

## El impacto de las conductas laborales cívicas y disfuncionales del profesor universitario sobre la satisfacción docente del alumno Un estudio organizacional

**Pablo Zoghbi Manrique de Lara**

Pablo Zoghbi Manrique de Lara es profesor Titular en el Departamento de Economía y Dirección de Empresas, Área de Recursos Humanos, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Campus Universitario, Tafira, Edificio Empresariales, C-2.18, 35017 Las Palmas de Gran Canaria).

La literatura distingue dos comportamientos del trabajador en el desempeño en su puesto de trabajo: el relativo a las tareas formales descritas en el análisis del mismo –*task behaviors*– y aquel comportamiento

que extralimita dichas tareas formales –*non-task behaviors*. La conducta cívica en el puesto de trabajo –*organizational citizenship behavior* u *OCB*– y la desviada –*deviant workplace behavior* o *DWB*–, correlacionadas entre sí más que pertenecientes a un mismo constructo (Kelloway et al., 1999), son los dos comportamientos *non-task*, o extra-rol, más estudiados en recientes investigaciones (Dunlop y Lee, 2004).

Organ (1988:4) define el OCB como "...un comportamiento individual que es discrecional, [y] no directa o explícitamente reconocido por el sistema formal de recompensas." Adicionalmente, McNeely y Meglino (1994) distinguen el OCBO, dirigido a favor de la organización, del interpersonal OCBI donde el trabajador muestra dicho civismo hacia sus compañeros (y alumnos) (véase también Organ, 1997; Williams y Anderson, 1991). En el otro extremo, en el DWB, el trabajador muestra desviación cuando transgrede voluntariamente las normas y, consecuentemente, pone en riesgo el funcionamiento de la institución (DWBO), de sus miembros (DWBI), o de ambos (Robinson y Bennett, 1995). Aunque el DWB contraviene el rol formal asignado al trabajador y, por tanto, generaría un incumplimiento contractual perseguible, su prevención a través del procedimiento disciplinario común resulta con

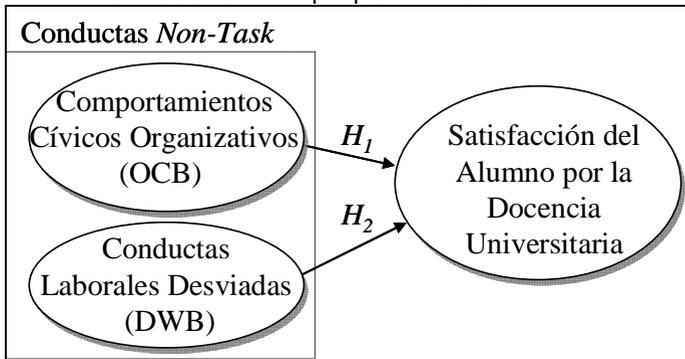
frecuencia ineficaz toda vez que a la organización le puede resultar difícil descubrir pequeñas infracciones que bordean impunemente la legalidad.

En relación al OCB, Motowidlo y Van Scotter (1994) confirman que los comportamientos *non-task* juegan un papel importante en la determinación del desempeño global del puesto. Rotundo y Sackett (2002) proveen similares resultados en el caso del DWB. Las estadísticas del coste social y económico del DWB, así como de su incidencia, parecen también corroborar que la desviación de conductas en el trabajo es un significativo obstáculo para el rendimiento organizacional (Bennett y Robinson, 2000; Filipczak, 1993; McGurn, 1988; Verton, 2000). Por último, la potencial utilidad del OCB como indicador en la calidad de desempeño de los recursos humanos recibe también importantes apoyos doctrinales (Bell y Mengüç, 2002; Blancero, Johnson y Lakshman, 1995; Morrison, 1996; Kim, Moon, Han y Tikoo, 2004), si bien la incidencia del DWB en este sentido permanece inexplorada.

En síntesis, en nuestro estudio sugerimos, como objetivo general, que dichas conductas *non-task* pueden generar una mayor calidad docente percibida por los alumnos, tanto en lo referente a los comportamientos cívicos organizacionales (OCB) como a los desviados (DWB), y en cada una de sus dimensiones: organizacionales (OCBO y DWBO) e interpersonales (OCBI y DWBI). Si bien Somech y Drach-Zahavy (2000) resaltan sólo la importancia del OCB en el buen funcionamiento de colegios de primaria y secundaria, por lo que una predicción tal y como es propuesta en nuestro estudio, hasta donde nosotros conocemos, no registra precedentes en la literatura. Las posibles implicaciones prácticas que del estudio se deriven, así como posibles líneas futuras de investigación, serán discutidas al final del presente artículo.

**Figura 1**

Modelo propuesto de la influencia de las conductas *non-task* sobre la percepción de la calidad docente por parte del alumno



Teóricos del intercambio social sugieren que las interacciones humanas tienen mucho de 'finanzas sociales' desde el momento en que los seres humanos están preocupados por los 'inputs' que invierten en sus relaciones y los 'outputs' que reciben de dichas relaciones (e.g., Blau, 1964; Homans, 1961; Thibaut y Kelly, 1959). Además, la necesidad de 'devolver' los beneficios obtenidos, en orden a asegurar su continuidad, dichas interacciones funcionarían como un 'motor de arranque' en la integración social y en su continuidad (Gouldner, 1960). En esa línea, y siguiendo a Homans (1961:13), los procesos de asociación pueden ser concebidos como "un intercambio de actividad, tangible o intangible, más o menos recompensados o costosos," y el intercambio puede ser observado en muchos tipos de relaciones sociales con diferentes grados de intimidad (Blau, 1964).

Tal afirmación sugiere que las conductas *non-task* del profesor pudieran ayudar, en el caso del OCB, o perjudicar en el caso del DWB, un contexto socio-emocional positivo desde donde se generarían intercambios saludables entre el profesor y el alumno que, a la postre, pudieran influir en las valoraciones del alumno sobre la docencia mostrada por sus profesores. La literatura parece apoyar esta argumentación cuando asevera que las relaciones de intercambio social entre individuos en las organizaciones podrían generar una serie de interacciones satisfactorias entre ellos, que construirían un contexto de confianza y respeto (Uhl-Bien et al., 2000), y conducirían a un sentimiento gratificante de mayor intimidad. En efecto, Seers (1989) afirma que tanto los intercambios líder-miembros como los intercambios grupo-miembros contribuirían a la calidad de las relaciones en el trabajo y podrían proveer soporte y ayuda socio-laboral a los alumnos.

La investigación en la literatura sobre comportamiento organizacional también confirma el marco de intercambios sociales como válido en la mediación de la relación entre percepciones de justicia asociadas a un tratamiento honesto por parte del líder y determinadas percepciones (Cropanzano y Byrne, 2000; Cropanzano et al., 2001; Moorman et al., 1998; Murphy et al., 2003; Tansky, 1993). En dicha línea muchos autores han destacado el papel de las percepciones de justicia organizacional como un importante factor asociado a las relaciones de intercambio social en la organización (Masterson et al., 2000; Scandura, 1999). A este respecto, Cropanzano et al. (2000, 2001) sugieren que unas relaciones interpersonales cercanas, median la relación entre percepciones de justicia y OCB. Igualmente, Moorman et al. (1998) descubren que la justicia procesal –o equidad percibida de los procedimientos de la organización– está relacionada con el OCB a través de un 'historia' de intercambios de alta calidad con la organización desde la cual sus miembros perciben apoyo. Por tanto, las recientes investigaciones indicadas parecen constatar que, debido a su esencial carácter interpersonal, los profesores a través de su OCB y DWB podrían ofrecer un rostro más 'so-

cial' y cercano de la organización (e.g., Brockner y Wiesenfeld, 1996; Cropanzano y Greenberg, 1997; Folger y Bies, 1989; Tyler y Bies, 1990) e influir en la calidad percibida de sus servicios en general.

Motowidlo y Van Scotter (1994) demuestran, resaltando la naturaleza del OCB como un comportamiento fruto de un desempeño que va más allá de lo estrictamente requerido por el puesto de trabajo, su capacidad para influir en el buen desempeño global del puesto de trabajo y, cuando menos, su utilidad como un potente indicador un buen desempeño laboral. Dunlop y Lee (2004) destacan esta capacidad del OCB tanto desde la perspectiva individual, como también, desde la organizacional. Esta relación parece acentuarse cuando se habla de desempeños con tareas específicas de calidad de servicio al cliente (Blancero, Johnson y Lakshman, 1995; Bell y Mengüç, 2002) y al alumno en las universidades (Rego, 2003). En el caso del DWB, también Rotundo y Sackett (2002) destacan las cualidades de este comportamiento negativo para contribuir, como indicador, en la medición y consecución de la eficiencia en el desempeño global. Un estudio de Hui, Lam y Schaubroeck (2000) demuestra la relación entre el OCB y la calidad de servicio en entidades bancarias a través de sus sucursales. Análogas conclusiones obtienen Castro, Armario y Ruiz (2004) sobre la calidad de servicio, la satisfacción del cliente y la lealtad posterior del mismo en el mismo sector bancario. Morrison (1996) vincula metodológicamente el OCB con la calidad de servicio en consultorías de dirección de recursos humanos. Por último, Kim, Moon, Han y Tikoo (2004) encuentran que las percepciones de justicia organizacional –variables de gran influencia en OCB y DWB– generaron predisposiciones favorables en la calidad de atención al cliente en hospitales. El estado actual referido de la doctrina y la investigación nos lleva afirmar que existirían antecedentes doctrinales –en el caso del OCB–, e indicios suficientes –en el caso del DWB–, para poder pensar que las conductas *non-task* OCB y DWB pueden estar relacionadas con la satisfacción con la actividad docente universitaria y, por tanto, proponemos las hipótesis que siguen:

*Hipótesis 1:* Los comportamientos *non-task* tipo OCB se relacionan positivamente con la satisfacción percibida del alumnado con calidad de la docencia que reciben del profesorado.

*Hipótesis 2:* Los comportamientos *non-task* tipo DWB se relacionan negativamente con la satisfacción percibida del alumnado con calidad de la docencia que reciben del profesorado.

## **Método**

### *Procedimiento y características de la muestra*

El universo o población objeto del estudio lo constituyen los 1.546 profesores y los 22.599 alumnos de una universidad pública española. Del total de profesores, en el transcurso de la investigación, 932 eran

funcionarios de carrera (60,28%) mientras que el resto, 624, disponían de otra vinculación legal. Por edades, 501 (el 32,5%) de esos profesores tenían 40 años o menos, y sólo 89, el 5,7%, más de 60 años. Por sexos, el 68% de los profesores eran varones y el 32% eran mujeres. Del total de la población de los alumnos 10.836 eran hombres (47,95%) y 11.763 eran mujeres (52,05%). Por edades, sólo 2.647 tenían 30 o más años (11,71%), el resto oscilada entre 18 y 29 años.

Se lanzó un cuestionario a los profesores por correo electrónico. Se instaló, para ello, un cuestionario en la intranet de la universidad, al que se facilitó el acceso a través de un enlace en la misma misiva electrónica en la que se solicitaba la colaboración. Las respuestas se remitieron escalonadamente durante 59 días. Finalmente, las válidas fueron 270, tras rechazar 12 al ser cumplimentadas insuficientemente o por incoherencia en los datos. Tal respuesta supuso un 17,46% de la población investigada. Por sexo, el 63,6% de la muestra son varones y el 35,4% mujeres. Por edades, el 40% tiene 40 años o menos y sólo el 4,2% tiene más de 60 años. Por categorías, el 68% es funcionario, el resto mantiene una vinculación de no numeraria. Las estructuras descriptivas de la muestra y de la población son bastante similares.

Por último, se consideraron las 61.298 encuestas de satisfacción del alumnado aportadas por los programas anuales de evaluación institucional del profesorado, correspondientes al mismo curso académico, realizadas a iniciativa del Gabinete de Evaluación Institucional de la citada universidad. Esta evaluación se realiza al final de cada cuatrimestre (durante los meses de febrero y de mayo). Cada encuesta evalúa a un profesor en una asignatura. Según el número de alumnos y encuestas aludidas, se puede determinar que cada alumno evaluó a una media de 2,71 asignaturas y cada profesor fue evaluado por una media de 39,6 alumnos. Teniendo en cuenta los ratios medios de alumnos/asignatura y de asignatura/alumnos, al menos un 68% de los alumnos participó en las evaluaciones, y un mínimo del 95% del profesorado fue evaluado en alguna asignatura.

### *Medidas*

En general todos los ítems del estudio fueron registrados en un escala de 7 puntos donde (1) es el máximo desacuerdo y (7) es el máximo acuerdo –en conductas *non-task* de (1) Nunca a (7) Constantemente–, y son ofrecidas en el Anexo I y II. La fiabilidad se estableció mediante el alfa de Cronbach, estando recogidos sus valores en la diagonal principal de las tablas de correlaciones (Tabla 1 y 3).

*Conducta cívica organizacional (OCB)*. Usamos 14 ítems (siete en cada dimensión OCBO y OCBI) de la escala de 16 ítems propuesta por Lee y Allen (2002), que ellos, a su vez, tomaron de la literatura (e.g., Konovsky y Organ, 1996). Además 4 ítems fueron adaptados para medir el OCBI alumno.

*Conducta desviada en el trabajo (DWB).* La escala utilizada fue una versión reducida y adaptada de la desarrollada por Bennett y Robinson (2000). Alguna desviación referida en la escala de Bennett y Robinson, e.g., diferencias étnicas, religiosas, o diferencias raciales, o acerca de los horarios de trabajo, no eran aplicables a nuestra universidad investigada. Por tanto, la singularidad del colectivo de profesores, y de la misma universidad, nos llevó a seleccionar 9 de esos ítems (DWBO y DWBI) y a adaptar 3 más para el DWI alumno.

*Calidad docente universitaria.* La escala de 20-ítems utilizada por el Gabinete de Evaluación Institucional de la universidad investigada, recoge atributos similares a los propuestos por Casanueva, Periañez y Rufino (1997), y se basa fundamentalmente en la medida de la satisfacción del alumnado desde sus percepciones de la calidad del servicio docente que le ofrecen sus profesores en todas las asignaturas que cursa. La escala tiene una estructura Likert 1-5.

En la base de datos de los 270 profesores encuestados se incorporaron las valoraciones medias de todos los profesores de cada departamento asignándole, a cada profesor, la valoración media que obtuvo su departamento en cada uno de los 20 ítems. Con las titulaciones se obró de igual manera: de cada titulación de obtuvo su media, y a cada profesor, en la base de datos, se le asignó la valoración media (20 ítems) de la titulación en que impartía mayor carga docente en ese curso académico. Con el Centro en el que está asignada cada titulación, y el Área académica a la que, igualmente, cada titulación pertenece, se procedió de forma análoga. En el Anexo III se ofrecen más datos sobre la estructura organizacional docente de la universidad.

## **Resultados**

La Tabla 1 muestra las medias, desviaciones típicas, fiabilidades y correlaciones ( $r$ ) entre todas las variables del estudio. Un detenido análisis de las correlaciones sugiere que la mayoría de las variables de nuestro estudio se correlacionan significativamente en las direcciones esperadas ya que la calidad docente percibida parece estar vinculada, en general, a las conductas *non-task*.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las variables Extra-Rol del estudio y las relativas a la satisfacción docente percibida

	M	DS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. OCBO	5,44	1,08	(0,88)												
2. OCBI	5,74	0,92	,42***	(0,86)											
3. OCBI Alumno	6,15	0,82	,33***	,51***	(0,80)										
4. DWBO	2,48	1,34	-,09	-,11†	-,09	(0,86)									
5. DWBI	2,78	1,48	-,04	-,08	-,12†	,51***	(0,80)								
6. DWBI Alumno	1,89	1,16	,01	-,16*	-,23***	,46***	,57***	(0,79)							
7. Calidad Técnica por Dpto.	3,52	0,82	,09	-,03	,10†	-,05	,04	-,21***	(0,99)						
8. Calidad Funcional por Dpto.	3,96	0,78	-,05	,07	,07	,04	-,06	-,09	,76***	(0,98)					
9. Calidad Técnica por Centro	3,48	0,82	-,01	,01	,08	,08	,05	-,05	,69***	,63***	(0,99)				
10. Calidad Funcional por Centro	4,02	0,78	-,05	,01	,11†	,04	-,06	-,08	,56***	,73***	,82***	(0,97)			
11. Calidad Técnica Titulación	3,42	0,82	-,06	-,04	,23***	-,03	-,04	-,08	,66***	,59***	,82***	,70***	(0,96)		
12. Calidad Funcional Titulación	4,00	0,78	-,07	,01	,02	,08	,02	-,13*	,49***	,68***	,68***	,84***	,75***	(0,96)	
13. Calidad Total por Áreas	3,77	0,80	,01	,15*	,13*	,00	-,04	-,16**	,42***	,67***	,55***	,61***	,47***	,48***	(0,99)

Nota. Los números entre paréntesis en la diagonal son coeficientes alfas.

N = 270. † p < 0,1; \* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001.

Para comprobar que el OCB y DWB de nuestro estudio forman constructos diferentes hemos utilizado modelos de ecuaciones estructurales (SEM), técnica de gran potencial para analizar relaciones causales en estudios no experimentales. Para una revisión técnica y exhaustiva discusión sobre el SEM, remitimos al lector referencias específicas (véase, e.g., Jöreskog y Sörbom, 1979; Long, 1983; Bollen, 1989; Arbuckle, 2003). La Figura 2 es un *path chart* (o diagrama de caminos) que muestra las relaciones establecidas entre las variables observadas (respuestas registradas, en rectángulos) y las variables latentes no observadas (círculos). Los ítems ofrecidos en el Anexo I definen las variables observadas del modelo a través del cuestionario utilizado en sus respuestas.

Así, llevamos a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) cuyos detalles se presentan en el Anexo I. En tal AFC, podemos apreciar que dos ítems con una carga inferior a 0,5 fueron desechados. Además, aunque la Chi-cuadrado es significativa ( $\chi^2$  [331, 270] = 596,641;  $p < 0,001$ ), el 'goodness-of-fit' (GFI) es 0,87; el 'comparative-fit-index' (CFI) es 0,97; el 'normed-fit-index' (NFI) es 0,86; el 'root-mean-square error of approximation' (RMSEA) es 0,056; el 'parsimony goodness-of-fit index' (PGFI) es 0,706; el 'parsimony normed fit index' (PNFI) es 0,754; y el 'adjusted goodness of fit index' (AGFI) es 0,835. Por tanto, teniendo en cuenta el alto número de variables introducidas y de la muestra (N = 270), el modelo factorial confirmatorio ofrece un muy aceptable ajuste y, por ello, podemos afirmar que los constructos OCB y el DWB y sus dimensiones miden conductas distintas.

Seguidamente, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) con variación varimax, extrayendo los factores con valores propios mayores que la unidad, para cada una de las cuatro variables de calidad docente así establecidas. Los detalles de tal AFE pueden consultarse en el Anexo II. En la citada tabla se puede apreciar que los resultados de las encuestas agrupados por Departamentos, Titulaciones y Centros, se desdoblan en dos factores por cada variable (F1 y F2), excepto en el caso de las Áreas académicas que se mantuvo la uni-dimensional (F3). Los ítems, según su nueva agrupación, siguen un criterio de calidad en el servicio docente universitario según la diferenciación que hace la doctrina, cuando habla de que los consumidores no sólo evalúan la calidad del servicio que reciben, o calidad técnica, sino también de la forma en que lo reciben o calidad funcional (Grönroos, 1988). La calidad técnica pues se refiere a especificaciones de rendimiento que esperan los alumnos. Básicamente incluiría aspectos relativos a la eficiencia docente percibida por los alumnos (puntualidad, asistencia, cumplimiento de plazos y horarios, etc.) en el proceso de aprendizaje y a la capacidad docente, que presenta el profesor. El factor de la calidad funcional comprendería el trato y las actitudes del profesor hacia el alumno.

Para contrastar las hipótesis 1 y 2, esto es, para examinar la potencial vinculación entre satisfacción del alumno con calidad docente y las conductas *non-task*, realizamos un análisis de regresión múltiple *stepwise* hacia adelante. Esta técnica, va introduciendo en los modelos –véase la Tabla 2– las variables que muestran significación, una a una, y eliminando las que, en cada paso, pierdan esa significación. Al final, los modelos se construyeron sólo con las variables significativas.

**Tabla 2**

Regresiones lineales mediante *stepwise* hacia delante entre las conductas *non-task* y las variables de calidad docente consideradas

Conduc-	Departamentos		Centros		Titulaciones		Áreas
	Calidad	Calidad	Calidad	Calidad	Calidad	Calidad	Calidad
OCBO	,100†(2)						
OCBI							,125† (2)
OCBI				,112†	,229***		,103† (3)
DWBO							
DWBI							
DWBI	-,207***	-,108† (1)				-,136*	-,132*(1)
R cua-	,044	,007	-----	,008	,048	,014	,007
F	6,434**	2,770†	-----	2,910†	12,673***	4,286*	2,773†

Nota: N = 270. † p < 0,1; \* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001. Entre paréntesis, los pasos ordinales, en que las variables fueron incorporadas al modelo.

Al amparo de los datos que arroja la citada Tabla 2, tanto el OCB como el DWB lograron establecer modelos significativos sobre todo con la calidad técnica. Ello nos permite aceptar las hipótesis 1 y 2.

### Discusión

El objetivo de esta investigación era comprobar la influencia de las conductas OCB y DWB de los profesores sobre la satisfacción mostrada por sus alumnos con la calidad docente. En nuestra opinión, el principal problema con que nos encontramos para integrar los hallazgos del estudio en la literatura, en orden a discutir las implicaciones teóricas, se deriva de la proliferación de constructos cercanos al OCB y DWB con los que podría objetarse si procedería su comparación. Así, la categorización que la literatura hace del DWB como una 'conducta antisocial' más (Robinson y O'Learly-Kelly, 1998) en la cual se pueden incluir otras como la 'conducta agresiva en el trabajo,' y el '*misbehavior* organizacional' de Vardi y Wiener (1996) es un ejemplo. Desde tal planteamiento, y en orden a desarrollar implicaciones teóricas, sería cuestionable si la 'holgazanería social' podría ubicarse en la desviación interpersonal u organizacional como analogía aceptable. Lo mismo podría indicarse con relación al OCB como 'conducta pro-social.'

Sin embargo, incluso teniendo en cuenta las anteriores salvedades, nuestro modesto estudio ofrece no pocas implicaciones organizacionales y conductuales que pueden dar un impulso a la investigación sobre comportamiento organizacional amén de sus aplicaciones para la práctica organizacional empresarial y docente. En esta línea, nuestros hallazgos subrayan la importancia sobre la conducta organizacional del intercambio interpersonal especialmente en generar una percepción positiva del servicio que presta esa organización. El conocimiento de los efectos de la conducta *non-task*, resulta crucial para el empresario dado su crucial aporte al rendimiento del puesto/organizacional, tal y como se mencionó al comienzo del artículo. Además se incorpora novedosamente el DWB.

El objetivo de la presente investigación relativo a la influencia de las conductas *non-task* sobre la calidad docente se puede concluir ha quedado cubierto. La literatura muestra algunas investigaciones, como vimos en los apartados pertinentes, que proponen al OCB como inductor de la calidad en relaciones de servicio. Pero, nuestra fructífera e inédita incorporación del DWB, que nos ha permitido además el poder analizar, como un todo, la influencia de la conducta *non-task*, nos permitiría concluir que: la percepción de la calidad docente, basada en una medición sobre atributos del puesto de trabajo del profesorado, por parte del alumno, está claramente influida por las conductas *non-task* que dicho profesorado desempeña en su puesto. Dicho de otra forma, cometidos

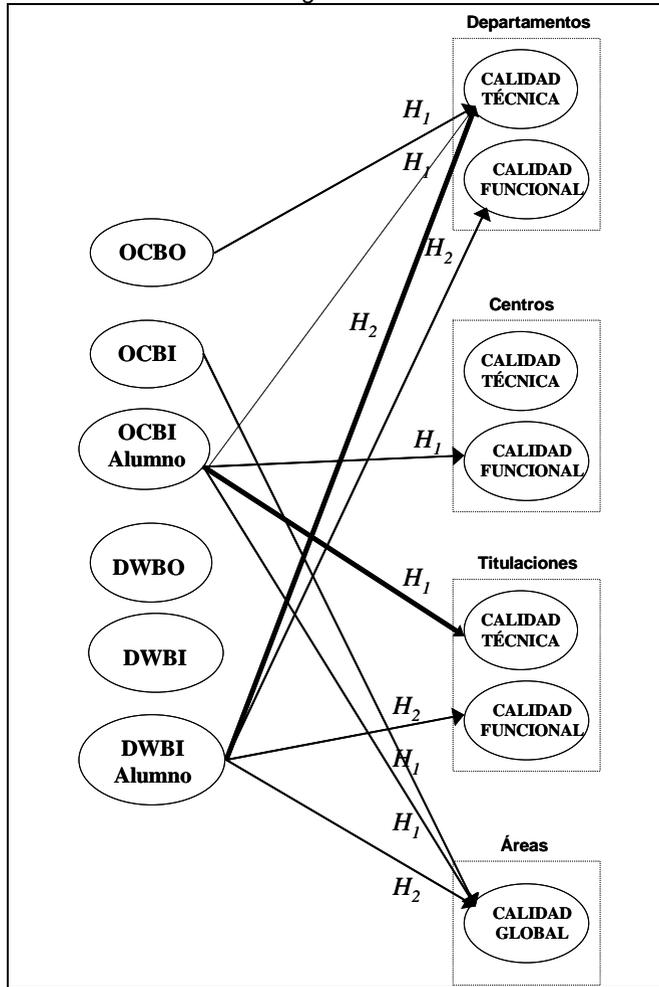
que son voluntariamente desempeñados por el profesor y que, por no partir de tareas formales no pueden ser evaluados ni exigidos, por los clientes o alumnos de la organización universitaria investigada, muestran una clara influencia en la calidad del servicio docente. El influjo de lo informal sobre lo formal, en las organizaciones, y más concretamente en las universidades, parece cobrar un nuevo impulso sin precedentes, a la luz del presente estudio, a la hora de buscar la siempre irrenunciable excelencia organizacional.

Tal y como se aprecia en la Figura 2, los Centros se muestran como la más pobre unidad de medida de dicha calidad docente frente a los Departamentos, Titulaciones y Áreas, probablemente, por su gran heterogeneidad. Ciertamente, tras un Centro existe un amplio mosaico de profesores –algunos de los cuales cambian de un curso a otro–, de distintos Departamentos, Áreas y Titulaciones que sí guardan una estructura más estable en el tiempo y una particular idiosincrasia que, probablemente, le confiera una subcultura e identidad organizacional más definida. Esta homogeneidad parece reflejarse en una conducta *non-task* más estable que explicaría el porqué de la relación más intensa, de dicha conducta *non-task*, en Departamentos, Titulaciones y Áreas, con la calidad docente del profesorado investigado.

Por último, resulta ilustrativo subrayar que la conducta *non-task* OC-BI alumno, y la DWBI cliente, se relacionaron, según las percepciones del alumnado, con los dos factores de calidad docente de los profesores, establecidos en el análisis factorial. Pero esta relación se presentó de forma más intensa con la calidad técnica que con la funcional que, sorprendentemente, hace más referencia a atributos actitudinales percibidos en el servicio prestado por el profesor (véase, e.g., en el Anexo II, el ítem v14). Hubiese parecido más lógico, que el mejor trato informal recibido por el alumno se percibiera más –y, por tanto, influyera también más– como un mejor servicio personal que material. Sin embargo, su influencia fue mayor sobre el segundo. Este trasvase, de lo personal a lo material, aumenta, si cabe, el potencial de las conductas informales de influir sobre la calidad de servicio percibida, al predisponer probablemente, al alumno o cliente, desde un trato informal positivo más personal, a una percepción más favorable del aspecto material o técnico del servicio. Y, al contrario, en el caso de un trato informal negativo (DWBI alumno).

**Figura 2**

Modelo completo final 'a posteriori' según las relaciones contrastadas en la investigación



Nota: Las líneas en trazo grueso, muestran relaciones más intensas, y las líneas en trazo discontinuo sólo mediante correlaciones bivariadas.

En resumen, la implicación directiva más interesante puede alertar del necesario cuidado del comportamiento de la primera línea organizacional, el profesorado en nuestro estudio. Ello nos conduce inexorablemente a sopesar la necesaria presencia de la figura del profesor con un perfil más de 'calidad humana' que de 'rudos modales' con los que antaño parecía tildarse los liderazgos eficaces. Por todo ello, nos parece necesario enfatizar estilos de comportamiento apropiados en el aula que, a su vez, pudieran plantear la necesidad de diseñar los procesos

de selección o los planes de formación-desarrollo del profesorado: en resumen, una estrategia de dirección adecuada que posibilite a los gerentes/administradores universitarios un mejor control de las conductas *non-task*.

Futuras investigaciones podrían examinar predictores de conductas *non-task* basándose en un estudio más específico sobre la universidad. Así, se podría proponer el estudio de la justicia organizacional de los directores de departamentos que, según la secuencia de nuestro modelo estudiado, podría anteceder a las conductas OCB y DWB que, a su vez, también según nuestros hallazgos, determinaría a la postre la calidad docente universitaria. En efecto, su influencia sobre el compromiso grupal de los departamentos, podría mediar en la calidad docente de sus profesores y en el de la propia institución universitaria.

Finalmente, deberíamos también indicar que nuestra investigación tiene ciertas limitaciones. Primeramente, la institución universitaria investigada es una universidad de relativa reciente creación, con una plantilla joven, y no tan funcionarizada como otras, más consolidadas, del contexto nacional e internacional. Tal circunstancia puede limitar la posibilidad de extrapolar las conclusiones de este estudio. En segundo lugar, los profesores investigados disponen de peculiares condiciones de trabajo, a menudo inherentes a la propia función pública, que ciertamente limitarían su analogía a organizaciones de otros sectores sobre todo privados. Por ejemplo, la mayor burocracia en las instituciones públicas universitarias con respecto a organizaciones privadas puede que condicione la generalización de los resultados al ámbito privado.

Por último, aunque se han examinado modelos alternativos adicionales con el fin de evitar la posibilidad de que nuestros resultados se vean afectados por el *common method bias*, nuestras medidas de las conductas *non-task* resultan ser auto-cumplimentadas. Futuros estudios deberán recabar datos de OCB y DWB desde múltiples fuentes (no sólo de los profesores) y corroborar así el influjo mostrado de las conductas OCB y DWB en nuestro estudio.

## **Referencias**

- Arbuckle, J.L. (2003): *Amos 5.0 Update to the Amos User's Guide*. Chicago, IL: Smallwaters Corporation.
- Bell, S.J.-Mengüç, B. (2002): The employee-organization relationship, organizational citizenship behaviors, and superior service quality, *Journal of Retailing*, 78 (2), 131-46.
- Bennett, R.J.,-Robinson, S.L. (2000): Development of a measure of workplace deviance, *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 349-360.
- Blau, P.M. (1964): *Exchange and Power in Social Life*, John Wiley y Sons.
- Blancero, D.-Johnson, S.-Lakshman, C. (1995): Psychological Contracts, OCB and Customer service: An Exploratory Examination, Papers 95-23, *Center for Advanced Human Resource Studies*.

- Bollen, K.A. (1989): *Structural Equations with Latent Variables*. New York: John Wiley y Sons.
- Brockner, J.-Wiesenfeld, B.M. (1996): An integrative framework for explaining reactions to decisions: Interactive effects of outcomes and procedures. *Psychology Bulletin*, 120(2), 189-208.
- Casanueva, C.-Periáñez, R.Y.-Rufino, J.E. (1997): Calidad percibida por el alumno en el servicio docente universitario: Desarrollo de una escala de medida, en M. Ruiz (ed.), *XI Congreso Nacional AEDEM Lleida*, 2, 27-34.
- Castro, C.B.-Armario, E.M.-Ruiz, D.M. (2004): The influence of employee organizational citizenship behavior on customer loyalty, *International Journal of Service Industry Management*, 15, 27-53.
- Cropanzano, R.-Byrne, Z.S.-Bobocel, D.R.-Rupp, D.E. (2001): Moral virtues, fairness heuristics, social entities, and other denizens of organizational justice. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 164-209.
- Cropanzano, R.-Byrne, Z.S. (2000): Workplace justice and the dilemma of organizational citizenship. En M. Van Vugt, M. Snyder, T.A. Tyler y A. Biel (Eds), *Cooperation in modern society: Promoting the welfare of communities and organizations*. London: Routledge, pp. 142-61.
- Cropanzano, R.-Greenberg, J. (1997): Progress in organizational justice: Tunneling through the maze. En C.L. Cooper y I.T. Robertson (Eds.). *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 12, pp. 317-372). New York: Wiley.
- Dunlop, P.D.-Lee, K. (2004): Workplace deviance, organizational citizenship behavior, and business unit performance: the bad apples do spoil the whole barrel. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 67-80.
- Filipczak, B. (1993): Armed and dangerous at work. *Training*, July, 39-43.
- Folger, R.-Konovsky, M.A. (1989): Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay decisions. *Academy of Management Journal*, 32, 115-130.
- Gouldner, A.W. (1960): The Norm of Reciprocity. *American Sociological Review*, 25, 161-178.
- Grönroos, C. (1988): Service Quality: the Six Criteria of Good Perceived Service Quality, *Review of Business*, 9(3), 10-13.
- Homans, G.C. (1961): *Social Behavior: Its Elementary Forms*. New York: Harcourt Brace.
- Hui, Ch.-Lam, S.S.K.-Schaubroeck, J. (2000): Can Good Citizens Lead the way in Providing Quality Service? A Field Quasi-Experiment. *Academy of Management Journal*.
- Jöreskog, K.G.-Sörbom, D. (1979): *Advances in Factor Analysis and Structural Equation Models*. Magidson, J. ed., Cambridge, Massachusetts: Abt Books.
- Kelloway, K.-Loughlin, C.-Barling, J.-Nault, A. (1999): Counterproductive and organizational citizenship behaviours; separate but related constructs. *International Journal of Selection and Assessment*, 10, 1-2, 143-151.
- Kim, J.-Moon, J.-Han, D.-Tikoo. (2004): Perceptions of Justice and Employee Willingness to Engage in Customer-Oriented Behavior, *Journal of Services Marketing*, 18 (4), 267-275.
- Konovsky, M.A.-Organ, D.W. (1996) Dispositional and contextual determinants of organizational citizenship behavior, *Journal of Organizational Behavior*, 17, 253-266.
- Lee, K.-Allen, N.J. (2002): Organizational citizenship behavior and workplace deviance: The role of affect and cognitions. *Journal of Applied Psychology*, 87, 131-142.

- Long, J.S. (1983): *Covariance structure models: An introduction to LISREL*; Paper Series on Quantitative Application in the Social Science. London: Sage Publications, 34.
- Masterson, S.S.-Lewis-McClear, K.-Goldman, B.M.,-Taylor, M.S. (2000): Integrating justice and social exchange: The differing effects of fair procedures and treatment on work relationships. *Academy of Management Journal*, 67, 738-749.
- McGurn, J. (1988): Spotting the thieves who work among us. *Wall Street Journal*, March 7, p. A16.
- McNeely, B.L.,-Meglino, B.M. (1994): The role of dispositional and situational antecedents in prosocial organizational behavior: An examination of the intended beneficiaries of prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 79: 836-844.
- Moorman, R.H.-Blakely, G.L.,-Niehoff, B.P. (1998): Does organizational support mediate the relationship between interactional justice and organizational citizenship behavior? *Academy of Management Journal*, 41, 351-357.
- Morrison, E.W. (1996): Organizational citizenship behavior as a critical link between HRM practices and service quality. *Human Resource Management*, 35: 493-512.
- Motowidlo, S.J.,-Van Scotter, J.R. (1994): Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 79, 475-480.
- Murphy, S.M.-Wayne, S.J.-Liden, R.C.,-Erdogan, B. (2003): Understanding social loafing: The role of justice perceptions and exchange relationships. *Human Relations*, 56(1), 61-84.
- Organ, D.W. (1997): Organizational citizenship behavior: It's construct cleanup time. *Human Performance*, 10(2), 85-97.
- Organ, D.W. (1988): *Organizational Citizenship Behavior: The Good Soldier Syndrome*. Published January, by Lexington Books.
- Rego, A. (2003): Citizenship Behaviours of University Teachers: The Graduates' Point of View. *Active Learning in Higher Education*, 4, 8-23.
- Robinson, S.L.,-Bennett, R. J. (1995): A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 38, 555-572.
- Robinson, S.L.-O'Leary-Kelly, A.M. (1998): Monkey see, monkey do: The influence of work groups on the antisocial behavior of employees. *Academy of Management Journal*, 41, 658-672.
- Rotundo, M.,-Sackett, P.R. (2002): The relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance to global ratings of job performance: a policy-capturing approach. *Journal of Applied Psychology*, 87, 66-80.
- Scandura, T.A. (1999): Rethinking leader-member exchange: An organizational justice perspective. *Leadership Quarterly*, 10, 25-40.
- Schriesheim, J.F. (1980): The social context of leader subordinate relations on investigation of the effects of group cohesiveness. *Journal of Applied Psychology*, 65: 183-194.
- Seers, A. (1989): Team-member exchange quality: A new construct for role-making research. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 43, 118-35.
- Somech, A.,-Drach-Zahavy, A. (2000): Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
- Tansky, J.W. (1993): Justice and organizational citizenship behavior: What is the relationship? *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 6, 195-207.
- Thibaut, J.W.,-Kelley, H.H. (1959): *The social psychology of groups*. New York.
- Tyler, T.R.,-Bies, R.J. (1990): Beyond formal procedures: The interpersonal context of interactional justice. En J.S. Carroll (Ed.), *Applied Social Psychology and Organizational Settings*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Uhl-Bien, M.-Graen, G.B.,-Scandura, T.(2000): Implications of Leader-Member Exchange (LMX) for Strategic Human Resource Management Systems: Relationships as Social Capital for Competitive Advantage." En G. Ferris (Ed.), *Research in Personnel and Human Resource Management*, Vol. 18, pps. 137-185. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Vardi, Y.-Weiner, Y.(1996): Misbehavior in organizations: A motivational framework. *Organizational Science*, 7 (2), 151-165.
- Verton, D.(2000): Employers ok with e-surfing. *Computerworld*, 34, 1, 16.
- Williams, L.-Anderson, S.(1991): Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management*, 17, 601-617.

**Anexo I**

*Análisis Factorial Confirmatorio de las variables de conductas Non-Task*

Medidas	
OCBO	
Y-- Atiendo funciones no exigidas por mi puesto pero que ayudan a buena imagen de universidad (*)	---
Y11 Defiendo la universidad ante otros empleados que la critican	0,64
Y12 Siento orgullo cuando represento a la universidad en la calle	0,53
Y13 Ofrezco ideas para mejorar el funcionamiento de la universidad	0,86
Y14 Expreso lealtad hacia la universidad	0,86
Y15 Hago cosas para proteger a mi universidad de posibles problemas	0,83
Y16 Me siento muy interesado en la imagen que la universidad pueda dar	0,83
OCBI	
Y17 Ayudo a otros cuando han estado fuera o ausentes	0,66
Y18 Voluntariamente empleo mi tiempo en ayudar a otros que tienen problemas con su trabajo	0,70
Y-- Planifico mi jornada para aprovechar tiempo muerto para cambiar impresiones con compañeros (*)	---
Y19 Ayudo a que los compañeros recién llegados se sientan bien acogidos en el trabajo	0,62
Y20 Dedico tiempo a los demás cuando tienen problemas de trabajo o personales	0,77
Y21 Ayudo a los demás en sus tareas	0,87
Y22 Comparto herramientas más de trabajo con compañeros que las necesitan para el suyo	0,73
OCBI Alumno	
Y23 Ayudo a los alumnos en sus problemas	0,74
Y24 Ayudo a que los alumnos recién llegados se sientan bien acogidos en la universidad	0,69
Y25 Me esfuerzo mucho en no hacer esperar a los alumnos	0,75
Y26 Muestro educación e interés sinceros hacia los alumnos incluso cuando vienen a reclamarme	0,74
DWBO	
Y27 Me he evadido en exceso fantaseando o pensando en cosas personales	0,64
Y28 He llegado tarde sin avisar	0,53
Y29 He trabajado menos de lo que debiera	0,86
Y30 He puesto poco esfuerzo en mis tareas	0,86
Y31 Me he tomado demasiado tiempo libre	0,83
DWBI	
Y32 Me he pasado un poco discutiéndole a un compañero	0,81
Y33 No he hablado precisamente bien de algún compañero	0,68
Y34 Me he pasado un poco bromeando con algún compañero	0,80
Y35 He tratado mal a un compañero	0,69
DWBI Alumno	
Y36 Me he pasado un poco regañando a un alumno	0,86
Y37 He tratado mal a algún alumno	0,80
Y38 Me he pasado un poco bromeando con algún alumno	0,60
Cmin = 596,641 gl = 331 p < 0,001 Cmin/gl = 1,803. CFI = 0,93 NFI = 0,86 GFI = 0,87 RMSEA = 0,055 TLI = 0,92 PGFI = 0,706 PNFI = 0,754 AGFI = 0,835- (*)	
Antes de proceder al cálculo de los índices de ajuste, los ítems con una carga inferior a 0,5 fueron eliminados.	

## Anexo II

## Análisis Factorial Exploratorio de las 4 variables de calidad utilizadas

	Calidad por Departamento		Calidad por Titulación		Calidad por Centro		Calidad por Área
	F1	F2	F1	F2	F1	F2	F3
Mi profesor...							
v1 domina contenidos de la materia	,593	,665	,517	,640	,540	<b>,759</b>	<b>,992</b>
v2 explica con claridad.	<b>,901</b>	,400	<b>,799</b>	,526	<b>,850</b>	,503	<b>,999</b>
v3 utiliza los recursos adecuados para explicar la materia.	<b>,915</b>	,312	<b>,841</b>	,450	<b>,926</b>	,324	<b>,862</b>
v4 teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (número de estudiantes. horarios. medios. etc.) estoy satisfecho/a con su labor docente.	<b>,877</b>	,469	,717	,644	<b>,864</b>	,492	<b>,998</b>
v5 me facilita la comprensión de la asignatura.	<b>,916</b>	,368	<b>,831</b>	,508	<b>,905</b>	,409	<b>,992</b>
v6 responde a las preguntas de los estudiantes con precisión.	<b>,855</b>	,483	,609	,691	<b>,844</b>	,506	<b>1,000</b>
v7 ha conseguido que me interese la asignatura.	<b>,940</b>	,186	<b>,922</b>	,268	<b>,923</b>	,294	<b>,971</b>
v8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor.	<b>,917</b>	,329	<b>,886</b>	,158	<b>,916</b>	,362	<b>,989</b>
v9 tiene habilidades docentes.	<b>,832</b>	,514	,751	,611	<b>,813</b>	,546	<b>,993</b>
v10 Los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura.	,350	<b>,912</b>	,396	<b>,816</b>	,503	<b>,830</b>	<b>,988</b>
v11 aplica los criterios de evaluación recogidos en programa de la materia.	,536	<b>,828</b>	,575	,754	,657	,732	<b>,997</b>
v12 Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase.	,707	,626	,660	,610	,737	,555	<b>,990</b>
v13 mantiene actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias.	,684	,651	,604	,700	,641	<b>,716</b>	<b>,975</b>
v14 respeta a los estudiantes.	,419	<b>,818</b>	,286	<b>,858</b>	,360	<b>,894</b>	<b>,954</b>
v15 avisa a los estudiantes cuando no asiste a clase.	,562	<b>,762</b>	,450	<b>,749</b>	,576	,682	<b>,964</b>
v16 es puntual en el cumplimiento del horario.	,438	<b>,812</b>	,381	<b>,798</b>	,467	<b>,803</b>	<b>,986</b>
v17 presentó a principio de curso el programa de la asignatura.	,220	<b>,903</b>	,428	<b>,761</b>	,398	<b>,837</b>	<b>,960</b>
v18 cumple regularmente el horario de tutorías.	,468	<b>,850</b>	,561	<b>,775</b>	,579	<b>,788</b>	<b>,990</b>
v19 asiste regularmente a clase.	,196	<b>,906</b>	,136	<b>,905</b>	,193	<b>,942</b>	<b>,977</b>
v20 que imparte esta asignatura es un buen profesor.	<b>,819</b>	,547	,708	,669	<b>,818</b>	,561	<b>1,000</b>
<i>Alfa de Cronbach total</i>	<i>0,8779</i>		<i>0,8779</i>		<i>0,9868</i>		<i>0,8779</i>
<i>Total varianza explicada</i>	<i>93,815%</i>		<i>85,951%</i>		<i>94,227%</i>		<i>95,902%</i>

*Nota:* Los ítems que obtuvieron una diferencia de carga inferior a 0,2 entre ambos factores (sin negrita), fueron eliminados. F1= Calidad Técnica; F2= Calidad Funcional; F3 = Calidad de Servicio Global.

### Anexo III

Departamentos por Áreas de la universidad pública investigada

---

#### Área de CC. Experimentales y de la Salud

---

Biología

---

Bioquímica y Biología Molecular, Fisiología, Genética e Inmunología

---

Ciencias Clínicas

---

Ciencias Médicas y Quirúrgicas

---

Enfermería

---

Física

---

Matemáticas

---

Morfología

---

Patología Animal, Producción Animal, y Ciencia y Tecnología de los alimentos

---

Química

---

#### Área de Ciencias Sociales y Jurídicas

---

Análisis Económico Aplicado

---

Ciencias Jurídicas Básicas

---

Derecho Público

---

Didácticas Especiales

---

Economía Financiera y Contabilidad

---

Economía y Dirección de Empresas

---

Educación

---

Educación Física

---

Métodos Cuantitativos en Economía y Gestión

---

Psicología y Sociología

---

#### Área de Humanidades

---

Ciencias Históricas

---

Filología Española, Clásica y Árabe

---

Filología Moderna

---

Geografía

---

#### Área de Enseñanzas Técnicas

---

Arte, Ciudad y Territorio

---

Cartografía y Expresión Gráfica en la Ingeniería

---

Construcción Arquitectónica

---

Expresión Gráfica y Proyectos Arquitectónicos

---

Informática y Sistemas

---

Ingeniería Civil

---

Ingeniería de Procesos

---

Ingeniería Eléctrica

---

Ingeniería Electrónica y Automática

---

Ingeniería Mecánica

---

Ingeniería Telemática

---

Señales y Comunicaciones

---

**Fuente:** Universidad de Las Palmas de Las Palmas de Gran Canaria. *Ulpgc en cifras* 2003. Web Institucional.

*Titulaciones por Centros de la universidad pública investigada*

---

**Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**

---

Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

---

**Facultad de Veterinaria**

---

Veterinaria

---

**Facultad de Informática**

---

Ingeniería en Informática

---

**Facultad de Geografía e Historia**

---

Geografía

---

Historia

---

**Facultad de Ciencias del Mar**

---

Ciencias del Mar

---

**Facultad de Ciencias Jurídicas**

---

Derecho

---

Diplomado en Relaciones Laborales

---

Trabajo Social

---

**Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales**

---

Administración y Dirección de Empresas

---

Diplomado en Ciencias Empresariales

---

Diplomado en Turismo

---

Economía

---

**Facultad de Traducción e Interpretación**

---

Licenciatura en Traducción e Interpretación (Alemán)

---

Licenciatura en Traducción e Interpretación (Francés)

---

Licenciatura en Traducción e Interpretación (Inglés)

---

**Facultad de Formación del Profesorado**

---

Diplomado en Maestro (Educación Especial)

---

Diplomado en Maestro (Lengua Extranjera)

---

Diplomado en Maestro (Educación Física)

---

Diplomado en Maestro (Educación Infantil)

---

Diplomado en Maestro (Educación Primaria)

---

Diplomado en Maestro (Educación Musical)

---

Diplomado en Audición y Lenguaje

---

Educación Social

---

Psicopedagogía

---

Licenciatura en Psicopedagogía (En línea)

---

**E.T.S.I. de Telecomunicación**

---

Ingeniería en Telecomunicación

---

**E.U. adscrita de Turismo en Lanzarote**

---

Diplomado en Turismo (Lanzarote)

---

---

**Centro de Ciencias de la Salud**

---

Medicina

---

Enfermería

---

Diplomado en Fisioterapia

---

Diplomado en Enfermería (Lanzarote)

---

**E.T.S. de Arquitectura**

---

Arquitectura

---

**E.T.S.I. Industriales**

---

Ingeniería Industrial

---

Ingeniería en Organización Industrial

---

Ingeniería en Electrónica

---

Ingeniería en Automática y Electrónica Industrial

---

Ingeniería Química

---

**E.U. Informática**

---

Ingeniería Técnica en Informática de Gestión

---

Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas

---

**E.U.I.T. de Telecomunicaciones**

---

Ingeniería Técnica. Telecomunicaciones (Sist. Electrónicos)

---

Ingeniería Técnica Telecomunicaciones (Sonido e Imagen)

---

Ingeniería Técnica. Telecomunicaciones (Telemática)

---

Ingeniería Técnica Telecom. (Sist. de Telecomunicación)

---

**Escuela Universitaria Politécnica**

---

Ingeniería Técnica. Industrial (Electricidad Industrial)

---

Ingeniería Técnica Industrial en Química

---

Ingeniería Técnica Industrial (Química Industrial)

---

Ingeniería Técnica Naval (Estructuras Marinas)

---

Ingeniería Técnica. Naval (Propulsión y Servicios del Buque)

---

Ingeniería Técnica Obras Públicas (Transportes y Servicios Urbanos)

---

Ingeniería Técnica. Obras Públicas (Construcciones Civiles)

---

Ingeniería Técnica. Obras Públicas (Hidrología)

---

Ingeniería Técnica en Diseño Industrial

---

Ingeniería Técnica Industrial en Mecánica

---

Ingeniería Técnica. Industrial (Electricidad)

---

Ingeniería Técnica en Topografía

---

**Facultad de Filología**

---

Filología Hispánica

---

Filología Inglesa

---

**Fuente:** Universidad de Las Palmas de Las Palmas de Gran Canaria. *Ulpgc en cifras 2003*. Web Institucional.