

Cómo los Comportamientos de Ciudadanía Docente Explican la Eficacia Pedagógica y la Motivación de los Estudiantes

Arménio Rego^{1 2 3}

Universidade de Aveiro, Portugal

Hernâni Pereira

Escola EB 2,3, Pampilhosa, Portugal

Compendio

El artículo muestra cómo cuatro categorías de ciudadanía docente (comportamiento participativo, orientación práctica, concienziosidad, cortesía) explican la motivación de los estudiantes y la puntuación de desempeño que atribuyen a sus profesores. Se inquirió una muestra de 1201 estudiantes de 12 escuelas. Los datos sugieren lo siguiente: (a) el análisis factorial confirmatorio corrobora la valía psicométrica del modelo de cuatro factores; (b) las consistencias internas de las cuatro dimensiones son satisfactorias; (c) las cuatro dimensiones explican el 40% de la varianza de la puntuación de desempeño global que los estudiantes atribuyen a sus docentes, y el 57% de la varianza de una medida de la motivación de los estudiantes; (d) esta relevancia de las cuatro categorías comportamentales corrobora, en gran medida, la que ha sido obtenida en las investigaciones sobre docencia en la enseñanza superior y es consistente con alguna investigación empírica ya extravasada para el nivel de enseñanza secundaria.

Palabras clave: Ciudadanía docente; actitudes del profesor; enseñanza; calidad educacional.

How Citizenship Behaviors of Teachers Explain Pedagogical Effectiveness and Motivation of Students

Abstract

This paper shows how four dimensions of citizenship behaviors of teachers (participatory behavior, practical orientation, conscientiousness and courtesy) explain the motivation of the students and the global performance score given by them to their teachers. The sample comprises 1201 students from 12 schools. The data suggest the following: (a) confirmatory factor analysis shows that the four-factor model of citizenship behaviors fits the data well; (b) the four dimensions explain 40% of the variance of the global performance score and 57% of the variance of the students motivation; (c) this empirical pattern tends to confirm the abundant evidence already obtained in the domain of higher education and some empirical evidence extracted from a study on the secondary level.

Keywords: Citizenship; teacher attitudes; teaching; educational quality.

Desde varias décadas atrás, la calidad viene ocupando las atenciones de los académicos y de los gestores (Hackman & Wageman, 1995; Zbaracki, 1998). El tópico emigró, entretanto, para el dominio de la educación, habiendo ya prolija literatura sobre la materia (e.g., Barnett, 1992; Light & Cox, 2001; Sallis, 1993; Salmon, 1993; Scharples, Slusher, & Swain, 1996; Weller & Hartley, 1994). Todavía, varios autores han aducido que el aula y la relación profesor-alumno tienen recibido poca atención de los académicos, de los investigadores y de los "practicantes". Por ejemplo, Sallis (1996) enunció que

"mucho trabajo es aún necesario para comprenderse el modo como los principios de la Gestión de la Calidad Total pueden ser usados en el aula" (p. 41). En el plano específico de la enseñanza superior, Helms y Key (1994) también aducirán perentoriamente que "no hay lugar alguno donde los resultados positivos de la gestión de la calidad total sean más necesarios que ... en el aula" (p. 97). Y Hansen y Jackson (1996) afinaron por el mismo diapasón:

"Aunque sea extenso el discurso sobre la calidad, la actividad nuclear de las universidades – la docencia – permanece en gran medida intacta. (...) A menos que se actúe sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, los cambios en la gestión de la calidad suscitaron, apenas, beneficios diminutos." (pp. 211-212)

Este artículo procura facultar una pequeña contribución en esta materia. Es su objetivo exponer los resultados de una investigación que procura relacionar cuatro categorías de comportamientos docentes con la motivación y el desempeño de los estudiantes de nivel secundario en Portugal. Estos comportamientos corresponden a las cuatro dimensiones de ciudadanía docente (CIDOCE) que

¹ Dirección: Departamento de Economía, Gestão e Engenharia Industrial, Universidade de Aveiro, 3810-193, Aveiro, Portugal. Telefone: 234-370 024/370 361, Fax: 234-370 215. E-mail: arego@egi.ua.pt

² Una parte de esta investigación fue apoyada por "Fundação para a Ciência e a Tecnologia" ("Programa POCTI", con la coparticipación de los fondos "FEDER" de la Unión Europea). El proyecto se designa "Comportamentos de Cidadania dos Professores Universitários".

³ Estamos muy gratos a los evaluadores anónimos por sus comentarios y sugerencias.

et al. (Rego, 1999a, 2000a, 2000b, 2001b, 2001c, 2002a, 2002c, 2003; Rego & Reis, 2002, 2003; Rego & Sousa, 2000a, 2000b) han pesquisado, tanto en Portugal como en Brasil, en el nivel de enseñanza superior: comportamiento participativo, orientación práctica, concienciosidad y cortesía. Estos cuatro comportamientos explican la autoconfianza, la motivación profesional y el desempeño de los alumnos.

Los resultados empíricos así sucintamente enunciados fueron obtenidos en Portugal y en Brasil, habiendo sido identificados en muestras de estudiantes (que describieron sus actuales docentes), de docentes y de graduados (que describieron comportamientos e impactos de sus antiguos docentes). En una investigación más reciente, Rego y Pereira (2003) transpusieron el constructo para el nivel de enseñanza secundaria. Más concretamente, testaron la validez del modelo de cuatro factores e investigaron el grado en que los cuatro comportamientos explican una puntuación de desempeño global docente atribuida por los alumnos a sus profesores. El presente artículo representa una extensión de esa investigación: (a) abarca una muestra de dimensión bastante mayor; (b) testa el poder explicativo de los comportamientos de ciudadanía para la motivación de los estudiantes y para la ya referida puntuación de desempeño docente. El texto está estructurado del siguiente modo:

- Explanaremos el significado y los orígenes del constructo de comportamientos de ciudadanía organizacional, sobre lo cual Rego et al. (2000a, 2000b, 2002, 2003) edificaron la definición conceptual de CIDOCE.

- Caracterizaremos el constructo de los CIDOCE en la enseñanza superior y las dimensiones que lo integran. Mostraremos como el instrumento de medida fue desarrollado y validado empíricamente por Rego y sus colaboradores. Y exhibiremos algunos datos empíricos que auxilian en la comprensión de la importancia de esos comportamientos para el proceso enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, para la calidad en la / de la enseñanza.

- Resumiremos los resultados del estudio pionero que Rego y Pereira (2003) realizaron teniendo en vista transponer el constructo para el nivel de la enseñanza secundaria.

- Expondremos las vías metodológicas (muestra y procedimientos) usadas en la realización del presente estudio empírico.

- Expondremos, entonces, los datos de validación referentes a la estructura factorial del constructo, así como el poder explicativo de las cuatro dimensiones

comportamentales para la eficacia de los docentes y la motivación de los estudiantes.

- Delinearemos, después, algunos elementos de discusión y reflexión sobre los datos empíricos cogidos, y apuntaremos algunos potenciales caminos de pesquisa.

El artículo se inspira en la convicción de que, aunque sean jugadores clave en el proceso educacional, a los estudiantes “raras veces se les concede voz en las pesquisas. El aprendizaje es más comúnmente explorado en términos de los métodos de docencia eficaz a partir de la perspectiva de los profesores. Del mismo modo, los estudios en liderazgo educacional usualmente consideran el papel del director como líder de los profesores – más que el papel del profesor como líder de los estudiantes.” (Harvie & Leiter, 1999, p. 1)

Comportamientos de Ciudadanía Organizacional – La Génesis en la Filosofía Política y Disciplinas Relacionadas

El término *ciudadanía* ha sido objeto de diversos significados y conceptos. La temática ha aparecido prolijamente en literatura diversa, pero con particular destaque en las áreas política, sociológica y organizacional. Todavía, según Estêvão (1999), su delimitación teórica depara con varias dificultades, especialmente debido a la gran variedad de concepciones que tienen aparecido y a las circunstancias políticas, sociales y económicas particulares que influyen continuamente la teoría y la práctica. El paradigma de este artículo es lo preconizado por Graham (1991) al propósito de los comportamientos de ciudadanía organizacional (CCO). Importa comprenderlo porque el constructo de los CIDOCE fue desarrollado por Rego et al. (e.g., 2001a, 2002a, 2003; Rego & Sousa, 2000a) a partir del concepto de CCO (LePine, Erez, & Johnson, 2002; Organ, 1988, 1997; Organ & Paine, 1999; Organ & Ryan, 1995; Podsakoff, MacKenzie, Paine, & Bachrach 2000; Rego, 1999b, 1999c, 2000c, 2000d, 2000e, 2002d; Smith, Organ & Near, 1983; Van Dyne, Cummings, & Parks, 1995). La definición de CCO más frecuentemente utilizada por los investigadores es la que Organ (1988, 1997) enunció hace más de una década: “comportamientos discrecionales, no directa o explícitamente reconocidos por el sistema de recompensa formal y que, en el agregado, fomentan el funcionamiento eficaz de la organización” (1988, p. 4). Aunque numerosas dimensiones comportamentales hayan sido objeto de investigación teórica y empírica (ver síntesis en Rego, 2002d), parece razonable caracterizarlas de acuerdo con siete categorías (Podsakoff et al., 2000): Comportamientos de ayuda, deportivismo, lealtad organizacional, obediencia, iniciativa individual, virtudes cívicas y auto desarrollo.

Sucede, todavía, que la definición antes exhibida ha sido objeto de diversos cuestionamientos, como resultado de diversas dificultades de delimitación (e.g., Lam, Hui, & Law, 1999; Organ, 1997; Pond, Nacoste, Monique, & Rodriguez, 1997; Van Dyne, Graham, & Dienesch, 1994, Van Dyne et al., 1995). Por ejemplo, es, por veces, difícil discernir entre lo que es discrecional y lo que es requerido por el papel. Idénticamente, es, por veces, difícil distinguir lo que es y lo que no es formalmente recompensado. Frente a estas dificultades, Graham (1986, 1991) se inspiró en la herencia política de la ciudadanía y preconizó que los CCO deberían ser concebidos en idéntica tabla de análisis. Partió de la noción de que la ciudadanía implica el estado de pertenencia a algún colectivo, donde provienen derechos y responsabilidades (Ramos, 1983). Estos tres conceptos están vigorosamente relacionados: la naturaleza y vigor de los lazos que conectan las personas al colectivo son afectados por los derechos y responsabilidades (y viceversa), y los propios derechos y responsabilidades se interrelacionan fuertemente. La naturaleza que este trío adquiere en la *Polis* tiene correspondencia en la vida organizacional:

a) La pertenencia a un colectivo es también un indubitable atributo de la relación de los individuos con las organizaciones en que trabajan.

b) Los derechos *civiles* (e.g., protección legal de la vida, libertad, propiedad), los *políticos* (participación en la toma de decisión) y los *sociales* (nivel adecuado de beneficios socio-económicos) paradigmáticos de la ciudadanía política (Marshall, 1965) se replican en la organización, sea en lo que concierne a los derechos *civiles* (e.g., tratamiento justo en el reclutamiento, en las evaluaciones, en las promociones), a los derechos *políticos* (e.g., derecho / capacidad de participar en las decisiones) y a los derechos *sociales* (e.g., salarios, pensiones, oportunidades de formación y aprendizaje).

c) Las *responsabilidades* emblemáticas de la vida en la *Polis* (e.g., obediencia a las leyes; cooperación con los conciudadanos teniendo en vista velar por la comunidad de intereses; votación en elecciones) denotan correlatos en la vida organizacional. Así, por ejemplo, parece razonable esperar que los miembros organizacionales obedezcan a las reglas y reglamentos, cooperen con los demás en la senda de la mejor realización de las tareas, compartan información y ideas con los otros, se informen de la vida organizacional y participen en las decisiones / reuniones para que sean convocados.

El acento tónico de los CCO es colocado en las responsabilidades. Graham (1991) las definió de acuerdo con las tres categorías reveladas en la filosofía clásica y en la teoría política moderna (Aristote, n.d.; Cary, 1977;

Inkeles, 1969; Janowitz, 1980, 1984; Lane, 1965; Pateman, 1970; Plato, n.d.; Rossiter, 1950; Salkever, 1974; Tussman, 1960; Walzer, 1970; Wolin, 1960): *obediencia* (e.g., a las reglas y instrucciones), *lealtad* (e.g., defensa de la organización frente amenazas) y *participación* (e.g., compartida de información, participación en las reuniones no obligatorias). Sobre este trípode, Graham (1991) y otros investigadores (Van Dyne et al., 1994) edificaron una nueva definición de CCO. Más propiamente: del mismo modo que la ciudadanía responsable en la *Polis* incluye todos los comportamientos positivos de los ciudadanos relevantes para la comunidad, la ciudadanía organizacional pasa a ser concebida como un concepto global que incluye *todos los comportamientos organizacionalmente relevantes*. El constructo pasa, entonces, a poseer una naturaleza más amplia, englobando:

a) El comportamiento individual incluido en las medidas tradicionales de desempeño (es decir, los comportamientos "obligatorios", inherentes a la función).

b) El comportamiento extra-papel y funcionalmente relevante tal como propuesto por la noción tradicional de CCO;

c) Todas las formas de comportamiento político (como la participación organizacional responsable) ignoradas por los estudios anteriores sobre ciudadanía.

Aunque pueda no parecer pertinente para la comprensión del significado y de la definición de CIDOCE, esta clarificación conceptual denota considerable valía interpretativa. En verdad, como se verá, la propia caracterización de los CIDOCE como actos discrecionales puede ser objeto de controversia (Rego, en prensa).

Los Comportamientos de Ciudadanía Docente

Los CCO han sido objeto de profusa y rica investigación (ver síntesis en Organ & Paine, 1999; Organ & Ryan, 1995; Podsakoff et al., 2000; Rego, 2002d), pero son escasos los estudios atinentes a los CIDOCE (Koh, Steers, & Terborg, 1995; Skarlicki & Latham, 1995). Frente esta parca atención, Rego y sus colaboradores (e.g., Rego, 1999a, 2000a, 2000b, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2002c, 2002e, 2003a; Rego & Sousa, 1999, 2000a, 2000b) encetaron un trabajo de operacionalización del constructo, con docentes de enseñanza superior. Empezaron con una definición de trabajo según la cual los CIDOCE son comportamientos tendencialmente discrecionales, no directa o explícitamente reconocidos por el sistema de recompensa formal y que contribuyen para el funcionamiento eficaz de la organización universitaria, designadamente en lo que respecta al desempeño académico de los estudiantes (Rego & Sousa, 2000a, p. 11). Para construir un instrumento de medida pasible de validación empírica,

recogerán ítems en tres fuentes: 1) en el análisis de contenido de entrevistas semi-estructuradas realizadas con estudiantes y profesores universitarios; 2) en la literatura atinente a los CIDOCE de grados de enseñanza no-superior (Rego & Sousa, 1999); y 3) en el "cuestionario de evaluación por los estudiantes de la calidad educacional" (e.g., Marsh, Hau, Chung, & Siu, 1998).

Porque visaba estudiar los impactos de esos comportamientos sobre los estudiantes, Rego enfatizó las acciones pedagógicas atinentes a la relación entre docentes y alumnos. En el momento que inició sus trabajos, el investigador (Rego, 1999a, 2001a) constató no existir ningún instrumento con esa finalidad. En verdad, el instrumento usado por Koh et al. (1995) resultó de una adaptación de otro desarrollado por Smith et al. (1983) para medir los CCO. Por su turno, el cuestionario usado por Skarlicki y Latham (1995) enfatizó los comportamientos de los profesores orientados para la organización escolar y los colegas docentes, sin abordar los comportamientos orientados para los estudiantes.

Los trabajos entre tanto producidos por Rego et al. colaboradores (Rego, 1999a, 2000a, 2000b, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2002c, 2002e, 2003; Rego & Reis, 2002; Rego & Sousa, 1999, 2000a, 2000b) seguirán varios caminos de pesquisa, habiendo sido generado un flujo de evidencia empírica bastante proficuo. En verdad, el

instrumento de medida denotó buenas propiedades psicométricas, tanto en lo que concierne a la estructura dimensional como en lo que respecta a las consistencias internas (*Alphas* de Cronbach). Los cuatro CIDOCE explicaron varianza significativa de la motivación profesional y del auto confianza de los estudiantes, así como del respectivo desempeño académico. Fueron inquiridas muestras de estudiantes, de profesores y de diplomados, en Portugal y en Brasil. Los datos empíricos sugirieron que, cuando analizan los comportamientos de sus maestros (actuales o antiguos), los tres tipos de personas, en ambos los países, denotan concepciones muy semejantes acerca de lo que significa la *excelencia* en la docencia universitaria.

Una lectura sintética de la evidencia empírica producida por Rego y sus colaboradores está expuesta en la Tabla 1. Representa los resultados de un análisis de *clusters* efectuado sobre los datos cogidos, en varias investigaciones, junto de 1146 individuos (estudiantes, graduados y profesores). La tendencia es notoria: a la medida que se camina de la izquierda para la derecha, el progreso en las orientaciones de ciudadanía es acompañado por el incremento en las puntuaciones en las tres variables de impacto. Esta tendencia es similar para estudiantes, profesores y diplomados (sean ellos brasileños o portugueses). O sea: todos los tipos de inquiridos son categóricos cuando consideran que la excelencia en la

Tabla 1

*Configuraciones de Ciudadanía Docente Universitaria y Desempeños Atribuidos por Estudiantes, Graduados y Profesores**

	Flacos (n=186)	Solamente cortesés (n=178)	Apenas concienciosos (n=57)	Diligentes pero descortesés (n=57)	Concienciosos y cortesés (n=191)	Buenos profesionales (n=125)	Exce- lentes (n=352)
CIDOCE							
Comportamiento participativo	2.5	3.3	2.8	4.7	4.3	5.7	6.0
Orientación práctica	2.5	3.1	3.7	5.2	4.5	5.9	6.0
Concienciosidad	3.2	4.0	5.9	4.7	5.9	4.9	6.3
Cortesía	2.9	5.7	3.3	3.5	5.9	5.7	6.5
Media (de las 4 dimensiones)	2.7	4.0	3.9	4.5	5.1	5.5	6.2
Puntuación global de desempeño (escala 0-20)							
Brasil							
Estudiantes (n=269)	3.9	6.2	7.5	11.2	15.0	16.2	17.9
Profesores (n=97)	5.9	10.2	10.3	12.3	16.8	17.8	18.7
Graduados (n=151)	4.1	8.7	7.1	9.0	14.7	17.9	18.7
Portugal							
Estudiantes (n=249)	6.0	9.7	10.1	12.9	15.1	15.2	16.8
Profesores (n=123)	7.4	11.2	14.6	15.5	16.6	13.0	18.0
Graduados (n=258)	5.6	10.4	8.6	11.9	15.9	16.9	17.7
Media global (n=1146)	5.1	9.0	9.7	12.4	15.7	16.5	17.9

*Fuente: Rego (2001a)

docencia implica la adopción de comportamientos participativos, la ilustración de las materias con ejemplos prácticos, la concienzosa en el ejercicio de la función (e.g., preparación de las clases, organización de las secuencias lectivas) y la cortesía en la relación con los estudiantes. No basta ser concienzoso, ni es suficiente ser simpático / cortés: es necesario conciliar las cuatro categorías de ciudadanía.

Como complemento interpretativo de estos datos, se subraya el hecho de los estudiantes puntuar especialmente mal el desempeño de los docentes *apenas corteses*. Los datos sugieren que, contrariamente a una idea, por veces, detectada en la vida académica, los estudiantes no evalúan *ingenuamente* sus profesores. No se permiten seducir por docentes que, aunque *simpáticos*, desatienden la orientación participativa, la pedagogía con soporte práctico y la concienzosa. Ellos valorizan las cuatro vertientes comportamentales y encaran particularmente bien el profesor que las combina en alto grado. O sea: a los “ojos” de los alumnos, no basta ser cortés, también no basta ser concienzoso, ni es suficiente la conciliación de las dos vertientes – el perfil más valorizado es, efectivamente, lo que se caracteriza por elevadas orientaciones en las cuatro categorías comportamentales. Globalmente, sus concepciones son muy semejantes a las de los actuales profesores y de los ya diplomados.

La evidencia teórica y empírica así expuesta invita a dos imprescindibles comentarios. El primero es lo siguiente: esta orientación de Rego et al. (2000a, 2000b, 2002, 2003) converge con las consideraciones de diversos autores e instituciones acerca de la importancia de la relación profesor-alumno. Por ejemplo, el Banco Mundial (1994) apuntó la flaca relación estudiante / docente como uno de los aspectos más significativos de la crisis detectada en la enseñanza superior en algunos países. Este aspecto fue reconocido por Teixeira (1998) al propósito de la situación de la enseñanza superior en América Latina en las décadas de 80 y 90. La UNESCO (1998), en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en París en Octubre de 1998, incluyó, entre las diversas acciones prioritarias sugeridas para la mejoría de la enseñanza superior, la necesidad de reconocer los estudiantes como centro de atención, de orientarlos y de apoyarlos.

Grillo (2000), en un artículo atinente a la gestión universitaria de los países de MERCOSUR y inspirándose, parcialmente, en la ya mencionada Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior, enunció 15 principios esenciales de gestión. Todos se relacionan con la gestión de personal en las universidades, siendo tres de

ellos fuertemente relacionados con la actividad docente y el papel de los estudiantes en la evaluación de la misma. Destaquese el noveno principio, que

“resalta la importancia de obtenerse la opinión de los alumnos sobre el desempeño docente como una de las formas más eficaces de promoverse el perfeccionamiento de la enseñanza superior. El contacto diario con los profesores, en el aula y en los momentos de orientación y complementación del enseñanza, da a los alumnos la posibilidad de formular una apreciación sobre el comportamiento didáctico del profesor, bastante útil para la mejoría de las condiciones de enseñanza / aprendizaje. No se trata de utilizar tal procedimiento para determinar la ascensión del profesor en la carrera, lo que se desea es dar oportunidad al docente de ser informado de sus posibles deficiencias para que pueda corregirlas. Conociendo los puntos fuertes y flacos de su actuación, el docente podrá conducir mejor su comportamiento en la difícil relación profesor/ alumno.”(pp.40-41)

Melo, Silva, Gomes, y Vieira (2000), al propósito del Cuestionario de Evaluación del enseñanza Ministrado en la Universidade do Minho, en Portugal, afirmaron que “una visión de la educación como espacio de emancipación y transformación supone una regulación (planificación, monitorización y evaluación) sistemática de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, en la cual las perspectivas de los alumnos pueden asumir un papel fundamental.” (p. 135). Reportándose a Dunkin (1986), aducirán ser necesario estudiar el papel de las evaluaciones de los alumnos en la comprensión y mejoría de la acción pedagógica – aspecto poco estudiado, “aunque haya alguna evidencia empírica sobre la credibilidad de las apreciaciones de los alumnos cuanto a su sensibilidad a las variaciones de las prácticas de enseñanza” (p. 135).

El segundo comentario verte sobre la definición de los CIDOCE, pareciendo haber razones para reflexionar sobre sí, en la definición, es justificable mantener su naturaleza extra-papel, discrecional y formalmente no recompensada. Rego (en prensa) proyectó una ojeada crítica sobre la materia, habiendo asiente su argumentación en tres aspectos:

a) Parece indubitable, tanto a la luz de la evidencia empírica detectada como de un simple y ajuiciado raciocinio, que estos comportamientos denotan elevada relevancia. Parece mismo pacífico que ellos constituyen competencias esenciales en la actividad docente. Pero el hecho de ser esenciales no significa que sean recompensados por el sistema – ni que los profesores sean penalizados si no los ejecutan. Son evidentemente distintos los sistemas de enseñanza de varios países – siendo obvio, en varios sistemas, que los CIDOCE no pueden ser considerados extra-papel o discrecionales – pues los profesores son evaluados, por lo menos parcialmente, según el grado en que los ejecutan.

b) En el sistema portugués, también son identificables líneas de demarcación entre las instituciones del sector

privado y la generalidad de las instituciones del sector público – de una tal manera que, en las primeras, los profesores son evaluados en función de criterios relacionados con los cuatro CIDOCE. La evaluación incidente sobre estos comportamientos ni siempre es explicitada o formalizada – pero es evidente el hecho que los docentes que muestran deficiencias acentuadas en ellos incurren en riesgo de no ver sus contratos laborales renovados.

c) Es posible que, en diversas instituciones de enseñanza pública, algo similar pueda ocurrir con docentes en régimen de invitación o “colaboración” puntual. Es mismo probable que, en algunos casos, la exacerbada ausencia de competencias en los cuatro CIDOCE induzca los miembros de un jurado de concurso para progresión en la carrera a apartar (informal, mas realmente) un candidato docente de los lugares cimeros.

Aunque consciente de que de este panorama proviene dificultades para la consideración de los CIDOCE cómo extra-papel, Rego remata, todavía, con tres indagaciones, aduciendo que ellas ayudan a comprender cómo la designación “de ciudadanía” no merece ser colocada, perentoriamente, en la estante del pasado:

a) ¿Cuántos profesores afincadamente orientados para los cuatro CIDOCE son recompensados por eso?

b) ¿Cuántos profesores son penalizados (e.g., en la progresión en la carrera) porque *no* fomentan la participación de los estudiantes, *no* denotan orientación práctica en las clases, *no* preparan las lecciones, *no* ministran las lecciones de modo organizado, *no* son corteses?

c) ¿No es un hecho que, frecuentemente, los profesores menos orientados para estos CIDOCE son los que más tiempo pueden dedicar a su actividad científica y, así, avanzar más rápidamente en la carrera – en ventaja sobre los profesores participativos, prácticos, concienzudos y corteses?

En cualquier caso, parece claro que la fluidez de las fronteras edifica dificultades a la consideración de los CIDOCE como extra-papel. Y, tal como ya ocurrió con los CCO, parece haber necesidad de proceder a algunas redefiniciones. El propio Rego (2001b) llegó a preconizar que los CIDOCE fuesen redefinidos según la noción de desempeño contextual – un concepto preconizado por Borman y Motowidlo (1997) y de lo cual Organ (1997) se sirvió para sugerir la redefinición de los CCO. En esa senda, los CIDOCE podrían ser entendidos como las acciones de los docentes que ayudan a modelar el contexto organizacional, social y psicológico en que las tareas formales de los agentes escolares se ejecutan. Esta definición es, todavía, “cenicienta” (Organ, 1997) – pareciendo preferible mantener el término “ciudadanía” y inspirar la definición de CIDOCE en la Tabla interpretativa que Graham (1991) dibujó: todos los comportamientos docentes relevantes para el desempeño de la organización escolar y de los estudiantes. Por consiguiente,

parafraseando Rego (en prensa), más importante que saber si los CIDOCE son o no extra-papel, de ciudadanía o obligatorios – es saber si son realmente importantes para la calidad de la enseñanza.

CIDOCE en la Enseñanza Secundaria

Es en esta senda que se sitúa el presente artículo y para lo cual algún trabajo preliminar fue ya realizado por Rego y Pereira (2003). Estos investigadores intentaron transponer el constructo de los CIDOCE para la enseñanza secundaria, habiendo realizado trabajo empírico con 302 alumnos. Hicieron una pequeña adaptación del cuestionario, de modo a ajustarlo al contexto específico, y verificaron lo siguiente: (a) el modelo de cuatro factores se ajusta satisfactoriamente a los datos (e.g., *GFI*: 0.94); (b) las cuatro categorías comportamentales docentes explican el 45% de una puntuación global de desempeño atribuida por los estudiantes a los profesores. En la pesquisa presentada en el presente artículo, se reitera el test de la validez del modelo de cuatro dimensiones, se investiga el grado en que los cuatro comportamientos explican la referida puntuación de desempeño, pero se pesquisa también en qué medida explican la motivación de los estudiantes.

El término *motivación* deriva de la palabra latina *movere*, que significa *moverse*. Aunque instructiva, esta definición no representa la esencia del significado del concepto en el contexto actual. Se puede, todavía, presentar una definición simple y compatible con lo que la literatura ha generado: “los procesos psicológicos que provocan la activación, la dirección y la persistencia de las acciones voluntarias dirigidas a objetivos” (Mitchell, 1982, p. 81). En un enunciado similar, George y Jones (1999) la definieron como “las fuerzas psicológicas internas de un individuo que determinan la dirección de su comportamiento, su nivel de esfuerzo y su persistencia frente a los obstáculos.” (p. 183)

El presente artículo presume que los profesores más orientados para los CIDOCE reciben más elevadas puntuaciones de desempeño docente de sus estudiantes. Y admite, también, que estos se declaran más motivados por profesores con esa propensión. Diversos elementos teóricos ayudan a sustentar estas hipótesis:

a) La eficacia del aprendizaje en aula requiere más que un profesor que transmite materia y que mantiene la disciplina. También requiere más que alumnos que actúan como consumidores pasivos del conocimiento. Fundamentalmente, implica una relación negociada y activa entre el profesor y los estudiantes. Requiere una lógica interactiva, en los términos de la cual el profesor integra la perspectiva y el conocimiento de los alumnos en sus clases (Cooper & McIntyer, 1994). Aunque la

memorización / almacenamiento de la información sea importante, la tónica excesiva en la componente cognitiva ignora los aspectos sociales de aprendizaje que toman la experiencia en aula significativa y desafiadora para estudiantes y profesores (Harvie & Leiter, 1999).

b) Cuando los profesores y los estudiantes operan en el aula, emprenden construcciones de sentido. Este sentido (que también es influenciado por la envolvente relacional / social) que forman sobre la situación influencia sus percepciones de oportunidades para la acción y, por consiguiente, las acciones que efectivamente ejecutan (Cooper & McIntyre, 1994).

c) El sentido de *self* del alumno es fundamental para la calidad de sus experiencias y ejerce un enorme impacto en el modo como se comporta y en las orientaciones que da a sus acciones. El *self* dirige y “supervisiona” el procesamiento de la información, formula intenciones, hace escogidas y genera motivación para el involucramiento en las actividades (Whisler, 1991). Sucede que el profesor puede ejercer un impacto fundamental sobre el *self* del alumno (Ginott, 1975; Whisler, 1991). Parafraseando Ginott (1975):

“Llegué a una conclusión asustadora. Yo soy el elemento decisivo en el aula. Es mi abordaje personal que crea el clima. Es mi estado de humor diario que determina el tiempo. Como profesor, yo estoy proveído 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)

d) Diversos comportamientos de la relación de los profesores con los estudiantes (e.g., comprensión de los alumnos, empatía, comportamientos comunicacionales apropiados, creación de oportunidades de participación, fomento del clima de aprendizaje, de confianza, de respeto, de celo y de consideración) pueden contribuir “para criar relaciones y interacciones que tienden a promover la salud mental de los alumnos, su *self* de más elevado orden, su creatividad, su estado de espíritu más favorable, su motivación para aprender (Whisler, 1991).

e) Los profesores pueden actuar como líderes, dentro y fuera del aula, de varios modos. El apoyo socio-afectivo – y, más genéricamente, el “comportamiento de consideración” (e.g., Fleishman, 1957; Yukl, 1971, 1998) – puede constituir uno de los modos de actuación con mayor impacto. Pero es en el terreno de las actuaciones y influencias carismáticas y transformacional o ambas es que el efecto puede ser más fuerte. En verdad, en la moldura específica de las teorías de liderazgo carismática y transformacional, existen claras indicaciones de que determinados comportamientos (e.g., estrategias no-convencionales creíbles, auto-sacrificios,

demostraciones de coraje y convicción, gestión de impresiones relativas a las competencias, demostraciones de auto-confianza, transmisión de elevadas expectativas a los colaboradores) suscitan sentimientos de confianza, producen identificación personal, generan entusiasmo y satisfacción, promueven el compromiso, incrementan la auto-estima y auto-eficacia, y generan conductas de mayor responsabilidad (e.g., Harvie & Leiter, 1999; House, 1995; Nadler & Tushman, 1990; Podsakoff, MacKenzie, Moorman, & Fetter, 1990; Rego, 1997; Yukl, 1998;). Varios abordajes de liderazgo participativo refieren también la necesidad de los líderes involucrar sus seguidores en actividades relevantes y desafiantes, teniendo en vista promover su auto-desarrollo y auto-confianza (e.g., Rego, 1997; Yukl, 1998).

f) El profesor puede señalar expectativas a sus estudiantes, a través de comportamientos verbales o no-verbales. Si son positivas y captadas por los alumnos, estos pueden adquirir sentimientos de auto-confianza y el deseo de satisfacción de las mismas, de aquí surgiendo mayor compromiso y dedicación a las tareas académicas. El efecto Pigmalion es una herramienta conceptual que nos permite entender como estas influencias pueden ocurrir (Rosenthal & Jacobson, 1968).

g) Los comportamientos de los profesores pueden ser motivadores para los estudiantes pues pueden ser factores de satisfacción de sus necesidades. Por ejemplo, la cortesía en la relación puede facultar a los estudiantes espacios relacionales que les permiten satisfacer necesidades sociales (Maslow, 1943) y afiliativas (McClelland, 1987). El comportamiento participativo de los docentes puede representar un factor motivador / satisfactor (Herzberg, 1966, 2003) y contribuir para que los estudiantes satisfagan necesidades de estima y de auto-realización (Maslow, 1943).

Método

La muestra es constituida por 1201 alumnos de la enseñanza secundaria, frecuentando el 11º y 12º año de escolaridad, oriundos de 12 escuelas situadas en el centro de Portugal. Por razones de precaución visando evitar que los estudiantes se sintiesen condicionados (es decir, por miedo de que fuesen identificados), no les fue solicitado cualquier dato socio-demográfico. Todavía, información posteriormente recogida permitió verificar que las edades se sitúan entre los 16 y los 19 años, y que el 46 % son del sexo masculino. La estrategia de abordaje fue la siguiente: a) Uno de los autores de este artículo obtuvo la anuencia de 80 profesores; b) Cada uno de esos profesores autorizó la aplicación del cuestionario a sus alumnos y se dispuso

para se ausentar del aula al mismo tiempo que los estudiantes eran interpelados por el investigador y invitados a participar en la pesquisa; c) Cada estudiante fue invitado a describir, anónimamente, los comportamientos de ciudadanía de su profesor, mediante un cuestionario cuyas características serán seguidamente descritas; d) Cada alumno colocó su respuesta en (sobre cerrado fechado) antes de la reentrada del profesor en la sala.

El cuestionario contenía tres partes. La primera era constituida por los 14 ítems anteriormente usados por Rego (e.g., 2001a, 2002a) para medir los CIDOCE en la enseñanza universitaria. Solamente uno de los ítems fue reformulado, por no ajustarse al nivel de enseñanza en causa. Así, en vez de “*Cuando los alumnos van a su oficina para esclarecer dudas sobre el test, 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 ítems de los que Rego y sus colaboradores (e.g., Rego, 1999a, 2001b, 2002a; Rego & Sousa, 2000a) han usado para medir los impactos de los docentes sobre los alumnos. Estos ítems abarcaban materias como, por ejemplo, la voluntad de los alumnos de frecuentar las clases, el interés por la disciplina aleccionada por el profesor, la motivación para estudiar. Los estudiantes fueron confrontados con escalas de diferencial semántico de siete puntos, mediante las cuales fueron invitados a referir cuál era la expresión que más se aproximaba del impacto que el profesor había ejercido sobre sí (ver Apéndice A).

Tabla 2

Comportamientos de Ciudadanía Docente – Análisis Factorial Confirmatorio (Solución Completamente Estandarizada)

Comportamiento participativo	(0.67)*
Fomenta la participación de los alumnos en la clase	0.59
Dialoga abiertamente con los alumnos	0.63
Cuando pide la opinión a los alumnos, toma sus ideas en cuenta	0.68
Orientación práctica	(0.78)
Los ejemplos que da en la clase son interesantes para la vida de los alumnos	0.76
En las lecciones, alerta para el sentido práctico de las cosas	0.80
Ilustra la exposición de los temas / asuntos con ejemplos prácticos	0.65
Concienciosidad pedagógica	(0.71)
Expone los temas / asuntos de un modo organizado	0.82
En las clases, no sigue una línea de pensamiento (esto es, “mistura todo”). (I)	0.54
Prepara bien las lecciones	0.82
Es metódico en la exposición de los temas / asuntos	0.54
(Des)Cortesía	(0.81)
Culpa los alumnos por los flacos resultados (I)	0.53
Marginaliza los alumnos que no le gustaban (I)	0.80
Trata con indiferencia los alumnos más flojos (I)	0.58
Cuando los alumnos van a su oficina para esclarecer dudas sobre el examen, hace mofa de los errores que ellos cometen (I)	0.67
<hr/>	
Índices de ajustamiento	
<i>Qui-cuadrado/Grados de libertad</i>	
<i>Root mean square root of approximation</i>	3.3
<i>Goodness of fit index</i>	0.04
<i>Adjusted goodness of fit index</i>	0.97
<i>Comparative fit index</i>	0.96
<i>Incremental fit index</i>	0.97
<i>Relative fit index 3.3</i>	0.97
	<hr/>
	0.95

*Entre paréntesis: *alphas* de Cronbach

(I) Las puntuaciones en estos ítems fueron invertidas.

Tabla 3
Medias, Desvíos-Estándar y Correlaciones entre las Variables del Estudio ($p < 0.001$)

	M	DE	1	2	3	4	5
Comportamiento participativo*	5.5	1.0	-				
Orientación práctica*	4.9	1.1	0.59	-			
Concienciosidad*	5.5	1.0	0.52	0.45	-		
Cortesía*	5.8	1.1	0.43	0.34	0.37	-	
Motivación de los estudiantes*	4.6	1.1	0.55	0.50	0.49	0.39	
Puntuación de desempeño docente atribuida por los alumnos a los docentes**	15.2	3.1	0.60	0.55	0.63	0.52	0.69

* Escala 1-7

** Escala 0-20

Tabla 4
Regresiones para la Motivación de los Estudiantes y la Puntuación de Desempeño Docente ($p < 0.001$)

	Motivación	Puntuación de desempeño
Comportamiento participativo	0.27	0.21
Orientación práctica	0.20	0.19
Concienciosidad	0.20	0.35
Cortesía	0.13	0.23
<i>F</i>	199.71	394.67
<i>R</i> ² ajustado	40%	57%

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 peculiar 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).

Los datos de ciudadanía fueron sometidos a un análisis factorial confirmatorio (Byrne, 1998; Joreskog & Sorbom, 1993), de acuerdo con el modelo de cuatro factores emergente del constructo relativo a la ciudadanía docente universitaria. Los resultados están expuestos en la Tabla 2 y sugieren índices de ajustamiento bastante satisfactorios. Los *lambdas* son superiores a 0.50. Exceptuando el relativo a la primera dimensión (que remonta apenas a 0.67), los *Alphas* de Cronbach tienden a satisfacer el nivel mínimo de 0.70 sugerido por Nunnally (1978). Los datos referentes a los siete ítems de impacto fueron sometidos a un análisis factorial de las componentes principales, con rotación varimax. Para obtenerse un esquema dimensional claro, fueron removidos varios ítems. De este proceso permanecerán cinco ítems (ver Apéndice A), que saturan solamente un factor y cuyo *Alpha* de Cronbach remonta a

0.81. Para cada estudiante, fueron entonces calculadas las puntuaciones referentes a los cuatro CIDOCE del docente descrito, mediante el cálculo de la media de las puntuaciones en los ítems respectivos. Fueron también calculadas las puntuaciones en la medida de motivación, a través del cálculo de la media en los cinco ítems que remanecerán del análisis factorial. Para calcularse el poder explicativo de las cuatro dimensiones de ciudadanía para la puntuación de desempeño docente y para la motivación de los estudiantes, fueron ejecutadas regresiones y efectuado un análisis de *clusters*.

Resultados

En la Tabla 3 se exhiben las medias, los desvíos-estándar y las correlaciones entre las variables. Si se presta atención a la amplitud de la escala (1-7) facultada a los encuestados, las puntuaciones medias de ciudadanía pueden ser consideradas elevadas, siendo más modesta la que respecta a la motivación. Las dimensiones de ciudadanía se correlacionan entre sí, siendo más elevada la relación entre el comportamiento participativo y la orientación práctica. Las correlaciones entre los CIDOCE y el desempeño son tendencialmente superiores a las que caracterizan la

Tabla 5
Configuraciones de Ciudadanía Docente, Respektivas Puntuaciones de Desempeño y Motivación Inducida en los Estudiantes

	Cluster 1 (n=68)	Cluster 2 (n=46)	Cluster 3 (n=282)	Cluster 4 (n=183)	Cluster 5 (n=459)	Cluster 6 (n=162)
Comportamiento participativo	3.8	3.7	4.9	4.9	6.0	6.7
Orientación práctica	3.2	3.1	4.4	4.2	5.3	6.3
Concienciosidad	4.2	3.4	5.1	5.4	5.8	6.3
Cortesía	3.3	5.8	4.8	6.5	6.2	6.6
Motivación	3.2	3.3	4.1	4.9	5.0	5.5
Desempeño docente (0-20)	9.8	11.1	14.0	14.8	16.4	17.6

asociación entre los propios CIDOCE. También son significativas las relaciones entre los CIDOCE y la motivación de los estudiantes.

La Tabla 4 expone los resultados de los análisis de regresión, mostrando el potencial explicativo de las dimensiones de ciudadanía para la puntuación de desempeño docente y la motivación de los estudiantes. En síntesis, los CIDOCE explican el 40% de la varianza de la motivación de los estudiantes y el 57% de la varianza en la puntuación de desempeño docente.

El análisis de *clusters* fue ejecutado con base en las variables de ciudadanía (método Ward; cuadrado de la distancia euclidiana). Seguidamente, los grupos fueron caracterizados de acuerdo con esos comportamientos, aunque también de acuerdo con la puntuación de desempeño y de la motivación de los alumnos. El objetivo era saber si los grupos dibujados en función de los CIDOCE denotarían distintos niveles de desempeño docente y de motivación de los estudiantes. Los resultados sugieren que, globalmente, las puntuaciones de desempeño docente y la motivación de los alumnos aumentan a la medida que aumentan las orientaciones en las cuatro dimensiones de ciudadanía. Nótese que los docentes del grupo 2, aunque bien puntuados en la dimensión cortesía, son flacamente puntuados en el desempeño global que los alumnos les detectan – y suscitan en estos flacos impulsos motivadores. En la concepción de los estudiantes, los profesores que los motivan vigorosamente y que ellos consideran de excelente desempeño son los que denotan elevadas puntuaciones en todas las dimensiones de ciudadanía.

Análisis y Discusión

Por lo menos tres grandes áreas de reflexión son generadas por la evidencia empírica producida por el presente estudio. Primera: la valía psicométrica del instrumento de medida reitera la que había sido obtenida

en el nivel de enseñanza superior y en la que Rego y Pereira (2003) renovaron cuando transpusieron el constructo para la enseñanza secundaria. En verdad, la estructura de cuatro factores denota índices de ajustamiento satisfactorios. Solamente en un caso, el coeficiente de consistencia interna no satisface el nivel mínimo de 0.70 aventado por Nunnally (1978) – aunque se sitúe en un nivel muy próximo (0.67). Los *lambdas* ultrapasan invariablemente el nivel de 0.50. Y los cuatro CIDOCE explican el 40% de la varianza de la motivación de los estudiantes y el 57% de la varianza de la puntuación de desempeño docente atribuida por los estudiantes a los profesores.

Este panorama es menos perentorio que lo cogido en los estudios incidentes sobre la enseñanza superior (ver síntesis en Rego, 2002b, 2003). Ahí, por ejemplo, los CIDOCE explican cerca del 70% de las puntuaciones del desempeño docente. Este diferencial es presumiblemente resultante del hecho del instrumento tener su base genética en el terreno de la enseñanza superior. Y recomienda que mejoras sean procuradas – sea mediante el acrecimiento de nuevos ítems, sea a través de la reformulación semántica o sintáctica de los originales. Mas no deja de ser auspicioso el hecho de un instrumento originariamente realizado para la enseñanza superior denotar tan gran potencial explicativo en materias relativas al proceso de enseñanza / aprendizaje en la enseñanza secundaria. La convergencia confluye para lecturas interpretativas que señalan la posibilidad de estarse frente a comportamientos de pertinencia transversal – esto es, pasibles de contribuir para incrementos en la mejoría de la calidad del enseñanza en diversos niveles. Enunciando de otro modo: es probable que estemos en la presencia de comportamientos docentes esenciales o nucleares – cuyos efectos positivos se alastran sobre las clases en varios niveles de enseñanza.

La segunda fuente de reflexión que los datos generan dice respecto a la cortesía. Aunque esta dimensión explique

ambas las variables dependientes, es claro que los estudiantes no la valorizan autónomamente. Por ejemplo, los docentes del segundo *cluster* (Tabla 5) denotan elevada puntuación en esa dimensión, pero sus alumnos les atribuyen flaco potencial motivador y una muy modesta puntuación de desempeño. Esta evidencia empírica parece contrariar la premisa por veces escuchada en los medios escolares según la cual los estudiantes se dejan “seducir” por docentes que, aunque simpáticos / corteses, desatienden la concienziosidad, la organización y el rigor. Se acoja aquí la evidencia empírica identificada en la enseñanza superior (e.g., Rego, 2001b, 2001c, 2002b, 2003), para verse que la tendencia ahí detectada se renueva: los encuestados (sean ellos los estudiantes, los graduados o los profesores, de Portugal o de Brasil) puntúan de modo relativamente flaco los docentes “solamente simpáticos”. En suma: en ambos los niveles de enseñanza, hay razones para suponer que, según los estudiantes, la cortesía carece de la compañía de otros predicados docentes – so pena de los profesores recibir flacas puntuaciones de desempeño y de no fomentar la motivación de sus alumnos.

Como tercera nota de reflexión, cítese el hecho de que las puntuaciones medias relativas a todas las variables de ciudadanía son elevadas – y claramente superiores a las detectadas en la enseñanza superior (e.g., Rego, 2001c, 2002b, 2003). De aquí no pueden extraerse, simplemente: (a) la convicción de la existencia de mayores propensiones de ciudadanía en la enseñanza secundaria; (b) o la idea de que los estudiantes de este nivel de enseñanza denotan mayor propensión a la parcialidad cuando puntúan los comportamientos de sus profesores. Nos parece más plausible que la diferencia radique en diferentes vías metodológicas. En verdad, los estudiantes de la enseñanza superior fueron explícitamente invitados a escoger docentes de cualquier nivel de desempeño, que les gustasen o no, que considerasen *mejores* o *peores*. De ahí resultó un más amplio conjunto de configuraciones docentes descritas por los estudiantes – hecho denotado por los mayores desvíos-estándar relativos a todas las variables (e.g., Rego, 2001c). Distintamente, los alumnos de la presente pesquisa (como, también, los del estudio realizado por Rego & Pereira, 2003) fueron invitados a describir el comportamiento de docentes específicos que aceptaron colaborar en la investigación. Es posible que este espíritu de cooperación se correlacione con una mayor propensión de ciudadanía docente.

En cualquier caso, no debe ser removida del campo de las hipótesis la posibilidad de que los estudiantes de este

nivel de enseñanza desarrollen relaciones de mayor proximidad psicológica y afectiva con sus profesores durante el período lectivo. De ahí podrá surgir la tendencia para que sean más benevolentes cuando son invitados a describir los respectivos comportamientos y los impactos por ellos generados. Se recomienda, por consiguiente, que estudios posteriores hagan uso de metodologías en que estos riesgos sean menores. Entre las vías posibles, se sugieren: (a) recoger los datos sin la “presencia” del docente evaluado; (b) sugerir a los alumnos que describan docentes de su escoja, les señalando enfáticamente que la opción puede recaer sobre profesores de cualquier nivel de desempeño, que les gusten o no, que les tengan atribuido más alta o más baja clasificación en la asignatura.

Conclusiones

Conclusiones y Potenciales Caminos de Investigación Futura

Este estudio reitera el panorama teórico y empírico que había sido detectado en las investigaciones realizadas en la enseñanza superior. En verdad, los datos corroboran la idea de que estamos en presencia de cuatro categorías comportamentales con vigoroso potencial promotor de la calidad del enseñanza. Relativamente al estudio anterior que Rego y Pereira ejecutaron en la enseñanza secundaria, la presente pesquisa tiene el mérito de trabajar con una muestra de dimensión casi cuatro veces superior – y de testar el poder explicativo de los CIDOCE para la motivación de los estudiantes. Por consiguiente, hay renovadas razones para admitir que estamos en presencia de episodios y categorías comportamentales que pueden: (a) demarcar, con alguna vehemencia, fronteras entre distintos niveles de desempeño de los profesores; (b) influenciar marcadamente los niveles de motivación de sus alumnos. No puede olvidarse el hecho de que los potenciales explicativos aquí identificados son inferiores a los extraídos en la enseñanza superior. Pero también es incontestable que, mismo así, los poderes explicativos de los CIDOCE para los impactos sobre los estudiantes son elevados.

Este diferencial explicativo debe, todavía, ser consecuente para la actividad de los investigadores. Algunas tentativas de mejoría del constructo son especialmente bienvenidas: (a) la inserción de dimensiones comportamentales idiosincrásicas a la enseñanza secundaria y que, por lo tanto, las investigaciones en la enseñanza superior no permitieron aflorar; (b) la inserción

de nuevos ítems en las cuatro dimensiones que han sido testadas; (c) la adaptación más apurada de los ítems que han sido usados. Estas mejorías podrán, también, confluír para la mejoría de los índices de consistencia interna – cuyo invariable nivel satisfactorio en los estudios realizados en la enseñanza superior no fue tan vehemente en esta pesquisa ni en el estudio anteriormente efectuado por Rego y Pereira (2003).

Anótese, ahora, el hecho que los datos relativos a las variables dependiente y independientes fueron cogidos en la misma fuente. De aquí derivan riesgos de “varianza del método común” (Podsakoff & Organ, 1986), de tal modo que las relaciones estadísticas identificadas pueden estar inflacionadas, no resultando necesariamente de la real influencia de los comportamientos docentes sobre los estudiantes. Estudios futuros podrán usar vías metodológicas de doble fuente (e.g., algunos estudiantes describen los comportamientos de los profesores, y otros puntúan el desempeño de los docentes y describen los efectos motivadores por ellos ejercidos).

Acreciéntese que, en el actual estudio, no se discernió entre los docentes de diferentes asignaturas y grupos de asignaturas o ambos. Esta distinción es de especial mérito porque, por ejemplo, parece razonable suponer que los comportamientos docentes más valorizados en la asignatura de Matemática no coincidan exactamente con los más apreciados en una asignatura de Historia o de Geografía. Esta es otra materia que estudios posteriores podrán aclarar.

Una limitación adicional de la pesquisa respecta a la insuficiencia empírica relativa a la eficacia pedagógica. El hecho de los CIDOCE explicar las puntuaciones de desempeño docente (atribuidas por los alumnos) no permite la extracción, perentoria y linear, de la idea de que esos comportamientos contribuyen para el *efectivo* desempeño docente. Importaría recorrer a medidas de otro tipo, de que se ejemplifican: el desempeño académico de los estudiantes, su inserción en la vida activa, su potencial de ingreso en el enseñanza superior, el impacto de las escuelas en las comunidades, los niveles de participación cívica de los estudiantes, la influencia de los docentes sobre los padres de alumnos y sobre sus familias. Por otro lado, el hecho de los estudiantes señalar determinados efectos motivadores ejercidos por los docentes merece ser complementado con datos relativos al número de horas de estudio, a los hábitos de lectura, a las clasificaciones obtenidas en las asignaturas, a sus auto-eficacia y auto-estima.

Cabe ahora hacer dos reflexiones finales. Primera: aunque los datos empíricos cogidos en el contexto de la enseñanza superior han denotado convergencia notoria entre las concepciones de estudiantes, de graduados y de docentes acerca de *excelencia* docente, tal hecho no puede ser transpuesto automáticamente para el contexto de la enseñanza secundaria. Por consiguiente, sería pertinente que pesquisas futuras estudiaran las concepciones de profesores, de estudiantes ahora en las escuelas de enseñanza superior y de miembros activos de la comunidad de trabajo acerca de antiguos docentes con los cuales se relacionaron en la escuela secundaria. La extracción de una eventual convergencia de opiniones podría reforzar el potencial teórico y práctico de los cuatro CIDOCE. Pero una eventual disonancia enflaquecería la pertinencia del constructo – o, por lo menos, apuntaría la necesidad de mejorarlo para más fácilmente capturar otras variables relevantes para la calidad de la / en la enseñanza.

La segunda reflexión fue ya parcial y implícitamente expuesta, proyectándose sobre la fuente descriptiva de los CIDOCE. La vía que ha venido a ser utilizada es la descripción por los estudiantes – lo que parece metodológicamente recomendable, pues son ellos los receptáculos directos e inmediatos de las actividades pedagógicas. Acrece que son ellos los observadores privilegiados – si no mismo exclusivos – de los CIDOCE en aula. Alternativamente, podría recorrerse a las auto-descripciones, pero parece haber razones para presumir que de ellas podrían surgir descripciones parciales. Una ilustración suportando esta presunción: ¿cuántos profesores realmente descorteses con sus estudiantes se auto-describirían como tal?

De aquí no surge, todavía, la necesidad de eliminar la descripción por otras fuentes. Por ejemplo, puede revelarse proficuo solicitar a los profesores y / o a las personas ya ejerciendo actividad profesional que describan los CIDOCE de sus antiguos profesores. Esta vía metodológica fue seguida por Rego y sus colaboradores al propósito de los CIDOCE en la enseñanza superior. Pero importa mencionar que esos encuestados no responden en la calidad que actualmente los caracteriza (docentes; profesionales) – pero en la posición de ex-estudiantes de los profesores que describen. Notese que sería poco curial solicitar a los docentes de una escuela que describiesen comportamientos de otros docentes en aula – esto es, ¿qué describiesen actos que ellos no observaran!

Por consiguiente, los estudiantes (o ex-estudiantes) son las fuentes apropiadas para reportar los CIDOCE. Importa,

todavía, mejorar la estrategia descriptiva / mensuradora. Más concretamente, y teniendo en vista evitar los riesgos del estudiante describir con parcialidad su profesor (porque esto, por ejemplo, le atribuyó flaca clasificación en el examen), se puede enveredar por un nivel de análisis agregada. En esta Tabla, los CIDOCE de cada profesor serían descritos por varios estudiantes, y las puntuaciones serían agregadas para entonces producirse una puntuación media. Como corolario, las variables dependientes (e.g., desempeño académico de los estudiantes) deberían / podrían, también, ser tratadas en el nivel de análisis agregado.

Como síntesis, parece sensato referir que el estudio representa más una tentativa fructuosa de verter para la enseñanza secundaria el potencial que los CIDOCE revelen en la enseñanza superior. Confirma y expande los señales de “buenos augurios” que el estudio de Rego y Pereira (2003) había proporcionado. Sugiere que podemos estar en presencia de comportamientos docentes de “banda larga”, esto es, que producen frutos “calitários” sobre diversos niveles de enseñanza. Constituí un reto a los investigadores examinar mejor el significado de los CIDOCE en materia de eficacia pedagógica y calidad de la / en la enseñanza secundaria. Más que “fabricar” hipótesis y proponer recetas o ambos, apunta episodios comportamentales concretos valorizados por los alumnos y que estos consideran producir elevado potencial motivador sobre sí propios.

Referencias

- Barnett, R. (1992). *Improving higher education - total quality care*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Borman, W. C. & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance - The meaning for personnel selection research. *Human Performance*, 10, 99-109.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with lisrel, prelis, and simplis*. London, UK: Lawrence Erlbaum.
- Cary, C. D. (1977). The goals of citizenship training in American and Soviet Schools. *Studies in Comparative Communism*, 10(3), 281-297.
- Cooper, P. & McIntyre, D. (1994). Patterns of interaction between teachers' and students' classroom thinking, and their implications for the provision of learning opportunities. *Teaching & Teacher Education*, 10(6), 633-646.
- Dunkin, M. (1986). Research on teaching in higher education. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 754-777). New York, USA: MacMillan.
- Estêvão, C. V. (1999). Cidadania organizacional e políticas de formação. *Revista de Educação*, 7(1), 49-56.
- Fleishman, E. A. (1957). A leader behavior description for industry. In R. M. Stogdill & A. E. Coons (Eds.), *Leader behavior: Its description and measurement* (pp. 103-119). Columbus, Ohio, USA: Bureau of Business Research.
- George, J. M. & Jones, G. R. (1999). *Understanding and managing organizational behavior* (2nd ed.). Reading, MA, USA: Addison-Wesley.
- Ginott, H. G. (1975). *Teacher and child*. New York, USA: Avon.
- Graham, J. W. (1986, August). *Organizational citizenship informed by political theory*. Paper presented at the Annual Meeting of the Academy of Management, Chicago, IL, USA.
- Graham, J. W. (1991). An essay on organizational citizenship behavior. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 4(4), 249-270.
- Grillo, A. N. (2000). Gestão universitária: Um desafio para os países do Mercosul. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 15(2), 36-43.
- Hackman, J. R. & Wageman, R. (1995). Total quality management: empirical, conceptual, and practical issues. *Administrative Science Quarterly*, 40, 309-342.
- Hansen, W. L. & Jackson, M. (1996). Total quality improvement in the classroom. *Quality in Higher Education*, 2(3), 211-217.
- Harvie, P. & Leiter, M. P. (1999, August). *Engagement in learning: Teacher behavior and student response*. Paper presented at the 107th Annual Convention of the American Psychological Association, Boston, Massachusetts, USA: APA.
- Helms, S. & Key, C. H. (1994). Are students more than costumers in the classroom? *Quality Progress*, September, 97-99.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland, USA: World.
- Herzberg, F. (2003). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, January, 87-96.
- House, R. J. (1995). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. L. Pierce & J. W. Newstrom (Eds.), *Leaders & the leadership process* (pp. 203-211). Chicago, USA: Irwin.
- Inkeles, A. (1969). Participant citizenship in six developing countries. *American Political Science Review*, 63, 1120-1141.
- Janowitz, M. (1980). Observations on the sociology of citizenship rights and obligations. *Social Forces*, 59, 1-24.
- Janowitz, M. (1984). *The reconstruction of patriotism: Education for civic consciousness*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Joreskog, K. & Sorbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Chicago, IL, USA: Scientific Software International.
- Koh, W., Steers, R. & Terborg, J. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 319-333.
- Lam, S. S. K., Hui, C. & Law, K. S. (1999). Organizational citizenship behavior: comparing perspectives of supervisors and subordinates across four international samples. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 594-601.
- Lane, R. E. (1965). The tense citizen and the casual patriot: Role confusion in American politics. *The Journal of Politics*, 27(4), 735-760.
- LePine, J. A., Erez, A. & Johnson, D. E. (2002). The nature and dimensionality of organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 52-65.
- Light, G. & Cox, R. (2001). *Learning & teaching in higher education - the reflective professional*. London, UK: Paul Chapman.
- Marsh, H. W., Hau, K., Chung, C. & Siu, T. L. P. (1998). Confirmatory factor analyses of chinese students' evaluations of university teaching. *Structural Equation Modeling*, 5(2), 143-164.
- Marshall, T. H. (1965). *Class, citizenship and social development*. Garden City, New York, USA: Anchor.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Melo, M. C., Silva, J. L., Gomes, A. & Vieira, F. (2000). Concepções de pedagogia universitária – uma análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 125-156.
- Mitchell, T. R. (1982). Motivation: New direction for theory, research and practice. *Academy of Management Review*, 7, 81.
- Nadler, D. A. & Tushman, M. L. (1990). Beyond the charismatic leader: leadership and organizational change. *California Management Review*, 32(2), 77-97.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York, USA: McGraw-Hill
- Organ, D. W. & Paine, J. B. (1999). A new kind of performance for industrial and organizational psychology: recent contributions to the study of organizational citizenship behavior. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 14, 338-368.
- Organ, D. W. & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48, 775-802.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA, USA: Lexington Books.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: Its construct clean-up time. *Human Performance*, 10, 85-97
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. London, UK: Cambridge University Press.
- 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.
- Pond III, S. B., Nacoste, R. W., Monique, F. M. & Rodriguez, C. M. (1997). The measurement of organizational citizenship behavior: Are we assuming too much? *Journal of Applied Social Psychology*, 27, 1527-1544.
- Ramos, R. M. M. (1983). Cidadania. In *Enciclopédia Polis* (Vol. 1, pp. 824-829). Lisboa, Portugal: Verbo.
- Rego, A. & Pereira, H. (2003). Comportamentos de cidadania docente: Validação do construto em distintos níveis de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación* [On-line]. Disponível: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/437rego.pdf>. Disponível em: 3/11/2003.
- 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.
- Rego, A. & Reis, D. (2003). Concepções dos ex-alunos acerca da cidadania docente universitária: Uma perspectiva luso-brasileira. *Revista Diálogo Educacional*, 3(7), 11-27.
- Rego, A. & Sousa, L. (1999) Comportamentos de cidadania do professor: sua importância para a comunidade escolar. *Revista de Educação*, 8(1), 57-63.
- Rego, A. & Sousa, L. (2000a). Comportamentos de cidadania docente universitária: a perspectiva dos estudantes. *Psychologica*, 25, 67-74.
- Rego, A. & Sousa, L. (2000b). Impactos dos comportamentos de cidadania docente sobre os alunos universitários – a perspectiva dos estudantes e dos professores. *Linhas Críticas* (Universidade de Brasília), 6(10), 9-30.
- Rego, A. (1997). *Liderança nas organizações – Teoria e prática*. Aveiro, Portugal: Editorial da Universidade de Aveiro.
- Rego, A. (1999a). Cidadania docente universitária: A perspectiva dos diplomados. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80(196), 404-415.
- Rego, A. (1999b) Cidadania organizacional e eficácia: um contributo empírico. *Revista Portuguesa de Gestão*, 2, 5-19.
- Rego, A. (1999c). Comportamentos de cidadania organizacional - Operacionalização de um construto. *Psicologia*, 13(1-2), 127-148.
- Rego, A. (2000a). Cidadania docente universitária: sua relação com o desempenho dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 199-217.
- Rego, A. (2000b). Comportamentos de cidadania docente universitária: Impactos nos estudantes. In M. C. Roldão & R. Marques (Orgs.), *Inovação, currículo e formação* (pp. 205-217). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Rego, A. (2000c). Comportamentos de cidadania organizacional – diferentes padrões reactivos às percepções de justiça. *Organizações & Trabalho*, 24, 9-28.
- Rego, A. (2000d). Comportamentos de cidadania organizacional – uma abordagem aos seus antecedentes e consequências. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 6(2), 161-197.
- Rego, A. (2000e). Justiça e comportamentos de cidadania. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 6(1), 73-94.
- Rego, A. (2001a, Julho). *Citizenship behaviours of university teachers - In search of teaching excellence?* Paper presented at the 13th International Conference on Assessing Quality in Higher Education, Glasgow Caledonian University, Glasgow, UK: Glasgow Caledonian University.
- Rego, A. (2001b). Comportamentos de cidadania docente universitária: Operacionalização de um construto. *Revista de Educação*, 10(1), 87-98.
- Rego, A. (2001c). O bom cidadão docente universitário: Na senda da qualidade no ensino superior. *Educação & Sociedade* (CEDES, Brasil), 75, 174-199.
- Rego, A. (2002a). Citizenship behaviours of university teachers: The graduates' point of view. *Active Learning in Higher Education*, 4(1), 8-23.
- Rego, A. (2002b). Citizenship behaviors of university teachers and their impact on students. In In R. Roth & F. Farley (Eds.), *The spiritual side of psychology at century's end* (pp. 188-199). Proceedings of the 57th Annual Convention of International Council of Psychologists. Salem, Massachusetts, USA: Pabst Science.
- Rego, A. (2002c). Comportamentos de cidadania dos professores universitários – um construto com promissora infância. *Psicologia: Organizações & Trabalho*, 2(1), 63-91.
- Rego, A. (2002d). *Comportamentos de cidadania nas organizações*. Lisboa, Portugal: McGraw-Hill.
- Rego, A. (2002e). Ilustração empírica de pertinência da longitudinalidade: Cidadania docente e desempenho dos estudantes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación* [On-line]. Disponível: 3/11/2003. <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/271Rego.pdf>.

- Rego, A. (2003). *Cidadania docente e qualidade no ensino superior*. Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Rego, A. (en prensa). Ciudadanía docente de los profesores universitarios: comportamientos extra-papel o competencias esenciales? *Interamerican Review of Occupational Psychology*.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York, USA: Holt, Rinehart and Winston.
- Rossiter, C. (1950). Characteristics of the good citizen. *Social Education*, 14(7), 310-313, 319.
- Salkever, S. G. (1974). Virtue, obligation and politics. *American Political Science Review*, 68, 78-92.
- Sallis, E. (1993). *Total quality management in education*. London, UK: Kogan Page.
- Salmon, V. R. (1993). Quality in American schools. *Quality Progress*, 26(10), 73-75.
- Schargel, F. P. (1993). Total quality in education. *Quality Progress*, 26(10), 67-70.
- Scharples, K. A., Slusher, M. & Swain, M. (1996). How TQM can work in education. *Quality Progress*, 25(5), 75-78.
- 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.
- Smith, C. A., Organ, D. W. & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68, 653-663.
- Steers, R. M. & Porter, L. W. (1983). *Motivation and work behavior* (3rd ed.). New York, USA: McGraw-Hill.
- Teixeira, A. (1998). Autonomia Universitária. *Educação e Universidade* (pp. 77-81). Rio de Janeiro, Brasil: Editora UFRJ.
- Tussman, J. (1960). *Obligation and the body public*. New York, USA: Oxford University Press.
- UNESCO (1998). *Framework for priority action for change and development of higher education*. Paris, Francia: UNESCO.
- Van Dyne, L., Cummings, L. L. & Parks, J. M. (1995). Extra-role behaviors: In pursuit of construct and definitional clarity (a bridge over muddied waters). In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 17, pp. 215-285). Greenwich, USA: JAI Press.
- Van Dyne, L., Graham, J. W. & Dienesch, R. M. (1994). Organizational citizenship behavior construct redefinition, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 37, 765-802.
- Walzer, M. (1970). *Obligations: Essays on disobedience, war and citizenship*. Cambridge, USA: University of Pittsburgh Press.
- Weller, L. D. & Hartley, S. H. (1994). Total quality management and school restructuring. *Quality Assurance in Education*, 2(2), 18-25.
- Whisler, J. S. (1991). The impact of teacher relationships and interactions on self-development and motivation. *Journal of Experimental Education*, 60(1), 15-30.
- Wolin, S. S. (1960). *Politics and vision: Continuity and innovation in western political thought*. Boston, USA: Little, Brown & Co.
- World Bank (1994). *Higher education: The lessons of experience*. Washington, DC, USA: World Bank.
- Yukl, G. (1971). Toward a behavioral theory of leadership. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6, 414-440.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in organizations* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ, USA: Prentice Hall.
- Zbaracki, M. J. (1998). The rhetoric and reality of total quality management. *Administrative Science Quarterly*, 43, 602-636.

Arménio Rego. Profesor de la Universidade de Aveiro, Portugal.

Hernâni Pereira. Profesor de la Escola EB 2,3, Pampilhosa, Portugal.

Apéndice A

Ítems de Medida de los Impactos Motivadores de los Profesores sobre los Alumnos

¿Qué impacto este(a) profesor(a) tuvo en sí? (Por favor, haga un círculo sobre el número correspondiente a su respuesta).

Me quedé con más voluntad de ir a sus clases.	7 6 5 4 3 2 1	Dejé de ir a sus clases.
Me quedé más interesado(a) por la asignatura.	7 6 5 4 3 2 1	Me quedé menos interesado(a) por la asignatura.
Debido a ello(a), mi interés por la escuela ha disminuido.	1 2 3 4 5 6 7	Debido a ello(a), mi interés por la escuela aumentó.
Debido a ello(a), me sentí menos preparado(a) para ingresar en el mundo del trabajo.	1 2 3 4 5 6 7	Debido a ello(a), me sentí más preparado(a) para ingresar en el mundo del trabajo.
Mi motivación para estudiar aumentó.	7 6 5 4 3 2 1	Mi motivación para estudiar disminuyó.
