teachers", *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 12(1), pp. 27-39.
- (2000). "How satisfied are academics with their primary tasks of teaching, research and administration and management?", *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 1(2), pp. 124-136.

- PEARSON, D.A. y SEILER, R.E. (1983). "Environmental satisfiers in academe", *Higher Education*, Vol. 12, pp. 35-47.
- PORTER, L.W., STEERS, R.M., MOWDAY, R.T y BOULIAN, P.V. (1974). "Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 59, pp. 603-609.
- PORTER, L.W.; CRAMPOM, W.J. y SMITH, F.J. (1976). "Organizational commitment and managerial turnover: a longitudinal study", *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 15, pp. 87-98.
- PRICE, J.L. y MUELLER, C.W. (1983). "A causal model of turnover for nurses", *Academy of Management Journal*, Vol. 24, pp. 543-565.
- PUNJ, G. y STEWART, D.W. (1983). "Cluster analysis in marketing research: Review and suggestions for application", *Journal of Marketing Research*, Vol. 20, pp. 134-148.
- QUINN, R.P. y STAINES, G.L. (1979). *The 1977 quality of employment survey*, Ann Arbor, Institute for Social Research, University of Michigan Press.
- RIGGS, M.L. y KNIGHT, P.A. (1994). "The impact of perceived group success-failure on motivational beliefs and attitudes: A causal model", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 79(5), pp. 755-766.
- ROBBINS, S. P. (1994). *Comportamiento Organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones*, 6.^a ed., Prentice Hall, México.
- RODRÍGUEZ MARÍN, J.; MIRA, J.J.; GÓMEZ GRAS, J.J.; BALYA, I.; GARCÍA, A. y PÉREZ-JOVER, V. (2003). "Implantación de un sistema de calidad en la enseñanza superior basado en el Modelo Europeo de Excelencia", *Esic Market*, Enero-Abril, pp. 243-252.
- ROWLEY, J. (1996). "Motivation and academic staff in higher education", *Quality Assurance in Education*, Vol. 4(3), pp. 11-16.
- SÁENZ, O. y LORENZO, M. (1993). *La Satisfacción del Profesorado Universitario*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Granada, Granada.

- SCHEIN, E. (1970). *Organizational psychology*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- SHELL, D.F.; MURPHY, C.C. y BRUNING, R.H. (1989). "Self-efficacy and outcome expectancy mechanism in reading and writing achievement", *Journal of Education Psychology*, Vol. 81, pp. 91-100.
- SMITH, P.C.; KENDALL, L.M y HULIN, C.L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*, Rand McNally, Chicago.
- SNEATH, P.A. y SOKAL, R. (1973). *Numerical Taxonomy*. W.H. Freeman, San Francisco.
- STEERS, R.M. (1975). "Problems in the measurement of organizational effectiveness", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 20, pp. 546-558.
- (1977). "Antecedents and outcomes of organizational commitment", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 22, pp. 46-56.
- TSUI, A.S.; PEARCE, J.L.; PORTER, L.W. y TRIPOLI, A.M. (1997). "Alternative approaches to the employee-organization relationship: does investment in employees pay-off?", *Academy of Management Journal*, Vol. 40, pp. 1089-1121.
- VASIL, L. (1992). "Self-efficacy expectations and causal attributions for achievement among male and female university faculty", *Journal of Vocational Behaviour*, Vol. 41, pp. 259-269.
- VECIANA, J.M.^a (1999). *Función directiva*. Servicio de Publicaciones, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona).
- ZACCARO, S. y DOBBINS, G. (1989). "Contrasting group and organizational commitment: Evidence for differences among multinivel attachments", *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 10, pp. 267-273.