

## COMPORTAMIENTOS DE CIUDADANÍA DOCENTE, MOTIVACIÓN Y DESEMPEÑO ACADÉMICO

ARMÉNIO REGO<sup>1</sup>, HERNÂNI PEREIRA, CLÁUDIA FERNANDES  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

y

MARÍA ELENA RIVERA HEREDIA  
*Universidad Nacional Autónoma de México y  
Universidad Simón Bolívar, México*

### ABSTRACT

This paper show how four dimensions of citizenship behaviors of teachers (CBT; participatory behavior, practical orientation, conscientiousness and courtesy) explain the students' motivation, their academic achievement and the global performance score they give to their teachers. An aggregate level of analysis was carried out, since that class scores, not individual ones, were considered. The study inserts in a research line launched in university context and more recently performed in secondary school at the individual level of analysis (Rego y Pereira, 2004). The sample comprises 80 teachers / classes, which behaviors were reported by 1201 secondary students. The main findings are the following: (a) the four dimensions explain 65% of the variance of the aggregated students' motivation, 79% of the performance score given by them to their teachers, and 13% of the variance of the classes' academic achievement; (b) the classes with better academic achievement and higher motivation are those whose teachers are strength in the four citizenship dimensions.

*Keywords:* citizenship behaviors of teachers, quality in education, motivation, student's academic achievement

---

<sup>1</sup>Correspondencia: ARMENIO REGO, Universidade de Aveiro, 3810-193 Aveiro, Portugal, Correo electrónico: arego@egi.ua.pt; HERNÂNI PEREIRA, Correo electrónico: hernanipereira@mail.telepac.pt; CLAUDIA FERNÁNDEZ, Correo electrónico: cjfernandes@egi.ua.pt; MARÍA ELENA RIVERA, Correo electrónico: maelenarivera@gmail.com.

## RESUMEN

Este artículo muestra cómo cuatro categorías de comportamientos de ciudadanía docente (CIDOCE; comportamiento participativo, orientación práctica, escrupulosidad y cortesía) explican la motivación de los estudiantes, su desempeño académico y la puntuación global de desempeño que atribuyen a sus profesores. El nivel de análisis es agregado, pues fueron consideradas las puntuaciones medias de cada clase y no las individuales. El estudio tiene como antecedente inmediato trabajos similares realizados en población universitaria, y en población secundaria (Rego & Pereira, 2004). La muestra se conformó por 80 profesores / clases, cuyos comportamientos fueran descritos por 1201 estudiantes. Los resultados sugieren lo siguiente: (a) los cuatro CIDOCE explican 65% de la varianza de la motivación agregada de los estudiantes, 79% de la varianza de la puntuación de desempeño que atribuyen a sus profesores, y 13% de la varianza del desempeño académico medio de las clases; (b) las clases con mayor desempeño académico y más elevada motivación son aquellas cuyos profesores presentan fuertemente los cuatro comportamientos de ciudadanía docente (CIDOCE) evaluados.

*Palabras clave:* comportamientos de ciudadanía docente, calidad en educación, motivación, desempeño académico de los estudiantes.

## INTRODUCCIÓN

Aún cuando se reconoce la importancia del rol del docente dentro del salón de clase, varios autores, tanto latinoamericanos como norteamericanos y europeos, destacan la escasa investigación relativa a las prácticas pedagógicas, aduciendo que el salón de clases y la relación profesor-alumno no han sido suficientemente tomados en cuenta ni por los académicos, ni por los profesores, ni por los responsables educativos (Sallis, 1993; Tharp, 1999; Pasmanik & Cerón, 2005). Para hacer frente a esta carencia, algunos analistas han propuesto que esas prácticas sean objeto de investigaciones e intervenciones. Brunner (2000), por ejemplo, en un texto sobre “Escenarios del Futuro”, ha argumentado, en relación a la reforma educativa en América Latina, que “sin abandonar los grandes temas de la modernización educativa (calidad, equidad y eficiencia), ni las políticas dirigidas al sistema en su conjunto, ni el uso de los instrumentos que son eficaces, se deberá recurrir ahora, además, a un enfoque centrado en el salón de clases, en el proceso de aprendizaje y, por tanto, en la micro-

actividad que define la relación pedagógica” (p. 44). Para él, “los cambios más importantes se producirán justamente allí, en el seno de las transacciones comunicativas que forman (...) la ‘caja negra’ del proceso de aprendizaje” (p. 44). De modo similar, algunos años antes, Sallis (1993) enunció que “mucho trabajo es aun necesario para comprender el modo como los principios de la Gestión de la Calidad Total pueden ser usados en la sala de clases” (p. 41).

Este artículo intenta contribuir ampliando el conocimiento sobre estos temas. Presenta los resultados de una investigación que estuvo centrada en el análisis del comportamiento docente, para el cual se retoman cuatro categorías de comportamiento de los profesores y los efectos de éstas, que para este caso serán la motivación y desempeño de los estudiantes. El estudio se encuadra en un paradigma que enfatiza el protagonismo de quien aprende, considerando que el docente es el profesional que ayuda al desarrollo del trabajo de cada estudiante (Blumenfeld, Marx, Patrick, Krajcik & Soloway, 1997; Calvo de Mora Martínez, 2000). Para

preparar a los alumnos y alumnas a que desarrollen una visión crítica y colaborativa, es necesario que los profesores generen la confianza de sus estudiantes, superen las prácticas de comunicación autoritarias y fomenten la participación (Cabrera Cuevas, 2003; Yáñez Gallardo, Pérez Villalobo & Yáñez Gallardo, 2005). Un gran reto que hoy se plantea al profesorado es que el docente “no puede limitarse a ser un mero instructor, sino un formador que domina los recursos y las técnicas necesarias para trabajar con todo tipo de contenidos, pero especialmente los de tipo actitudinal” (Pérez Pérez, 1999, p. 115). En resumen, este estudio considera que la relación docente-estudiante en el contexto del salón de clases, y fuera de éste, es fundamental en el proceso de aprendizaje y, para que sea productivo, es necesario que los profesores actúen de tal manera que ganen y merezcan el respeto de sus estudiantes (Yáñez Gallardo *et al.*, 2005).

El artículo está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el origen y el significado del constructo de los comportamientos de ciudadanía docente. Después, se presentan razones por las cuales se presume que estos comportamientos influyen en la motivación y el desempeño de los alumnos, así como en las calificaciones de desempeño que los estudiantes atribuyen a sus profesores. Seguidamente, se presenta el método, los resultados y, finalmente, la discusión de los mismos. Algunas implicaciones para el ejercicio de la docencia también se presentan.

### *Comportamientos de ciudadanía docente*

Desde hace más de cuatro décadas, Katz (1964) argumentó que una organización que depende exclusivamente de los comportamientos prescritos “es un sistema social muy frágil” (p.13). Otros autores consideran que el funcionamiento eficaz de las organizaciones requiere que sus miembros adopten comportamientos extra-rol, esto es, que vayan más allá de las responsabilidades formales de sus cargos, sin que esperen algún reconocimiento o recompensa. Ayudar un compañero de trabajo, divulgar una imagen positiva

de la organización en el exterior, cumplir las normas y reglamentos sin que nadie esté observando, hacer sugerencias constructivas para la resolución de los problemas, no gastar el tiempo de trabajo en actividades triviales, ser amable en las relaciones interpersonales, son ejemplos de comportamientos extra-rol. Con frecuencia a dichos comportamientos se les ha llamado comportamientos de ciudadanía organizativa. Organ (1988) los definió como “comportamientos individuales discrecionales, no directa o explícitamente reconocidos por el sistema de recompensas formales, y que en su conjunto promueven el funcionamiento eficaz de las organizaciones” (p. 4). Esta definición ha sido cuestionada por diversos autores y también por Organ (1997), sobre todo porque las fronteras entre lo que es propio del rol y lo que es extra-rol no son claras. Considerando las críticas, Organ sugirió que los comportamientos de ciudadanía organizativa fuesen definidos como “desempeño contextual” (Borman & Motowidlo, 1993), es decir comportamientos que apoyan el ambiente social y psicológico en que las tareas prescritas son realizadas. Todavía, la mayor parte de los autores los continúan llamando “comportamientos de ciudadanía” según la definición tradicional de Organ (1988).

Los comportamientos de ciudadanía organizativa han sido ampliamente investigados en la psicología industrial y organizacional (Podsakoff *et al.*, 2000). Las instituciones educativas son también organizaciones, sin embargo, no se han hecho suficientes conexiones entre el concepto de ciudadanía organizativa (en el contexto de cualquier organización) al de ciudadanía docente (en el contexto educativo, específicamente en la relación maestro-alumno). Los escasos estudios que intentan operacionalizar el constructo realizan adaptaciones de constructos en contexto organizacional/industrial (e.g., Dipaola & Tschannen-Moran, 2001) o no consideran específicamente los comportamientos en el salón de clases (Skarlicki & Latham, 1995). En contraste, Rego y sus colaboradores (e.g., Rego, 2002; Rego & Reis, 2002; Rego & García, 2004) aplicaron dicho constructo en el nivel de enseñanza superior y lo operacionalizaron a partir

del análisis de contenido de entrevistas con estudiantes y profesores universitarios. Tomaron como base inspiradora los comportamientos de ciudadanía organizativa y sugirieron la siguiente definición para los comportamientos de ciudadanía docente (CIDOCE): comportamientos voluntarios o discrecionales, no directa o explícitamente reconocidos por el sistema de recompensa formal, que contribuyen al funcionamiento eficaz de la organización educativa, respecto a la motivación y desempeño académico de los estudiantes (Rego, 2002).

La ciudadanía docente ha sido un tema de marcado interés por parte de Rego y sus colaboradores quienes han investigado diferentes aspectos del mismo (ver Rego, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003; Rego & Reis, 2002; Rego & García, 2004), encontrando que dicho constructo abarca cuatro dimensiones: comportamiento participativo, orientación práctica, escrupulosidad y cortesía. Este modelo de cuatro factores ha sido estudiado transculturalmente, en Portugal, Perú y Brasil –tanto en muestras de estudiantes (que describieron a sus profesores) como de profesores y de graduados (que describieron los comportamientos de sus ex-maestros). Los índices de consistencia interna (Alphas de Cronbach) han sido invariablemente superiores a 0.70. Las cuatro dimensiones han explicado un porcentaje de varianza significativo tanto en la motivación y el desempeño académico de los alumnos, como en su auto confianza, y en la puntuación global de desempeño que atribuyen a sus docentes. Según los estudiantes, los profesores y los graduados, la excelencia docente universitaria proviene de la práctica en elevado grado de los cuatro CIDOCE mencionados.

En estudios previos, en población secundaria, Rego y Pereira (2003, 2004) también encontraron que las cuatro dimensiones de ciudadanía docente explicaron varianza significativa de la puntuación de desempeño global que los estudiantes atribuyen a sus docentes y de una medida de motivación de los estudiantes. El material empírico fue tratado en un nivel de análisis individual. Cada alumno describió los compor-

tamientos de un docente, reportó los impactos ejercidos por éste y le atribuyó una puntuación global de desempeño. Este procedimiento parece apropiado, pues es presumible que los efectos ejercidos por un determinado profesor sobre un alumno sean fruto de la percepción que este estudiante forma sobre las actitudes y las acciones de ese profesor –sin embargo, es posible que otros estudiantes experimenten percepciones distintas. De ahí que para la presente investigación se consideró más conveniente medir los comportamientos de los docentes de un modo más “objetivo”– caso en que parece pertinente recurrir a las percepciones agregadas al nivel de clase. Más concretamente, parece razonable presumir que el modo apropiado de medir los comportamientos “reales” de un determinado docente consiste en agregar las percepciones que los estudiantes de su clase proyectan sobre él. Por consiguiente, en este artículo, se adopta una metodología de agregación y se muestra el poder explicativo de los CIDOCE para la motivación y las calificaciones obtenidas por los grupos de los diferentes salones de clase.

*¿Por qué los comportamientos docentes influyen en la motivación y desempeño de los alumnos?*

Hay varias razones para considerar que los CIDOCE pueden influir en la motivación y el desempeño académico de los estudiantes. Lo que a continuación se expone no pretende ser una perspectiva exhaustiva de los cuadros teóricos más pertinentes, sino solamente presentar algunos elementos interpretativos que pueden auxiliar en la comprensión de esa influencia.

La eficacia del aprendizaje en el salón de clase envuelve una relación negociada y activa entre el profesor y los estudiantes. Requiere una lógica interactiva, en cuyos términos el profesor integra la perspectiva y el conocimiento de los alumnos en sus clases (Cooper & Mcintyer, 1994). Aunque la memorización / almacenamiento de información sea importante, el énfasis excesivo en el componente cognitivo del aprendi-

zaje ignora los aspectos sociales que tornan la experiencia en el salón de clases en un aprendizaje significativo y que representan desafío para los estudiantes y los profesores (Harvie & Leiter, 1999). Los comportamientos de los profesores contribuyen para el “currículo oculto” y para crear un contexto o atmósfera de aprendizaje que facilite la interacción de los estudiantes y su compromiso. Se puede, en resumen, afirmar que la eficacia del aprendizaje en el salón de clase requiere procesos de aprendizaje activo que envuelvan a los estudiantes, en un contexto interactivo que establezca un tono positivo y motivador, en el cual los profesores preparen apropiadamente las clases, aleccionen con claridad y entusiasmo, y procuren mejorar continuamente (Auster & Wylie, 2006).

El sentido de *self* del alumno es fundamental para la calidad de sus experiencias e influye el modo como se comporta y en las orientaciones que imprime a sus acciones. El *self* dirige y “supervisa” el procesamiento de la información, formula intenciones, hace elecciones y genera motivación para el involucramiento en las actividades (Whisler, 1991), influye en el bienestar emocional (Karakitapoglu-Aygün, 2004) siendo también un factor importante para la motivación y el desempeño académico de los estudiantes (Caraway, Tucker, Reinke & Hall, 2003; Gerardi, 2005). El profesor puede ejercer un impacto fundamental sobre el *self* del alumno (Whisler, 1991; Trouilloud, Sarrazin, Martinek & Guillet, 2002; Gerardi, 2005). Parfraseando a Ginott (1975): “Llegué a una conclusión atemorizante. Yo soy el elemento decisivo en el salón de clase. Es mi abordaje personal que crea el clima. Es mi estado de humor diario el que determina el tiempo. Como profesor, yo estoy dotado del tremendo poder de tornar una crianza infeliz o feliz. Puedo ser un instrumento de tortura o de inspiración. Puedo humillar, alegrar, ofender o curar. En todas las situaciones, es mi respuesta que decide si una crisis sigue un proceso de escalada o de atenuación, si una crianza es humanizada o deshumanizada”. (p. 13).

Mediante sus comportamientos verbales y no-verbales, el profesor transmite expectativas a

sus estudiantes. Estos pueden adquirir sentimientos de autoconfianza y el deseo de satisfacción de esas expectativas, denotando mayor compromiso, mayor dedicación a las tareas académicas y más elevado desempeño académico (Alvidrez & Weinstein, 1999; Trouilloud *et al.*, 2002; Gerardi, 2005). Cuando, en su función relacional-pedagógica, el profesor transmite a sus alumnos (verbalmente o no, sutil o explícitamente) la idea de que confía en sus capacidades y de que espera de ellos un desempeño elevado, es presumible que ellos se comporten de manera que confirmen las expectativas, transformando la “profecía” en realidad (Trouilloud *et al.*, 2002).

Diversos comportamientos relacionales de los profesores para con los estudiantes (*e.g.*, comprensión de los alumnos, empatía en la relación, adopción de comportamientos comunicacionales apropiados, creación de oportunidades de participación, fomento de un clima de aprendizaje, de confianza, de respeto y de celo) pueden contribuir “para crear relaciones e interacciones que tienden a promover la salud mental de los alumnos, su *self* de más elevada orden, su creatividad, un estado espiritual más favorable, y mayor motivación para aprender (Whisler, 1991). Por ejemplo, cuando los estudiantes reciben empatía e atención de modo claro y consistente, experimentan sentimientos de apoyo social. Estos sentimientos crean un sentido de pertenencia que promueve el compromiso y la motivación académica (Connell *et al.*, 1991; McNeely & Falci, 2004). Esto también significa que los comportamientos de los profesores pueden ser un factor de motivación porque satisfacen necesidades de los alumnos. Por ejemplo, la cortesía en las relaciones puede proporcionar a los estudiantes espacios relacionales que les permiten satisfacer necesidades sociales y de pertenencia. El comportamiento participativo, de apoyo y entusiasta de los docentes y su contribución para la creación de un ambiente de aprendizaje activo pueden promover la motivación intrínseca de los estudiantes y contribuir para que ellos satisfagan sus necesidades de estima y de auto-realización (Wu, 2003; Young, 2005).

Los profesores también actúan como líderes (Kirby *et al.*, 1992; Cheng, 1994; Barbuto, 2000; Silva *et al.*, 2000; Katyal & Evers, 2004), pudiendo ejercer una mayor influencia con su liderazgo sobre los estudiantes que los directivos de las escuelas, tanto en la clase como en la vida exterior a la escuela. Katyal & Evers (2004), por ejemplo, afirmaron que “para que el liderazgo escolar sea eficaz, es necesario que sea ejercido por aquellos que están más cerca de los estudiantes: los profesores” (p. 376). Los autores encontraron que los profesores pueden ejercer esa influencia mostrando compromiso para con los estudiantes, siendo justos y humanos, presentando buenas competencias pedagógicas y de comunicación, mostrando empatía, apoyando los estudiantes, sendo accesibles con ellos y trabajando arduamente. Cheng (1994) verificó que los profesores cuyos comportamientos eran fuertes en las dos dimensiones fundamentales de varios modelos de liderazgo (con orientación a la tarea y con orientación a la relación) promovían más probablemente un clima social positivo en el salón de clase, un mejor desempeño afectivo de los estudiantes (*e.g.*, autoconcepto, actitudes hacia la escuela, los pares y los profesores; auto-eficacia del aprendizaje), menores sentimientos de exceso de trabajo de casa, y menos intenciones de desistir. Varios comportamientos presentes en las categorías de CIDOCE están relacionados con las dos categorías de comportamientos de liderazgo. Por ejemplo, la cortesía docente está relacionada con el comportamiento orientado a la relación. Y la orientación práctica y el trabajo cuidadoso están relacionados con el comportamiento orientado a la tarea.

También las teorías del liderazgo transformacional sugieren que determinados comportamientos (*e.g.*, actuación ejemplar, estrategias no-convencionales creíbles, auto-sacrificios, demostraciones de coraje y convicción, consideración individualizada, gestión de impresión de competencias, demostraciones de auto-confianza, elevadas expectativas proyectadas sobre los colaboradores) pueden suscitar sentimientos de confianza, producir identificación personal, generar entusiasmo y satisfacción, promover el com-

promiso, incrementar la auto-estima y la auto-eficacia, y crear posturas de mayor responsabilidad (Harvie & Leiter, 1999; Podsakoff *et al.*, 1990; Hetland & Sandal, 2003). Dado que los CIDOCE son comportamientos ejemplares y que representan consideración por los estudiantes, es probable que susciten consecuencias transformacionales positivas sobre ellos.

Un efecto importante de los CIDOCE es el impacto sobre la confianza que los estudiantes forman sobre sus profesores. Varias investigaciones han estudiado los efectos de la confianza y apoyo de los profesores sobre los estudiantes. Por ejemplo, Cokley *et al.* (2004) indicaron que un estudiante que no se sienta respetado y apoyado por los profesores no mostrará motivación en aprender. Willie (2000) sugirió que “los estudiantes no pueden aprender con profesores en los cuales no confían” (p. 255) y que a través de relaciones interpersonales de respeto y confianza entre estudiantes y profesores, los ambientes de aprendizaje pueden transformarse en verdaderas comunidades de aprendizaje. Wooten y McCroskey (1996) verificaron que en un ambiente donde los estudiantes experimentan confianza hacia los docentes es más probable que se acerquen de ellos a pedir ayuda u orientación en sus esfuerzos por aprender y acepten sus sugerencias. Goddard (2003) verificó que en las escuelas con redes sociales, normas de cooperación y confianza, los estudiantes obtenían un rendimiento académico más elevado que los estudiantes oriundos de escuelas con débiles redes sociales.

De nuestro punto de vista, los CIDOCE pueden fomentar la confianza de los estudiantes en los profesores porque aumentan la confiabilidad en el docente. La confiabilidad es la percepción sostenida de que la otra persona es digna de confianza. No es un juicio instantáneo, antes algo que se desarrolla luego que las personas han recabado evidencias empíricas válidas sobre la conducta de los demás (Morrow *et al.*, 2004; Yáñez Gallardo *et al.*, 2005). Aunque los atributos que hacen una persona confiable no sean consensuales, algunas investigaciones su-

gieren que tres categorías explican la mayor proporción de la varianza de la confiabilidad percibida (Mayer *et al.*, 1995; Yáñez Gallardo *et al.*, 2005): competencia, integridad y benevolencia.

Para los estudiantes, la competencia del profesor significa que demuestra el dominio en lo que enseña y aporta significativamente en su formación profesional. Los CIDOCE incorporan varias conductas que se relacionan con esta dimensión. Como ejemplos se encuentran (ver Tabla 1): presentar ejemplos interesantes para la vida de los alumnos, alertar los estudiantes para el sentido práctico de las cosas, preparar bien las clases y ser metódico / organizado en la exposición de los temas. La integridad percibida en los profesores se relaciona con el grado en que ellos practican la consistencia entre palabras y acciones. Varios comportamientos de ciudadanía docente pueden reforzar o anular esta percepción, como es el caso en que el profesor, después de pedir la opinión a los alumnos, toma sus ideas en cuenta. Al contrario, el profesor tiende a ser considerado como menos integro, si no prepara las lecciones, ni es escrupuloso en su actividad. La benevolencia, en cuanto factor de confianza en los profesores, depende del grado en que los estudiantes creen que se les quiere bien, se preocupan por ellos y no toman ventaja cuando los estudiantes están vulnerables. Culpar a los estudiantes por los resultados bajos, marginar a algunos alumnos o tratarlos con indiferencia, y hacer mofa de los errores de los estudiantes son factores perjudiciales a la confiabilidad y, por lo tanto, pueden afectar negativamente la confianza de los estudiantes en sus docentes.

En resumen, los estudiantes no sólo necesitan que sus profesores sean expertos en sus áreas de especialidad y que transmitan de manera técnicamente correcta sus conocimientos. Es también necesario que sean capaces de “crear un clima favorable para la participación de los estudiantes y para ello es fundamental que los docentes muestren disposición de apoyarlos en la tarea de creación del conocimiento y que muestren una clara integridad de valores que

forme a los jóvenes de manera integral” (Yáñez Gallardo *et al.*, 2005, p. 101).

## MÉTODO

### *Participantes*

La muestra fue constituida por 80 profesores de 12 escuelas del centro de Portugal (64% de los profesores eran del sexo femenino; la edad media era 47 años, variando entre 32 y 56 años), cuyos comportamientos y el impacto de los mismos fueran descritos por 1201 estudiantes. Los estudiantes cursaban el 10º, 11º y 12º grado, de educación secundaria, es decir, los tres años antes del ingreso a la Universidad (de acuerdo al sistema educativo de Portugal). Las asignaturas seleccionadas fueron muy variadas, incluyendo Matemáticas, Geografía, Biología, Lengua Portuguesa, Filosofía, Psicología, Francés, Inglés, Latín, Economía, Física, Química e Historia. Por razones de precaución y para evitar que los estudiantes se sintiesen condicionados (es decir, por miedo de que fuesen identificados), no les fue solicitado cualquier dato socio-demográfico.

### *Instrumento*

El cuestionario contenía tres partes. La primera se conformó por 14 reactivos anteriormente usados por Rego (*e.g.*, 2001, 2003) para medir los CIDOCE en la enseñanza universitaria (ver tabla 1). Solamente uno de los reactivos fue reformulado, por no ajustarse al nivel de enseñanza secundaria. Así, en vez de “*Cuando los alumnos van a su oficina para esclarecer dudas sobre los resultados del examen, hace mofa de los errores cometidos*”, se recurrió a la redacción “*Cuando los alumnos intentan esclarecer dudas, hace mofa de los errores cometidos*”. Los estudiantes fueron invitados a responder mediante una escala de siete puntos, de acuerdo con el grado en que la afirmación se aplicaba al docente en causa (1: “no se aplica rigurosamente nada” a 7: “se aplica completamente”). La segunda parte incorporaba siete reactivos de los

que Rego y sus colaboradores (*e.g.*, Rego, 1999, 2001, 2003) habían usado para medir los impactos de los docentes sobre los alumnos. Estos reactivos abarcan materias como, por ejemplo, la voluntad de los alumnos de frecuentar las clases, el interés por la asignatura aleccionada por el profesor, la motivación para estudiar. Los estudiantes fueron confrontados con escalas de diferencial semántico de siete puntos, mediante las cuales fueron invitadas a referir cuál era la expresión que más se aproximaba del impacto que el profesor había ejercido sobre sí. Los datos fueron sometidos a un análisis factorial de componentes principales. Después de un proceso de

depuración para obtener una estructura factorial clara, fueron eliminados dos reactivos, emergiendo un solo factor, al que se denominó “motivación”. El Alpha de Cronbach es 0.92. La tercera parte consistía en una escala de cero a veinte, frente a la cual los estudiantes eran invitados a puntuar el desempeño global del docente (cero: pésimo desempeño; veinte: excelente desempeño). Esta escala tiene la ventaja de corresponder a la que los profesores usan para evaluar sus alumnos, correspondiendo la nota 10 al nivel mínimo para aprobación en la asignatura (es decir, la nota inferior a 10 significa reprobación).

TABLA 1

*Instrumento para evaluar los comportamientos de ciudadanía docente (CIDOCE)*

| Reactivos  | Confiabilidad (alfa de Cronbach)* |
|--|-----------------------------------|
| <b>Comportamiento participativo</b>  | <b>0.79</b>                       |
| Fomenta la participación de los alumnos en la clase.   |                                   |
| Dialoga abiertamente con los alumnos.  |                                   |
| Cuando pide la opinión a los alumnos, toma sus ideas en cuenta.  |                                   |
| <b>Orientación práctica</b>  | <b>0.91</b>                       |
| Los ejemplos que da en la clase son interesantes para la vida de los alumnos.  |                                   |
| En las lecciones, alerta para el sentido práctico de las cosas.  |                                   |
| Ilustra la exposición de los temas / asuntos con ejemplos prácticos.   |                                   |
| <b>Escrupulosidad pedagógica</b>   | <b>0.92</b>                       |
| Expone los temas / asuntos de un modo organizado.  |                                   |
| En las clases, no sigue una línea de pensamiento (esto es, “mezcla todo”). (I).  |                                   |
| Prepara bien las lecciones.  |                                   |
| Es metódico en la exposición de los temas / asuntos.   |                                   |
| <b>(Des)Cortesía</b>   | <b>0.84</b>                       |
| Culpa los alumnos por los resultados bajos (I).  |                                   |
| Hace a un lado a los alumnos que no le gustan (I).   |                                   |
| Trata con indiferencia a los alumnos más flojos (I).   |                                   |
| Cuando los alumnos van a su oficina para esclarecer dudas sobre el examen, hace mofa de los errores que ellos cometen (I). |                                   |

(I) Las puntuaciones en estos reactivos fueran invertidas.

\* Los Alphas fueran computados a partir de las puntuaciones agregadas al nivel de clase (n=80)



### Procedimiento

Cada uno de los 80 profesores autorizó la aplicación del cuestionario a sus alumnos y se dispuso para ausentarse del aula al mismo tiempo que los estudiantes eran invitados por el investigador a participar en la investigación. Cada alumno colocó su respuesta en un sobre cerrado antes de que entrara nuevamente el profesor en la sala. Antes de proceder a la agregación de las puntuaciones de los estudiantes de cada clase con el objetivo de puntuar el respectivo docente, fue realizado un análisis de varianza para probar si la varianza intra-clases era o no inferior a la varianza inter-clases. Esta comparación es importante para comprender si los estudiantes puntúan de modo homogéneo al mismo profesor. Si la varianza intra-clases es superior a la varianza inter-clases, entonces la agregación no se justifica –pues la puntuación de cada profesor reflejaría una media proveniente de una gran dispersión de puntuaciones atribuidas por sus alumnos. Los datos son categóricos: para las 20 variables (14 de ciudadanía, 5 de impacto y una relativa a la puntuación de desempeño docente), el requisito se cumple invariablemente para un valor de F cuya significancia estadística es de 0.001. Frente a esta evidencia, todo el trabajo de investigación posterior se centró en las puntuaciones agregadas de los estudiantes que evaluaron a un mismo docente (puntajes al nivel de clase). Cada profesor fue entonces calificado en los cuatro comportamientos de ciudadanía y en la motivación provocada sobre sus

estudiantes, mediante el cálculo de la media de las puntuaciones atribuidas por sus alumnos. El procedimiento explicado fue operado durante el inicio del 2° trimestre del año lectivo. Después del término de este período lectivo, fueran obtenidas las calificaciones que cada uno de los 80 profesores atribuyó a los estudiantes de cada clase. Por lo que, a cada clase se le incluyó una calificación resultante de la media de las calificaciones que el profesor atribuyó a sus alumnos.

### RESULTADOS

Como puede apreciarse en la Tabla 2, globalmente, las puntuaciones en CIDOCE son relativamente elevadas, siendo esa tendencia más fuerte en lo que concierne a la cortesía. La motivación de los estudiantes y la puntuación de desempeño que estos atribuyen a sus profesores se sitúan, igualmente, en niveles razonablemente elevados. La clasificación media obtenida por las clases en las asignaturas dadas por los profesores puede también considerarse bastante positiva. Los cuatro CIDOCE se relacionan significativamente entre sí, y también con la motivación de los estudiantes y la puntuación de desempeño que estos atribuyen a sus profesores. Finalmente, algunas variables de ciudadanía docente, la motivación y la puntuación de desempeño docente se correlacionan positivamente con las calificaciones obtenidas por las clases en las asignaturas tuteladas por los profesores.

TABLA 2  
*Medias, desviaciones estándar y correlaciones*

|  | Media | Desvío-<br>estándar | 1       | 2       | 3       | 4       | 5       | 6     |
|--|-------|---------------------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|
| 1. Comportamiento participativo (escala 1-7)                               | 5.5   | 0.61                | -       |         |         |         |         |       |
| 2. Orientación práctica (1-7)  | 4.9   | 0.68                | 0.72*** | -       |         |         |         |       |
| 3. Escrupulosidad (1-7)  | 5.4   | 0.66                | 0.67*** | 0.50*** | -       |         |         |       |
| 4. Cortesía (1-7)  | 5.8   | 0.69                | 0.49*** | 0.29**  | 0.41*** | -       |         |       |
| 5. Motivación de los estudiantes (1-7)                                     | 4.6   | 0.61                | 0.72*** | 0.69*** | 0.70*** | 0.44*** | -       |       |
| 6. Puntuación de desempeño atribuida por los alumnos a los docentes (0-20) | 15.1  | 20.0                | 0.72*** | 0.65*** | 0.81*** | 0.58*** | 0.88*** | -     |
| 7. Promedio grupal del desempeño académico de los estudiantes (0-20)       | 12.5  | 10.8                | 0.18#   | 0.29**  | -0.06   | 0.17    | 0.21*   | 0.21* |

#p<0.10 \*p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001

La Tabla 3 presenta los resultados del análisis de regresión efectuado para las tres variables dependientes. Genéricamente, las variables con mayor poder explicativo son la orientación práctica y la escrupulosidad. También la cortesía es predictiva de la puntuación de desempeño de los docentes. Parece, por consiguiente, que los alumnos se sienten más motivados y consideran sus profesores como mejores profesionales cuando

detectan en ellos una fuerte orientación práctica, una elevada escrupulosidad y una fuerte orientación hacia la cortesía. La evidencia empírica relativa a las calificaciones obtenidas en la asignatura es menos clara – y, aparentemente, contradictoria. En verdad, la escrupulosidad, aunque no se correlacione significativamente con esas calificaciones (Tabla 2), emerge con sentido negativo en la regresión.

TABLA 3  
*Regresiones para la motivación de los estudiantes, las calificaciones con las que evaluaron a los docentes, y su desempeño académico*

|                               | Motivación de los estudiantes | Desempeño académico | Desempeño docente de los estudiantes |
|-------------------------------|-------------------------------|---------------------|--------------------------------------|
| Comportamiento participativo# | 0.18                          | 0.06                | 0.03                                 |
| Orientación práctica#         | 0.35***                       | 0.38**              | 0.29***                              |
| Escrupulosidad#               | 0.36***                       | -0.36**             | 0.54***                              |
| Cortesía#                     | 0.11                          | 0.19                | 0.26***                              |
| F                             | 37.45***                      | 3.97**              | 73.26***                             |
| R <sup>2</sup> ajustado       | 65%(40%)                      | 13%                 | 79%<br>(57%)                         |

# Coeficientes estándar (valores  $\hat{\alpha}$ )

\* $p < 0.05$

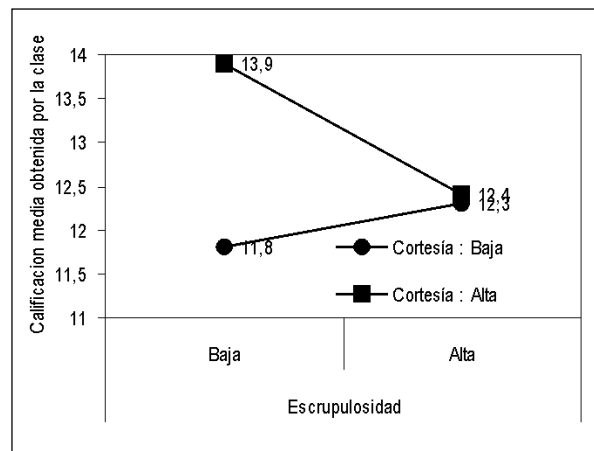
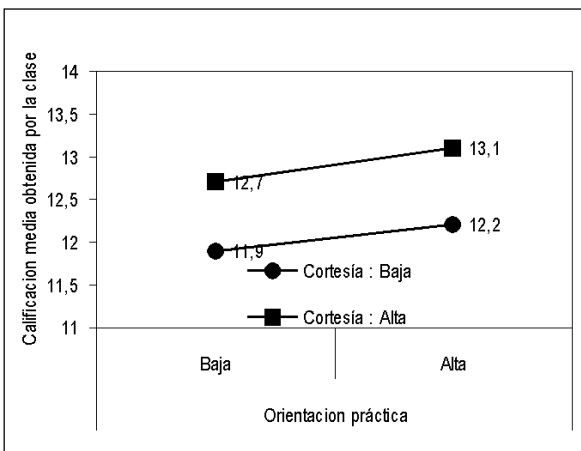
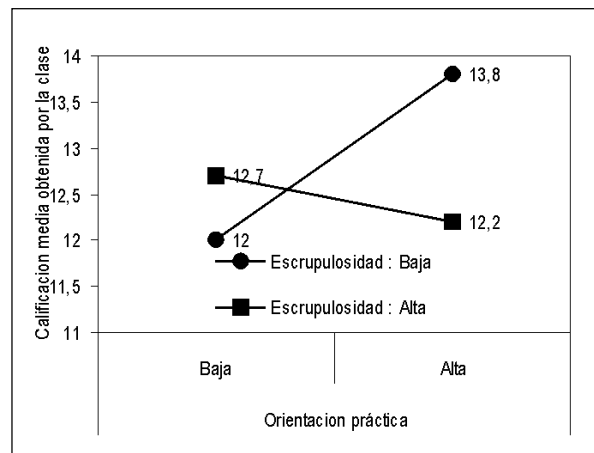
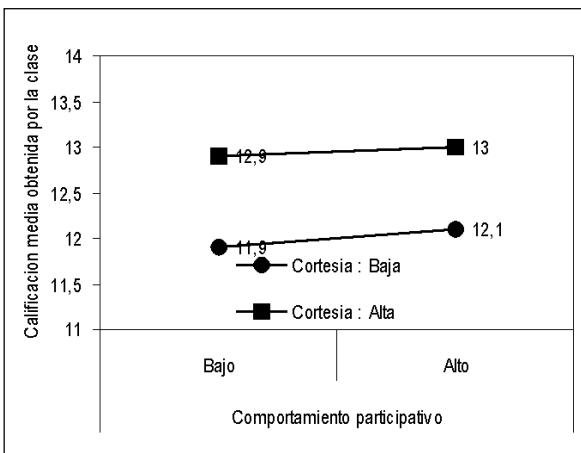
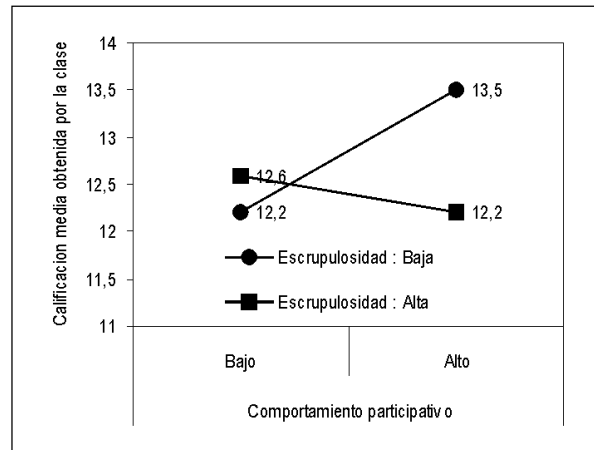
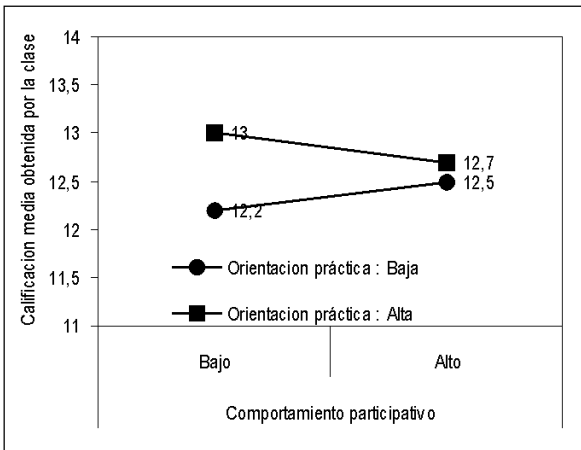
\*\* $p < 0.01$

\*\*\* $p < 0.001$

Entre paréntesis: varianza obtenida con base en los datos al nivel individual (y no agregado).

Debido a su carácter paradójico, este aparente efecto pernicioso de la escrupulosidad sobre el desempeño de los estudiantes merece, pues, atención empírica adicional. Una hipótesis plausible es la interacción entre las variables de ciudadanía. Para probarla, los profesores fueron calificados, para cada una de las variables de ciudadanía, en dos niveles: arriba y debajo de la mediana. Después, fueron cruzados dos niveles de cada categoría con dos niveles de cada una de las otras

categorías. Los resultados se muestran en las figuras de la 1 a la 6. El dato más consistente es que las calificaciones más bajas en una clase tienden a ocurrir cuando los docentes combinan grados bajos en dos comportamientos de ciudadanía. La otra indicación clara es que las calificaciones más elevadas ocurren en los profesores en donde se presenta de manera simultánea puntajes bajos en escrupulosidad y puntajes altos en las restantes tres categorías de ciudadanía.



Figuras 1 a 6. Calificaciones obtenidas en las clases de acuerdo con el modo como los profesores combinan diferentes niveles de comportamientos de ciudadanía

Con la intención de obtener datos más claros sobre cómo las combinaciones de CIDOCE repercuten en las calificaciones, se efectuó un análisis de *clusters* (método Ward; cuadrado de la distancia euclidiana) con base en los datos de ciudadanía. Después de que fueron extraídas los cuatro grupos (*clusters*), éstos fueron comparados en lo que respecta a los CIDOCE, a las calificaciones medias de la clase, a la motivación

y a la puntuación global de desempeño docente. Los resultados están contemplados en la Tabla 4: las más bajas (elevadas) calificaciones, los más bajos (elevados) índices de motivación y las más débiles (fuertes) puntuaciones de desempeño ocurren en clases cuyos profesores denotan la más baja (elevada) orientación en las cuatro dimensiones de ciudadanía.

TABLA 4

*Agrupamientos de los docentes de acuerdo con sus niveles de ciudadanía, y respectivos impactos sobre la motivación y el desempeño académico de los estudiantes y las calificaciones de los estudiantes hacia los docentes*

|   | <i>Cluster 1</i><br>(n=8) | <i>Cluster 2</i><br>(n=21) | <i>Cluster 3</i><br>(n=31) | <i>Cluster 4</i><br>(n=20) |
|---|---------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Comportamiento participativo              | 4.4                       | 5.1                        | 5.6                        | 6.1                        |
| Orientación práctica                      | 4.0                       | 4.3                        | 5.2                        | 5.4                        |
| Escrupulosidad                            | 4.0                       | 5.3                        | 5.7                        | 5.8                        |
| Cortesía                                  | 4.7                       | 5.7                        | 5.7                        | 6.4                        |
| Motivación                                | 3.8                       | 4.2                        | 4.8                        | 5.1                        |
| Desempeño docente                         | 11.5                      | 13.9                       | 15.7                       | 16.8                       |
| Calificaciones obtenidas en la asignatura | 12.4                      | 11.9                       | 12.5                       | 13.2                       |

## DISCUSIÓN

El primer elemento digno de mención es el elevado poder predictivo de los CIDOCE para la motivación de los estudiantes y para la puntuación de desempeño que estos atribuyen a sus profesores. Las varianzas explicadas son superiores a las obtenidas cuando se trabaja con el nivel de análisis individual (véanse los valores entre paréntesis en la Tabla 3). La evidencia hace clara la pertinencia de trabajar con puntuaciones agregadas al nivel de la clase –quizá más representativas de los comportamientos “reales” de los docentes y del impacto “real” de estos sobre los estudiantes.

El segundo aspecto relevante respecto a la relación entre los CIDOCE y las calificaciones obtenidas por los estudiantes es que la dimensión con un mayor poder explicativo es la orien-

tación práctica –lo que apunta a la necesidad de que los profesores ilustren la exposición con ejemplos prácticos y de su vida personal. Es posible que ésta sea una vía apropiada para que los estudiantes contextualicen la adquisición de conocimientos, comprendan su aplicabilidad, se sientan más entusiasmados por poder establecer el puente de comprensión entre el material pedagógico y la vida práctica.

La evidencia empírica es, todavía, algo sorprendente en lo que respecta a la escrupulosidad. Aunque no se correlacione significativamente con las calificaciones, esta dimensión de ciudadanía emerge con poder explicativo negativo en la regresión. La aparente paradoja acaba por ser disipada cuando se presta atención al modo como los profesores cruzan las orientaciones en los diferentes CIDOCE (Figuras 1 a 6). Cuando se procede a cruzar los dos niveles de las dimensio-

nes, las calificaciones más elevadas son las que resultan de la combinación de una baja puntuación en escrupulosidad con una elevada puntuación en las restantes tres categorías. Una posible hipótesis explicativa es que los profesores menos escrupulosos y, simultáneamente, más corteses, más orientados para la ilustración práctica y más propensos para la participación de los estudiantes son más benevolentes en la atribución de calificaciones. Otra posible vía explicativa es que la escrupulosidad, tal como fue aquí medida (*e.g.*, exposición de los temas de modo organizado y metódico), puede inducir niveles de estructuración expositiva (“rigidez”) en sala de clase que no captan la atención y el empeño de los estudiantes. Por lo que surge la siguiente pregunta de investigación: ¿será que el proceso de enseñanza-aprendizaje es facilitado por la interacción personal en el salón de clase, por la fluidez expositiva, por el apoyo socio-afectivo —y a la vez dicho proceso es “perjudicado” por el meto- dismo, por la organización y por la estructuración ó esquematización excesivas?

El buscar respuesta al anterior cuestionamiento puede ser tema de futuras investigaciones para las que se recomienda tomar en cuenta los resultados facultados por los agrupamientos generados por el análisis de *clusters*. Las calificaciones más elevadas son las obtenidas por los alumnos cuyos profesores denotan fuertes orientaciones en los cuatro CIDOCE. Es incontestable que las diferencias entre las calificaciones de los diferentes *clusters* son reducidas. Pero es plausible que eso se deba al hecho de no haberse distinguido los diferentes tipos de asignaturas. Por ejemplo, es presumible que los comportamientos promotores del desempeño en una asignatura de Historia no coincidan con los que fomentan el suceso en las asignaturas de Matemática, Física o Biología.

La reducida diferencia entre las calificaciones referentes a los cuatro agrupamientos requiere ser también analizada a la luz de la pequeña varianza detectada en las puntuaciones de los CIDOCE. Se observa que el agrupamiento con menor orientación de ciudadanía denota puntuaciones moderadas en las cuatro dimen-

siones. Se muestra también que, globalmente, los profesores fueran evaluados de modo bastante positivo por sus estudiantes, siendo reducida la desviación estándar entre esas puntuaciones. Es posible que esta homogeneidad provenga de las circunstancias que rodearan el estudio: los profesores que aceptaron cooperar en la investigación pueden denotar características peculiares, en lo que respecta a la ciudadanía docente. Estudios posteriores deberán adoptar metodologías que permitan obtener mayor varianza: ¿será que los profesores que presentan puntajes débiles en las cuatro CIDOCE generan un muy pobre desempeño entre sus estudiantes?

Conviene aclarar otras limitaciones de esta investigación y las oportunidades que la misma sugiere y abre. La muestra de docentes tiene una dimensión relativamente reducida. Estudios futuros deberán expandirse para muestras de mayor dimensión, incluyendo profesores de diferentes áreas disciplinares para las cuales sea posible hacer comparaciones. Es también importante efectuar estudios en otros países, para investigar si diferentes contextos culturales producen diferentes o los mismos patrones empíricos. Las variables independientes y dos variables dependientes fueran obtenidas de la misma fuente y de manera simultánea. De aquí derivan riesgos de varianza del método común (Podsakoff y Organ, 1986), que importaría evitar. Se sugiere, por consiguiente, que estudios posteriores recurran a un método en donde, por un lado, algunos alumnos describen los comportamientos de los docentes, mientras otros reportan los impactos por ellos ejercidos sobre los alumnos.

Tal como Rego y sus colaboradores hicieran en el nivel de estudios de enseñanza superior (síntesis en Rego, 2002), importa que nuevos estudios sean realizados para probar si las concepciones de los estudiantes acerca de la excelencia docente son replicadas en las concepciones de los profesores y de los otros profesionales. Es decir, parece recomendable que los actuales profesores y profesionales que ya dejaron la escuela e ingresaron en la vida activa sean también invitados a evaluar sus antiguos docen-

tes –describiendo sus comportamientos, puntuando su desempeño y relatando sus impactos. La eventual convergencia de opiniones reforzará la valía de los CIDOCE, pero una eventual disonancia representará un espacio de controversia que importaría profundizar científicamente.

En resumen: a pesar de sus limitaciones, la presente investigación permite profundizar el estudio de la relación entre los comportamientos docentes, la motivación de los estudiantes y el desempeño académico de estos. Tiene la ventaja de trabajar en un nivel de análisis agregado, poco usual en investigaciones de esta naturaleza y que parece generar poderes interpretativos acentuados. Y apunta para la eventual existencia de un núcleo esencial de comportamientos docentes cuya relevancia es transversal a varios niveles de enseñanza.

#### IMPLICACIONES PARA EL EJERCICIO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

El estudio sugiere algunas líneas de orientación para la actividad docente. Si los profesores desean producir impactos más positivos

sobre sus estudiantes, entonces parece necesario que fomenten la participación de los alumnos en el proceso pedagógico: dialogando con ellos, impregnando las clases con temas que reflejen sus preocupaciones y perspectivas, escuchando sus puntos de vista. Importa que enseñen recurriendo a ejemplos prácticos, atractivos y útiles para el aprendizaje. Es también importante que preparen las clases y las enseñen de modo organizado, cuando que su método de enseñanza no sea percibido como rígido, sino que vaya acompañado de espontaneidad y flexibilidad. De igual manera es necesario que actúen de modo cortés y respetuoso con los estudiantes. Estos comportamientos hacen parte, directa o indirectamente, de las cuatro dimensiones que Auster y Wylie (2006) consideran importantes para mejorar la excelencia docente a través del aprendizaje activo: (1) un contexto que establezca un tono apropiado en el salón de clase, incluyendo la facilitación de la interacción y el aprendizaje colectivo; (2) una correcta preparación de las clases; (3) una correcta manera de presentar y discutir los temas en las clases; (4) una orientación para las mejorías continuas. A través de los CIDOCE, los docentes pueden motivar sus estudiantes y mejorar sus logros académicos.

#### REFERENCIAS

- Alvidrez, J. & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 731-746.
- Auster, E. R. & Wylie, K. K. (2006). Creating active learning in the classroom: A systematic approach. *Journal of Management Education*, 30 (2), 333-353.
- Barbutto, J. E. (2000). Developing a leadership perspective in the classroom. *Journal of Adult Development*, 7(3), 161-169.
- Blumenfeld, P.C., Marx, R.W., Patrick, H., Krajcik, J. & Soloway, E. (1997). Teaching for understanding. In B.J. Biddle, T.L. Good, y I.F. Goodson (Eds.), *The international handbook of teachers and teaching, volume II* (pp. 819-878). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Borman, W.C. & Motowidlo, S.J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmitt y W.C. Borman (Eds.), *Personnel selection* (pp.71-98). San Francisco: Jossey Bass.
- Brunner, J. J. (2000). *Educación y escenarios del futuro: Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago de Chile: Serie Documentos de PREAL 16.
- Cabrera Cuevas, J. D. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 29, 7-26.
- Calvo de Mora Martínez, J. (2000). Formación del profesorado de secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 26, 107-117.
- Caraway, K., Tucker, C.M., Reinke, W.M. & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40 (4), 417-427.
- Cheng, Y.C. (1994). Teacher leadership style: A classroom-level study. *Journal of Educational Administration*, 32 (3), 54 -71.

- Cokley, K., Komaraju, M., Patel, N., Castillon, J., Rosales, R., Pickett, R., Piedrahita, J., Ravitch, J. & Pang, L. (2004). Construction and initial validation of the student-professor interaction scale. *College Student Affairs Journal*, 24(1), 32-50.
- Connell J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar y L. A. Sroufe (Eds.), *Self Processes in Development: Minnesota Symposium on Child Development* (vol. 2, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cooper, P. & McIntyre, D. (1994). Patterns of interaction between teachers' and students' classroom thinking, and their implications for the provision of learning opportunities. *Teaching y Teacher Education*, 10(6), 633-646.
- Dipaola, M. & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-447.
- Gerardi, S. (2005). Self-concept of ability as a predictor of academic success among urban technical college students. *The Social Science Journal*, 42(2), 295-300.
- Ginott, H. G. (1975). *Teacher and child*. New York: Avon.
- Goddard, R. D. (2003). Relational networks, social trust, and norms: A social capital perspective on students' chances of academic success. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 59-74.
- Harvie, P. & Leiter, M. P. (1999). Engagement in learning: Teacher behavior and student response. Paper presented at the 107<sup>th</sup> Annual Convention of the American Psychological Association, Boston, Massachusetts, 20-24 August.
- Hetland, H. & Sandal, G. M. (2003). Transformational leadership in Norway: Outcomes and personality correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(2), 147-170
- Karakitapoglu-Aygün, Z. (2004). Self, identity, and emotional well-being among Turkish university students. *The Journal of Psychology*, 138, 457-478
- Katyal, K. & Evers, C.W. (2004). Teacher leadership and autonomous student learning: adjusting to the new realities. *International Journal of Educational Research*, 41, 367-382.
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9, 131-133.
- Kirby, P.C., Paradise, L.V. & King, M.I. (1992). Extraordinary leaders in education: Understanding transformational leadership. *Journal of Educational Research*, 85 (5), 303-311.
- Mayer, R. C., Davis, J. & Schoorman, F. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.
- McNeely, C. & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *The Journal of School Health* 74(7), 284-293.
- Morrow, J. L., Jr, Hansen, M. H. & Pearson, A. W. (2004). The cognitive and affective antecedents of general trust within cooperative organizations. *Journal of Managerial Issues*, 16(1), 48-64 .
- Organ, D.W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: Its construct clean-up time. *Human Performance*, 10, 85-97.
- Pasmanik V. & Cerón, R. (2005). Las prácticas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje: un estudio de caso en la asignatura de química. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 71-87.
- Pérez Pérez, C. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: Propuestas de intervención en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 25, 113-130.
- Podsakoff, P. M. & Organ, D. W. (1986). Self-reports in organizational research: problems and prospects. *Journal of Management*, 12, 531- 544.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H. & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B. & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563.
- Rego, A. (1999). Cidadania docente universitária: A perspectiva dos diplomados. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80(196), 404-415.
- Rego, A. (2000). Cidadania docente universitária: sua relação com o desempenho dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 199-217.
- Rego, A. (2001). Comportamentos de cidadania docente universitária: Operacionalização de um constructo. *Revista de Educação*, X(1), 87-98.
- Rego, A. (2002). Comportamentos de cidadania dos professores universitários: Um constructo com promissora infância. *Psicologia: Organizações e Trabalho*, 2(1), 63-91.

- Rego, A. (2003). Citizenship behaviours of university teachers: The graduates' point of view. *Active Learning in Higher Education*, 4(1), 8-23.
- Rego, A. & García, E. V. (2004). Cidadania docente universitária. Um estudo de validação empírica no Peru. *Psychologica*, 37, 187-201.
- Rego, A. & Pereira, H. (2003). Comportamentos de cidadania docente: Validação do constructo em distintos níveis de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación* (v. Digital). <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/437rego.pdf>.
- Rego, A. & Pereira, H. (2004). How citizenship behaviors of teachers explain pedagogical effectiveness and motivation of students. *Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 201-216.
- Rego, A. & Reis, A. (2002). Cidadania e qualidade nas instituições de ensino superior – uma visão luso-brasileira. *Teoria e Prática da Educação*, 5(10), 133-160.
- Sallis, E. (1993). *Total quality management in education*. London: Kogan Page.
- Silva, D., Gimbert, B. & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779-804.
- Skarlicki, D. P. & Latham, G. P. (1995). Organizational citizenship behavior and performance in a University setting. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 12(3), 175-181.
- Tharp, R.G. (1999). Therapist as teacher: A developmental model of psychotherapy. *Human Development*, 42(1), 18-25.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Martinek, T. & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on student achievement in physical education class. *European Journal of Social Psychology*, 32(5), 591-607.
- Whisler, J. S. (1991). The impact of teacher relationships and interactions on self-development and motivation. *Journal of Experimental Education*, 60(1), 15-30.
- Willie, C. (2000). Confidence, trust and respect: The preeminent goals of educational reform. *The Journal of Negro Education*, 69(4), 255-263.
- Wooten, A. G. & McCroskey, J. C. (1996). Student trust as a function of socio-communicative style of teacher and socio-communicative orientation of student. *Communication Research Reports*, 13, 94-100
- Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: The impact of the classroom environment. *System*, 31, 501-517.
- Yáñez Gallardo, R., Pérez Villalobo, V. & Yáñez Gallardo, C. (2005). La confiabilidad hacia los docentes por parte de los estudiantes y su influencia en la construcción de confianza y en la identificación organizacional hacia sus carreras. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 89-103.
- Young, M. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, 27 (1), 25-40.

**Recepción: Abril de 2005**

**Aceptación final : Noviembre de 2006**