

# EL DOCENTE UNIVERSITARIO DESDE UNA PERSPECTIVA DE MERCADO: INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO DEL ESTUDIANTE.

*Dra. Inés Küster Boluda*

Catedrática de Comercialización e Investigación  
de Mercados. Universidad de Valencia

Colección: Didáctica e Innovación educativa  
ISBN: 978-84-940352-1-0



Quedan todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, distribuida, comunicada públicamente o utilizada, total o parcialmente, sin previa autorización.

**ÁREA DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO, S.L.**

C/Santa Rosa, 15 - 03802 - ALCOY (ALICANTE)

Depósito legal: A 455 - 2012

Fecha de registro: 09/07/2012

# ÍNDICE

## 1. Introducción

## 2. La orientación al mercado en el contexto de la educación superior

### 2.1. Premisas de partida: una reflexión sobre los orígenes

### 2.2. La aplicación de la orientación al mercado en el ámbito de la educación superior

### 2.3. El papel del docente y del estudiante en el contexto de la orientación al mercado

## 3. El rendimiento académico del estudiante

### 3.1. La autoeficacia y sus efectos

### 3.2. Las orientaciones/motivaciones y sus efectos

### 3.3. El aprendizaje percibido y sus efectos

## 4. Efectos de la orientación al mercado y el síndrome *burnout/engagement* del personal docente en el estudiante

### 4.1. La orientación al mercado del docente, el rendimiento académico y la satisfacción del estudiante

### 4.2. El síndrome de *burnout/engagement* del docente, el rendimiento académico y la satisfacción del estudiante

### 4.3. El síndrome de *burnout/engagement* del docente y su grado de orientación al mercado

## 5. Metodología

### 5.1. Población objeto de análisis

### 5.2. Determinación de la muestra y recogida de información

### 5.3. Medición de variables

### 5.4. Técnicas de análisis de datos

## 6. Análisis y discusión de resultados

6.1. El nivel 1, los estudiantes: H1 a H7

6.2. El nivel 2, los docentes: H11 a H13

6.3. El efecto transnivel del docente en el estudiante: H8 a H10

7. Conclusiones, implicaciones y limitaciones

7.1. El nivel 1, los estudiantes

7.2. El nivel 2, los docentes

7.3. El efecto transnivel del docente en el estudiante

7.4. Implicaciones

8. Futuras líneas de investigación

Referencias bibliográficas

## Prólogo

El libro que aquí se presenta supone una reflexión e investigación en relación al papel del docente dentro del sistema de proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, y a diferencia de otros estudios realizados en el ámbito de la didáctica, el trabajo aquí elaborado aboga por la incorporación de otros enfoques y áreas de conocimiento que puedan contribuir a mejorar dicho proceso de enseñanza-aprendizaje. Es más, y del mismo modo que ha acontecido en otros ámbitos, se defiende la adopción de estrategias y tácticas desarrolladas en el ámbito de la gestión y comercialización que son susceptibles de ser aplicados a contextos no lucrativos.

Cabe destacar dos aspectos con relación a esta obra. En primer lugar, la presente investigación se enmarca dentro de la línea de investigación de orientación al mercado, iniciada y desarrollada por la autora con la realización de tu tesis doctoral y la participación en diversos proyectos de investigación en calidad tanto de investigadora principal como de colaboradora. Ahora bien, dicha línea se ha extendido a otra iniciada recientemente en el contexto de la educación. Así, junto a la profesora Natalia Vila, han sido diversos los trabajos que se han centrado en el estudio de los métodos y medios docentes en el ámbito de la educación universitaria tanto en universidades americanas como universidades europeas. Fruto de ello, hemos participado en dos congresos y se han publicado tres artículos en revistas internacionales *Marketing Intelligence & Planning*, *Multicultural Education and Technology Journal* y *Journal of Teaching in International Business*. De manera más reciente, y como consecuencia de la dirección de dos trabajos de investigación, la autora inició la línea de investigación centrada en la orientación al mercado en contextos universitarios. La relevancia de los resultados de dichos trabajos se está comenzando a poner de manifiesto con la publicación de parte de uno de ellos en *The International Journal of Educational Management*. En segundo lugar, la investigación aquí presentada se enmarca en una investigación mucho más amplia que la autora ha iniciado y que se explotará en el futuro. Lo aquí publicado representa por tanto el fruto de parte de una investigación. Dicha investigación está siendo publicada en la actualidad y será susceptible de publicaciones futuras.

Por tanto, en el presente libro, comenzamos por una introducción donde se enmarca la investigación llevada a cabo, se plantea la novedad del mismo, se establecen los objetivos genéricos y la concreta estructura a seguir en el trabajo para poder alcanzarlos. A continuación, se plantea el marco conceptual que da soporte científico a la propuesta de investigación llevada a cabo. Posteriormente, y fruto de la revisión bibliográfica, se establecen las hipótesis susceptibles de ser contrastadas mediante la investigación empírica. En otro punto se plantea la metodología seguida en el trabajo empírico; para a continuación poder comentar los principales resultados del mismo. Finaliza el libro con las conclusiones, implicaciones gerenciales, limitaciones y futuras líneas de investigación.

## 1. Introducción

Pearson (1993) declara que “La orientación es... una cuestión de grado -el grado por el cual una orientación funcional domina la forma de pensar de una organización y consecuentemente la forma de tomar las decisiones y de que la gente realice sus trabajos” (p. 242). De dicha aseveración se puede inferir que la orientación al mercado no es más que una forma de pensar y actuar. Sin embargo, la misma debe analizarse y entenderse con mayor detalle. No en vano, Flavián, Fuster y Polo (2004), señalan que la estrategia seguida por la organización propiciará esa forma de pensar y actuar hacia el mercado por parte de la organización.

En este sentido, y desde que las empresas y académicos defendieran esta orientación en el seno de las empresas y organizaciones a principios de los noventa, han sido numerosos los estudios centrados en la orientación al mercado. De manera más específica, se puede afirmar que existe una cantidad considerable de estudios acerca del papel de la orientación al mercado (OM) y sus efectos en los resultados. Pero mientras se encuentran numerosos trabajos que relacionan la orientación al mercado y los resultados en el sector lucrativo, ya sea industrial, comercial o de servicios (Narver y Slater, 1990; Ruekert, 1992, Jaworski y Kholi, 1993, entre otros), existen relativamente pocos en el ámbito no lucrativo y muchos menos aún, en el área de la educación superior (Conway, Mackay, Yorke, 1994; Caruana, Ramaseshan y Ewing, 1998; Smith 2003; Flavián y Lozano, 2005 y 2006; Hammond, Webster y Harmon, 2006; Hemsley-Brown y Oplatka, 2006; Svensson y Wood, 2007).

Ahora bien, existen ciertas evidencias que constatan que las teorías y conceptos de marketing pueden ser aplicados en el contexto educativo y, en especial, en el ámbito de la educación superior. Así, Hemsley-Brown y Oplatka (2006) afirman que existe un reconocimiento por parte de los investigadores en relación a los beneficios potenciales de la aplicación del marketing en el campo de la educación superior. Sin embargo, y como los propios autores señalan, la literatura en ésta área es incoherente, aún incipiente y falta de modelos teóricos que reflejen el contexto particular y la naturaleza de los servicios de la educación superior.

Quizás la justificación de la aplicación del marketing en las instituciones universitarias puede hallarse en dos fenómenos acaecidos, a nivel internacional, a partir de la década de los ochenta; por un lado, la reducción del apoyo financiero procedente del gobierno, y por otro, el incremento considerable de la competencia consecuencia de las reformas legislativas en este ámbito (Conway, Mackay, Yorke, 1994; Caruana, Ramaseshan y Ewing, 1998; Smith, 2003; Svensson y Wood, 2007) como consecuencia, entre otros factores, de la globalización de la economía (Hemsley-Brown y Oplatka, 2006).

Coincidiendo con lo anterior, Svensson y Wood (2007) manifiestan que en las dos últimas décadas del siglo veinte, las universidades alrededor del mundo han sido forzadas a buscar otras fuentes de financiación para completar las aportadas por el gobierno. Esto no solo las ha llevado a competir por los fondos otorgados por los sectores público y privado, sino también por los estudiantes potenciales. Tal y como señalaban Driscoll y Wicks (1998), estos son únicamente

algunos de los factores que han provocado que muchas de ellas usen actualmente estrategias de marketing agresivas.

En suma, Adams (1998) afirma que el efecto y la aceleración de los cambios producidos en la educación superior han propiciado que académicos y gobiernos investiguen sobre los mismos. Ahora bien, como señala el propio autor, los cambios han variado en cuanto a su naturaleza e intensidad, pero todos ellos destacan y /o recaen sobre la figura del docente como eje central del proceso enseñanza-aprendizaje.

Qué duda cabe que la universidad lleva a cabo su labor de enseñanza, formación e investigación en interacción continua con su entorno social, teniendo que adaptarse a las necesidades y cambios de éste y mejorando la calidad de sus prestaciones (García y Fernández, 2002). Así, García y Fernández (2002) describen la transformación de la función de la universidad como un proceso continuo de cambio paralelo a los cambios políticos, económicos y del mundo laboral lo que ha ocasionado que tenga “notables problemas estructurales, con serias dificultades para atender el número de personas que acceden a ella y con una clara separación de la sociedad” (p.77). Por su lado, Petruzzellis, D’Uggento y Romanazzi (1996) establecen que las universidades se enfrentan a una intensa competencia nacional e internacional. Comparten con Tiebout (1956) la idea de que, de hecho, los consumidores o más bien, la sociedad, juega un papel activo en la definición de la oferta, ya sea solicitando cursos por medio de la inscripción o mostrando su desaprobación abandonando la universidad.

En esta línea, son varios los autores que afirman que las Instituciones de Educación Superior (IES) han incrementado la aplicación de estrategias y políticas de marketing a fin de poder ajustarse a las demandas del entorno. Así, por ejemplo, Conway, Mackay, Yorke (1994) afirman que para sobrevivir, el sector de educación superior necesita orientarse al mercado y desarrollar estrategias competitivas para satisfacer las necesidades de los consumidores. Por su parte, Caruana, Ramaseshan y Ewing (1998) consideran que las IES requieren, al igual que las empresas privadas, gestionar y adaptarse a los continuos cambios que se llevan a cabo en el entorno político, económico, social y tecnológico. Del mismo modo, Hammond, Webster y Harmon (2006) opinan que mediante un enfoque de orientación al mercado, las instituciones educativas pueden alcanzar los objetivos de la institución tales como sobrevivir como organización, incrementando su reputación profesional, mejorando sus instalaciones y su cuerpo docente, y aumentando la matrícula.

En este marco, y como afirman Flavián y Lozano (2004), la universidad pública española ha experimentado durante los últimos años profundas transformaciones que están motivando cambios importantes respecto al grado de rivalidad soportada, el tipo de actividades desarrolladas y la forma a través de la cual éstas son llevadas a cabo. Junto a los factores mencionados, los autores añaden lo que supone el actual período de transición en el que se encuentra inmerso el sistema universitario como consecuencia de la entrada en vigor de la *Ley Orgánica de Universidades, de 21 de diciembre de 2001 (BOE de 24 de diciembre)*, así como el cercano horizonte de puesta en funcionamiento real del Espacio Europeo de Educación Superior, que plantea la necesidad de afrontar retos de una notable trascendencia para el panorama educativo español, así como para el de los demás países del entorno comunitario (Flavián y

Lozano, 2004). Junto a ello, y con la entrada en vigor del *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (BOE de 30 de octubre)*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se impulsa un cambio en las metodologías docentes, y se centra su objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida.

Aún siendo escasa, es posible encontrar cierta investigación preocupada por analizar la orientación al mercado en contextos educativos españoles. Destacan los trabajos de Flavián y Lozano (2000, 2001, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007) centrados en analizar la aplicación del enfoque de orientación al mercado en el contexto educativo y universitario. Así, los autores hallaron una relación de causalidad entre la actitud y el comportamiento de orientación al mercado del personal docente y ciertos efectos en sus resultados. Además, identificaron positivamente algunos factores que condicionan el nivel de orientación al mercado adoptado por éstos y concluyeron que una actitud proclive a estar orientado al mercado, predispone, y por tanto, repercute de manera positiva tanto sobre el desarrollo efectivo de actividades de orientación al mercado, como sobre los resultados positivos de dicha orientación.

Ahora bien, y de acuerdo con Flavián y Lozano (2005), si es cierto que resulta complejo medir y cuantificar el resultado de la orientación al mercado en empresas lucrativas, aún cobra mayor complejidad en el contexto educativo. Así, junto a la problemática general, es preciso destacar que la cuantificación del nivel de éxito alcanzado con el desarrollo de la actividad docente tiene asociada una problemática específica que exige un tratamiento adaptado a sus particularidades. De esta forma, en el contexto educativo no tiene sentido recurrir a los indicadores habituales aplicados en ámbitos empresariales lucrativos como pueden ser, por ejemplo, el nivel de rentabilidad económica, financiera, cifra de ventas o cuota de mercado. Más cercano y correcto, sería utilizar enfoques más orientados hacia la medición de los resultados en organizaciones sin ánimo de lucro o en los servicios públicos. (Flavián y Lozano, 2005).

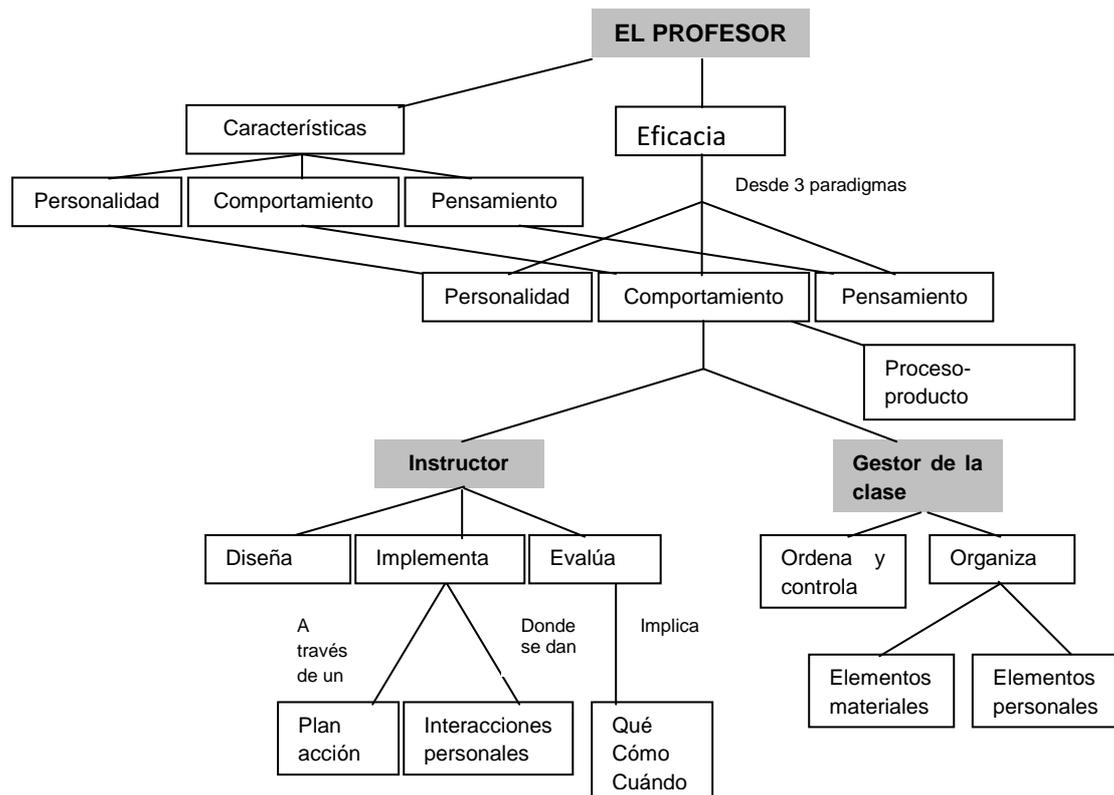
Bajo estas premisas, y teniendo en cuenta las particularidades del sector educativo, para cuantificar el grado de éxito logrado en el desarrollo de esta orientación al mercado tenemos que recurrir a una serie de indicadores específicamente diseñados para esta finalidad. Con este propósito se toma como referencia la razón de ser del sistema universitario. De acuerdo con el IVIE (2008), el papel que desempeñan las universidades en el desarrollo de la sociedad del conocimiento es central, tanto en la generación como en la difusión y explotación del mismo. Las universidades siempre han asumido la función creadora de conocimiento; esto es, la de generar, desarrollar y criticar la ciencia, la técnica y la cultura, mediante la investigación. Además, tradicionalmente transmiten conocimiento a través de la formación de titulados, la preparación de las personas para el mundo profesional y la transmisión de la cultura universitaria. Asimismo, en la actualidad también están comprometidas, a través del apoyo científico y técnico, con el desarrollo cultural, social y económico de su entorno y, en muchos casos, explotan el conocimiento mediante la producción de patentes y la cooperación con las empresas.

En este sentido, la nueva *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril*, en su exposición de motivos, reconoce que “la Universidad debe responder a la sociedad, potenciando la formación e investigación de excelencia, tan necesarias en un espacio universitario español y europeo que

confía en su capital humano como motor de su desarrollo cultural, político, económico y social”. Que duda cabe que el profesor es posiblemente uno de los componentes más decisivos de cualquier proceso de formación; y ello en la medida en que debe considerarse como un proveedor de la formación cuyo objetivo es la satisfacción de las necesidades de formación a través de su participación en el diseño y desarrollo de programas. Junto a ello, el estudiante se convierte en uno de los ‘clientes’ clave del sistema universitario; la preocupación por su rendimiento académico es un tema candente que en reiteradas ocasiones ha sido objeto de debate en las instituciones universitarias.

Estudios llevados a cabo en este ámbito ponen de manifiesto la relevancia de esta figura. Así, por ejemplo, Rodríguez del Bosque, Vázquez y Trespalacios (1995) centraron su investigación en las opiniones de los estudiantes acerca de los planes de estudio y obtuvieron que el papel del profesor (su cualificación, interés y motivación) es el factor de mayor capacidad explicativa acerca de la valoración de los nuevos planes de estudio, seguido por los recursos, las actividades institucionales, las asignaturas y aspectos logísticos (como horarios y calendario de exámenes). Por su parte, Bigné, Moliner, Sánchez y Vallet (1999) concluyen que el profesor representa el factor más importante en la evaluación de la calidad de una titulación. Es en esta figura, la del docente donde centramos el interés de la aplicación de la orientación al mercado en el contexto universitario.

Por tanto, y siguiendo a Doménech (1999), la relación entre profesor y estudiante puede ser comprendida mediante dos grupos de comportamientos: los comportamientos instructivos y aquellos referidos a la organización, control y gestión del aula; tal y como se recoge en la Figura 1. Adicionalmente, el autor señala que podemos distinguir dos líneas de investigación en cuanto al papel del profesor: una tradicional centrada en cómo es el profesor y otra actual centrada en lo qué hace o piensa el profesor. Y es en esta línea, donde se enmarca la presente investigación. Más específicamente en dos aspectos del docente que pueden afectar al rendimiento académico del estudiante; esto es (1) su grado de orientación al mercado y su reacción al nivel de stress o compromiso (síndrome de *burnout/engagement*).



**Figura 1. Mapa conceptual sobre las funciones del profesor. Fuente: Adaptado de Doménech (1999), p. 98**

Por ello, y a la vista de lo expuesto en líneas previas, el interés de la presente investigación intenta avanzar en el conocimiento de la orientación al mercado en el ámbito universitario. Así, la investigación se centra en la orientación al mercado y síndrome de *burnout/engagement* del docente, y en los efectos que dicha orientación posee sobre el rendimiento académico de sus estudiantes; entendiéndolo a éste como un 'cliente' de aquel. En este sentido, y de acuerdo con Fenollar, Cuestas y Román (2006), los trabajos previos que han analizado los antecedentes del rendimiento académico de los estudiantes han sido numerosos, pero el debate sobre los antecedentes del rendimiento académico de los alumnos continúa siendo un tema de actualidad. Por lo tanto, se requiere de nuevas investigaciones que profundicen en tales aspectos. Así, el estudio realizado se articula sobre tres ejes.

En primer lugar, se ha tratado de explicar el rendimiento académico del estudiante a partir de variables relativas al propio estudiante. Concretamente, de su orientación en el aula (al aprendizaje, a los resultados y a evitar tareas) y de su autoeficacia percibida. En segundo lugar, se ha abordado la orientación al mercado del docente<sup>1</sup> y, más concretamente, cómo ésta influye sobre el rendimiento académico del estudiante. Y en tercer lugar, se ha estudiado el efecto de otras dos variables del docente; el síndrome de *burnout* y su grado de *engagement* o compromiso

<sup>1</sup> Entiéndase por mercado aquella esfera en la cual se produce el intercambio entre productores y compradores, en este caso entre un agente activo del sector educativo, el docente y uno de sus 'clientes', el estudiante, y cuyo intercambio hace referencia a la transmisión de conocimientos y aprendizaje.

en las tareas. Y ello con la finalidad de analizar su influencia sobre el rendimiento académico del estudiante. La inclusión de estas dos variables obedece al interés renovado de los mismos por parte de la literatura.

Así, junto a la necesidad y relevancia del estudio de la orientación al mercado en contextos universitarios, en los últimos años, ha habido un fenómeno objeto de análisis que ha ido adquiriendo cierta importancia en el campo de los recursos humanos, el síndrome del personal quemado o *burnout*. De acuerdo con Maslach y Jackson (1981) y Cordes y Dougherty (1993), la comprensión de este síndrome resulta especialmente relevante en aquellos trabajos donde existe un trato personal. En este sentido, la literatura ha demostrado en el *burnout*, una reacción común al estrés laboral, reduce la motivación y la eficacia de muchos proveedores de servicios humanos; entre ellos, los profesores universitarios (Cherniss, 1980). De manera aún más reciente, se plantea el *engagement*, ubicado conceptualmente como el extremo opuesto al *burnout* de acuerdo con Maslach, Schaufeli y Leiter, (2001). Por tanto, desde este trabajo se intenta descubrir el papel que estas dos variables, *burnout/engagement* del docente, juegan en el rendimiento académico y la satisfacción del estudiante. Adicionalmente, se ha abordado la relación entre las tres variables relativas al docente mencionadas (orientación al mercado, *burnout*, *engagement*); más concretamente, la incidencia del *burnout* y el *engagement* sobre la orientación al mercado del docente.

Tal y como se aprecia en líneas previas, la presente investigación intenta avanzar en el conocimiento y estudio de la orientación al mercado en contextos de educación superior. De manera más específica, el ámbito de estudio se centra en la relación orientación al mercado – rendimiento. Sin embargo, y a diferencia de estudios previos, se intenta analizar un antecedente motivacional personal (el síndrome de *burnout* y su extremo opuesto, el grado de *engagement*) y del rendimiento entendida desde la perspectiva del cliente; en este caso, el estudiante. Ello nos conduce necesariamente a los conceptos de rendimiento académico y satisfacción del estudiante. En este sentido, si bien desde el campo de la psicología ya se ha intentado explicar el rendimiento alcanzado por el estudiante (Fenollar, Román y Cuestas, 2007), entendemos la necesidad de estudio desde una perspectiva marketing, si partimos de la base que uno de los clientes del sistema universitario de mayor relevancia es el estudiante.

Por tanto, en la presente investigación, se plantean dos sujetos de análisis, el docente y su estudiante. En el primer nivel, los estudiantes, y siguiendo la propuesta de Fenollar, Cuestas y Román (2006), se plantea un modelo integrador de las teorías que explican el rendimiento académico del estudiante; entendido éste como el aprendizaje percibido y la nota esperada por el estudiante. En concreto, aquellas basadas en la Teoría Cognitiva-Logro iniciada por Deck (1986) y la Teoría de la Autoeficiencia desarrollada por Bandura (1986). Se analiza el efecto que estas teorías poseen en (1) el aprendizaje percibido por el estudiante, (2) la nota esperada y (3) la satisfacción global del estudiante. Con relación al segundo nivel, el docente, se plantea la influencia que su orientación al mercado y su nivel de *burnout/engagement* juegan en (1) el aprendizaje percibido, (2) la nota esperada y (3) la satisfacción global del estudiante.

En suma, el trabajo desarrollado se fundamenta en analizar la idoneidad de la inversión por parte de las instituciones universitarias en la implantación y promoción de enfoques de

orientación al mercado entre sus docentes. Todo ello en un contexto de intento de mejora del rendimiento académico del estudiante; tema que no sólo preocupa a las autoridades educativas, sino también a los responsables políticos (Comisión Europea, 1994), que en tiempos de ajustes presupuestarios comprueban cómo el gasto público en educación no produce los resultados deseados (Tejero y García-Valcárcel, 2007).

Sobre la base de esta finalidad última, se han establecido los siguientes tres objetivos específicos. En primer lugar, desarrollar, validar y aplicar una escala de orientación al mercado del docente en el contexto de la educación superior. Para lo cual se adaptará la escala de orientación al entorno para el sector educativo desarrollada por Flavián y Lozano (2001). Un segundo objetivo es investigar empíricamente un modelo integrador del resultado del estudiante, incorporando la satisfacción percibida por éste. Y en tercer lugar, se intenta conocer el efecto que la orientación al mercado del docente y el efecto que su grado de *burnout/engagement* poseen en el rendimiento académico y en la satisfacción del estudiante.

A fin de alcanzar los objetivos descritos, se plantea una investigación entre los docentes de la Facultad de Economía de la Universidad de Valencia y los estudiantes de cada docente. Junto al tradicional uso de el Análisis Factorial Confirmatorio para la evaluación de las características psicométricas de las escalas, en este estudio se propone como técnica de análisis de datos, el análisis de modelos multinivel. De acuerdo con Barroso, Martín Armario y Rodríguez-Bobada (2005), esta técnica permite, por una parte explicar, en mayor medida, el componente aleatorio del modelo y, por otra, permite considerar distintos niveles de análisis –docentes y estudiantes en nuestro estudio.

La importancia de esta investigación puede sintetizarse en los siguientes puntos:

- Es relativamente escasa la literatura que evalúa las relaciones entre la orientación al mercado y el ámbito educativo. Y más escasas aún aquellas relativas al contexto de educación superior (Flavián y Lozano, 2007). Junto a ello, en los últimos años, existe un creciente interés en la comunidad científica por incluir la orientación al mercado en el proceso de enseñanza ya sea en el ámbito del marketing o en otros entornos educativos (Dibb y Stern, 2000; Chung y McLarney, 2000; Baker, Kleine y Bennion, 2003).
- En el estudio de la relación orientación al mercado y rendimiento, son escasos los trabajos que contemplan los efectos de dicha orientación sobre los clientes (Barroso, Martín Armario y Sánchez del Río, 2005). En este marco, se podría considerar que el estudiante representa al cliente del profesor, quien junto a sus labores de investigación desarrolla una labor docente. En este sentido, se plantea avanzar en el campo de la orientación al mercado y resultado, investigando el efecto que la orientación al mercado del docente posee sobre el rendimiento académico y la satisfacción del estudiante.
- Del mismo modo, desde la literatura se ha constatado la importancia de docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante. En esta línea, parte de la literatura señala como las capacidades, motivaciones y actitudes del profesor

pueden llegar a condicionar el rendimiento del estudiante (Manislla, 2009). En este marco, gran número de autores afirman que un docente con síndrome de *burnout* o 'que esté quemado', tiene ciertas dolencias que afectan tanto a su persona como a los alumnos con los que se relaciona (Leiter y Maslach, 1999). En el lado opuesto, el *engagement* o compromiso del docente puede provocar efectos positivos en sus estudiantes. Ahora bien, los estudios sobre *burnout* se han centrado básicamente en analizar los antecedentes a esta 'dolencia' y no tanto en estudiar sus consecuencias sobre aquellos que rodean a quienes la 'padecen'. Por ello, mediante la presente investigación pretendemos contribuir a este campo de conocimiento e investigar las consecuencias que el *burnout/engagement* posee tanto en el grado de orientación al mercado del docente como en el rendimiento académico y la satisfacción del estudiante.

- El uso de una técnica escasamente empleada en el campo del marketing, los modelos multinivel, pero con gran potencial en el mismo (Barroso, Martín Armario, Rodríguez-Bobada, 2005). Más frecuente ha sido su aplicación en otros campos como la educación, donde tiene sus orígenes. Así, de acuerdo con Raudenbush y Bryk (2002), esta técnica es especialmente útil en la investigación sobre educación pues implica anidamientos de datos, por ejemplo, entre estudiantes en un aula, que a su vez pueden anidarse con aspectos organizativos. La investigación que estudia la figura del profesor se centra, por ejemplo, en la interacción entre estudiantes y un profesor de una determinada materia (Raudenbush y Bryk, 2002).

Para alcanzar los objetivos descritos, el trabajo se estructura como sigue. En primer lugar, y mediante la revisión de la literatura al respecto, se da un panorama conceptual de la orientación al mercado en el contexto de la educación. Seguidamente, se define el concepto de rendimiento académico del estudiante, comentando las teorías sobre las que se asienta la presente investigación. Todo ello conduce al planteamiento de las hipótesis de trabajo en un epígrafe posterior. A continuación, se establece la metodología empleada para el contraste empírico de las hipótesis, y posteriormente se detalla el análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Se concluye con la exposición de las implicaciones que tienen dichos resultados en las instituciones universitarias, además de indicar las limitaciones del estudio y las posibles líneas de investigación.

## 2. La orientación al mercado en el contexto de la educación superior

### 2.1. Premisas de partida: una reflexión sobre los orígenes

Al intentar exponer los antecedentes históricos sobre la orientación al mercado nos encontramos que los mismos se remontan a los orígenes del concepto de marketing, ya que, en definitiva la orientación al mercado es entendida por algunos académicos como la aplicación o implantación del concepto de marketing como filosofía de empresa. Como señala Pelham (1993), “El estudio de la orientación al mercado busca el comprender los comportamientos de los miembros de una organización que se manifiestan mediante la adopción del concepto de marketing como una filosofía de empresa.” (p. 16).

Teóricos y profesionales reflejan el interés por este concepto en la Conferencia celebrada por el *Marketing Science Institute* en 1990, bajo el lema “La organización de la transformación hacia la orientación al mercado”, donde debaten sobre la necesidad de que las empresas adopten un enfoque de orientación al mercado. Y parece ser a partir de ese año, 1990, cuando se produce un incremento vertiginoso e incontrolable de trabajos relacionados con el tema tanto a nivel internacional como a nivel nacional.

En este sentido, la literatura ha contemplado la **orientación al mercado desde ópticas distintas**. En efecto, la orientación al mercado puede ser entendida bajo dos enfoques distintos, pero no excluyentes. Por un lado nos encontramos con *el enfoque de cultura, filosofía de empresa o de actitud*. Señalar que Varela, Calvo, Magahaes y Carvalho (1996), Tuominen y Möller (1996), Tuominen, Möller y Rajala (1997) y Varela, Gutiérrez y Antón (1998) distinguen entre orientación al mercado como filosofía y como cultura organizativa. Sin embargo, los primeros autores, en el momento de medir dichas perspectivas, las engloban bajo la denominación común de cultura. Asimismo Varela, Gutiérrez y Antón (1998) afirman que en esencia se trata de dos perspectivas coincidentes que tienen como fin resaltar los beneficios obtenidos por el cliente. Por otro lado, podemos hablar *del enfoque estratégico o comportamental* que en los trabajos de Tuominen y Möller (1996) y Tuominen, Möller y Rajala (1997) está dividida en la orientación al mercado como procesamiento de la información de mercado y la orientación al mercado como coordinación interfuncional de la información referente al mercado. Tuominen y Möller (1996) reconocen adicionalmente otros dos enfoques: el de filosofía o cultura, ya comentado, y el de recurso del aprendizaje organizativo.

En cuanto al *enfoque de filosofía de empresa, cultural o de actitud*, puede afirmarse que la orientación al mercado es un tipo de cultura empresarial que predomina en una determinada organización y que está fundamentada en el componente filosófico del marketing (Hooley, Lynch y Shepherd, 1990). Dicha afirmación es sostenida y comprobada empíricamente en los trabajos de distintos autores, debiendo resaltar el de Deshpandé, Farley y Webster (1993) entre otros. En este sentido, Turner y Spencer (1997) destacan el papel jugado por la cultura organizativa en su aplicación al ámbito del marketing, mostrando diversos ejemplos, como es el caso de la venta adaptable.

De forma más específica, Tuominen y Möller (1996) afirman que bajo esta perspectiva, la orientación al mercado sirve de guía para los valores, normas y actitudes, y en última instancia, para las actividades, comportamiento y rendimiento empresarial. Es más, Narver, Slater y Tietje (1998) afirman que la orientación al mercado debe ser entendida primero y principalmente como una cultura organizativa y no únicamente como un conjunto de procesos y actividades separadas de la cultura de la organización. Vázquez (1998) otorga un papel específico a este enfoque, afirmando que la orientación al mercado "... es una filosofía empresarial, un sistema de pensamiento, una cultura organizativa que el Marketing trata de aportar a la Dirección Estratégica, lo que origina un paradigma emergente, que sustituirá al existente hasta la fecha" (p. 85). Por su parte Gounaris y Avlonitis (1996) identifican tres facetas características de esta perspectiva entre sus defensores; prioridad en los consumidores, prioridad en resaltar el marketing como una cultura prevaleciente y prioridad en ajustar los productos de manera consecuente. El problema que se deriva de la consideración de la orientación al mercado como una cultura organizativa, de acuerdo con la opinión de Narver y Slater (1989) y Rivera (1995a y b), viene originado por la dificultad de medición del concepto, con la inexistencia de evidencia acerca de la fiabilidad de sus medidas o de la validez del propio concepto "filosofía de empresa".

En cuanto al *enfoque estratégico o de comportamiento* de la orientación al mercado, y de acuerdo con la opinión de Gounaris y Avlonitis (1996), el mismo nace de forma paralela al enfoque anterior como consecuencia de las dificultades que académicos y profesionales encuentran a la hora de desarrollar y medir el concepto de orientación al mercado considerando su naturaleza filosófica. En este sentido, diversos autores plantean que la orientación al mercado puede ser entendida como aquel conjunto de actividades y comportamientos que la organización debe llevar a cabo para conseguir alcanzar determinados objetivos y metas en relación con sus clientes. Por su parte, Webster (1992) afirma que las empresas intentan orientarse al mercado en un contexto de marketing estratégico, lo que les obliga a planificar una gestión a largo plazo de sus actividades de marketing, tratando de adaptar sus productos a las necesidades de los clientes.

Adicionalmente, Pelham (1993) señala que existe un nexo de unión entre la orientación al mercado y la estrategia, añadiendo que debido a que la orientación al mercado está formada por un conjunto de comportamientos centrados en la organización y debido a que la estrategia también se centra en la organización, es posible contemplar ambos conceptos como sustitutos parciales el uno del otro.

Se puede apreciar la *complementariedad* entre el enfoque de filosofía de empresa y el enfoque estratégico. Mientras que en el primero la orientación al mercado se entiende como una forma de pensar, en el segundo implica una forma de actuar. Un enfoque condiciona a otro, es decir, esa forma de pensar condicionará y delimitará la forma de actuar de la compañía, y a la inversa. En suma, la comprensión de ambos enfoques es importante para una apreciación extensa de la contribución de la orientación al mercado a la eficacia empresarial (Jaworski y Kohli, 1996 y Slater y Narver, 1996).

Adicionalmente a estos dos enfoques, ciertos académicos consideran la *orientación al mercado como un recurso y/o capacidad* de la empresa susceptible de proporcionar una ventaja competitiva sostenible para la empresa (Hunt y Morgan, 1995). Así por ejemplo, Day (1994)

establece que las empresas orientadas al mercado poseen unas capacidades distintivas que les permiten alcanzar rendimientos superiores frente a otras organizaciones que no están orientadas al mercado. El autor destaca la capacidad de respuesta al mercado y la capacidad de unión al cliente como capacidades determinantes y distintivas de esa orientación al mercado. Concretamente, Varela, Gutiérrez y Antón (1998) argumentan que “puesto que las capacidades se manifiestan en actividades típicas, tales como la generación de información y su diseminación en la empresa, que posibilitan proporcionar un valor superior a los consumidores,... la orientación al mercado representa una ‘capacidad’ y su aplicación dinámica permite mejorar las habilidades poseídas en la empresa y acumular nuevos conocimientos” (p. 137). Adicionalmente, como señalan Vila y Küster (1998), dicha orientación “... podría considerarse como una capacidad estratégica en la medida que la empresa adopte e implemente esta cultura en toda la organización” (p. 339), ya que una empresa orientada al mercado está en una mejor situación para identificar ventajas competitivas, empleando los recursos y habilidades necesarias para lograrlas (Vázquez, Santos y Sanzo, 1998).

Es factible, por tanto, considerar la orientación al mercado desde la Teoría de los Recursos y Capacidades. En este sentido, Martín Armario (1995) y Hooley, Greenley, Fahy y Cadogan (2001) demuestran que dicha teoría es válida para explicar la competitividad empresarial, planteando la orientación al mercado como un factor interno de la empresa que podría explicar la competitividad de la misma. Como afirman Martín Armario y Cossío (2001, p. 35) “El carácter sostenible de la orientación al mercado como ventaja competitiva deriva del hecho de su dificultad de imitación, y de la posibilidad de múltiples aplicaciones en los procesos de gestión de la información del mercado para la formulación de las estrategias”. Adicionalmente, Tuominen, Möller y Rajala (1997) recurren al enfoque basado en los recursos-aprendizaje organizativo como nexo de unión entre los enfoques mayoritariamente aceptados de orientación al mercado, estableciendo que los elementos propuestos por Narver y Slater (1990) en su definición de orientación al mercado suponen capacidades para la empresa. No se defiende únicamente que la orientación al mercado supone una capacidad para la empresa, sino también un recurso de la misma. Así por ejemplo, Langerak y Commandeur (1998) analizan la orientación al mercado como una fuente de ventaja competitiva para la empresa y como un conjunto de habilidades que la misma puede desarrollar para crear y ofrecer un valor superior para el cliente.

En cuanto a la **delimitación del concepto**, existe cierto consenso entre los académicos al afirmar que las aportaciones más relevantes al respecto son dos, la de Kohli y Jaworski (1990 y 1993) y la de Narver y Slater (1990 y 1994a). Sin embargo, otras aportaciones como las de Shapiro (1988), Ruekert (1992) y Deshpandé, Farley, y Webster (1993) han supuesto contribuciones interesantes al ámbito de comprensión y aplicación de este concepto. Martín Armario, Leal y Hernández (2004) reconocen que la mayoría de intentos de reconceptualización surgidos en torno a la orientación al mercado han coincidido en situar como eje central de este enfoque los procesos de información de mercado. Ahora bien, también es posible encontrar otros puntos en común.

Así, el Cuadro 4.1 sintetiza las contribuciones y similitudes entre las contribuciones de los distintos autores que pueden ser considerados como los pioneros en el campo de la conceptualización del término. En primer lugar, existe consenso en afirmar que el fin último de la

orientación al mercado es la satisfacción de las necesidades y deseos de los clientes. De forma más explícita, la orientación al mercado tiene como objetivo básico la creación de un valor superior para estos clientes. En segundo lugar, los autores están de acuerdo en afirmar que la orientación al mercado no debe ser considerada competencia exclusiva del departamento o función de marketing, sino que debe comprometer a toda la organización. Es esta una de las razones que indujeron a abandonar el término orientación al marketing y emplear, en su lugar, el término orientación al mercado (Llonch, 1993). En tercer lugar, y a excepción de la definición propuesta por Deshpandé, Farley y Webster (1993), la orientación al mercado está basada en aspectos básicamente comportamentales. En este sentido, Greenley (1995) señala que mientras las conceptualizaciones de Kohli y Jaworski (1990) y Narver y Slater (1990) están basadas en temas de comportamiento, Deshpandé y Webster (1989) argumentan que la orientación al mercado es un conjunto de actitudes. En cuarto lugar, las cinco aportaciones recogidas en el Cuadro 1 revelan cierto énfasis por la obtención de información acerca del mercado (clientes y competidores) y de la necesidad de una coordinación a nivel de toda la organización para transformar esa información en un “arma” eficiente. Tomando como referencia el trabajo de Jaworski y Kohli (1996), podríamos añadir una quinta similitud, el énfasis de una orientación externa que pone su punto de mira más allá de las fronteras de la organización.

AUTORES	COMPONENTES DE LA ORIENTACIÓN AL MERCADO
Shapiro (1988)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento del mercado y de los consumidores.</li> <li>- <i>Toma de decisiones estratégicas y tácticas de forma interfuncional e interdivisional. Comunicación</i></li> <li>- Toma de decisiones bien coordinada y que compromete a toda la empresa. Coordinación y compromiso.</li> </ul>
Kohli y Jaworski (1990 y 1993)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generación de información de mercado.</li> <li>- Disseminación de información de mercado.</li> <li>- Diseño e implantación de la respuesta.</li> </ul>
Narver y Slater (1990 y 1994a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación a los clientes.</li> <li>- Orientación a la competencia.</li> <li>- Coordinación de funciones.</li> </ul>
Ruekert (1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtención y uso de la información de los consumidores.</li> <li>- Desarrollo de una estrategia que satisfaga las necesidades de los clientes.</li> <li>- Implantación y ejecución de la estrategia orientada a los clientes.</li> </ul>
Deshpandé, Farley y Webster (1993)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conjunto de creencias que colocan el interés del cliente en primer lugar, sin excluir los de otros entes (propietarios, directivos, empleados), a fin de conseguir una empresa rentable en el largo plazo.</li> </ul>

**Cuadro 1. Componentes de la OM según las principales aportaciones. Fuente: Küster (2000).**

En el presente trabajo se defiende la propuesta de Kohli, Jaworski y Kumar (1993) por considerar que en cierta medida aún las aportaciones más relevantes y ampliamente consensuadas en la literatura; esto es, la definición propuesta por Kohli y Jaworski (1990) y de la Narver y Slater (1990). Más concretamente, la adaptación que Flavián y Lozano (2001) realizaron al contexto docente.

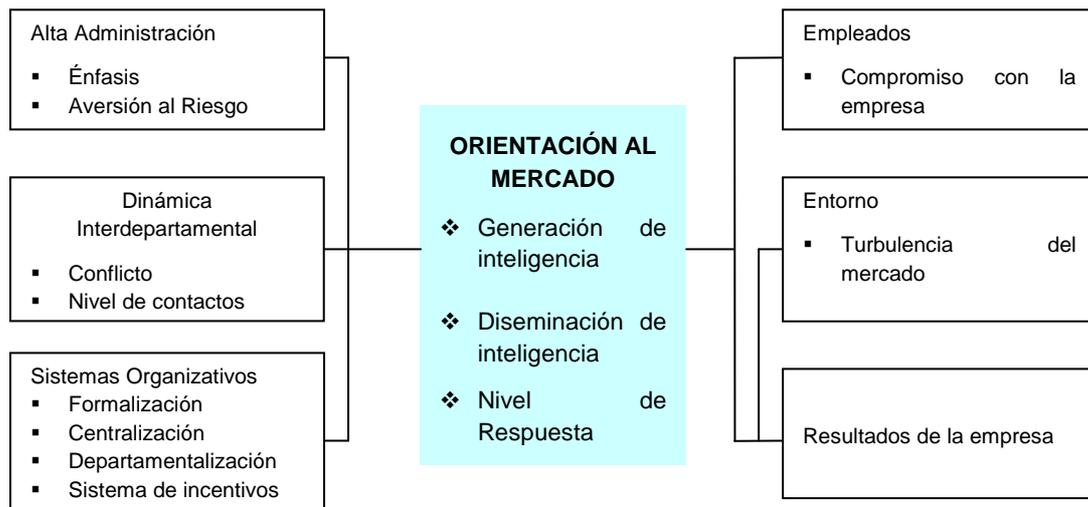
Así, destacamos los trabajos llevados a cabo por Kohli y Jaworski en 1990 y 1993. Estos autores están interesados en proporcionar un fundamento para el desarrollo sistemático de una teoría de orientación al mercado. Para ello toman como referencia los tres pilares identificados en la literatura de marketing sobre los que se asienta dicha teoría y que son la atención en el consumidor, la coordinación del marketing y la rentabilidad. Posteriormente, Kohli, Jaworski y Kumar (1993) definen la orientación al mercado como “la amplia generación de inteligencia de mercado en la organización, que se refiere a las necesidades actuales y futuras de los clientes, la diseminación de esa inteligencia horizontal y verticalmente dentro de la organización, y la amplia acción o capacidad de respuesta a la inteligencia de mercado” (p. 467). Esta definición incluye tres componentes, núcleos de la misma: la generación de información de mercado, su diseminación interdepartamental y el comportamiento empresarial resultante como respuesta a la misma (Fernández del Hoyo, 2006). En la Figura 2 se recogen estos componentes que son explicados brevemente a continuación.

De este modo, la inteligencia de mercado es un concepto muy amplio que abarca las consideraciones de 1) Factores exógenos del mercado (tales como la competencia o las regulaciones legales que además de influir en la empresa, afecta entre otras cosas, las preferencias y necesidades de los consumidores, y 2) Necesidades actuales y futuras de los consumidores. La generación de inteligencia o información e interpretación de hechos, puede producirse a través de sistemas formales o informales (Llonch, 1993). Dicha inteligencia debe ser comunicada y diseminada a todos los individuos y departamentos relevantes de la organización para dar una respuesta efectiva a las necesidades del mercado. La empresa debe dar una respuesta efectiva a los deseos y necesidades del mercado, por lo que requiere de la contribución de todos los departamentos, ya que la generación de información al mercado no corresponde únicamente al departamento de marketing, sino que es una responsabilidad de toda la organización, por lo que ésta debe comunicarse por toda ella. Por último, la capacidad de respuesta a la inteligencia de mercado por parte de la firma, significa seleccionar segmentos de mercados, diseñando y ofreciendo productos y servicios para satisfacer las necesidades actuales y futuras, y produciendo, distribuyendo y promocionando los productos de una manera que obtenga una respuesta favorable de los clientes (Kholi y Jaworski, 1990). La empresa debe generar una respuesta a las necesidades del mercado: su eficacia depende de la habilidad y la rapidez de respuesta que ésta posea.

Kohli y Jaworski (1990) profundizaron en el análisis de la relación entre orientación al mercado y resultados planteando la existencia de variables procedentes del entorno, denominadas genéricamente por los autores como factores de oferta y demanda, y consideradas como contingencias que moderan (fortaleciendo o debilitando) la relación entre la orientación al mercado y el resultado empresarial. Fueron los primeros en estudiar de una manera exhaustiva, los antecedentes, moderadores y consecuencias de la orientación al mercado (los cuales ejercen

una influencia importante en el grado de orientación al mercado), desarrollando un modelo donde muestran dichas relaciones (ver Figura 2) que a continuación se detallan los factores que lo conforman.

Se entiende por **antecedentes** de la orientación al mercado el conjunto de factores organizativos (y por tanto, internos a la empresa) que favorecen o impiden el desarrollo de dicha filosofía empresarial. Los factores moderadores son el conjunto de contingencias o condiciones medioambientales (por lo tanto, externas a la empresa) que moderan (aumentan o disminuyen) la fuerza de la relación entre OM y los resultados empresariales (Bello, Polo y Vázquez, 1999).



**Figura 2. Antecedentes y consecuencias de la orientación al mercado. Fuente: Jaworsky y Kohli (1993).**

Kohli y Jaworski (1990) citan tres categorías jerárquicas de estos antecedentes: 1) factores de la alta administración, 2) dinámica interdepartamental, y 3) sistema organizativo. Los primeros se consideran como un prerrequisito para la orientación al mercado (Gronroos, 1990; Jaworski y Kohli, 1993; Webster, 1998). Incluye el énfasis de los gerentes hacia la orientación al mercado y el nivel de aversión al riesgo atribuido en el desarrollo de nuevos productos; cuanto más comprometida y comunicativa esté la alta administración, mayor filosofía de orientación al mercado. Es responsabilidad de la alta administración, establecer un clima que conduzca a una orientación al mercado (Lancaster y Valden, 2004). Los segundos, representan la estructura de las relaciones existentes entre las áreas funcionales y los niveles de organización (esto se representa a través del conflicto y cohesión en el corazón de la organización). Las dificultades en la comunicación interna, son una razón principal de fracaso para estar orientados externamente. Jaworski y Kohli (1993) sugieren que es el contenido de las reglas más que su cantidad, lo que influencia el nivel de orientación al mercado. El tercer grupo de factores refleja la influencia que la estructura organizacional tiene en la forma en que se usa la información acerca del mercado. Aquí, se consideraron como antecedentes, el nivel de formalización y centralización, así como el nivel de departamentalización y el sistema de incentivos. En este contexto, la formalización se refiere al grado al cual las reglas definen los papeles, relaciones de autoridad, comunicaciones,

normas y sanciones, y procedimientos (Hall et al., 1967)<sup>2</sup>. La centralización representa el nivel de concentración de poder en la toma de decisiones en toda la organización y el alcance de participación de sus miembros en esa toma de decisiones (Aiken y Hage, 1968)<sup>3</sup>.

Las **consecuencias** son el resultado de la aplicación de la orientación al mercado; se pueden distinguir dos tipos de consecuencias: sobre los resultados (en el desempeño del negocio) y sobre el entorno y los empleados. En las primeras, la orientación al mercado está relacionada positivamente con la rentabilidad (Narver y Slater, 1992); el crecimiento en ventas y el éxito de nuevos productos (Slater y Narver, 1994) y la rentabilidad del negocio medida por el retorno de la inversión (Narver y Slater, 2000). En cuanto a las consecuencias en el entorno, Jaworski y Kohli (1993) asumen que la relación entre el nivel de OM y desempeño del negocio, varía dependiendo de la intensidad de los aspectos ambientales de una organización. Ellos identificaron tres tipos de moderadores: turbulencia del mercado, turbulencia tecnológica, e, intensidad competitiva Narver y Slater (1994) agregaron un cuarto tipo, al considerar el crecimiento del mercado. Respecto a las consecuencias sobre los empleados, la OM produce un sentimiento de orgullo por pertenencia a la organización y motiva una alta moral y mayor compromiso organizacional de sus empleados, además de producir satisfacción por el trabajo hecho y preocupación por el cliente, todos ellos beneficiosos para la empresa (Fernández Del Hoyo, 2006).

En suma, son numerosos los trabajos e investigaciones que se han llevado a cabo en el ámbito de la orientación al mercado. Dichos trabajos pueden ser agrupados en tres direcciones básicas: de naturaleza conceptual, de desarrollo de escalas de medición del concepto y de relación del concepto con otras variables (Bigné, Küster y Torán, 2003; Bigné, Blesa, Küster y Andreu, 2003).

De acuerdo a Küster (2000) y González-Benito y González-Benito (2004), el **ámbito de aplicación** cubre un amplio abanico de contextos y actividades. Así, estos autores, realizan una revisión de la literatura y engloban los diversos trabajos realizados en<sup>4</sup>:

- Estudios de empresas en una gran variedad de escenarios geográficos caracterizados por distintas situaciones económicas y entornos políticos (p.e. Lusch y Lacznik, 1987; Hooley et al, 1990; Esslemort y Lewis, 1991; Narver y Slater, 1990, 1993; Atuahene-Gima, 1995 y 1996; Fritz, 1995; Llonch y Waliño, 1996; Avlonitis y Gounaris, 1997; Vázquez et al., 2001; Santos et al., 2001; Álvarez et al, 2002; Yau et al., 2000 y 2003).
- Estudios centrados en mercados industriales (p.e. Pelham, 1993; Pelham y Wilson, 1995 y 1996; Dalgic, 1994; Balakrishnan, 1996; Gounaris y Avlonitis, 1996; Llonch

---

<sup>2</sup> Citado por Smith, (2003)

<sup>3</sup> Citado por Flavián y Blanco (2004)

<sup>4</sup> Se han mantenido los autores recogidos por los autores. Para obtener la referencia completa a lo mismos, acudir a las fuentes: Küster (2000) y González-Benito y González-Benito (2004).

y López, 1999; Langerak, 2001; Tzokas et al., 2001); mercados de consumo (p.e. Harris y Piercy, 1997; Mavondo, 1999; Noble et al., 2002; Macondo y Farrell, 2003) o mercados exteriores (p.e. Cadogan et al., 1997 y 1998; Zeile, 1998; Prasad et al., 2001; Cadogan et al., 2002; Rose y Shoham, 2002).

- Estudios llevados a cabo en diversos países (p.e. Norburm et al., 1990; Deshpandé et al., 1993; Rivera, 1995; Calvo et al., 1996; Varela et al., 1996; Pitt et al., 1996; Küster y Vila, 1997; Appiah-Adu, 1998; Bullan, 1998; Dalgic, 1998; Gray et al., 1998; Hooley et al., 1998 y Cox et. al., 1998).
- Estudios que han analizado distintas actividades como el lanzamiento de nuevos productos (p.e. Cooper y Kleinschmidt, 1993; Atuahene-Gima, 1995-1996); servicios (Morgan y Morgan, 1991; Raju et atl., 1995; Lado et al., 1996; Kasper, 1997; Vickerstaff, 1997; Matear, 2002; Martin y Grbac, 2003; Morgan y Tumell, 2003), o sectores específicos de muy diversa naturaleza (maquinaria, biotecnología, textil, telefonía, distribución, hotelería, sanidad, servicios financieros, espectáculos, enseñanza, entre otros).
- E incluso estudios que abordan separadamente distintos tamaños, enfoques estratégicos o entornos competitivos (González-Benito y González-Benito, 2004).

A raíz de estas sugerencias realizadas en la literatura, puede observarse cómo, recientemente, diversos investigadores han encaminado sus investigaciones de **orientación al mercado al contexto de las entidades sin ánimo de lucro** (ver Cuadro 2).

ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN	AUTORES
Entidades sin ánimo de lucro	Balabanis et al. (1997); Álvarez et al. (1999a y 1999b); Álvarez, 2000
Sector público: comportamiento de corporaciones locales	Cervera (1999); Cervera et al. (1999); Cervera et al. 2001)
Sector hospitalario sin ánimo de lucro	Wrenn, 1996; Wood (2000)
Sector hospitalario	Wrenn et al, 1994; Bhuian y Abdul-Gader (1997); Loubeau y Jantzen (1998); Kumar y Subramanian (2000); Wood et al., (2000); Kumar y Subramanian (2000); Raju et al. (1995, 2000); Raju y Lonial (2001); Lonial y Raju (2001); Kumar et al. (1997,1998; 2002)
Sociedades artísticas y culturales	Voss y Voss (2000, 2002)
Colegios, Universidades e Instituciones de educación Superior	Qureshi, 1993; Siu y Wilson, 1998; Caruana et al. (1998); Oczkowski y Farell (1998); Flavián y Lozano (2001; 2002; 2004, 2005, 2006); Hammond et al. (2006); Petruzzellis et al. (2006); Ottesen y Gronhaug (2004); Smith (2003); Svensson y Wood (2007)

**Cuadro 2. Aplicación de la orientación al mercado en organizaciones no lucrativas. Fuente: A partir de González-Benito y González-Benito (2004)<sup>3</sup>.**

## **2.2. La aplicación de la orientación al mercado en el ámbito de la educación superior**

De acuerdo con Mora (2000, pp. 220-222), la universidad universal implica la universalización en un doble sentido: extendiéndose a una gran parte de la población y extendiendo sus relaciones a lo largo y ancho del planeta, compitiendo en un entorno global formado por alumnos y profesores, y ofreciendo servicios, tecnología e información en ese mismo entorno. El objetivo de la universidad es convertirse en una empresa de servicios múltiples. En este sentido, la enseñanza universitaria española, tanto pública como concertada y privada, se enfrenta en este curso 2009-2010 a una demanda cada vez más exigente (en torno al millón y medio de estudiantes); y ello sin incluir a los estudiantes de doctorado ni a los de titulaciones propias.

En este marco, los estudiantes universitarios españoles se decantan mayoritariamente por las universidades públicas. Así, del más de un millón y medio (1.566.633) de alumnos matriculados en 2008 en estudios de primer y segundo ciclo (diplomaturas y licenciaturas) y de grado en el total de universidades, casi el 89% cursaron sus estudios en centros públicos, frente a

los 175.704 que se matricularon en universidades privadas (Consumer Eroski, 2009). Ahora bien, la publicación de la Ley Orgánica de Universidades 6/2001 de 21 diciembre, parece propulsar las universidades privadas y los centros privados, estos últimos adscritos a universidades privadas o públicas, lo que justificaría su expansión. Así, frente a los 17 centros privados de principios de 2000, hoy en día ya son 27 las universidades privadas (Consumer Eroski, 2009).

No sólo ha cambiado el objetivo de la universidad, sino que se han producido diversos cambios en el entorno de las universidades. Así, los cambios tecnológicos y de la información han dado lugar a un nuevo entorno caracterizado por (Scott, 1996):

- La aceleración de la innovación científica y tecnológica.
- La rapidez de los flujos de información.
- El incremento del riesgo en los fenómenos por la falta de previsión de los resultados.
- La complejidad creciente de los fenómenos y la no-linealidad de los procesos.

Por otro lado, la globalización económica y las comunicaciones han potenciado la competencia entre las instituciones universitarias hasta límites imprevisibles. La posibilidad de búsqueda de un nicho adecuado a las posibilidades de una institución dada es un hecho factible. La internacionalización de los estudiantes es un fenómeno creciente en las universidades más destacadas. Asimismo, la investigación y los servicios no son necesariamente una cuestión local, sino que también están internacionalizándose. (Mora, 2000).

Como afirma Castillo (1999, p. 311), “hoy, la mundialización impone con fuerza la interdependencia entre el aprovechamiento de los agentes económicos de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y del conocimiento, por un lado, y el mantenimiento de las perspectivas de crecimiento y bienestar económico, por otro. Una situación, por tanto, que refuerza la exigencia de un sistema educativo universalizado, muy complejo y de alto coste”.

En suma, son diversos los factores que están determinando y condicionando al sector universitario actualmente. Factores que le llevan a enfrentarse a numerosos retos en el futuro y entre los que cabe destacar: el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior, los recientes y próximos cambios legislativos, el diseño de los planes de estudios, el conflicto entre las funciones de las universidades, la escasa atención prestada a estudiantes y a empresas, los problemas relacionados con las habilidades que se potencian en los alumnos, la aparición de otras alternativas educativas, el cambio en la estructura demográfica o la tendencia a la globalización de este mercado (Marzo, Pedraja y Rivera, 2008).

Todo ello ha provocado que se produzca una tendencia hacia la introducción de técnicas de gestión empresarial en las universidades. Las características que definen este *managerialismo* en las instituciones universitarias son entre otras: (1) mayor influencia de los agentes externos en la gestión de las instituciones, (2) mayor hincapié en la gestión estratégica, (3) adopción de

actitudes y técnicas desarrolladas y aplicadas en las empresas, y (4) incremento notable del liderazgo y disminución de las formas colectivas en la toma de decisiones (Neave y Van Vught, 1991).

Junto a la necesidad del uso de técnicas de gestión, existe cierto acuerdo en la creencia de que las universidades no deben ser gestionadas como grandes empresas. Así, algunos de los factores a tener en cuenta en el funcionamiento de las universidades son (Mora, 2000, pp. 221-222): la cultura de los académicos, la libertad académica, la fragmentación institucional y la multiplicidad de intereses; y ello con independencia del carácter público o privado de las mismas. Ahora bien, a continuación se analiza la aplicación del marketing en el sistema de educación superior, con especial énfasis en el de naturaleza pública. Y ello por dos motivos básicos. En primer lugar, porque la universidad privada se regirá por los mismos principios orientadores que la pública con ciertas peculiaridades. En segundo lugar, y tal y como se ha puesto de manifiesto en líneas previas, las universidades públicas son las que cobran mayor protagonismo en el escenario educativo español.

Así, para encarar el incremento de los retos en el entorno, las organizaciones de servicios no lucrativos (como las iglesias, universidades, instituciones públicas y organizaciones civiles y de caridad), están aplicando los principios de marketing para sobrevivir. Por su parte Wanna, O'Fairchiallaih y Weller (1992) indican que, la adopción del concepto de marketing por las organizaciones públicas puede facilitar la provisión de servicios más ajustados a las demandas de los ciudadanos y más cuidadosamente guiados hacia aquellos que los necesitan más. Como señalan Vázquez, Álvarez y Santos (2002), la mayoría de las organizaciones privadas no lucrativas ofrecen servicios más que bienes materiales. Es por ello que cuando se hace referencia a la naturaleza de un producto ofrecido por las organizaciones no lucrativas, se usa el término "servicio" debido al hecho de que la oferta no lucrativa es fundamentalmente intangible, principalmente social y/o psicológica (Kotler y Andreasen, 1996); ahora bien, de acuerdo a Lovelock y Weinberg (1984), en ocasiones puede tomar también la forma de bienes materiales. El marketing del sector público, incluyendo el marketing educacional, marketing no lucrativo y marketing social, puede ser definido como los esfuerzos para facilitar el intercambio entre las instituciones no lucrativas de servicios sociales y sus públicos de manera que cumpla satisfactoriamente sus objetivos públicos y los de la organización (Kotler y Andreasen, 1991; Kotler y Fox, 1985).

En suma, se comienza a defender una orientación al mercado en la docencia frente a una orientación a la producción; orientación al mercado que se plantea con unos argumentos similares a los que se defendieron en el contexto empresarial lucrativo: (1) existencia de un entorno complejo y competitivo consecuencia del incremento de centros y titulaciones, (2) descenso de la población que accede a estudios universitarios consecuencia del descenso de la natalidad y (3) ajuste de los presupuestos públicos (Cervera, 2000).

Marshall y Craig (1998) sostienen que el objetivo principal del marketing debe ser lograr los objetivos de la institución. Así, para lograr los objetivos fundamentales del servicio social del sistema escolar y de los educadores profesionales, es necesario satisfacer los deseos del cliente como un medio para crear el apoyo del público y del cliente. Los sectores no lucrativos, además

de los continuos cambios y la necesidad de ofrecer constantemente una alta calidad de servicio, están caracterizados por una demanda creciente de los servicios ofrecidos, una reducción en el apoyo gubernamental tradicional y un creciente número de participantes que compiten ferozmente para recaudar fondos (Balabanis, Stables y Phillips, 1997). Estas circunstancias requieren la implementación de un estilo administrativo integrado, enfocado en el desarrollo de una actitud sensitiva en todos los niveles organizacionales hacia los diferentes públicos, con los cuales las organizaciones esperan establecer relaciones satisfactorias y valiosas (Laing y Galbraith, 1997). Así, la orientación al mercado en las organizaciones no lucrativas, requiere la adopción de una manera particular de concebir el intercambio de relaciones enfocadas a la satisfacción de las necesidades reales de un segmento del público, en un grado mayor que las alternativas existentes (García y Fernández, 2002).

Desde los años ochenta, los gobiernos han establecido nuevas políticas educativas, que tienden a sustituir la idea de una universidad como bien social en sí mismo, por una idea de servicio público (Osoro, 1995). De acuerdo a Klayton (1993), la universidad como una organización de servicios, ha incrementado su atención en el entendimiento, aplicación e implementación de los principios y prácticas de los negocios u orientación al mercado, incluyendo la investigación de marketing. Kotler y Fox (1985) fueron pioneros en señalar la importancia del marketing estratégico en la educación superior, mientras Stankiewicz (1986) destacó la necesidad de integrar al empresariado en el ámbito de las universidades, específicamente, con el fin de establecer fuertes relaciones entre universidades y el sector privado. Lovelock (1986) describió la educación superior, como acciones intangibles dirigidas a la mente de la gente, así como una entrega continua de servicios con relaciones de tipo formal entre los miembros. Por su parte, Calleja (1995, p.55) manifiesta que “cabe la posibilidad de contemplar a la universidad como una empresa que trata de entender y satisfacer las necesidades de su mercado, la sociedad”. Este planteamiento que contempla la universidad como empresa, también es recogido por Argote (1995), quien describe a la universidad como una empresa cuya función, además de la investigadora, es la docente y la formativa.

Retomando el concepto de marketing como la filosofía de proveer valor superior a los clientes (relativo a la competencia), Webster, Hammond y Harmon (2006) sostienen que esta filosofía debería ser aplicable a las universidades, ya sean públicas o privadas, ya que ellas también tienen clientes, competencia e influencias externas, al tiempo que buscan lograr objetivos organizacionales. Su necesidad de supervivencia es similar a la utilidad en las empresas comerciales, específicamente, satisfacer a sus públicos en el largo plazo lo cual requiere que los ingresos sean adecuados para cubrir los gastos. Como las empresas comerciales, las entidades no lucrativas tienen objetivos organizacionales que desean lograr.

Por otro lado, Smith (2003) explica cómo las instituciones de educación superior (IES) se están enfrentando a un incremento de presiones de muchas fuentes. Por una parte, el valor del producto educativo está siendo cuestionado en determinados sectores (Marshall y Craigh, 1998; Smith, 2003). Por otro, la educación superior ha perdido consideración social, siendo percibida por la sociedad de una manera más crítica; la inversión por la sociedad está siendo reducida al nivel de equiparlo con el valor percibido por el cliente (García y Fernández, 2002; Smith, 2003). En otras palabras, puede decirse que el consumidor está cansado de aceptar la oferta de las

instituciones tradicionales que no se preocupan por el valor percibido de su inversión (Smith, 2003). Además, está la relación de las políticas universitarias con las políticas económicas. La búsqueda de la competitividad de las empresas y el manejo de nuevas tecnologías demandan una nueva estrategia en cuanto a la cualificación laboral (Osoro, 1995), lo que obliga a las instituciones de educación superior al cambio para cumplir con las demandas del mercado. Así, para las instituciones de educación superior que necesitan entender y responder a la competencia como medida para sobrevivir, la orientación al mercado puede ser crítica (Dirk, 1998).

Las instituciones de educación superior han sido casi siempre, lentas para el cambio. Smith (2003) explica ampliamente, como en los últimos tiempos, se han propuesto cambios en las maneras de administrar y dirigir dichas instituciones a fin de conseguir una posición competitiva, pero ninguno de ellos ha resultado en algún tipo de transformación sobre cómo trabajar. Por otro lado, estas instituciones están compitiendo en un mercado global y necesitan estrategias para centrarse tanto a nivel local, como nacional e internacional (Mazzarol y Soutar, 1999; Coates y Adnett, 2003; Farr, 2003; Smith, 2003). Es por ello que experimentan las mismas dificultades que las organizaciones lucrativas para anticiparse al futuro. Smith (2003) opina que las IES, debido a los cambios actuales en el entorno (como los habidos en la tecnología - principalmente en telecomunicaciones), se están enfrentando a un tipo diferente de competencia, en su caso particular, que trabaja en la redefinición del mercado educacional postsecundario y a la que todavía no han dado una respuesta institucional adecuada. El autor menciona cinco competidores en particular, que están teniendo un efecto significativo en el diseño y entrega educacional:

- Compañías y corporaciones proveedoras de programas on-site para trabajadores actuales y futuros.
- Gigantes corporativos en la industria de las comunicaciones con una capacidad de entrega a distancia para hogares, lugares de trabajo, centros comerciales y áreas donde la gente se reúne.
- Proveedores educativos adicionales, como las compañías de tutoría privadas, las cuales usan técnicas probadas para producir resultados de aprendizaje positivo en los estudiantes.
- Asociación escolar con negocios e industrias, para preparar rápidamente en el trabajo a la juventud
- Agencias de servicios eventuales, quienes usan programas de entrenamiento para preparar a trabajadores flexibles para muchos trabajos diferentes.

Estos competidores son capaces de agregar valor a sus productos educativos y están desafiando la preeminencia de colegios y universidades, y como apunta dicha autora, lo que tienen de asombroso estos competidores, es su enfoque centrado en el “cliente” y su rapidez en el servicio en nuevos mercados. Binsardi y Ekwulugo (2003), a su vez, afirman que las universidades se han visto forzadas a equiparse con la información e inteligencia de mercados

necesaria para incrementar su competitividad que les permita, además, afrontar los mercados internacionales. Por su parte, y de acuerdo con lo anterior, Hemsley-Brown y Oplatka (2006) afirman que muchas universidades en respuesta a estos cambios, están aplicando las teorías y conceptos de marketing con la esperanza de obtener los resultados (el valor, la efectividad y los beneficios potenciales) que han sido efectivos en el mundo de los negocios, con el objetivo de ganar una posición competitiva, además de alcanzar un gran segmento del mercado internacional. Añaden que el mercado de la educación superior está actualmente bien establecido como un fenómeno global, especialmente en las principales naciones de habla inglesa.

Lo anterior muestra el rápido cambio que se está llevando a cabo en el mercado docente al ir disminuyendo, cada vez más, el recelo que muchos de los agentes implicados en la educación tienen hacia la adopción del concepto de marketing debido a sus implicaciones comerciales (Svensson y Wood, 2007; Driscoll y Wicks, 1998) y por otro lado, cada vez se comprende más la propuesta de Harvey y Bushe, (1996) que postula que "... si se entiende y es usado apropiadamente, el concepto de marketing puede ser beneficioso; y para las escuelas y colegios que esperan atraer a estudiantes y ofrecerles su oferta más relevante, ésta puede ser un imperativo" (p. 26).

Así, y tomando como referencia la literatura analizada, se puede decir que la educación superior convive en un ambiente de mercado donde desempeña al menos seis funciones básicas: sirve a los estudiantes, busca atraer donaciones, sirve concediendo becas y patrocinio de contratos, busca aprobación y apoyo general de la comunidad, tiene apoyo fiscal y general de la sociedad y realiza intercambios con los proveedores y el personal. Esta situación la coloca ante una variedad de mercados (Dirks, 1998). Además, tiene relaciones con muchos y diferentes públicos y éstos a su vez, tienen muchos y diferentes propósitos para con la institución. Así, la universidad desempeña un rol de productor, proveyendo valor principalmente a cambio de recursos monetarios. Adicionalmente, se le considera como consumidor, intercambiando dinero por recursos de producción. Pero también establece relaciones con otros públicos. La más evidente es la relación de intercambio con los estudiantes; también existe otro intercambio con patrocinadores de proyectos de investigación y contratos. Otros públicos son el donante patrocinador y la comunidad, y toda la sociedad incluyendo empleadores, quienes contratarán a los estudiantes después de su graduación (Smith, 2003).

Junto a ello, las instituciones universitarias y sus docentes se convierten en transmisores de conocimiento. En este contexto, el conocimiento es considerado como uno de los recursos estratégicos más importantes para la organización y resulta clave para alcanzar su éxito (Huysman y de Wit, 2004). De este modo, la inversión en conocimiento puede ayudar a que las organizaciones mantengan sus ventajas competitivas a largo plazo (Bhatt, 2001) pues éstas dependen de su habilidad para crear, transferir, utilizar y proteger activos de conocimiento difíciles de imitar (Teece, 2000). Así, tanto la creación como la transferencia de conocimiento se convierten en un factor crítico dentro de la competitividad y el éxito de una organización (Syed-Ikhsan y Rowland, 2004), de forma que las organizaciones serán más eficientes si crean nuevo conocimiento, lo distribuyen por toda la organización y son capaces de actuar en base al mismo (Nonaka y Takeuchi, 1999). Ahora bien, la literatura ha concedido gran importancia a la creación

de conocimiento como la base para generar ventajas competitivas sostenibles, si bien es la transmisión de conocimiento la que más directamente influye en la eficiencia de la organización (Syed-Ikhsan y Rowland, 2004).

Bajo la óptica de la orientación al mercado y a la vista de lo expuesto en líneas previas, no cabe duda que las instituciones de educación superior pueden –y necesitan- aplicar los conceptos y teorías del marketing, ya que como organizaciones que son, su nivel de orientación al mercado podrá estar determinado por su capacidad para: generar inteligencia/conocimiento de su amplio entorno; diseminar esta inteligencia/conocimiento a través de toda la organización, y tomar acciones en respuesta a la inteligencia/conocimiento generado y diseminado. Además, como Kohli y Jaworski, (1990) y Narver y Slater (1990) apuntan, el grado de orientación al mercado es un continuo, más que una presencia o ausencia de ella, lo que significa que al igual que las organizaciones lucrativas, las universidades presentan en mayor o menor grado, un nivel de orientación al mercado. Bajo la definición de Kohli y Jaworski, (1990), Mazzarol y Hoise (1996) defienden la importancia de la generación, diseminación y respuesta a la información en el ámbito de las universidades. Los autores destacan que dicha orientación es el camino para la consecución de ventajas competitivas sostenibles.

Por tanto, la adopción de la orientación al mercado está considerada como una fuente de ventaja competitiva para una organización porque ayuda a crear valor superior para el cliente (Narver y Slater, 1990); no únicamente en organizaciones empresariales sino también en el contexto de la educación superior (Mazzarol y Hoise, 1996, Ramaseshan y Ewing, 1998; Mazzarol y Soltar, 1999). De esta manera, se espera que un incremento en la orientación al mercado pueda resultar en un más alto desempeño en los negocios para la organización.

Por otro lado, Kohli y Jaworski (1990) encontraron una serie de efectos o consecuencias a varios niveles, que pueden tener un impacto positivo o negativo dentro de la organización, en función de su estructura y del esfuerzo necesario para su implementación. Efectos que pueden observarse en los clientes (en su respuesta de mayor aceptación y lealtad a la firma), en los empleados, (con su compromiso hacia la organización, incluyendo un incremento de la satisfacción en su trabajo), y en los resultados de la empresa. En 1993, establecieron que hay tres conjuntos de antecedentes relacionados con la orientación al mercado: 1) alta administración (énfasis en el enfoque de mercado y aversión al riesgo), 2) factores departamentales (conflictos entre departamentos, entre otros), 3) conectividad y sistemas organizacionales (la forma de estructura de una organización y sistemas de recompensas).

Dentro del contexto universitario, son escasos los estudios encontrados que profundicen en la relación entre orientación al mercado y resultados. Quizás uno de los pioneros fue el llevado a cabo por Caruana, Ramaseshan y Ewing (1998) quienes analizaron el grado de orientación al mercado de los departamentos y su relación con los resultados medidos estos últimos en términos subjetivos mediante tres ítems (evaluación global del rendimiento, habilidad para capturar fondos no gubernamentales en los pasados cinco años y un último ítem en el que se les pidió que evaluar el rendimiento con respecto al de otras escuelas similares o departamentos en Australia y Nueva Zelanda). Con relación a aquellos trabajos que centran su atención en el sujeto y no en la organización, es de destacar el trabajo de Flavián y Lozano (2007), en el que los autores

miden la orientación al mercado del docente y sus efectos en los resultados en términos de su propia docencia, investigación y extensión. Ahora bien, son relativamente inexistentes aquellos centrados en analizar los efectos en uno de sus 'clientes'; estos son los estudiantes.

Así bien, si la orientación al mercado se fundamenta en la evaluación de las necesidades del consumidor, en el ámbito docente puede resultar complicado definir quién es el cliente (Smith, 2003). Weaver (1976) identifica cuatro partes como clientes potenciales en el sistema educativo: el gobierno, sus administradores, profesores/académicos y los consumidores actuales (los estudiantes, sus familias, empleados y sociedad en general). Robinson y Long (1987) distinguen entre consumidores primarios (los estudiantes), secundarios (los que pagan por ella como las autoridades educativas locales, empleadores, etc.) y terciarios (ex-estudiantes, padres, etc.). Flavián y Lozano (2001), tomando como referente a otros autores (Meade, 1997; Pérez, 1997; Rodríguez, 1997), consideran que el cliente prioritario es el alumno como receptor de la formación impartida en las instituciones educativas; las empresas, porque reciben un beneficio al contratar a los trabajadores con un determinado nivel de conocimiento y formación; la Administración Pública, porque asume los costes de esta actividad y que como consecuencia de ello espera obtener un rendimiento a cambio; y a la sociedad en su conjunto, por ser el máximo beneficiario de este tipo de servicios. Para Smith (2003), los clientes son todos: los estudiantes, el profesorado, los patrocinadores y los futuros empleadores.

Junto a lo expuesto en líneas previas, diversos son los estudios que han analizado los antecedentes de la orientación al mercado y las variables moderadoras de la relación orientación al mercado-rendimiento. Así, por ejemplo, dentro del contexto educativo, Flavián y Lozano (2007) analizan las influencias ambientales en la relación-orientación al mercado-resultado de los profesores universitarios de marketing españoles. En este contexto, nuestro interés se centra en el estudio de un aspecto inherente al docente que puede repercutir tanto en su actividad profesional como en el resultado obtenido por el estudiante. Así, en líneas posteriores dirigimos nuestra atención hacia otras dos variables relativas al docente que, junto a la orientación al mercado, son capaces de influir sobre el rendimiento del estudiante, el síndrome de *burnout* y el nivel de *engagement*; todo ello en el marco de la relación orientación al mercado del docente y rendimiento del estudiante.

En suma, y para efectos del presente trabajo, el interés se centrará en dos de los sujetos activos del proceso enseñanza-aprendizaje: el docente y su estudiante. Se establece, como uno de los objetivos prioritarios, el estudio del efecto que tiene la orientación al mercado del docente en el rendimiento académico y la satisfacción del estudiante que, como se ha indicado en líneas previas, debe ser uno de los clientes prioritarios del docente. Adicionalmente, se analiza como el síndrome de *burnout/engagement* del docente también puede condicionar el rendimiento académico y la satisfacción del estudiante.

### **2.3. El papel del docente y del estudiante en el contexto de la orientación al mercado**

Tal y como se ha indicado a lo largo del presente trabajo, docente y estudiante son dos piezas angulares en el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en dos elementos clave del sistema educativo de enseñanza superior.

La literatura ha puesto de manifiesto que la adopción de un enfoque de orientación al mercado puede traer consigo un conjunto de consecuencias que pueden tener un impacto positivo o negativo dentro de la organización, en función de la estructura de la organización y del esfuerzo necesario para su implantación (Bello, 2001). En este sentido, son numerosos los trabajos dentro del ámbito de la orientación al mercado que se han centrado en analizar los efectos que dicha orientación posee en la empresa, empleando para ello diversos indicadores de resultado. Así, y de acuerdo con Caruana, Ramaseshan y Ewing (1989), ya desde mediados de la década de los ochenta comenzó a admitirse y comprobarse dicha relación entre orientación al mercado y resultados, tanto por académicos (Houston, 1986; McGee y Spiro, 1988; Webster, 1988) como por profesionales (Kholi y Jaworski, 1990); y en diversos contextos. Sin embargo, no parecen representar la misma filosofía de negocios esencial al tiempo que la función de marketing tiende a actuar de manera empresarial cuando se enfrenta con el entorno competitivo (Miles y Arnold, 1991).

En esta línea, cierto número de investigadores ha argumentado que la efectividad de una orientación estratégica particular está sujeta a la situación del entorno (Day y Wesley, 1988) y han sugerido que ese vínculo entre la orientación al mercado y el desempeño, está en sí mismo sujeto a la turbulencia del mercado (Jaworski y Kohli 1993; Slater y Narver, 1994). En suma, no existe duda entre la relación entre orientación al mercado de las entidades y resultados alcanzados por la empresa. Ahora bien, y a efectos de los objetivos de la presente investigación, cabe matizar diversos aspectos: el actor, su estado anímico y los resultados en sus 'clientes'.

En un contexto de orientación al mercado, y tal y como señalan Christopher, Payne y Ballantine (1993), el marketing debe ser responsabilidad de todos los miembros de la organización. Es por ello, que la implantación de un enfoque de orientación al mercado entre los empleados, se convierte en un aspecto clave del éxito de la orientación al mercado de la organización y del éxito de esta (Harrison y Shaw, 2004). Así, Deshpandé, Farley y Webster (1993) sugieren que no es suficiente con que los directivos de una organización estén orientados al mercado; también es necesario que el personal lo esté; y ello como única vía para poder satisfacer los deseos y necesidades de sus clientes.

De acuerdo con Mohr y Jackson (1991), poco se ha estudiado acerca del papel del cliente interno dentro del contexto de la implantación del concepto de marketing. Ahora bien, existe un reconocimiento acerca de la necesidad de las organizaciones de centrarse en los recursos humanos a fin de desarrollar una orientación al mercado (How, Carter y Dunne, 1998). En este sentido, puede considerarse que las actitudes, competencias, conocimientos y comportamientos de las personas que trabajan en una organización, influyen directamente en sus resultados, su

reputación y en definitiva en su éxito. En este contexto, parece existir un considerable consenso en cuanto a la idea de que la efectividad o inefectividad de una organización está en gran medida determinada por la calidad de sus líderes (Benítez y Valles, 2003). Chaganti y Sambharya (1987) encontraron que la orientación de una organización, es contingente a la habilidad y compromiso de los ejecutivos

Trasladando esta argumentación al ámbito del sistema educativo, y tal y como se ha puesto de manifiesto en líneas previas, es posible encontrar ciertos trabajos (Caruana, Ramaseshan y Ewing, 1998; Siu y Wilson, 1998; entre otros) que subrayan la necesidad de implementar la orientación al mercado en el seno de la institución, pero no es tan frecuente encontrar estudios que centren su atención en el docente. Así por ejemplo, recientemente Oplatka y Hemsley-Brown (2007) señalan la necesidad de que las instituciones educativas se orienten al mercado y desarrollan un estudio empírico con el personal directivo de colegios; sin llegar a descender a estudiar la implantación de dicho enfoque en el cuerpo docente. Sin embargo, los autores destacan la importancia que el docente puede desempeñar en la implantación de dicho enfoque.

Así, si bien es cierto que desde la década de los noventa han aparecido un número creciente de trabajos centrados en la importancia de la orientación al mercado de las instituciones de enseñanza superior como respuesta a la creciente competitividad, de manera progresiva se han ido modificando los objetivos de las investigaciones en este campo. Prueba de ello es el trabajo reciente de Flavián y Lozano (2007) en el que se analizan los factores ambientales que condicionan el grado de orientación al mercado de los profesores de marketing de las universidades españolas.

Por tanto, y de acuerdo con Flavián y Lozano (2001), la formación y cualificación del capital humano de cualquier organización representa uno de los factores clave en el éxito de la implantación de sus estrategias. Así, podría entenderse que el personal docente representa un instrumento clave para la implantación de un enfoque de orientación al mercado. Y es en esta figura del proceso enseñanza-aprendizaje donde recae nuestra atención.

Relacionado con lo anterior, también de manera reciente se ha retomado un concepto originario de los años setenta, el *burnout* o síndrome del personal quemado. Así, desde que el concepto comienza a desarrollarse en los años 70, a partir de los escritos de Freudenberger (1974), hasta nuestros días, este fenómeno ha cobrado especial relevancia dentro del ámbito de cualquier personal en contacto con los clientes. Aunque originalmente se consideró que el *burnout* era un síndrome propio de profesiones de servicio a las personas (Freudenberger, 1974: Maslach, 1976), en la actualidad se ha ampliado el estudio del concepto a otros grupos ocupacionales: teleoperadores, operarios de fábrica, estudiantes universitarios, vendedores, entre otros (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, y Grau, 2000).

En el ámbito docente, uno de los primeros indicios que comenzaron a señalar la importancia del estrés y, específicamente, del *burnout* fueron los datos que las diferentes administraciones de educación tenían sobre las bajas laborales de los profesores y su evolución a través de los años (Moriani y Herruzo, 2004). Estos resultados señalaban un incremento anual de

las bajas de tipo psiquiátrico que no se encontraban en otras profesiones y que tenían como consecuencias un incremento del absentismo laboral, un enorme gasto en sustituciones y un bajo rendimiento en el trabajo (García-Calleja, 1991). Con el paso del tiempo, aparecen estudios que contraponen el estado emocional del compromiso con la tarea o *engagement* al síndrome de *burnout*. En nuestro trabajo, defenderemos esta oposición en los términos por lo que en adelante aparecerán ambos conceptos de manera conjunta indicando que se trata de un estado emocional o motivacional contrapuesto.

Por tanto, en el marco de la presente investigación se establece que el nivel de 'quemazón' (*burnout*) y del compromiso (*engagement*) del docente, al igual que su grado de orientación al mercado, afectará al rendimiento académico del estudiante y a su satisfacción.

Así, se podría asemejar la figura del docente a la de un vendedor, el cual "se encuentra en una posición fronteriza entre el mercado y la empresa por lo que este personal es receptor de información acerca de las necesidades de los clientes siendo capaces de determinar las necesidades, deseos y preferencias de los clientes" (Lambert, Sharma y Levy, 1997, p. 141). En este sentido, el personal docente puede representar una plataforma única para comunicar el mensaje marketing de la empresa (la universidad) a sus clientes (estudiantes, padres de familia, empleadores y demás públicos) y la voz del cliente para la empresa. Es más, como resultado de ese contacto directo, el profesor en particular tendrá una obligación creciente de determinar y ofrecer juicios acerca de las necesidades de los clientes, así como de acercar de forma regular esa información hacia otros miembros de la organización (Wotruba, 1995). Su motivación, su estado de ánimo determinarán las acciones que éste desarrolle y repercutirán sobre el estudiante. Así, el síndrome de *burnout* y del *engagement* en el docente se está convirtiendo en objeto de estudio por las consecuencias directas en cuanto a la calidad de la enseñanza (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003).

En este contexto, Hargreaves (1996) nos muestra cómo la sociedad actual ha conllevado cambios en el profesor tanto como persona como profesional. El autor define la sociedad de hoy como una sociedad postmodernista que tiene sus orígenes en la mitad del siglo XX como consecuencia del surgimiento de nuevas condiciones sociales y culturales con características diferenciadas y bien definidas. Así, entre otros aspectos, la burocratización deja paso a instituciones más flexibles donde los papeles sociales de sus miembros dejan de ser estables. Como afirma el autor, se trata de aceptar la condición postmoderna no de forma acrítica, sino analizada y asumirla como un nuevo marco de condiciones y relaciones sociales. Dichas condiciones y valores sociales afectan al trabajo del profesor y plantean, a menudo, demandas contradictorias como el individualismo y autonomía de los centros frente a las culturas cooperativas. Se admite la necesidad de cambio, si bien la mejora puede ser opcional. Como señala Gimeno Sacristán (2001), los docentes deben aprender a convivir con la sociedad en la que nos encontramos y, en este sentido, educar y convivir en el ámbito de una cultura global.

En este ámbito, Vázquez de la Hoz (2005) explica que las tendencias actuales de la Psicología Educativa sugieren que los profesores y todo el personal vinculado al sistema educativo, desarrollen competencias como la toma de decisiones oportunas y acertadas; la comunicación asertiva, afectiva y efectiva; la solución de conflictos de manera creativa y exitosa;

la cooperación y trabajo en equipo, todo ello dentro y fuera del aula, en relación con los alumnos, pero también con otros docentes, con el personal administrativo, las directivas de la institución y en general con toda la comunidad educativa. En definitiva, se promulga una necesidad a orientarse al mercado interiorizando las demandas de la sociedad actual.

Por otra parte, y junto a la figura del docente, los estudios sobre los efectos de la orientación al mercado han focalizado su atención básicamente en analizar dichos efectos en términos de resultados para la empresa, pero no en relación a los efectos que dichos resultados poseen, ya no únicamente para el personal de la empresa, sino considerando también a los clientes externos. Recordemos como Kohli y Jaworski (1990) ya mencionaban en su trabajo pionero que un enfoque de orientación al mercado es capaz de propiciar una mayor aceptación y lealtad como respuesta del cliente hacia la firma, considerando que ésta provee de bienes que el consumidor demanda. Así, bajo el enfoque de la orientación al mercado, toda la organización considera la satisfacción de las necesidades y deseos de los consumidores como una meta corporativa, siendo ésta la esencia de una empresa orientada al mercado (Küster, 2000). Por otra parte, Deshpande y Webster (1989) sostienen que la orientación al mercado es aquella parte de la cultura organizativa que persigue alcanzar un mayor valor para el cliente. De manera más específica, Narver y Slater (1990) afirmaban que "...es la que de una forma más eficiente y eficaz permite crear un valor superior para los clientes" (p. 22) y que implica el desarrollo de ciertas capacidades que tienen como consecuencia la obtención de ciertas ventajas competitivas, entre ellas la lealtad del cliente. A su vez, estas ventajas competitivas les permitirán mejorar la rentabilidad y el crecimiento en ventas. En suma, como afirma Küster (2000), los efectos principales de la orientación al mercado son la creación de un valor superior y la obtención de clientes satisfechos. En este marco, nuestra atención se centra en el efecto que el grado de orientación al mercado del docente tendrá en el rendimiento académico del estudiante, así como en su satisfacción.

Así, se defiende la necesidad de estudiar los mecanismos para implementar efectivamente una estrategia de negocios y establecer las políticas apropiadas para ésta. De manera más específica, la presente investigación defiende que el profesor es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, y se convierte en una pieza clave en la generación de valor del producto académico de la institución. De aquí la relevancia de conocer cual es su nivel de orientación al mercado, considerada ésta, como un enfoque comportamental de trabajo para alcanzar los objetivos establecidos por la institución y lograr una mayor eficacia en los resultados esperados del estudiante. Se defiende, adicionalmente, la necesidad de estudiar el síndrome de *burnout* y el nivel de *engagement* como factores internos del docente que condicionarán tanto su grado de orientación al mercado como los resultados de sus estudiantes.

En suma, se defiende que la preocupación última de los docentes y de las instituciones en las que éstos trabajan debería ser la satisfacción de sus clientes. En este sentido, y como se ha expuesto previamente, la delimitación del cliente del sistema universitario no resulta sencilla (Flavián y Lozano, 2005), pues junto a los estudiantes, la sociedad o las empresas representan otros públicos de interés. Sin embargo, entendemos que los estudiantes se convierten en los primeros clientes o clientes más directos con los que el docente establece relación; son los receptores formativos del docente.

La justificación podría encontrarse en que, y de acuerdo con Tejero y García-Valcárcel (2007), las investigaciones llevadas a cabo permiten concluir que en todos los países de nuestro entorno económico-cultural existe el problema del bajo rendimiento en el sistema universitario, tanto si se mide el rendimiento a través de las tasas de abandono-éxito, como si se mide mediante la regularidad académica o de las calificaciones obtenidas.

Entre los factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante, se pueden diferenciar tres aspectos clave: (1) los inherentes al alumno, (2) los inherentes al docente, y (3) los inherentes a la organización académica universitaria. El estudio realizado por Tejero y García-Valcárcel (2007) con una muestra de 508 profesores y 2.172 estudiantes de la Universidad de Salamanca, pone de manifiesto ciertos aspectos clave del docente que pueden afectar al rendimiento del estudiante (falta de dedicación a las tareas docentes, deficiencias pedagógicas como la falta de motivación y la falta de tratamiento individualizado a los estudiantes). Por tanto, parece necesario tanto un enfoque orientado al mercado como una clara motivación del docente como aspectos clave del rendimiento del estudiante.

El presente estudio analiza dos de tales antecedentes clave del rendimiento académico del estudiante: antecedentes relativos a la figura del docente (su orientación al mercado, su síndrome de *burnout* y su nivel de *engagement*) y antecedentes relativos a la figura del estudiante (sus orientaciones/motivaciones y su autoeficacia).

### 3. El modelo de rendimiento académico del estudiante

De acuerdo con Edel (2003) y Tejero y García-Valcárcel (2007), el análisis sobre el rendimiento académico muestra una gran diversidad de líneas de estudio, lo que permite no solo comprender su complejidad sino su importancia dentro del campo educativo. Así, la complejidad del rendimiento académico se inicia desde su conceptualización. En ocasiones se le denomina aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar. Algunas de estas diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas (Edel, 2003); y en otras por enfoques distintos (Tejero y García-Valcárcel, 2007). En cualquier caso, la literatura ofrece gran diversidad de definiciones y enfoques distintos.

A fin de no extendernos, en el presente trabajo defendemos la propuesta de Fenollar, Román y Cuestas (2008) quienes consideran “el rendimiento académico más allá de la tradicional calificación o nota, extendiéndola a otras variables cualitativas tales como el aprendizaje percibido y la nota esperada” (p. 9). Así, el aprendizaje percibido se refiere a una evaluación subjetiva realizada por el estudiante acerca del incremento en su conocimiento declarativo (conocer hechos o definiciones) y procedimental (saber cómo completar una determinada tarea) relacionado con la asignatura (Marks, 2000). Por su parte, la nota esperada, se relaciona con las expectativas del alumno sobre la nota que piensa obtener en la asignatura (Fenollar, Román y Cuestas, 2005). Por tanto, el rendimiento académico del estudiante se puede aproximar desde un punto de vista cualitativo a partir de estas dos variables: la nota esperada y el aprendizaje percibido.

Del mismo modo que en su definición, en la actualidad existen diversas investigaciones que se dirigen a encontrar explicaciones del rendimiento académico de los estudiantes; investigaciones que abarcan desde estudios exploratorios, descriptivos y correlacionales hasta estudios explicativos (Edel, 2003; Caballero, 2006). En la presente investigación se pretende replicar el modelo de rendimiento académico propuesto por Fenollar, Román y Cuestas (2008). En este sentido, se acude a la Teoría Cognitiva de la Motivación-Logro y a la Teoría de la Autoeficacia para explicar el rendimiento académico de los estudiantes.

Así, la Teoría Cognitiva de la Motivación-Logro que tiene sus orígenes en el trabajo de Dweck (1986), parte de la premisa de que el comportamiento del estudiante está condicionado por el deseo de alcanzar unos objetivos particulares. De acuerdo con Fenollar, Román y Cuestas (2007 y 2008), los trabajos que han considerado este marco teórico se han centrado en dos motivaciones u orientaciones: (1) orientación al aprendizaje (*learning, mastery o task oriented goals*) y (2) orientación al resultado (*performance or ego-oriented goals*). La primera se enfoca hacia el incremento de la propia competencia (aprender) y la segunda hacia la ejecución (quedar bien ante los otros, o su vertiente de evitación: miedo al fracaso). La búsqueda de una u otra hace que el modo de afrontar las tareas varíe claramente (Cattaneo, Huertas y De la Cruz, 2004). Los individuos con motivaciones/orientaciones al aprendizaje tienden a utilizar atribuciones internas; mientras que los individuos con motivaciones/orientaciones de ejecución/al rendimiento, atribuciones externas. El predominio de una u otra meta de aprendizaje, influye en las formas de pensar y actuar cuando se resuelve una tarea (Schiefele, 1991) y de enfrentarse y digerir el

fracaso. Los que buscan aprender, suelen interpretar el fracaso como un mero error, en cambio, los que buscan quedar bien interpretan un fallo en la realización de una tarea como fracaso personal (Cattaneo, Huertas y De la Cruz, 2004).

Por otra parte, además de las motivaciones anteriores, otros investigadores han defendido la necesidad de considerar una tercera motivación adicional: la motivación a evitar tareas (*work avoidance goals*). Esta orientación se entiende como otra variable capaz de explicar parte del rendimiento académico del alumno (Seifert y O'Keefe, 2001). Podría definirse como la preocupación por evitar llevar a cabo tareas desafiantes; reduciendo las tareas a realizar en la escuela (Seifert y O'Keefe, 2001); esto es realizar el trabajo (o tarea) con el menor esfuerzo posible. Pese a la existencia de cierta evidencia de esta orientación, en comparación con las orientaciones al aprendizaje y a los resultados, aún hoy son relativamente escasos los trabajos que han tratado de analizar la orientación a evitar tareas (Seifert y O'Keefe, 2001).

En suma, desde un enfoque motivacional, existen tres tipos de orientaciones que pueden influir sobre el rendimiento del estudiante: orientación al aprendizaje, orientación a los resultados y orientación a evitar tareas.

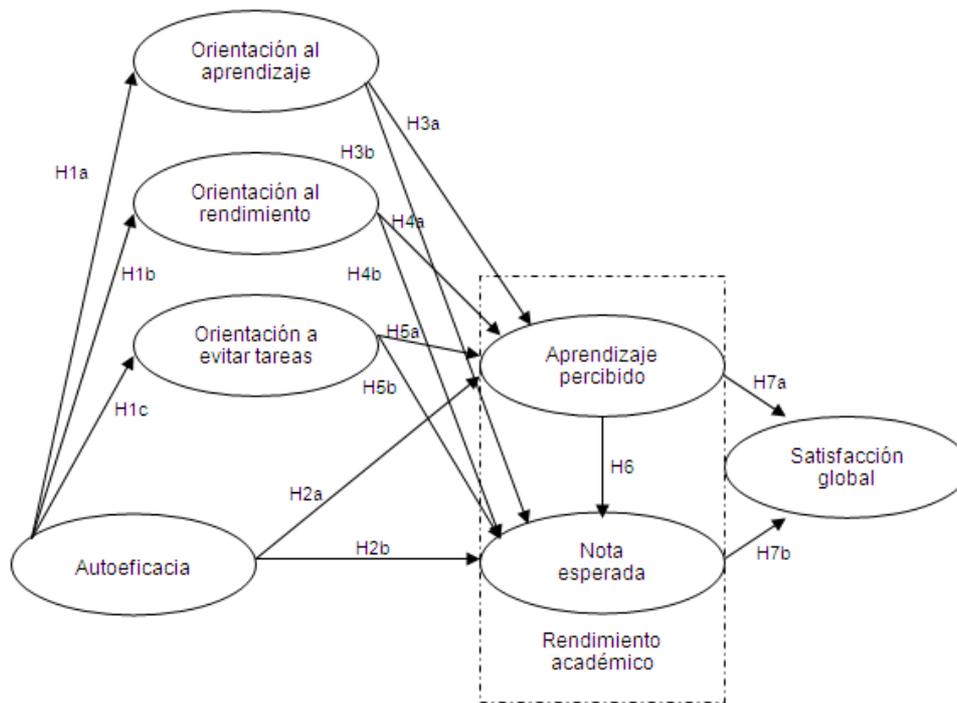
Junto al enfoque motivacional, la Teoría de la Autoeficacia, abanderada por Bandura (1986), defiende que la percepción que el estudiante tiene de si mismo, en cuanto a su capacidad para llevar a cabo de forma exitosa las acciones necesarias para la obtención de una meta deseada, está relacionada con el rendimiento académico (p.e., Pajares y Kranzler, 1995; Pajares, Hartley y Valiante, 2001; Greene, Miller, Crowson, Duke y Akey, 2004; Usher y Pajares, 2006). Asimismo, aquellos estudiantes que se sienten competentes, no sólo se orientan a posibles éxitos académicos, sino también al aprendizaje y al rendimiento (Elliot y Church, 1997).

Así, y siguiendo el trabajo de Fenollar, Román y Cuestas (2008), replicamos su modelo propuesto en el que se integran las dos teorías mencionadas anteriormente como antecedentes del rendimiento académico del estudiante universitario; la teoría motivacional y la teoría de la autoeficacia. A diferencia de los autores, ampliamos el campo de estudio, no únicamente a los estudiantes universitarios de marketing, sino a cualquier estudiante de una Facultad de Economía e incluimos una variable adicional, la satisfacción global del estudiante. A través de este modelo será posible comprobar si el efecto de la autoeficacia sobre el rendimiento académico es directo o mediado a partir de las orientaciones/motivaciones (o incluso ambos). Cabe señalar que el desarrollo teórico del modelo propuesto por estos autores se nutre de estudios provenientes de diversas áreas de conocimiento, en concreto de la sociología, de la psicología educacional y del marketing. Adicionalmente, y al igual que los autores, se realiza el estudio en un contexto universitario. Esto último es particularmente relevante pues la mayoría de las investigaciones anteriores se han desarrollado sobre estudiantes de educación primaria o secundaria. En este sentido, algunos investigadores han señalado que las motivaciones y los estilos de aprendizaje de los alumnos universitarios difieren en gran medida de las de los alumnos de niveles educativos inferiores (Vermetten, Lodewijks y Vermunt, 2001; Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñeiro, 2003).

La Figura 3 sintetiza el modelo propuesto. Siguiendo el orden de las hipótesis, el primer grupo se refieren al papel de la autoeficacia en el rendimiento académico, ya sea de forma indirecta a través de las orientaciones (H1a a H1c), o de forma directa (H2a y H2b).

Un segundo grupo (H3 a H5) recoge el efecto directo de las orientaciones (al aprendizaje, al rendimiento y a evitar tareas) sobre el rendimiento académico (el aprendizaje percibido y la nota esperada).

Un tercer grupo (H6) propone un efecto del aprendizaje percibido sobre la nota esperada. Finalmente, (H7 a y b) relacionan el efecto del rendimiento académico sobre la satisfacción global del estudiante.



**Figura 3. Modelo conceptual de rendimiento académico del estudiante. Fuente: A partir de Fenollar, Román y Cuestas (2008).**

### 3.1. La autoeficacia y sus efectos

Con relación al primer grupo de hipótesis, y de acuerdo con Caballero (2006), la percepción de los estudiantes acerca de su propia autoeficacia se convierte en un requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos personales. Dicha percepción, ejerce una profunda influencia en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia de las personas cuando enfrentan determinados retos e incluso en las reacciones emocionales que experimentan ante situaciones difíciles (Prieto Navarro, 2001).

Como consecuencia, la autoeficacia se ha asociado frecuentemente con el rendimiento académico, destacándose su rol mediador cognitivo entre otros determinantes de las competencias (tales como habilidades, intereses y logros de ejecución anterior) y del rendimiento académico (Pajares, 1996). De este modo, los estudiantes que se perciben más autoeficaces persisten durante mayor tiempo cuando deben resolver problemas de difícil solución (Olaz, 2001).

De acuerdo con Usher y Pajares (2006), una elevada autoeficacia académica (o percepción de que puede obtener un buen resultado académico por sus capacidades), puede provocar que el estudiante muestre un mayor interés en el trabajo académico, se proponga metas más ambiciosas, haga frente a las dificultades y acepte desafíos académicos orientados a mayor competencia. Por su parte, aquellos estudiantes que perciban en sí mismos una autoeficacia menor perseguirán un resultado académico menor y emplearán menos recursos en su proceso de aprendizaje (Usher y Pajares, 2006). Así, la autoeficacia juega un importante papel en el

desarrollo del estudiante y en el uso de sus capacidades académicas (Zimmerman, 2000; Caballero, 2006). En esta línea, trabajos previos han comprobado que la autoeficacia tiene un efecto positivo en la orientación al aprendizaje (Kaplan y Maehr, 1999; Bong, 2001; Smith, Sinclair y Chapman, 2002; Greene, Miller, Crowson, Duke y Akey, 2004; Sullivan, Guerra y Hsieh, 2007; Fenollar, Román y Cuestas, 2008). Del mismo modo, se puede esperar que menores niveles de autoeficacia se traduzcan en una mayor orientación a evitar tareas, pues el alumno se sentirá en una peor situación para desarrollar dichas tareas académicas de forma eficaz (Joo, Bong y Choi, 2000; Sullivan, Guerra y Hsieh, 2007); si bien el estudio de Fenollar, Román y Cuestas (2008) no encontró diferencias significativas en este sentido.

Cabe señalar que la relación no es tan evidente cuando se trata de la orientación a los resultados. Quienes tienen una alta autoeficacia académica, se sienten seguros de su capacidad para afrontar las dificultades y son, además, más optimistas (Pajares, 1996). Fenollar, Román y Cuestas (2008) explican que ello implica que estos estudiantes no precisan demostrar una capacidad que tienen asumida. Es decir, no se puede hablar de relación entre autoeficacia y preocupación por mostrar competencia a los demás. En esta línea, autores como Pajares, Hartley y Valiente (2001) no encontraron relación significativa entre ambos conceptos. Sin embargo, Gao y Xiang (2007) en su estudio con 276 escolares, sí que evidenciaron dicha relación. Del mismo modo, Phillips y Gully (1997), comprobaron como la autoeficacia percibida por el estudiante se relaciona positivamente con la orientación al aprendizaje mientras que dicha relación es negativa con relación a la orientación al resultado. Por tanto, y pese que en el trabajo de Fenollar, Román y Cuestas (2008) no se establece una relación significativa entre orientación al resultado y autoeficacia, en el presente trabajo se defiende que dicha relación existe.

Lo expuesto en líneas previas, nos lleva a plantear las siguientes hipótesis:

*Hipótesis 1 a-c: La autoeficacia académica percibida por el estudiante tiene (a) un efecto positivo en su orientación al aprendizaje, (b) un efecto negativo en su orientación al resultado, (c) y un efecto negativo en su orientación a evitar tareas.*

Como se ha indicado anteriormente, la autoeficacia resulta beneficiosa para el rendimiento académico del estudiante. Así, diversos estudios han probado lo beneficioso que es la autoeficacia en el ámbito docente (Pajares y Kranzler, 1995; Greene y Miller, 1996; Pajares y Valiente, 1997; Pajares, Hartley y Valiente, 2001; Greene, Miller, Crowson, Duke y Akey, 2004; Fenollar, Román y Cuestas, 2008). Los estudiantes que se sienten competentes, eficaces, son efectivos, activos participantes que producen resultados deseados (Ross y Broh, 2000).

En este sentido, y de acuerdo con Caballero (2006), un estudiante con bajos niveles de autoeficacia tendrá también un bajo rendimiento y, probablemente, evitará participar en las actividades que le sean asignadas. En cambio, un estudiante con alta autoeficacia se compromete más con la actividad encomendada y muestra una mayor persistencia, a pesar de las dificultades con las que se puede encontrar y, por lo tanto, mayor satisfacción académica. Es decir, la autoeficacia que el estudiante perciba de sí mismo influirá también en su rendimiento académico. De este modo, se establece la siguiente hipótesis.

*Hipótesis 2 a-b: La autoeficacia percibida por el estudiante tiene un efecto positivo (a) en su aprendizaje percibido y (b) en su nota esperada.*

### **3.2. Las orientaciones/motivaciones y sus efectos**

Con relación al segundo grupo de hipótesis (H8 a H10), justificamos a continuación el efecto directo de las orientaciones al aprendizaje, al rendimiento y a evitar tareas que lleve a cabo el estudiante sobre el rendimiento académico que finalmente espere obtener, en términos de aprendizaje percibido y nota esperada.

Así, aquellos estudiantes que poseen una orientación al aprendizaje “tienen un mayor deseo de mejorar su competencia y aumentar los conocimientos a partir de un esfuerzo de aprendizaje continuo y una mayor perseverancia en el estudio” (Murphy y Alexander, 2000, p. 28). Estos estudiantes, no sólo están preocupados por sus resultados académicos respecto a los demás, sino que se interesan por proteger su imagen de competencia (Vermetten, Lodewijks y Vermunt, 2001). Así, se puede afirmar que un estudiante orientado al aprendizaje estudia los contenidos de la asignatura con la finalidad de comprenderlos, buscando las aplicaciones posteriores y relacionando entre sí los distintos conceptos que va adquiriendo (Kaplan y Midgley, 1997).

De acuerdo con Fenollar, Román y Cuestas (2008), a pesar de que algunos estudios no han obtenido un efecto significativo de la orientación al aprendizaje sobre el rendimiento académico, existe un considerable número de trabajos que sí que han encontrado un efecto positivo y significativo (Ames, 1992; Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993; Greene y Miller, 1996; Dupeyrat y Mariné, 2005; Fenollar, Román y Cuestas, 2008). Por tanto, esperamos una relación positiva y significativa entre la orientación al aprendizaje que desarrolle el estudiante y el rendimiento académico que espere lograr; esto es:

*Hipótesis 3 a-b: La orientación al aprendizaje del estudiante tiene un efecto positivo en (a) su aprendizaje percibido y (b) en la nota esperada por el estudiante.*

Por otra parte, la orientación al resultado surge cuando el individuo se preocupa principalmente por obtener resultados positivos con el objeto de mostrar capacidad a los demás, independientemente de las actividades que lleve a cabo para conseguir dichas metas (Dweck, 1986). Esta necesidad de mostrar capacidad o competencia se manifiesta como un deseo de influir en el entorno, lo que le proporciona información al estudiante sobre su competencia, aspecto esencial para que éste se sienta bien (Elliot y Moller, 2003).

De acuerdo con Fenollar, Román y Cuestas (2008), en el ámbito docente, no existe un patrón claro en relación al efecto de este tipo de orientación en el rendimiento del estudiante. Si bien diversos estudios no han encontrado un efecto significativo otros sí han podido demostrar una relación significativa y positiva (p.e. Elliott, Shell, Henry y Maier, 2005). Como afirman los propios autores, una posible explicación podría encontrarse en la delimitación de qué se entiende por rendimiento del estudiante. Así es posible que los alumnos con una orientación al resultado obtengan una mejor nota, pero no necesariamente aprendan más frente a otros alumnos con una menor orientación al resultado (Fenollar, Román y Cuestas, 2008). Este argumento es también

avalado por Elliot, McGregor y Gable (1999), quienes argumentan que los alumnos con una orientación al resultado tienden a adoptar como estrategias de estudio la memorización y la repetición de conceptos clave, que en determinadas circunstancias pueden dar lugar a resultados académicos positivos (en términos de notas), pero difícilmente a un mayor aprendizaje. No obstante, en términos generales cabe enunciar un efecto positivo y directo de la orientación al resultado sobre el rendimiento esperado por el estudiante, medido éste en términos de aprendizaje percibido y nota esperada. Por lo tanto planteamos que:

*Hipótesis 4 a-b: La orientación al resultado del estudiante tiene un efecto positivo en (a) su aprendizaje percibido y (b) en la nota esperada por el estudiante.*

Finalmente, y como se ha indicado anteriormente, los estudiantes que muestran una orientación a evitar tareas, intentan realizar la tarea académica con el menor esfuerzo posible para evitar consecuencias negativas, como el fracaso académico. Los trabajos que han considerado esta variable han puesto de manifiesto sus efectos negativos (Fenollar, Román y Cuestas, 2008). Así por ejemplo, Dupeyrat y Mariné (2005) encontraron que la orientación a evitar tareas está significativamente relacionada con el uso de estrategias de estudio superficiales, tales como la memorización. De forma similar, la orientación a evitar tareas se ha demostrado que está asociada con un rendimiento académico bajo (Nurmi, Onatsu y Haavisto, 1995; Fenollar, Román y Cuestas, 2008). A la vista de lo expuesto, se plantea la siguiente hipótesis:

*Hipótesis 5 a-b: La orientación a evitar tareas del estudiante tiene un efecto negativo (a) en su aprendizaje percibido y (b) en la nota esperada por el estudiante.*

### **3.3. El aprendizaje percibido y sus efectos**

El tercer grupo de hipótesis (H6) plantea un efecto del aprendizaje percibido sobre la nota esperada. Así, se puede considerar que la docencia ha sido efectiva si consigue mejorar los resultados del estudiante, después de un período de instrucción; y ello de una forma coherente con los objetivos docentes planteados (Marsh, 1987). En este sentido, Marsh (1987) señala que uno de los criterios más aceptados para evaluar la efectividad es el aprendizaje del estudiante. Asimismo, la efectividad en la docencia hace referencia a la capacidad de modificar los conocimientos y habilidades del estudiante en un periodo de tiempo dado (Fenollar, Román y Cuestas, 2008). En esta línea, Olivares (2001) y Fenollar, Román y Cuestas (2008) comprobaron que el aprendizaje percibido está positivamente relacionado con la nota esperada por el estudiante. En consecuencia se plantea la siguiente hipótesis:

*Hipótesis 6: El aprendizaje percibido por el estudiante tiene un efecto positivo en la nota esperada.*

Finalmente, se intenta justificar la relación entre el rendimiento académico y la satisfacción global del estudiante (H12 a y b). En este sentido, Petruzzellis, D'Uggento y Romanazzi (2006) llevan a cabo un estudio para comprobar las razones que conllevan la satisfacción del estudiante hacia los estudios. Los autores comprobaron como los dos factores más relevantes y significativos en la satisfacción del estudiante eran la capacidad de poder cubrir

sus necesidades de manera genérica y la capacidad de alcanzar un buen nivel de educación. Por tanto, cabe plantear que aquellos estudiantes donde el aprendizaje percibido y la nota esperada sean mayor, muestren niveles de satisfacción más elevados.

De manera más específica, Caballero, Abello y Palacio (2007) pudieron comprobar en una muestra compuesta por 213 estudiantes universitarios la existencia de una relación positiva entre rendimiento académico alcanzado por el estudiante en términos de puntuaciones promedias y su satisfacción en los estudios. Igualmente, Fredericksen, Pickett, Shea, Pelz y Swan (1999) en el contexto de la docencia online obtuvieron que el aprendizaje percibido se relacionaba de manera positiva con la satisfacción del estudiante hacia el curso.

Por tanto, a la vista de lo expuesto, cabe plantear la siguiente hipótesis:

*Hipótesis 7: (a) El aprendizaje percibido y (b) la nota esperada por el estudiante tienen un efecto positivo en la satisfacción global del estudiante.*

## **4. Efectos de la orientación al mercado y el síndrome de burnout/engagement del personal docente sobre el estudiante: propuesta de un modelo de influencia**

Siguiendo la línea argumental de la presente investigación, se justifica a continuación el papel del docente en el rendimiento académico y satisfacción del estudiante. Si bien somos conscientes de que se quedan en el tintero otras variables condicionantes, el objetivo del presente estudio se centra en la relación orientación al mercado del docente-resultados del estudiante; contemplando aspectos motivacionales del docente (*burnout/engagement*) y del estudiante (orientaciones); estas segundas ya desarrolladas en el apartado anterior. Así, en este apartado se plantea que ciertas características del docente, como son la orientación al mercado, el síndrome de *burnout* y el nivel de *engagement* influyen en el rendimiento del estudiante; es decir, el entorno y más concretamente, el docente se revelan como una dimensión clave de dicho rendimiento (Church, Elliot y Gable, 2001).

### **4.1. La orientación al mercado del docente, el rendimiento académico y la satisfacción del estudiante**

De acuerdo con Llonch (1993), “dado que la orientación al cliente es el componente de la orientación al mercado mejor aceptado en el mundo académico, parece razonable deducir que dicha orientación debe generar efectos muy beneficiosos para los clientes de la empresa” (p. 106). Así, los clientes pasan a ocupar una posición muy privilegiada en este enfoque. De este modo, los miembros de una organización que estén orientados al mercado considerarán las necesidades y deseos de sus clientes como una meta corporativa. Tradicionalmente, la literatura ha identificado dos efectos de la orientación al mercado sobre el cliente: (1) efectos sobre su satisfacción y (2) efectos sobre su valor percibido.

Con relación a este último punto, Deshpandé y Webster (1989) afirman que la orientación al mercado es aquella parte de la cultura organizativa que persigue alcanzar un cierto valor para el cliente. Es más, la orientación al mercado es la que de entre las diversas culturas empresariales permite, de una forma más eficiente y eficaz, crear un valor superior para los clientes (Narver y Slater, 1990). En esta línea, Narver, Slater y Tietje (1998) añaden que la orientación al mercado presenta cuatro comportamientos esenciales relacionados con la creación de valor para el cliente: (1) proporcionar claridad en la disciplina de valor y en su proposición, (2) conducir a los clientes y no únicamente seguirlos, (3) tratar a la empresa, sea del tipo que sea, como una empresa de servicios, y (4) dirigir en términos de cliente clave y emplearlos de por vida. Los defensores de estas argumentaciones defienden que el valor del cliente es el resultado de la implantación del concepto de marketing, donde el concepto de marketing (u orientación al mercado) representan una filosofía y forma de actuar y el valor del cliente representa un resultado deseado (Baker, Kleine y Bennion, 2000).

En suma, los estudios en esta línea han comprobado como la orientación al mercado posee tres interesantes efectos sobre los clientes:

- Relación positiva y directa con la satisfacción de los consumidores (Saxe y Weitz, 1982; McCullough, Heng y Khen., 1986; Jaworski y Kohli, 1993; Söderlund, 1993).
- Relación positiva y directa con la creación de un valor superior para los clientes (Deshpandé y Webster, 1989; Narver y Slater, 1990, 1994; Llonch, 1993).
- Relación positiva entre la orientación al mercado, la creación de valor y la satisfacción (Llonch, 1993); esto es, una mayor orientación al mercado dará lugar a un mayor valor para el cliente lo que se traducirá en una mayor satisfacción del cliente.

Ahora bien, y tal y como apuntan Flavián y Lozano (2005), las investigaciones centradas en este ámbito, han sido desarrolladas fundamentalmente para explicar con mayor detalle el comportamiento observado por las organizaciones empresariales en contextos lucrativos. Con el paso del tiempo, el interés y la relevancia de este concepto también ha motivado que diversos investigadores (Narver y Slater, 1990; Kholi y Jaworski, 1990, 1993; Kohli, Jaworski y Kumar, 1993; Hurley y Hult, 1998) sugieran la necesidad de aplicarlo a otros ámbitos de la sociedad en los cuales no existe ánimo de lucro, o bien, éste no es una finalidad prioritaria. En esta línea, Cervera (2000) señala que la relación docente-estudiante está basada en relaciones de intercambio y las mismas pueden ser concebidas, ejecutadas y evaluadas conforme a los principios del marketing.

Así, y tal y como se ha apuntado en líneas previas, el docente representa un agente activo en el proceso de educación superior. Así, de acuerdo con Scott y Dinham (2003), el profesorado ocupa, obviamente, una posición crucial en la satisfacción de las expectativas y esperanzas de la sociedad en cuanto a educación y enseñanza, así como en el logro de la realización de grupos e individuos. García y Fernández (2002) sostienen que, a lo largo de la mayor parte de la educación superior, el grupo más influyente en la delineación de la oferta educativa es el profesorado. Por su parte, Capellera y Veciana (2004) afirman que, en el ámbito universitario, el personal académico constituye un recurso clave, ya que el nivel de rendimiento alcanzado en sus actividades docentes e investigadoras determina en gran medida la contribución que la institución realiza a la sociedad. Es más, el profesor deberá analizar las estrategias de aprendizaje que permitan mejorar el rendimiento del estudiante (Gullason, 2009); como por ejemplo, la incorporación de enfoques de marketing que es susceptible de causar mejores valoraciones y demandas por parte del estudiante (Danko y Schaninger, 1988).

En este marco, ciertos estudios empíricos señalan que las actitudes y comportamientos del profesorado, representan un factor con una mayor importancia relativa sobre el nivel de calidad de servicios en la enseñanza universitaria. Chung y McLarney (2000) afirman que muchas escuelas de negocios se han visto obligadas a modificar sus programas a fin de satisfacer a sus clientes; o dicho de otro modo, han debido orientarse al mercado como medio para satisfacer a sus estudiantes. Las reformas en el sistema educativo, requieren que el estudiante sea tratado como el cliente de un servicio (Krehbiel, McClure y Prastsini, 1997). Este encuentro se produce

entre el docente y el estudiante. El docente proporciona un servicio a un grupo de *stakeholders*, los estudiantes. En este sentido, la aplicación de un enfoque orientado al mercado por parte del docente se convierte en un aspecto relevante si realmente el docente desea satisfacer la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes (Chung y McLarney, 2000).

En esta línea, Marks (2000) lleva a cabo un estudio con 2200 estudiantes en el que se comprueba la relevancia del papel del instructor/docente (de la forma de organizar el curso y comportamiento frente al aula) en el rendimiento del estudiante. Así, es de suponer que aquellos docentes orientados al mercado tratarán con nuevas clases de conocimiento y producirán nuevas clases de éste; tendrán nuevas relaciones externas con otros colegios y universidades, así como con la gente en sus respectivas regiones (Keith, 1998).

A la vista de lo expuesto, cabe plantear una relación positiva entre la orientación al mercado del docente y la creación de valor para el estudiante; así como entre la orientación al mercado del docente y la satisfacción del estudiante. En este sentido, debemos clarificar qué se entiende por creación de valor para el estudiante. En el ámbito de la educación superior, la noción de valor percibido por el cliente puede asimilarse a dos variables: el aprendizaje percibido por el propio estudiante y la nota que espera alcanzar; lo que hemos definido como rendimiento académico del estudiante.

Tradicionalmente, la medición de la satisfacción del cliente ha sido el principal mecanismo para escuchar al cliente. Sin embargo, diversos trabajos señalan la necesidad de que las empresas comprendan de una manera más completa cómo sus clientes perciben valor en las ofertas que les entregan (Payne y Holt, 2001). De este modo, desde finales de los 90 surgió una línea de investigación centrada en el valor percibido, es decir, el estudio del valor pero desde la perspectiva del consumidor (Bigné, Moliner y Callarisa, 2000; Küster, 2002). Así, los defensores de desarrollo de estrategias relacionales, postulan que la creación de valor y, en particular, de valor percibido por el cliente, representa una fuente de ventaja competitiva (Küster, 2002). Ahora bien, a pesar de la atención creciente sobre este concepto, no existe un consenso sobre la composición del “valor” y el “valor del cliente”. En consecuencia, este tema ha suscitado gran interés en la literatura de marketing. Así, Bigné, Moliner y Callarisa (2000) ponen de manifiesto la relevancia del concepto de valor desde el punto de vista del cliente, evidenciándose también la complejidad del mismo. A partir de la revisión de la literatura, estos autores definen el valor percibido como “la valoración global que hace el consumidor de la utilidad de una relación de intercambio basada en las percepciones de lo que recibe y lo que da” (Bigné, Moliner y Callarisa, 2000, p. 75).

Por su parte, en el trabajo de Martín Ruiz, Barroso y Martín Armario (2004) se realiza una exhaustiva revisión del concepto valor percibido y se describen las aportaciones más relevantes sobre la naturaleza y los antecedentes/dimensiones del valor percibido. A modo de síntesis, de acuerdo con estos autores, pueden extraerse cuatro características comunes respecto al concepto de valor percibido: (1) el valor percibido es el juicio del cliente, y no puede ser medido de forma objetiva por el proveedor (Zeithaml, 1988); (2) es una comparación entre beneficios y sacrificios, es decir, lo que el cliente recibe versus lo que da (Payne y Holt, 2001); (3) es dinámico, lo que significa que cambia con el tiempo, en función del ciclo de vida del producto o servicio, puesto que hay un valor antes, durante y después de la compra/uso/experiencia (Oliver, 1997);

(4) es relativo, puesto que está influido por el valor percibido de las alternativas disponibles para el cliente, dado que su apreciación se produce en un contexto comparativo (Holbrook, 1994).

De acuerdo con Chung y McLarney (2000), la experiencia de aprendizaje es lo que reporta valor a los estudiantes. Añaden que el docente enseña porque cree que podrá crear valor a sus estudiantes; porque cree que el estudiante aprenderá (aprendizaje) y será capaz de demostrarlo (nota). Si los estudiantes no perciben ese valor, será difícil que se encuentren satisfechos (Chung y McLarney, 2000). Así, a la vista de lo expuesto, entendemos que un enfoque de orientación al mercado del docente es susceptible de crear un valor percibido superior en el estudiante en términos de lo que éste espera obtener en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es, un aprendizaje percibido elevado y una nota esperada superior.

En suma, y fruto de la argumentación realizada, se plantean las siguientes hipótesis que relacionan la orientación al mercado del docente con el rendimiento académico y satisfacción del estudiante:

*Hipótesis 8: La orientación al mercado del docente tiene un efecto directo y positivo sobre (a) el aprendizaje percibido por el estudiante, (b) sobre la nota esperada por el estudiante y (c) sobre la satisfacción global del estudiante.*

## 4.2. El síndrome de burnout/engagement del docente, el rendimiento académico y la satisfacción del estudiante

Capelleras y Veciana (2004) sostienen que, en el ámbito de las instituciones universitarias, el personal académico constituye un recurso clave ya que el nivel de rendimiento alcanzado en sus actividades docentes e investigadoras determina en gran medida la contribución que la institución proporciona a la sociedad. Asimismo, apuntan que la evidencia empírica indica que las actitudes y comportamientos del profesorado, son el factor con una mayor importancia relativa sobre el nivel de calidad de servicios en la enseñanza universitaria.

En esta línea, Küster (2002b) describe como el profesor, históricamente, ha actuado como depositario y transmisor de conocimientos, ejercitando dicha actuación en el aula. La autora menciona cómo el Informe Bricall (2000, p. 186) defiende que el trabajo en clase del docente resulta especialmente valioso para ofrecer al estudiante una exposición clara y rigurosa de un tema. En este sentido, Rodríguez del Bosque, Vázquez y Trespalacios (1995) centraron su investigación en las opiniones de los estudiantes acerca de los planes de estudio y obtuvieron que el papel del profesor (su cualificación, interés y motivación) es el factor de mayor capacidad explicativa acerca de la valoración de los nuevos planes de estudio, seguido por los recursos, las actividades institucionales, las asignaturas y aspectos logísticos como horarios y calendario de exámenes. Así, Bigné, Moliner, Sánchez y Vallet (1999) concluyeron que el papel del profesor en la calidad de la titulación, representa el factor más importante en la evaluación de la calidad de la misma; y que éste viene condicionado por una serie de factores y/o actitudes personales.

Anteriormente, y en la misma dirección, Castro Pereira (1988) había diferenciado tres indicadores sobre el contexto del perfil del docente denominándolos: Beta, Gamma y Alfa. Los indicadores Beta se relacionan con las competencias generales de la profesión, engloban las funciones y tareas significativas de la misma. Los Gamma son inherentes a los conocimientos, destrezas y manejo instrumental demandados por dichas tareas. Los indicadores Alfa se refieren a los rasgos de la personalidad, aptitudes y condiciones físicas requeridos por cada indicador ocupacional y en armonía con los otros dos para que resulten en una sinergia y congruencia completa. Los indicadores Gama, incluso los Beta podrían enmarcarse bajo el enfoque de orientación al mercado; si bien los factores Alfa, relativos entre otros al estado emocional, son los que centran nuestra atención en este momento.

Así, Báez de la Fe y Cabrera (2003) sintetizan el significado de un buen docente de la siguiente manera: "...lo sustantivo para ser un buen profesor es la posesión de ciertas actitudes y características de personalidad que constituyen los soportes del proceso: sentido vocacional, responsabilidad, dedicación, capacidad de feedback, habilidad relacional, justificación permanente y racionalizada de lo que se hace, convencimiento, sentido dialéctico, capacidad de diálogo, facilidad de discriminación de la información, puesta en escena..." (p.5). Los autores concluyen que la buena enseñanza universitaria consistiría en una articulación coherente de los grandes componentes de la práctica docente estableciendo un equilibrio relativo entre sus requisitos personales, recursos didácticos y condicionantes institucionales (ver Cuadro 3). El esfuerzo, la dedicación y el entusiasmo se revelan como aspectos clave en la presente

investigación y están relacionados con el síndrome de *burnout* y el *engagement* o compromiso del docente en su labor.

REQUISITOS PERSONALES	RECURSOS DIDÁCTICOS	CONDICIONES INSTITUCIONALES
Conocimientos	Planificación rigurosa	Supeditación a las destrezas
Honestidad	Transmisión clara	Y motivación del alumnado
Esfuerzo	Escenificación desafiante y cautivadora	Tensión docencia-investigación-gestión
Dedicación	Respetuosa proximidad al alumnado	
Entusiasmo		

**Cuadro 3. Componentes de la práctica docente. Fuente: elaboración propia a partir de Báez de la Fé y Cabrera (2003).**

Por tanto, en el contexto del aula, el desempeño del docente es importante para desarrollar un control racional de las actividades que se realicen, lograr la motivación necesaria para que los participantes sean activos, actúen con base en decisiones bien pensadas, estableciendo una atmósfera de grupo y respondiendo con intentos racionales para diagnosticar y solucionar problemas. Del Barrio (2001) llega a la conclusión de que resulta difícil señalar cual de las características juegan un papel más importante en la tarea del profesor universitario; por lo que, seguramente, lo fundamental sea el logro de una coherencia adecuada entre todas ellas (Castro Pereira, 1988).

En base a lo anteriormente expuesto y para los propósitos del presente estudio, se considera la falta de motivación causada por el síndrome *burnout*, como uno de los factores personales que inciden no sólo sobre la intensidad o grado de orientación al mercado del profesor, sino también sobre el rendimiento académico y satisfacción del estudiante. Recordemos que en la década de los 70, Freudenberger propone el concepto de *burnout*, como un síndrome de carácter psicológico, descrito para profesionales que trabajan en relaciones de ayuda hacia otras personas (Freudenberger, 1974) y que ha sido tratado ampliamente dentro del campo de la Psicología Positiva. El autor lo describe como el agotamiento de energía experimentado por los trabajadores cuando se sienten sobrepasados por los problemas de los demás. Su traducción más cercana al español es “estar quemado”, pero son varios los autores que sugieren el empleo del término original en inglés dado el carácter metafórico del concepto y de la dificultad de encontrar otro término similar en español (Parra, 2007). Este fenómeno puede llegar a condicionar tanto el trabajo de uno mismo, como el de las personas a las que éste se dirige (Maslach, 2003).

Así, el ámbito de la enseñanza ha sido considerado uno de los contextos de trabajo donde los profesionales parecen más expuestos a padecer este síndrome de *burnout* (Maslach y Jackson, 1986; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Se considera un estado mental negativo caracterizado por agotamiento emocional, acompañado de distrés, sentimientos de reducida competencia, poca motivación y actitudes disfuncionales en el trabajo (Schaufeli y Enzmann, 1998). De acuerdo con Cornejo y Quiñónez (2007), en este ámbito, el modelo trifactorial de Maslach es el modelo de *burnout* más utilizado en los estudios sobre profesores. En el mismo se describen tres tipos de síntomas o factores: el agotamiento emocional, la despersonalización o cinismo y la sensación de bajo logro profesional (Maslach, 2003; Kristensen, Borritz, Villadsen y Christensen, 2005).

El agotamiento emocional hace referencia a la percepción por parte del individuo de que le falta energía y sus recursos emocionales están desgastados. Este hecho le impide mantener el nivel previo de eficiencia, lo que genera sentimientos de frustración y tristeza. La despersonalización o cinismo consiste en la percepción de los clientes como objetos, de modo que sus problemas o necesidades se resuelven de forma automática y despersonalizada. Finalmente, la sensación de bajo logro profesional viene caracterizada por la tendencia del empleado a autoevaluarse negativamente.

La sensación de falta de logro es cuestionada en algunas investigaciones sobre *burnout* docente y parece estar relacionada con la falta de recursos para realizar el trabajo (Codo, 1999; Buzzetti, 2005; Parra, 2007). Junto a ello, otros autores han considerado que esta última dimensión es una dimensión más cercana a una variable de personalidad, a una forma de afrontamiento, o un antecedente del *burnout*, por lo que quedaría fuera del concepto (Salanova, 2006; Salanova y Llorens, 2008). Adicionalmente, cabe señalar que no siempre las investigaciones realizadas han apoyado la validez del modelo trifactorial propuesto por Maslach; es más, la evidencia no es concluyente al respecto (Codo, 1999; Richardsen y Martinussen 2004; Buzzetti, 2005; Manso 2006). En este sentido, y siguiendo la propuesta de González-Romá, Schaufeli, Bakker y Llorens (2006), consideramos que serían dos las dimensiones clave del *burnout* aplicado a todo tipo de trabajadores, y en especial a los docentes: el agotamiento y el cinismo (considerado este último como indiferencia y actitudes distantes hacia los objetivos del trabajo o su utilidad).

La literatura recoge una creciente evidencia de que los profesores experimentan un elevado síndrome de *burnout*, el cual afectaría negativamente a su salud física y mental, al ambiente de aprendizaje y al logro de los objetivos educativos (Durán, Extremera y Montalban, 2005). Este fenómeno se vincula a la falta de implicación, la alienación, el absentismo, el menor rendimiento, las bajas laborales, el elevado gasto en sustituciones y el abandono de la profesión (Vandenberghe y Huberman, 1999; Tang, Au, Schwarzer y Schmitz, 2001). De acuerdo con Aris (2009), la justificación a esta propensión al *burnout* y las consecuencias señaladas, puede encontrarse en que el ejercicio continuado de la labor docente bajo ciertas condiciones, va creando una acumulación de sensaciones, así como un desgaste personal que puede conducir al cansancio crónico y derivar en el conocido síndrome de *burnout*.

Ahora bien, junto al síndrome del *burnout*, de manera más reciente surge un término que vendría a recoger las sensaciones contrarias. Es lo que se conoce como *engagement*. Se trata de un concepto motivacional positivo, estado cognitivo-afectivo persistente en el tiempo, no focalizado a una conducta u objeto específico, e integrado por las tres dimensiones de vigor, dedicación y absorción (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000; Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002; Caballero, 2006).

Es decir, ubicado conceptualmente como el extremo opuesto al *burnout* de acuerdo con Maslach, Schaufeli y Leiter (2001), estaría formado por los tres contrarios a los componentes del *burnout*: vigor frente a agotamiento emocional, dedicación frente a cinismo, y eficacia frente a ineficacia.

A partir de esta definición, puede distinguirse claramente el *engagement* de otros conceptos previamente establecidos por la literatura, como el compromiso hacia la organización (que se centra en la organización, mientras que el *engagement* se dirige hacia el trabajo en sí mismo), la satisfacción hacia el trabajo (que no tiene en cuenta en la misma medida la relación entre el empleado y el empleo), o dedicación en el trabajo (que se parece al componente del *engagement* con el mismo nombre, pero que no tiene en cuenta la energía ni la eficacia), (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Al igual que en el síndrome del *burnout*, las dimensiones clave de este concepto serían las dos primeras: el vigor y la dedicación (González-Romá, Schaufeli, Bakker y Llorens, 2006).

Tal y como señala la investigación realizada en este campo, el *burnout* posee tanto consecuencias personales para quien lo sufre como consecuencias para la organización en la que trabaja. Así, y como señala Mansilla (2009), los síntomas del *burnout* poseen consecuencias laborales negativas que se manifiestan en un progresivo deterioro de la comunicación y de las relaciones interpersonales (indiferencia o frialdad); en una disminución de la productividad y la calidad del trabajo y, por tanto, del rendimiento, lo cual deteriora los servicios que se prestan. El autor añade que surgen sentimientos que abarcan desde la indiferencia a la desesperación frente al trabajo; se da un alto absentismo, con una mayor desmotivación, aumentan los deseos de dejar ese trabajo por otra ocupación con un creciente nivel de desmoralización y se puede llegar o a una reconversión por parte de afectado profesional o al abandono de la profesión.

En el ámbito de la docencia, aparecen discrepancias entre diversos autores (Dworkin, 1987; Farber, 1991; Moriana y Herruzo, 2004) respecto a cuales son las principales consecuencias que afectan a los docentes en su ámbito de trabajo. A pesar de ello, es posible encontrar trabajos que evidencian una relación entre el nivel de *burnout* y ciertas consecuencias tanto personales como para la organización. De manera más específica, Pines, Arosón y Krafy (1981) señalaron que las consecuencias que a nivel psicológico afectan al profesor que padece *burnout* son numerosas. Aquí destacamos las actitudes negativas hacia uno mismo y hacia los demás. Estas actitudes negativas hacia los demás, condicionarán las relaciones del docente con compañeros y estudiantes (Leiter y Maslach, 1999).

Trevilla, Martín y Martín (2007) señalan que las entidades sin fines de lucro necesitan que sus trabajadores sean dinámicos en la transmisión de conocimiento para ser eficientes. Así, por

ejemplo, Marks y Seashores (1997) comprueban en una muestra de centros docentes de diversos niveles formativos que las capacidades docentes afectan al rendimiento del estudiante. Así, y de acuerdo con Jones (1996), podemos afirmar que el desempeño académico de los estudiantes se ve influenciado por la calidad de las relaciones docente-estudiante. El autor señala que existen diversos estudios en los que se demuestra que la actitud del docente condiciona la actitud del estudiante hacia el centro/asignatura y su rendimiento académico. Con relación al síndrome de *burnout*, Cunningham (1983) afirma que un profesor que presenta dicho síndrome provoca en última instancia una disminución del rendimiento académico de sus estudiantes; pues el síndrome de *burnout* de un profesor afecta tanto al propio docente que lo padece, como a sus estudiantes y a su familia (Iwanicki, 1983). Del mismo modo, Lackritz (2004) comprobó con una muestra compuesta por 256 profesores universitarios, que existía una relación significativa entre el docente con síndrome de *burnout* y el aprendizaje y resultado alcanzado por sus estudiantes; así como el tiempo invertido en diversas actividades.

En suma, y fruto de lo argumentado en líneas previas, se plantean las siguientes hipótesis que relacionan el síndrome del profesor quemado (*burnout*) y del profesor comprometido (*engagement*) con el rendimiento académico y satisfacción del estudiante:

*Hipótesis 9: El profesor quemado (síndrome de burnout) tiene un efecto directo y negativo sobre (a) el aprendizaje percibido por el estudiante, (b) sobre la nota esperada por el estudiante y (c) sobre la satisfacción global del estudiante.*

*Hipótesis 10: El profesor comprometido (engagement) tiene un efecto directo y positivo sobre (a) el aprendizaje percibido por el estudiante, (b) sobre la nota esperada por el estudiante y (c) sobre la satisfacción global del estudiante.*

### **4.3. El síndrome de burnout/engagement del docente y su grado de orientación al mercado**

De acuerdo con Maslach (2003), autora de las definiciones sobre *burnout* y de los instrumentos de evaluación del mismo más difundidos entre los investigadores, el *burnout* es más bien un patrón psicológico de respuesta, una vivencia subjetiva de malestar, que tiene a los factores laborales y organizacionales como condicionantes y antecedentes, y que tiene implicaciones nocivas para la organización y/o para la persona (Maslach, 2003). En el otro opuesto, y haciendo referencia al *engagement*, un empleado que experimenta vigor muestra altos niveles de energía y resistencia mental en el trabajo, y el deseo de invertir esfuerzo trabajando. La dedicación viene determinada por una alta implicación laboral, junto con la manifestación de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo (Salanova y Llorens, 2008).

Las consecuencias más importantes del *burnout* en las organizaciones repercuten sobre los objetivos y los resultados de estas, y entre ellas cabe citar la satisfacción laboral disminuida, el absentismo laboral elevado, el bajo interés por las actividades laborales, el deterioro de la calidad de servicio de la organización, el aumento de los conflictos interpersonales con supervisores, compañeros y usuarios de la organización, el aumento de la rotación laboral no deseada y el

aumento de accidentes laborales. Un comportamiento orientado al mercado implica una serie de actuaciones tanto individuales como con otros compañeros/docentes. En la medida en que el docente se encuentre psicológicamente mejor (*engagement*) o peor (*burnout*), estará más o menos predispuesto a llevar estos comportamientos orientados al mercado. Así y la vista de lo argumentado en líneas previas cabe establecer las siguientes hipótesis.

*Hipótesis 11: Existe una relación negativa entre el nivel de burnout del docente y su grado de orientación al mercado.*

*Hipótesis 12: Existe una relación positiva entre el nivel de engagement del docente y su grado de orientación al mercado.*

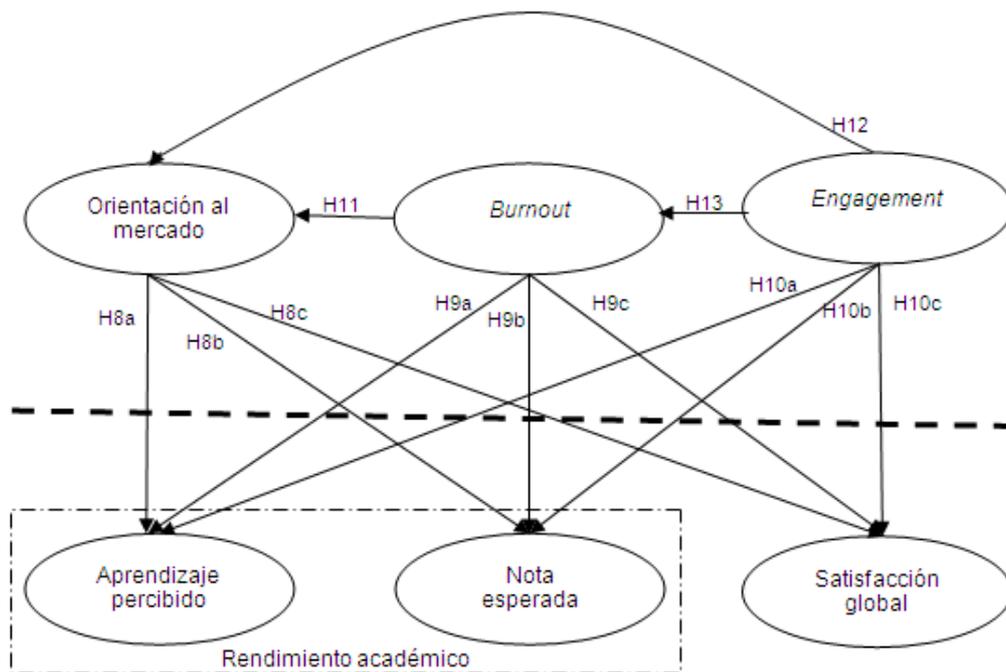
Deseamos finalizar con la posible relación existente entre el síndrome de burnout y el nivel de engagement del docente. Así, es posible encontrar en la literatura diversos trabajos que relacionan de manera inversa ambos conceptos. Por ejemplo, Schaufeli y Bakker (2004) afirman que el *burnout* y el *engagement* se relacionan negativamente. Esta afirmación es apoyada por Maslach y Leiter (2001), quienes lo definen como “una erosión del *engagement*” (p. 416), precisando que lo que empieza como un significativo trabajo se torna en desagradable y sin sentido. Así, la energía se torna en agotamiento; la dedicación, en cinismo y la autoeficacia, en ineffectividad.

Por tanto, y de acuerdo con la literatura sobre *burnout*, consideramos que los antónimos conceptuales de agotamiento emocional y cinismo (dimensiones clave del *burnout*) son respectivamente el vigor y la dedicación (dimensiones clave del *engagement*) (Maslach y Leiter, 1997; Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002). Ello nos lleva a plantear la siguiente hipótesis.

*Hipótesis 13: Existe una relación negativa entre el nivel de engagement del docente y su nivel de burnout.*

La Figura 4 sintetiza las relaciones planteadas en este apartado.

**Nivel 2: Docentes**



**Nivel 1: Estudiantes**

Figura 4. La orientación al mercado y el burnout/engagement del docente. Fuente: Elaboración propia.

## 5. Metodología

El propósito de este apartado es exponer la metodología de investigación que se ha seguido a fin de contrastar las hipótesis propuestas. Para ello, se discuten los temas referentes al objeto de estudio como son la selección de la población y determinación de la muestra, recogida de la información, técnicas de análisis de datos, medición de las variables y validación de las escalas propuestas.

### 5.1. Población objeto de análisis

Tal y como se ha expuesto en líneas previas, las instituciones de educación superior pueden -y necesitan- aplicar los conceptos y teorías del marketing, ya que como organización que son, su nivel de orientación al mercado podrá estar determinado por su capacidad de generar información de mercado de su amplio entorno, diseminarla a través de toda la organización y tomar acciones en respuesta a la información generada y diseminada. El objetivo de éste trabajo se centra en analizar el papel que juega el docente en el rendimiento y satisfacción del estudiante. En este sentido, y de acuerdo con Gullason (2009), durante los últimos años, ha habido un gran interés académico en la mejora de la eficacia de la enseñanza en la disciplina de la economía. Dicho interés se inició en la primera mitad de los años noventa consecuencia de un leve descenso en los estudios en esta materia (Gullason, 2009). Como el propio autor señala, este interés no ha decrecido pese a la recuperación posterior en el número de especialidades y cursos ofertados en economía; interés que se ha centrado en analizar aquellas estrategias educativas que mejoran el rendimiento del estudiante.

En este ámbito, la presente investigación se centra en la Facultad de Economía de la Universidad de Valencia; creada por Decreto 144/2000 de 26 de septiembre (DOGV de 5 de octubre) del Gobierno Valenciano, a partir de la fusión de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales y la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. En la actualidad, en la Facultad de Economía se imparten las siguientes titulaciones, atendiendo a unos 9000 estudiantes:

- Dos titulaciones oficiales de primer ciclo: las Diplomaturas en Turismo y en Ciencias Empresariales, esta última con una Extensión Universitaria en Ontinyent.
- Dos titulaciones oficiales de sólo segundo ciclo: la Licenciatura en Ciencias Actariales y Financieras y la Licenciatura en Investigación y Técnicas de Mercado.
- Tres titulaciones oficiales de primer y segundo ciclo: las Licenciaturas de Economía, de Administración y Dirección de Empresas, y de ADE-Derecho.

Asimismo, la Facultad de Economía, en el marco de los programas tripartitos establecidos con universidades francesas, inglesas y alemanas, imparte los títulos propios de Graduado en Economía Europea (GEE) y Graduado Europeo en Dirección de Empresas (GEDE) y tiene también establecidos convenios de doble titulación, dentro del programa TABSA (Transatlantic Business

School Alliance), con universidades norteamericanas y canadienses. Junto a ello, se ofrecen diversos programas de master oficial y doctorado.

Para el próximo curso 2010-2011, se espera poder poner en funcionamiento:

- 6 Grados: Grado en ADE, Doble grado en ADE y Derecho. Grado en Economía, Grado en Finanzas y Contabilidad, Grado en International Business, y Grado en Turismo.
- 13 Postgrados/másteres oficiales: Máster en Banca y Finanzas, Master en Ciencias Actariales y Financieras, Master en Contabilidad, Auditoría y Control de Gestión, Máster en Desarrollo, Instituciones e Integración Económica, Master en Dirección y Gestión de Empresas, Master en Dirección y Planificación del Turismo, Master en Economía, Master en Economía Industrial, Master en Economía Social (Cooperativas y Entidades no Lucrativas), Master en Estrategia de Empresa, Master en Gestión de la Calidad, Master en Gestión Internacional de Negocios, y Master en Internacionalización Económica: Integración y Comercio.

En la actualidad, existen nueve departamentos adscritos a la Facultad de Economía que cuentan con un total de 448 profesores: (1) Departamento de Análisis Económico, (2) Departamento de Comercialización e Investigación de Mercados, (3) Departamento de Contabilidad, (4) Departamento de Dirección de Empresas “Juan José Renau Piqueras”, (5) Departamento de Economía Aplicada, (6) Departamento de Economía Financiera y Actuarial, (7) Departamento de Estructura Económica (Economía Aplicada II), (8) Departamento de Finanzas Empresariales, y (9) Departamento Matemática para la Economía de la Empresa. Junto a ellos, otros departamentos tienen presencia en esta facultad, como aquellos provenientes de Filología Inglesa, Sociología o Derecho.

Finalmente y en cuanto al rendimiento académico del estudiante, según datos del Recull de Datos Estadísticos, durante el curso 2007-2008, en la Facultad de Economía, se desprende que:

- Los estudiantes de la Diplomatura en Ciencias Empresariales, únicamente el 26,7% de finalizan sus estudios en tres años, un 27,5% en cuatro años y un 44,4% en cinco o más años.
- Los estudiantes de la Diplomatura en Turismo, únicamente el 30,8% de finalizan sus estudios en tres años, un 43,8% en cuatro años y un 24,6% en cinco o más años.
- Los estudiantes de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, únicamente el 32,6% de finalizan sus estudios en cinco años, 22,3% en seis años y un 22,6% en siete o más años.
- Los estudiantes de la Licenciatura en Economía, únicamente el 31,5% de finalizan sus estudios en cinco años, 25,7% en seis años y un 36,9% en siete o más años.

- Los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Actuariales, únicamente el 30% de finalizan sus estudios en dos años, 35% en tres años y un 35% en cuatro o más años.
- Los estudiantes de la Licenciatura en Investigación y Técnicas de Mercados, únicamente el 44,1% de finalizan sus estudios en dos años, 32,3% en tres años y un 14,7% en cuatro o más años. Nótese que un 8,8% finalizan en un año, consecuencia de que muchos de ellos realizan este segundo ciclo conjuntamente o habiendo finalizado y por tanto convalidado el segundo ciclo de Administración y Dirección de Empresas.

## 5.2. Determinación de la muestra y recogida de información

A fin de contrastar las hipótesis planteadas, se llevó a cabo un estudio empírico de naturaleza cualitativa (en la fase exploratoria de la investigación) y cuantitativa (en su fase analítica), además de transaccional, porque de cada sujeto de estudio se recabó información una sola vez, correlacional/causal porque se describen las relaciones existentes entre dos o más variables en un momento determinado y explicativo porque trata de responder a las preguntas establecidas al principio de este trabajo. Adicionalmente, el estudio puede calificarse de multinivel al analizar la incidencia de unos sujetos (docentes) sobre otros (estudiantes).

Se han considerado dos unidades/niveles de análisis. El primero se refiere a los estudiantes de la Facultad de Economía de la UVEG, a los que se les preguntaba sobre su grado de orientación hacia la carrera, así como sobre aspectos relacionados con su autoeficacia, rendimiento académico esperado (aprendizaje percibido y nota esperada) y satisfacción hacia una determinada asignatura. En el segundo nivel, se recogen las opiniones de los docentes de la Facultad de Economía de la UVEG acerca de su comportamiento orientado al mercado, su nivel de *burnout* y su grado de *engagement*. Así, se ha trabajado con dos muestras distintas.

Cabe señalar que se ha seguido un procedimiento de muestreo no probabilístico por conveniencia. A pesar de las limitaciones propias de las muestras no aleatorias (Kinneer y Taylor, 1991; Aaker, Kumar y Day, 2001; Zikmund, 2003; Malhotra y Birks, 2007) la utilización de este tipo de muestreo resulta útil si el juicio de los expertos es válido (Kinneer y Taylor, 1991; Malhotra y Birks, 2007).

En esta investigación, durante los meses de octubre y noviembre de 2009, se efectuó una entrevista personal con profesores de la Facultad de Economía, pudiendo contactar con un total de 97 profesores, de los cuales, 28 no tenían docencia en el momento de realizar el estudio y otros 20, aunque en un primer momento decidieron participar, finalmente no cumplimentaron el cuestionario. Adicionalmente, 4 entregaron los cuestionarios de sus estudiantes, pero no el suyo; por lo que se desestimó la participación de este docente, así como la de sus alumnos. Así, finalmente se obtuvo una muestra de 45 docentes, cuyo perfil se recoge en la Tabla 1.

Se puede comprobar como la mayoría de los encuestados (66,6%) tienen una edad que abarca entre los 34 y 43 años, en una proporción casi igual de hombres y mujeres (48,9% y 51,1%, respectivamente). En cuanto a su categoría laboral, el 84,4% es de tiempo completo y el 15,6% de tiempo parcial. Se trata de una plantilla de docentes relativamente jóvenes, cuya antigüedad en la institución se concentra principalmente entre 10 y 20 años (68,3%) y doctores (75,6%).

VARIABLE	CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sexo	Hombre	22	48,9
	Mujer	23	51,1
Edad	29-33	1	2,2
	34-38	10	22,2
	39-43	20	44,4
	44-48	8	17,8
	49-53	2	4,5
	54-59	4	8,9
Estudios	Licenciado	6	13,3
	Máster	5	11,1
	Doctor	34	75,6
Antigüedad profesor	Menos de 10 años	6	14,6
	De 10 a 20 años	28	68,3
	Más de 20 años	7	17,1
Tipo contrato	Completo	38	84,4
	Parcial	7	15,6

**Tabla 1. Perfil de la muestra de docentes. Fuente: Elaboración propia.**

Adicionalmente, a cada profesor se le solicitaba que distribuyera los cuestionarios dirigidos a los estudiantes durante la impartición de una de sus asignaturas en horario de clase. Se aclaraba que el cuestionario a cumplimentar por el estudiante hacía referencia a una asignatura determinada; por lo que era posible que un mismo estudiante cumplimentase dos cuestionarios para dos asignaturas diferentes. En cualquier caso, se intentó que estuviesen representadas el mayor número de titulaciones y cursos que la Facultad de Economía oferta. Este procedimiento dio lugar a un total de 932 cuestionarios.

En la Tabla 2 se puede observar que hubo una mayoría de cuestionarios cumplimentados por mujeres (64,3%) frente al 35,7% de hombres. El 57% hacen referencia a opiniones de

estudiantes sobre materias impartidas en licenciatura (primer y segundo ciclo), seguido de un 33% de opiniones de asignaturas impartidas en diplomaturas (primer ciclo) y de un 9,4% de opiniones relativas a materias impartidas en másteres oficiales (postgrado). El 71,7% de los cuestionarios recogían opiniones de estudiantes que no trabajan, frente al 28,3% de estudiantes que compaginan sus estudios con una actividad laboral. Esta situación podría explicar que con una media de edad de 22 años, haya estudiantes desde 17 años hasta 54 años. Bien es cierto que en el primer percentil se sitúan aquellas edades comprendidas de los 17 a 19 años, en el segundo se recogería hasta los 21 años, en el tercero hasta los 23 y en el último hasta los 54 años.

Cabe señalar que el perfil de la muestra obtenida de estudiantes no difiere del perfil de la población objeto de estudio; esto es, según datos obtenidos del “Recull de Dades Estadístiques”, durante el curso 2007-2008, en la Facultad de Economía, el 55,4% de los estudiantes estudian alguna licenciatura, son en su mayoría mujeres (55%), y en su gran mayoría no trabajan (70%).

VARIABLE	CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sexo	Hombre	333	35,7
	Mujer	599	64,3
Estudios	Diplomatura	313	33,6
	Licenciatura	531	57,0
	Master oficial	88	9,4
Trabajo	Si	264	28,3
	No	668	71,7

**Tabla 2. Perfil de la muestra de estudiantes. Fuente: Elaboración propia.**

Debemos añadir que ambos cuestionarios, el de docentes y el de estudiantes, fueron probados con un colectivo reducido de profesores a fin de asegurar la comprensión del mismo y detectar problemas en su estructura, sobre todo en la redacción de los ítems. Asimismo en ambos cuestionarios se median los conceptos objeto de estudio mediante escalas existentes que han probado sus características psicométricas, tal y como se comenta a continuación.

### 5.3. Medición de variables

Se comentan a continuación los diversos instrumentos empleados para la medición de las variables que componen los modelos planteados. Se hace referencia en primer lugar a aquellos aspectos recogidos en el cuestionario del estudiante y a continuación se comentan las escalas empleadas en el caso de los docentes. Cabe destacar que con el objetivo de poder realizar las mediciones sobre los factores presentes en los modelos de estudio planteados se recurrió al uso de escalas ya validadas en anteriores trabajos, en su mayoría extraídas de forma directa, y adaptadas al contexto de la presente investigación.

#### ESTUDIANTES

En el cuestionario dirigido a estudiantes, se ha seguido la propuesta de Fenollar, Román y Cuestas (2008), quienes emplearon escalas que previamente habían sido ampliamente utilizadas y validadas por la literatura de Psicología Educativa. Como se aprecia en la Tabla 3, todas las escalas utilizadas son escalas multiítem (salvo la de satisfacción global y la nota esperada), de tipo Likert de grado cinco (1=totalmente en desacuerdo, 5=totalmente de acuerdo), salvo la escala de medición de la nota esperada.

Así, la orientación al aprendizaje y la orientación al resultado provienen de las propuestas de Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman, Anderman y Roeser (1998). En ambos casos, las escalas empleadas están compuestas por 5 ítems respectivamente. La orientación a evitar tareas fue medida mediante la escala planteada por Skaalvik (1997) y compuesta por 3 ítems. Para la medición de la autoeficacia académica se ha utilizado la escala de Greene y Miller (1996), compuesta por 8 ítems.

El rendimiento académico contempla dos conceptos: el aprendizaje percibido y la nota media esperada. Para medir el aprendizaje percibido se utilizó una escala formada por ocho ítems procedente de los trabajos de Marsh (1987) y Marsh y Hocevar (1991). Por su parte, para la medición de la nota esperada, solicitamos al alumno que indicase la nota que esperaba obtener (Fenollar, Román y Cuestas, 2008).

Finalmente, la satisfacción global fue estimada mediante un único ítem, en el que el estudiante puntuaba su satisfacción global con la asignatura en una ranking de 1 (nada satisfecho) a 5 (completamente satisfecho).

Junto a los conceptos señalados, se recogió información adicional tanto de la asignatura como de datos personales del estudiante.

CONCEPTO/FUENTE	FACTOR	INDICADOR	ENUNCIADO
Orientación al aprendizaje  OA  Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman, Anderman y Roeser (1998)	OA	OA1	Me gusta realizar prácticas con las que aprendo, aunque me equivoque haciéndolas
		OA2	Una de las razones por las que estudio es porque me gusta aprender cosas nuevas
		OA3	Me gusta estudiar, sobre todo cuando me hace pensar
		OA4	Una de las razones por las que estudio es para dominar los contenidos de la asignatura
		OA5	Para mí, el estudio resulta interesante
Orientación al aprendizaje  ORDO  Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman, Anderman y Roeser (1998)	ORDO	ORDO1	Quiero obtener mejores resultados que mis compañeros
		ORDO2	Me siento muy bien cuando lo hago mejor que la mayoría de mis compañeros de clase
		ORDO3	Me sentiría realmente bien si fuera el único que pudiera contestar a las preguntas del profesor en la clase
		ORDO4	Me gusta demostrar a los profesores que sé más que el resto de alumnos
		ORDO5	Para mí es importante hacer las cosas en clase mejor que mis compañeros
Orientación evitar tareas  OET  Skaalvik (1997)	OET	OET1	Deseo que en las clases no nos manden muchos trabajos/prácticas
		OET2	Me gustan las asignaturas en las que no hay que hacer muchas prácticas/trabajos
		OET3	Una asignatura me gusta más cuanto menos tengo que hacer para aprobar
Autotoeficacia  AUTO  Greene y Miller (1996)	AUTO	AUTO1	Estoy seguro de que puedo obtener buenos resultados con esta asignatura si me lo propongo
		AUTO2	Si no entiendo algún aspecto de esta asignatura persisto hasta que lo comprendo
		AUTO3	El hecho de saber que hay gente que ha suspendido la asignatura me hace ser más determinado para sacar buenos resultados en el examen
		AUTO4	Confío en que estaré suficientemente preparado para afrontar con éxito este examen
		AUTO5	Tiendo a posponer enfrentarme a los problemas relacionados con esta asignatura cuando aparecen

		AUTO6	No importa cuánto me esfuerce, no progreso en los temas relacionados con esta asignatura
		AUTO7	Estoy convencido de que finalmente comprenderé los aspectos de esta asignatura que todavía no domino
		AUTO8	Espero dar lo mejor de mi mismo en el examen

**Tabla 3. Escalas empleadas en la investigación: los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.**

*Continuación*

CONCEPTO/FUENTE	FACTOR	INDICADOR	ENUNCIADO
Aprendizaje percibido Marsh (1987) y Marsh y Hocevar (1991)	AP	AP1	Creo que lo que aprendo en esta asignatura es importante
		AP2	Creo que esta asignatura es muy útil
		AP3	Encuentro esta asignatura muy interesante
		AP4	Encuentro esta asignatura estimulante y desafiante
		AP5	He aprendido cosas en esta asignatura que considero valiosas
		AP6	Mi interés por los contenidos de esta asignatura ha aumentado como consecuencia de haberla cursado
		AP7	He aprendido y comprendido los contenidos de esta asignatura
		AP8	Desde el inicio del curso a la fecha, ¿cómo ha evolucionado tu interés por esta asignatura? (piensa en la labor del profesor, el contenido, etc...)
Nota esperada Fenollar, Román y Cuestas (2008)	NE	NE	¿Qué nota esperas sacar en esta asignatura en los exámenes que comenzarán en unos meses?
Satisfacción global	SG	SG	¿Podrías indicar tu grado de satisfacción global con esta asignatura?

**Tabla 3. Escalas empleadas en la investigación: los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.**

### DOCENTES

La orientación al mercado del docente se midió mediante una adaptación de la Escala de Orientación al Entorno para el Sector Educativo de Flavián y Lozano (2001). A su vez, cabe señalar que estos autores realizan una adaptación de la escala MARKOR de Kohli, Jaworski y Kumar (1993). Recordemos que la misma contiene los tres aspectos o dimensiones de la orientación al mercado, establecidos por éstos últimos autores: (1) generación de información, (2) diseminación de la información y (3) capacidad de respuesta a dicha información. La escala de Flavián y Lozano

(2001) contiene 18 ítems: 5, 5 y 8 respectivamente para cada dimensión, evaluados en una escala tipo Likert de 5 puntos (1=totalmente en desacuerdo, 5=totalmente de acuerdo).

El síndrome de *burnout* y el nivel de *engagement* fueron medidos siguiendo la propuesta de González-Romá, Schaufeli, Bakker y Llorens (2006). En ambos casos se emplearon escalas Likert de grado 5 (1=totalmente en desacuerdo, 5=totalmente de acuerdo).

El síndrome de *burnout* se midió mediante 9 ítems en una escala Likert de grado 5, donde los cinco primeros ítems hacen referencia a la dimensión de agotamiento emocional y los cuatro últimos al cinismo. Ambas dimensiones están recogidas en la Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS); herramienta ampliamente empleada en la literatura para medir el síndrome de *burnout* (Schaufeli, Leiter, Maslach, & Jackson, 1996).

Por su parte, el nivel de *engagement* fue medido con la escala Utrecht Work Engagement Scale – UWES (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002), compuesta por 10 ítems en una escala Likert de grado 5, donde se mide el vigor y la dedicación con cinco ítems respectivamente. Se trata una escala que ha visto probada sus característica psicométricas en estudios previos (González-Romá, Schaufeli, Bakker y Llorens, 2006).

Junto a los conceptos señalados, se recogió información adicional tanto de la asignatura como de datos personales del docente.

CONCEPTO/FUENTE	FACTOR	INDICADOR	ENUNCIADO
<i>Burnout</i> BO Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS)	AGOT agotamiento	AG1	Estoy emocionalmente agotado por mi trabajo.
		AG2	Estoy “consumido” al final de un día de trabajo.
		AG3	Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en mi puesto.
		AG4	Trabajar todo el día es una tensión para mí.
		AG5	Estoy “quemado” por el trabajo.
	CIN cinismo	CIN1	He perdido interés por mi trabajo desde que empecé en este puesto.
		CIN2	He perdido entusiasmo por mi trabajo.
		CIN3	Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mi trabajo.

		CIN4	Dudo de la trascendencia y valor de mi trabajo.
<p><i>Engagement</i></p> <p>ENG</p> <p>Utrecht Work Engagement Scale – UWES</p>	<p>VIG</p> <p>vigor</p>	VIG1	En mi trabajo me siento lleno de energía.
		VIG2	Puedo continuar trabajando durante largos períodos de tiempo.
		VIG3	Cuando me levanto por las mañanas, tengo ganas de ir a trabajar.
		VIG4	Soy muy persistente en mi trabajo.
		VIG5	Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo.
	<p>DEDIC</p> <p>dedicación</p>	DEDIC1	Mi trabajo es un reto.
		DEDIC2	Mi trabajo me inspira.
		DEDIC3	Estoy entusiasmado con mi trabajo.
		DEDIC4	Estoy orgulloso del trabajo que hago.
		DEDIC5	Mi trabajo está lleno de significado y propósito.

## Continuación

CONCEPTO/FUENTE	FACTOR	INDICADOR	ENUNCIADO
Orientación al mercado  OM  (Flavián y Lozano, 2001)	OM_GI  Generación información	OM_GI1	Analizo con frecuencia la información sobre el entorno, para adaptar los contenidos temáticos de mis cursos
		OM_GI2	Soy receptivo a las sugerencias que hacen las empresas de nuestro entorno, acerca de los contenidos de los cursos que imparto
		OM_GI3	Frecuentemente analizo las necesidades futuras de las empresas a cubrir por mis alumnos en prácticas
		OM_GI4	Analizo los resultados obtenidos por mis alumnos asignados en el desarrollo de sus prácticas en empresas
		OM_GI5	Conozco el grado de dificultad y el interés que cada curso tiene para el alumno
	OM_DI  Diseminación información	OM_DI1	Mantengo contactos formales y periódicos con otros profesores para discutir sobre el desarrollo de nuestra labor formativa en la institución.
		OM_DI2	Dedico tiempo a la discusión con otros profesores sobre las necesidades de los alumnos en cuanto a cursos de especialización, seminarios, visitas a empresas, etc.
		OM_DI3	Difundo regularmente entre mis compañeros y/o estudiantes la información recopilada sobre los cambios producidos en el entorno sociocultural
		OM_DI4	Cuando algo importante le sucede a un alumno de mi clase, hago de su conocimiento a quien corresponda en un corto periodo de tiempo.
		OM_DI5	Muestro una actitud positiva cuando se plantea la posibilidad de hacer cambios en la forma de prestar mi servicio educativo

			(horarios, contenidos, etc.)
	OM-RI  Respuesta información	OM_RI1	Periódicamente reviso y actualizo los contenidos de mis cursos para adaptarlos a los cambios del entorno socioeconómico.
		OM_RI2	Periódicamente reviso mi forma de impartir las clases para adaptarme a las necesidades formativas de los estudiantes.
		OM_RI3	En general, mi respuesta a los cambios del entorno es rápida.
		OM_RI4	Me preocupo por desarrollar mis actividades cotidianas de forma coordinada con los profesores que coinciden con mi área.
		OM_RI5	Analizo a fondo las sugerencias y demandas realizadas por las administraciones públicas, para su posible incorporación en mis cursos.
		OM_RI6	Estudio con detalle las sugerencias y demandas que hacen las empresas, para su posible incorporación en mis cursos.
		OM_RI7	Analizo a fondo las sugerencias y demandas realizadas por los alumnos, para su posible incorporación.
		OM_RI8	Al inicio del ciclo académico, tengo formalizado por escrito los contenidos temáticos de cada uno de mis cursos.

**Tabla 4. Escalas empleadas en la investigación: los docentes. Fuente: Elaboración propia.**

## 5.4. Técnicas de análisis de datos

El tamaño reducido de una de las muestras (la de docentes), así como la naturaleza de las diferentes hipótesis, han condicionado el uso de las diferentes técnicas de análisis estadístico. Es necesario aclarar que diversos fueron los pasos seguidos.

En primer lugar, se validó y testó el modelo de rendimiento de primer nivel; esto es, el de los estudiantes. Para ello se empleó el modelo de ecuaciones estructurales o modelo multivariante de segunda generación, el PLS (Partial Least Squares), que no presupone una distribución normal de los datos y que permite evaluar simultáneamente el modelo de medida y el modelo teórico (Lawson-Body y O'Keefe, 2006). De acuerdo con Cepeda y Roldán (2004), mediante la modelización PLS se persigue la predicción de las variables dependientes (tanto latentes como manifiestas) con el fin de maximizar la varianza explicada ( $R^2$ ) de las variables dependientes. Por ello, las estimaciones de los parámetros están basadas en la capacidad de minimizar las varianzas residuales de las variables endógenas. Así pues, esta técnica fundamenta su análisis en la estimación de mínimos cuadrados ordinarios (OLS) y en el análisis de componentes principales (ACP) (Cepeda y Roldán, 2004). Su buen funcionamiento en el tratamiento de muestras pequeñas deriva del hecho de que la estimación se realiza por mínimos cuadrados ordinarios; si bien la significatividad no se obtiene siguiendo el procedimiento habitual de la regresión, sino que se recurre a técnicas de remuestreo (*bootstrapping*). Esto hace que no sea necesario asumir la normalidad multivariante para tener una distribución teórica con la que comparar el estadístico  $t$ .

Así, y siguiendo una metodología similar a la de otros autores (p.e. Sánchez-Franco y Roldán, 2005) el modelo de PLS fue analizado e interpretado en dos fases: (1) evaluación de la fiabilidad y validez del modelo de medida, y (2) evaluación del modelo estructural. La estimación del modelo se realizó con SmartPLS 2.0 (Ringle, Wende y Alexander, 2005). Asimismo, la estimación de la significatividad de los parámetros se realizó mediante el procedimiento de *bootstrapping* con 400 sub-muestras, con un tamaño muestral igual al de la muestra original de 932 casos. De esta forma se pudo validar el instrumento de medida, así como testar las hipótesis H1 a H7.

En segundo lugar, y con relación al segundo nivel, se deseaba evaluar las características psicométricas de los conceptos relativos al docente (orientación al mercado, síndrome de *burnout* y grado de *engagement*). En este caso, los tres conceptos son constructos multidimensionales compuestos por 2 o más dimensiones. Así pues, era necesario, evaluar el modelo de segundo orden. Para ello, y dado que PLS no permite trabajar con constructos de segundo orden al exigir que todas las variables latentes deban poseer indicadores, se optó por seguir la propuesta de Wold (1982). Así, empleamos los indicadores de todos los constructos de primer orden como indicadores de los constructos de segundo orden (*repeated indicators approach*).

En tercer lugar, y una vez comprobada la validez del instrumento de medida, se testaron las hipótesis H11 a H13.

En la validación del instrumento de medida del modelo de docentes se aplicaron los mismos criterios expuestos en el modelo de estudiantes. Por tanto, igualmente, y a fin de garantizar la estabilidad de los resultados se llevó a cabo el procedimiento de bootstrapping con 400 sub-muestras, si bien en este caso con un tamaño muestral igual al de la muestra original, en este caso de 45 observaciones.

Por último, y en cuarto lugar, y con el fin de testar las hipótesis H8 a H10; esto es, las hipótesis relativas al efecto transnivel de los aspectos considerados del docente que pueden afectar al rendimiento y satisfacción del estudiante; estos son orientación al mercado, síndrome de *burnout* y nivel de *engagement*. En este caso, la metodología empleada fue el análisis multinivel o modelos lineales jerárquicos (HLM, Lindley y Smith, 1972). En este sentido, un análisis agregado de los estudiantes puede llegar a ser inapropiado para un estudio de este tipo, ya que llega a reunir a estudiantes que forman parte de subpoblaciones heterogéneas, llevando a cabo, por tanto, estimaciones inapropiadas de los parámetros (Desarbo, Jedidi y Sinha, 2001). No en vano, esta técnica encuentra sus orígenes en los estudios de educación, donde se establecen tres niveles de análisis: el estudiante, el docente y la escuela (Raudenbush y Bryk, 2002).

Comúnmente, los datos sociales y comportamentales se anidan en estructuras dentro de unidades organizacionales como los colegios. En este tipo de modelos, cada nivel es formalmente representado por su propio submodelo. Estos submodelos expresan relaciones entre variables dentro de un mismo nivel, y especifican cómo las variables de un nivel influyen las relaciones que ocurren en otro nivel. Por tanto, los modelos multinivel se caracterizan por proponer una estructura de análisis dentro de la que se pueden reconocer diferentes niveles en que se articulan los datos, estando cada nivel representado por su propio modelo (Draper, 1995; Raudenbush y Bryk, 2002). Así, cada uno de los diferentes submodelos expresa la relación entre las variables dentro de un determinado nivel, y especifica como las variables de ese nivel influyen en las relaciones que se establecen en otros niveles (Barroso, Martín Armario y Rodríguez Bobada, 2005).

De acuerdo con Barroso, Martín Armario y Rodríguez Bobada (2005), una de las principales aportaciones del modelo multinivel consiste en explicar en mayor medida el componente aleatorio del modelo. Para ello se realiza una partición de la varianza convirtiendo una parte de la misma en sistemática y otra es descompuesta en función de sus fuentes de variación o niveles. En este tipo de modelo de efectos mixtos, fijos y aleatorios, se asume que las variables predictoras de los diferentes niveles son fijas, pero que tanto los interceptores como las pendientes de la regresión varían aleatoriamente entre los diferentes grupos analizados, considerando a sus varianzas como los denominados 'coeficientes aleatorios' (Barroso, Martín Armario y Rodríguez Bobada, 2005, p. 111).

En la presente investigación, la anidación de los datos se produce bajo la premisa de que determinadas características de un docente (orientación al mercado, síndrome de *burnout* y grado de *engagement*) condicionarán el resultado esperado por sus estudiantes en las asignaturas impartidas. Esto nos permite plantear un modelo con un doble nivel de análisis: en el primer nivel, se considera como unidad de estudio a los estudiantes individualmente, mientras que en el segundo nivel se hace referencia a la relación entre ciertas características del docente consideradas en este estudio. Finalmente, para contrastar las restantes hipótesis de estudio, en el segundo nivel de análisis se analiza la influencia de las mencionadas características del docente sobre el rendimiento y satisfacción del estudiante. Puesto que los modelos multinivel representan regresiones entre variables, no es posible aplicar esta técnica cuando se establecen ecuaciones estructurales, donde se establezca el efecto de una variable X, sobre otra variable Y; y donde la variable Y esté influyendo sobre otra variable Z. Ello nos llevo a plantear dos modelos multinivel distintos (satisfacción y nota) para cada una de las variables del nivel dos que afectan al nivel uno (orientación al mercado, *burnout*, *engagement*); esto es, un total de seis modelos distintos.

En definitiva, y en base a las hipótesis planteadas, los modelos multinivel propuestos se expresan a continuación:

<b>EFFECTO TRANSNIVEL DE LA ORIENTACIÓN AL MERCADO (OM) DEL DOCENTE</b>	
1er nivel (AP, Nota, SG estudiantes)	$SG = \beta_0 + \beta_1 AP + \beta_2 Nota + r$
2º nivel (OM docentes)	$\beta_0 = G_{00} + u_0$ $\beta_1 = G_{10} + G_{11} OM + u_1$ $\beta_2 = G_{20} + G_{21} OM + u_2$
1er nivel (AP, Nota, estudiantes)	$Nota = \beta_0 + \beta_1 AP + r$
2º nivel (OM docentes)	$\beta_0 = G_{00} + u_0$ $\beta_1 = G_{10} + G_{11} OM + u_1$
<b>EFFECTO TRANSNIVEL DEL BURNOUT (BO) DEL DOCENTE</b>	
1er nivel (AP, Nota, SG estudiantes)	$SG = \beta_0 + \beta_1 AP + \beta_2 Nota + r$
2º nivel (BO docentes)	$\beta_0 = G_{00} + u_0$ $\beta_1 = G_{10} + G_{11} BO + u_1$ $\beta_2 = G_{20} + G_{21} BO + u_2$
1er nivel (AP, Nota, estudiantes)	$Nota = \beta_0 + \beta_1 AP + r$

2º nivel (BO docentes)	$\beta_0 = G_{00} + u_0$ $\beta_1 = G_{10} + G_{11} BO + u_1$
<b>EFFECTO TRANSNIVEL DEL <i>ENGAGEMENT</i> (ENG) DEL DOCENTE</b>	
1er nivel (AP, Nota, SG estudiantes)	$SG = \beta_0 + \beta_1 AP + \beta_2 Nota + r$
2º nivel (ENG docentes)	$\beta_0 = G_{00} + u_0$ $\beta_1 = G_{10} + G_{11} ENG + u_1$ $\beta_2 = G_{20} + G_{21} ENG + u_2$
1er nivel (AP, Nota, estudiantes)	$Nota = \beta_0 + \beta_1 AP + r$
2º nivel (ENG docentes)	$\beta_0 = G_{00} + u_0$ $\beta_1 = G_{10} + G_{11} ENG + u_1$

Como puede observarse, se trata de modelos 3 multinivel donde se recoge el efecto de una variable de nivel 2 en variables de nivel 1. Dichos modelos suponen la aceptación de modelos 1 (modelo ANOVA) donde la variabilidad interceptos tiene que ser significativa. Adicionalmente, se recogen modelos 2 al establecer la existencia de relaciones dentro del nivel 1 (p.e. la relación del aprendizaje percibido y de la nota esperada sobre la satisfacción global). En este sentido, y siguiendo las recomendaciones de González-Romá (2008), se procedió del siguiente modo. Mediante el paquete estadístico MPlus 5.1 (Muthen y Muthen, 2007):

1. Se analizaron tres modelos 1 (ANOVAS) para las variables del nivel 1 (estudiantes): satisfacción global (SG), aprendizaje percibido (AP) y nota esperada (Nota).
2. A continuación, se analizaron tres modelos 2 (modelos de coeficientes de regresión aleatorios) para las relaciones del nivel 1: aprendizaje percibido y nota, aprendizaje percibido y satisfacción; y nota y satisfacción.
3. Por último, se analizaron doce modelos 3 (modelos de interceptos como resultados) en los que se contemplaban los efectos transnivel de la OM, BO y ENG sobre los conceptos hipotetizados. Ello implica, evaluar 3 modelos 3 en los que se analiza el efecto del nivel 2 sobre el aprendizaje percibido (3), y otros 9 modelos 3 en los que se descuentan los efectos del aprendizaje percibido sobre la nota (3), del aprendizaje percibido sobre la satisfacción (3), de la nota sobre la satisfacción (3).

## 6. Análisis y discusión de resultados

Según lo explicado en líneas previas, se expone secuencialmente, (1) el análisis del nivel 1, estudiantes; (2) el análisis del nivel 2, docentes; y (3) el análisis de los efectos transnivel.

### 6.1. El nivel 1, los estudiantes: H1 a H7

En primer lugar se llevó a cabo la evaluación de las propiedades psicométricas de las escalas utilizadas. Así, se comenzó analizando las cargas factoriales de los distintos ítems y su fiabilidad individual. La fiabilidad individual de cada ítem se considera adecuada cuando un ítem posee una carga factorial superior a 0,7, lo que implica una varianza entre una variable y sus indicadores superior a la varianza del error (Carmines y Zeller, 1979). En nuestro caso, fueron suprimidos 3 ítems de la variable de autoeficacia (A3, A5 y A6); y ello, por obtener valores inferiores a 0,7 (0,19, 0,09 y 0,46, respectivamente).

CONCEPTO	FACTOR	INDICADOR	CARGA	VALOR T (BOOTSTRAPPING)	A DE CRONBACH	IFC	AVE
Orientación al aprendizaje	OA	OA1	0,58**	15,99	0,74	0,82	0,49
		OA2	0,80**	50,58			
		OA3	0,74**	26,79			
		OA4	0,56**	14,70			
		OA5	0,79**	46,37			
Orientación al resultado	ORDO	ORDO1	0,81**	30,42	0,88	0,68	0,68
		ORDO2	0,86**	43,75			
		ORDO3	0,80**	27,07			
		ORDO4	0,81**	25,56			
		ORDO5	0,84**	37,83			
Orientación a evitar tareas	OET	OET1	0,70**	7,08	0,70	0,81	0,59
		OET2	0,71**	7,45			
		OET3	0,88**	14,64			
Autoeficacia	AUTO	AUTO1	0,77**	43,74	0,75	0,82	0,50
		AUTO2	0,72**	36,43			

		AUTO4	0,77**	44,24			
		AUTO7	0,67**	21,60			
		AUTO8	0,61**	18,98			
Aprendizaje percibido	AP	AP1	0,74**	34,36	0,88	0,90	0,55
		AP2	0,76**	38,27			
		AP3	0,82**	67,61			
		AP4	0,75*	39,63			
		AP5	0,75**	35,52			
		AP6	0,79**	52,08			
		AP7	0,60**	22,65			
		AP8	0,67**	31,93			
Nota esperada	NE	NE	--	--	--	--	--
Satisfacción global	SG	SG	--	--	--	--	--

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

**Tabla 5. Fiabilidad y validez convergente del modelo de medida. Fuente: Elaboración propia.**

Ahora, si bien, el  $\alpha$  de Cronbach (Cronbach, 1951) supera la recomendación de 0,7 (Churchill, 1979); dicho coeficiente asume que los ítems están medidos sin error, lo cual no resulta plausible, por lo que tiende a subestimar la fiabilidad (Bollen, 1989). Por ello, fue también necesario calcular el índice de fiabilidad compuesta, cuyos valores también están próximos o superan el valor crítico recomendado de 0,7 (Fornell y Larcker, 1981). Adicionalmente, también se ha estimado la varianza promedio extraída (AVE), que es un indicador de la varianza capturada por un factor respecto a la varianza debida al error de medida (Fornell y Larcker, 1981). Los valores correspondientes están próximos o superan el valor 0,5. Así pues, junto con el análisis de cargas factoriales y el  $\alpha$  de Cronbach, calculamos el índice de fiabilidad compuesta y el índice de la varianza extraída; todo ello a fin de evaluar la fiabilidad y validez convergente del modelo. Los resultados comentados y mostrados en la Tabla 5 no evidencian problemas ni de fiabilidad ni de validez convergente para el modelo propuesto.

Por último, la validez discriminante, se evalúa mediante la comparación entre los índices de la varianza extraída de cada variable latente y la varianza compartida entre ambas variables latentes, aproximada por el cuadrado de la correlación entre ambas (Barclay, Higgins y Thompson, 1995). Como puede observarse en la Tabla 6, la varianza extraída entre cada par de variables latentes siempre es superior al cuadrado de la correlación entre ambas; esto es, cada valor de la diagonal siempre es superior a todos los elementos de su fila y columna.

	OA	ORDO	OET	AUTO	AP	NE	SG
OA	0,49						
ORDO	0,28	0,68					
OET	0,13	0,18	0,59				
AUTO	0,12	0,13	0,06	0,50			
AP	0,02	0,01	0,01	0,13	0,55		
NE	0,01	0,02	0,02	0,00	0,00	1,00	
SG	0,44	0,13	0,15	0,04	0,02	0,00	1,00

Nota: Debajo de la diagonal, correlación estimada entre los factores al cuadrado. En la diagonal, índice de la varianza extraída

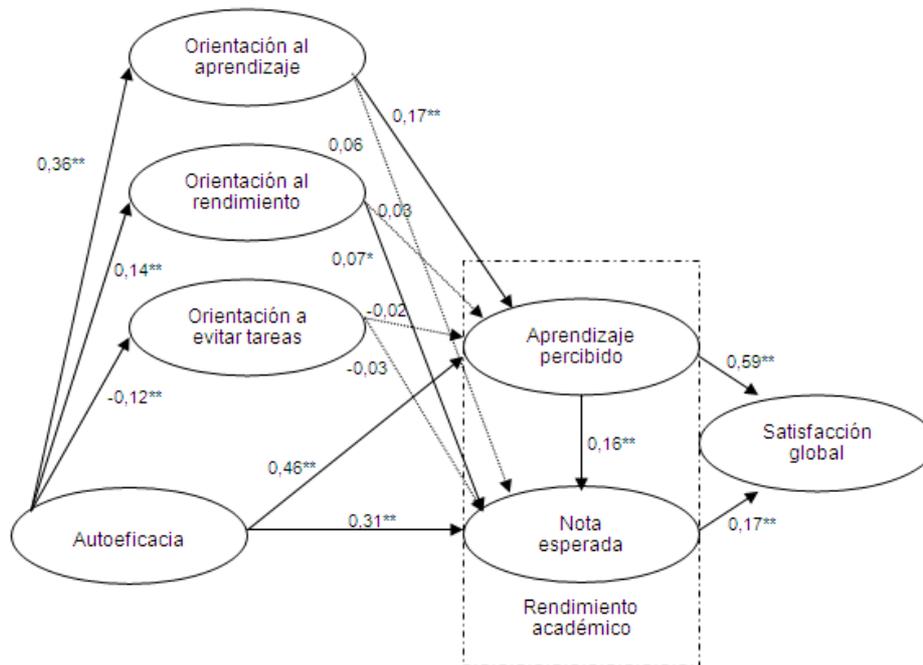
**Tabla 6. Validez discriminante del modelo de medida. Fuente: elaboración propia.**

Analizadas la fiabilidad, la validez convergente y la validez discriminante, procedimos a estimar el modelo estructural que nos permitía contrastar las hipótesis planteadas H1 a H7 (Figura 5). Se siguió el mismo procedimiento que en la valoración de la significatividad de los parámetros; es decir, mediante el procedimiento de *bootstrapping* de 400 submuestras del tamaño de la muestra original, 932 casos.

Tal y como se observa en la Figura 5, a excepción de 4 casos (H3b, H4a, H5 a y b), los coeficientes de regresión estandarizados del resto de hipótesis resultan significativos y permiten la aceptación de dichas hipótesis. Ahora bien, los resultados muestran un signo contrario al planteado en H1c (relación entre autoeficacia y orientación al resultado).

Junto a ello, la figura nos muestra las varianzas de las variables latentes dependientes explicada por los constructos que se predicen mediante  $R^2$ . Excepto en dos casos (orientación al resultado y orientación a evitar tareas), se supera el valor 0,1. Ahora bien, fijar un valor mínimo arbitrario para el valor de la  $R^2$  es un planteamiento cada vez menos aceptado y se recomienda siempre efectuar pruebas de potencia sobre el estadístico. En el caso que nos ocupa, deberíamos comprobar cuál es el valor de la  $R^2$  que permite tener una certeza del 80% de que el estadístico F asociado a la regresión rechazará la hipótesis nula de que todos los parámetros son nulos cuando esta hipótesis sea falsa. Para una muestra de 932 casos y una variable independiente, se exigen valores  $R^2$  de al menos 0,001 para alcanzar una potencia del 80% (Hair, Black, Babin, Anderson y Tatham (2006; p.195). En nuestro caso, todos los valores sobrepasan dicho valor de 0,001.

Con relación a la relevancia predictiva, aplicamos un procedimiento de *blindfolding*, es decir se omiten parte de los datos al estimar una variable latente dependiente a partir de otras variables latentes independientes, y luego intenta estimar esos datos utilizando los parámetros estimados con anterioridad. Este proceso se repite hasta que cada dato ha sido omitido y estimado. El objetivo es determinar si la estimación de los valores perdidos que tiene en cuenta la información del modelo es mejor que la estimación que obvia esta estimación (sustitución por la media). En este sentido, el estadístico  $Q^2$  se construye de tal forma que será positivo cuando el error cometido con la información del modelo es menor; esto es, cuando hay relevancia predictiva. En nuestro caso, y como puede observarse en la Figura 5, todos los valores son positivos.



\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

**Figura 5. Estimación del modelo estructural de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.**

$R^2$  (o. aprendizaje) = 0,13;  $R^2$  (o. resultado) = 0,02;  $R^2$  (o. evitar tareas) = 0,01;

$R^2$  (aprendizaje percibido) = 0,31;  $R^2$  (nota esperada) = 0,22;  $R^2$  (satisfacción) = 0,46

$Q^2$  (o. aprendizaje) = 0,05;  $Q^2$  (o. resultado) = 0,01;  $Q^2$  (o. evitar tareas) = 0,01;

$Q^2$  (aprendizaje percibido) = 0,15;  $Q^2$  (nota esperada) = 0,21;  $Q^2$  (satisfacción) = 0,42

Los resultados obtenidos revelan el papel decisivo que juega la percepción de autoeficacia que posee el estudiante sobre sí mismo en la motivación del estudiante (H1), así como en el rendimiento esperado por éste (H2). Nótese que si bien se produce una relación significativa entre la autoeficacia y la orientación al resultado, esta resulta ser positiva y contraria a lo hipotizado, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis H1b.

En cuanto a las orientaciones/motivaciones del estudiante, los resultados ponen de manifiesto:

- Un efecto positivo y significativo de la orientación al aprendizaje sobre el aprendizaje percibido (H3a); y un efecto no significativo sobre la nota esperada (H3b).
- Un efecto no significativo de la orientación al resultado sobre el aprendizaje percibido (H4a); y un efecto positivo y significativo sobre la nota esperada (H4b).
- Efectos no significativos de la orientación a evitar tareas sobre el aprendizaje percibido (H5a) y la nota esperada (H5b).

Junto a ello, los resultados muestran que el aprendizaje percibido posee un efecto positivo y significativo sobre la nota esperada (H6); así como sobre la satisfacción global del estudiante con la asignatura (H7a). Del mismo modo, la nota esperada muestra una relación positiva y significativa con dicha satisfacción (H7b).

A modo de síntesis, la Tabla 7 recoge la aceptación/rechazo de las hipótesis planteadas relativas al rendimiento académico del estudiante y sus variables endógenas.

	$\beta$	VALOR t <i>BOOTSTRAPPING</i>	ACEPT.
H1a: AUTO -> OA	0,36**	10,85	Sí
H1b: AUTO -> ORDO	0,14**	4,17	No
H1c: AUTO -> OET	- 0,12**	3,71	Sí
H2a: AUTO -> AP	0,46**	13,34	Sí
H2b: AUTO -> Nota	0,32**	8,95	Sí
H3a: OA -> AP	0,17**	4,88	Sí
H3b: OA -> Nota	0,06	1,42	No
H4a: ORDO -> AP	0,02	0,81	No
H4b: ORDO -> Nota	0,07*	2,27	Sí
H5a: OET -> AP	-0,03	0,49	No

H5b: OET -> Nota	-0,03	0,85	No
H6: AP -> Nota	0,16**	4,33	Sí
H7a: AP -> SG	0,59**	20,27	Sí
H7b: Nota -> SG	0,17**	5,65	Sí

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

**Tabla 7. Aceptación/rechazo de las hipótesis planteadas en el nivel 1, estudiantes. Fuente: Elaboración propia.**

## 6.2. El nivel 2, los docentes: H11 a H13

Una vez analizado el modelo del nivel 1, procedimos a evaluar las relaciones planteadas en el modelo del nivel 2 correspondiente a los docentes. En este caso, los tres conceptos analizados, orientación al mercado, *burnout* y *engagement*, poseen un carácter multidimensional, lo que implica que debíamos analizar tanto las características psicométricas como las relaciones planteadas en un modelo de segundo orden. El procedimiento seguido fue estimar cada dimensión (variable latente) mediante los ítems que la comprenden y al mismo tiempo cada constructo (variable latente) mediante los ítems que comprenden las dimensiones, así como mediante la estimación de las dimensiones.

Un primer estudio de las cargas factoriales de cada uno de los ítems supuso la eliminación de 5 variables (OM\_GI5, OM\_DI5, OM\_R4, OM\_RD7, y OM\_RD8), cuyas cargas factoriales fueron 0,15; 0,54; 0,37; 0,41; y 0,00 respectivamente.

La Tabla 8 recoge la información relativa a la fiabilidad y validez convergente del modelo de medida de segundo orden. Como puede apreciarse las cargas factoriales poseen valores adecuados y significativos; los valores  $\alpha$  de Cronbach superan el valor 0,7; los valores del índice de fiabilidad compuesto superan el valor mínimo recomendado de 0,7; y los valores del índice de varianza extraída superan el valor 0,5 recomendado. Así, pues, existen pruebas de la evidencia de la fiabilidad y validez convergente del modelo tanto de primer como de segundo orden.

CONCEPTO	FACTOR	INDICADOR	CARGA	VALOR T (BOOTSTRAPPING)	$\alpha$ DE CRONBACH	IFC	AVE
Orientación al mercado	OM_GI	OM_GI1	0,79**	8,81	0,79	0,86	0,61
		OM_GI2	0,84**	16,10			
		OM_GI3	0,72**	7,13			
		OM_GI4	0,77**	11,33			

	OM_DI	OM_DI1	0,75**	6,18	0,72	0,82	0,54
		OM_DI2	0,80**	13,28			
		OM_DI3	0,71**	7,15			
		OM_DI4	0,67**	4,62			
	OM_RI	OM_RI1	0,84**	18,83	0,86	0,90	0,65
		OM_RI2	0,79**	11,14			
		OM_RI3	0,83**	13,05			
		OM_RI5	0,65**	6,09			
		OM_RI6	0,90**	24,74			
Orientación al mercado	OM_GI	OM_GI	0,94**	38,00	0,94 <sup>a</sup>	0,88 <sup>b</sup>	0,87 <sup>c</sup>
	OM_DI	OM_DI	0,76**	10,88			
	OM_RI	OM_RI	0,94**	43,09			
<i>Burnout</i>	AG	AG1	0,82**	13,12	0,88	0,91	0,68
		AG2	0,81**	13,65			
		AG3	0,85**	15,91			
		AG4	0,83**	7,29			
		AG5	0,80**	12,00			
	CIN	CIN1	0,78**	10,07	0,88	0,92	0,74
		CIN2	0,93**	40,35			
		CIN3	0,84**	15,49			
CIN4		0,88**	17,32				
<i>Burnout</i>	AG	AG	0,89**	20,51	0,95 <sup>a</sup>	0,88 <sup>b</sup>	0,87 <sup>c</sup>
	CIN	CIN	0,88**	29,00			
<i>Engagement</i>	VIG	VIG1	0,79**	7,65	0,81	0,87	0,58

<i>nt</i>		VIG2	0,72**	6,68	0,88	0,91	0,68
		VIG3	0,63**	6,09			
		VIG4	0,78**	12,70			
		VIG5	0,86**	16,41			
	DEDIC	DEDIC1	0,74**	9,51			
		DEDIC2	0,78**	10,87			
		DEDIC3	0,84**	17,83			
		DEDIC4	0,86**	27,46			
		DEDIC5	0,89**	25,11			
<i>Engagement</i>	VIG	VIG	0,92**	39,16	0,97 a	0,93b	0,92C
	DEDIC	DEDIC	0,94**	60,64			

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

a-  $\alpha$  de Cronbach= $k*p/1+(k-1)*p$  (Crocker y Algina, 1996)

b- IFC=  $(\sum L_{ij})^2 / (\sum L_{ij})^2 + \sum \text{Var}(E_{ij})$  (Fornell y Larcker, 1981)

c- AVE=  $\sum L_{ij}^2 / \sum L_{ij}^2 + \sum \text{Var}(E_{ij})$  (Fornell y Larcker, 1981)

**Tabla 8. Fiabilidad y validez convergente del modelo de medida. Fuente: Elaboración propia.**

Por último, tal como recoge la Tabla 9, evaluamos la validez discriminante comparando la varianza extraída promedio de cada par de factores con el cuadrado de su correlación. Puede observarse que no hay problemas significativos de validez discriminante. El único caso en que el criterio está en el límite de aceptación, corresponde a dos dimensiones de segundo orden de un mismo constructo, la orientación al mercado, donde cabe esperar, por construcción, correlaciones elevadas.

	OM_GI	OM_DI	OM_RI	AG	CIN	VIG	DEDIC
OM_GI	0,61						
OM_DI	0,38	0,54					
OM_RI	0,72	0,30	0,65				
AG	0,02	0,02	0,00	0,68			

<b>CIN</b>	0,02	0,03	0,00	0,32	0,74		
<b>VIG</b>	0,01	0,01	0,00	0,24	0,42	0,58	
<b>DEDIC</b>	0,01	0,00	0,02	0,09	0,43	0,53	0,68

	<b>OM</b>	<b>BOI</b>	<b>ENG</b>
<b>OM</b>	0,87		
<b>BO</b>	0,40	0,87	
<b>ENGI</b>	0,01	0,00	0,92

Nota: Debajo de la diagonal, correlación estimada entre los factores al cuadrado. En la diagonal, índice de la varianza extraída.

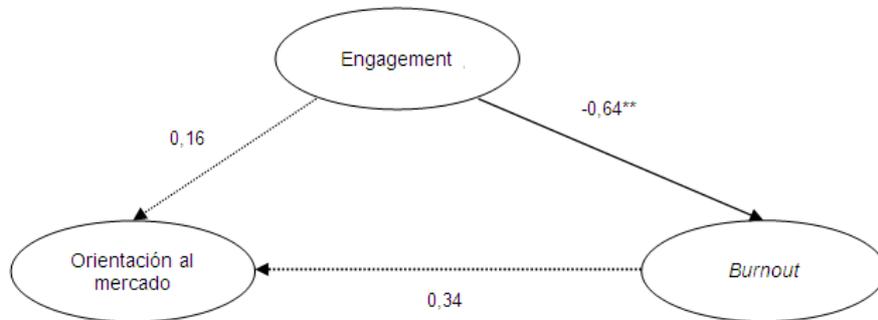
**Tabla 9. Validez discriminante del modelo de medida. Fuente: Elaboración propia.**

Comprobadas las características psicométricas, estuvimos en condiciones de analizar las relaciones establecidas en las hipótesis H11 a H13. Se siguió el mismo procedimiento que lo explicado en el modelo de rendimiento de estudiante; esto es, se realizó un *bootstrapping* de 400 submuestras con un tamaño muestral original de 45 casos.

Como puede apreciarse en la Figura 6, los resultados nos permiten aceptar la hipótesis H13, esto es, existe una relación negativa entre el síndrome de *burnout* y el *engagement*. Sin embargo, no es posible aceptar las hipótesis H11 y H12, esto es, la relación directa entre el nivel de *burnout* y la orientación al mercado del docente (H11) y el nivel de *engagement* y la orientación al mercado del docente (H12). Adicionalmente, se evaluó la idoneidad de dicho modelo mediante la varianza de las variables dependientes explicada por sus regresores. Así, como se desprende de la Figura 6, la  $R^2$  obtenida para el concepto de orientación al mercado obtiene un valor inferior a 0,1 (Falk y Miller, 1992), dato que indica que la capacidad explicativa es reducida.

Dado el reducido tamaño muestral, aunque el modelo no es complejo, la potencia de la prueba  $R^2$  es limitada y debe entenderse que se es consciente que se está dejando fuera del modelo que explica la orientación al mercado del docente, variables relevantes. Sin embargo el estadístico  $Q^2$  positivo nos indica que, aún dejando fuera variables importantes, la predicción de la variable orientación al mercado del docente que se plantea en nuestro modelo, es significativamente mejor que una predicción aleatoria basada en los valores medios de cada variable.

La justificación a estos resultados puede hallarse en que la orientación al mercado debe explicarse con otras variables; esto es, el grado de orientación al mercado del docente vendrá condicionado no sólo por los factores internos considerados, sino por otros adicionales; incluso, como comprueban ciertos autores (Flavián y Lozano, 2007; Küster y Avilés, 2009), por factores ambientales como el aula, el departamento, el centro o la universidad. Así, no es de extrañar una potencia predictiva reducida.



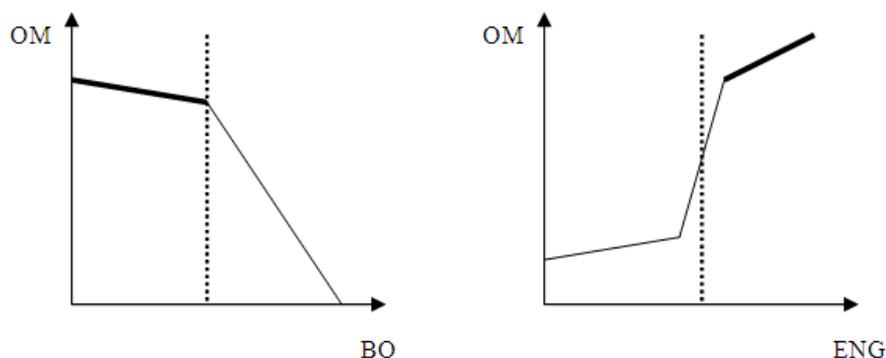
\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

**Figura 6. Estimación del modelo estructural de los docentes. Fuente: Elaboración propia.**

$$R^2 (\text{o. mercado}) = 0,03; R^2 (\text{burnout}) = 0,40$$

$$Q^2 (\text{o. mercado}) = 0,01; Q^2 (\text{burnout}) = 0,21$$

Junto a ello, es posible que la orientación al mercado del docente sea resistente tanto al proceso de deterioro del mismo (*burnout*) como al proceso contrario (*engagement*). Esto es, únicamente comenzará a deteriorarse el comportamiento orientado al mercado del docente cuando éste presente niveles muy elevados de *burnout*. Del mismo modo, únicamente cuando el docente presente un bajo compromiso con su tarea (bajo *engagement*), su comportamiento orientado al mercado tendería a reducirse. La Figura 7 muestra estas posibles explicaciones a los resultados obtenidos.



**Figura 7. Función OM-Burnout y Función OM-Engagement. Fuente: elaboración propia.**

Así, con la finalidad última de verter luz a las explicaciones previas, nos planteamos un análisis descriptivo tanto de las puntuaciones obtenidas en la orientación al mercado, como en el

síndrome de *burnout* y en el nivel de *engagement* de los docentes. Para ello, se procedió (1) a analizar la correlación ítem to total y desestimar aquellos ítems cuya eliminación mejora el  $\alpha$  de Cronbach; y (2) a calcular la media de las variables latentes mediante la media de los indicadores. Ello supuso eliminar, únicamente, dos ítems (OM\_GI5 y OM\_RI8) que suponían una mejora en el  $\alpha$  de Cronbach. La tabla 10 recoge la información del análisis descriptivo realizado.

	MEDIA	MÍNIMO	MÁXIMO	DESV. TÍP.
<b>OM</b>	3,77	1,78	4,84	,62
OM generación_media	3,71	1,00	5,00	,84
OM diseminacion_media	3,79	2,20	4,80	,69
OM respuesta_media	3,80	2,14	4,71	,59
<b>Burnout</b>	2,03	1,00	4,53	,76
Agotamiento emocional_media	2,07	1,00	4,80	,87
Cinismo_media	1,98	1,00	4,25	,86
<b>Engagement</b>	3,90	2,90	5,00	,59
Vigor_media	3,83	2,60	5,00	,65
Dedicacion_media	3,96	3,00	5,00	,64

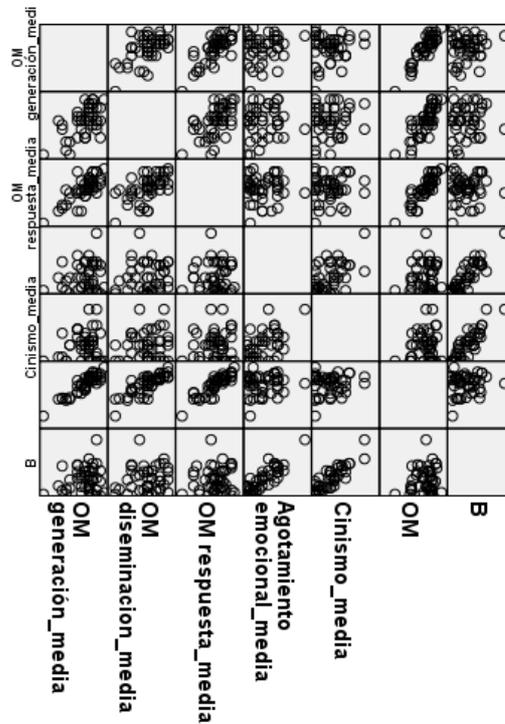
**Tabla 10. Descriptivos de la orientación al mercado, el burnout y el engagement del docente.**

**Fuente: Elaboración propia.**

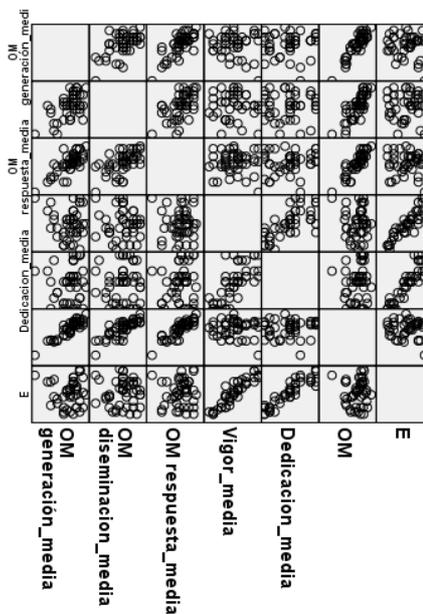
Como puede observarse, las puntuaciones medias en el grado de orientación al mercado del docente y en sus respectivas dimensiones se sitúan entre 3 y 4; las del nivel de *burnout* y sus dimensiones entre 1 y 2; y las de *engagement* y sus dimensiones entre 3 y 4. Estos datos soportan las explicaciones propuestas. Ahora bien, para completar el análisis, se procedió a la obtención de los gráficos de dispersión/puntos a fin de observar las puntuaciones de los 45 docentes en los distintos constructos y dimensiones analizadas.

Tal y como se muestra en el Gráfico 1, los casos se encuentran situados en la parte de la pendiente resaltada en la Figura 7. Esto es, con relación a la relación entre la orientación al mercado y el síndrome de *burnout* del docente, obtenemos puntuaciones elevadas de orientación al mercado y bajas de *burnout*. La dispersión de los datos está concentrada y no sigue ninguna función lineal; que era lo que se planteaba como hipótesis en H11. Del mismo modo, con relación a la orientación al mercado y al *engagement*, en el gráfico se observan que los casos concentran puntuaciones elevadas tanto en los comportamientos orientados al mercado como en los niveles de *engagement*. Dicho de otro modo, no se sigue una función lineal en los términos

establecidos en la hipótesis H12. En cualquier caso, sería necesario contar con un mayor tamaño muestral para confirmar que las relaciones propuestas en ambas hipótesis siguen sendas funciones como las propuestas en la Figura 7.



**Gráfico 1. Distribución de casos de orientación al mercado y burnout del docente. Fuente: Elaboración propia.**



**Gráfico 2. Distribución de casos de orientación al mercado y engagement del docente. Fuente: Elaboración propia.**

### 6.3. El efecto transnivel del docente en el estudiante: H8 a H10

Como se ha explicado en el apartado de metodología, previo al estudio del efecto transnivel del docente en el estudiante (H8 a H10), se procedió al análisis de la variabilidad entre e intragrupos (modelo 1 Anova). Si los resultados no fueran significativos, deberíamos plantear el estudio sin diferenciar entre estudiantes asignados a un profesor. La Tabla 11 nos muestra que en el caso de la satisfacción, existen diferencias significativas entre grupos, es decir, la asistencia a clase con un profesor u otro, pero no entre los estudiantes de un mismo grupo. Por otra parte, las diferencias dentro de un mismo grupo también han resultado ser significativas. Adicionalmente, el coeficiente de correlación intraclase, nos indica que el 17% de la varianza de la variable satisfacción se debe a diferencias entre estudiantes que asisten con un profesor u otro. Por tanto, los resultados obtenidos nos permiten continuar con el estudio del efecto transnivel.

La interpretación de los resultados para las variables aprendizaje percibido y nota esperada sería similar. Como puede observarse en la Tabla 11, en ambos casos (aprendizaje percibido y nota esperada), las diferencias dentro de un mismo grupo también han resultado ser significativas; resultado que provoca una disminución en el coeficiente de correlación intraclase. Ambos resultados siguen asegurándonos la variabilidad de los datos de los estudiantes en función del profesor y aconsejan, por tanto, continuar con el estudio del efecto transnivel.

	VZA INTRAGRUPOS	VZA ENTREGUPOS	CCI	DESVIANCE (PARÁMETROS)
Satisfacción global (SG)	0,54***	0,11**	0,17	2141,14 (3)
Aprendizaje percibido (AP)	0,40**	0,06**	0,13	1863,72 (3)
Nota esperada (Nota)	0,42**	0,08**	0,16	1910,27 (3)

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

**Tabla 11. Modelos 1 (Anova). Fuente: Elaboración propia.**

CCI = Coef. Correlación intraclase =  $vza \text{ entregrupos} / (vza \text{ entregrupos} + vza \text{ intragrupos})$

A continuación, procedimos a corroborar las relaciones establecidas en el nivel 1 (estudiantes) entre los conceptos satisfacción global, aprendizaje percibido y nota esperada; esto es, en la metodología multinivel, a estudiar los correspondientes modelos 2 (modelos de coeficientes de regresión aleatorios). Los resultados del análisis se recogen en la Tabla 12.

	$\beta_{00}$	$B_{10}$	VZA INTERCEPTOS	VZA PENDIENTES	$R^2$	DESVIANCE (PARÁMETROS)
AP -> SG	0,85***	0,74***	0,04**	0,00***	0,38	1685,77 (5)
AP -> Nota	2,58***	0,33***	0,5*	0,00***	0,08	1816,12 (5)
Nota -> SG	2,00***	0,42***	0,08***	0,00***	0,17	2022,11 (5)

\*  $p < 0,1$ , \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,01$

**Tabla 12. Modelos 2 (Coeficientes de regresión aleatorios). Fuente: Elaboración propia.**

Como puede observarse, existen diferencias significativas entre los tres conceptos objeto de estudio (aprendizaje percibido, nota esperada y satisfacción global); diferencias que habían sido contrastadas al efectuar el modelo de ecuaciones estructurales de la muestra de estudiantes donde fueron contrastadas las hipótesis H1 a H7. Ahora bien, mediante el análisis aquí mostrado, se comprueba adicionalmente como las varianzas de los interceptos y de las pendientes resultan significativas. Estos resultados indican que existen diferencias entre las medias ajustadas de los estudiantes que asisten con un determinado profesor (varianza interceptos) y que las diferencias existentes entre cada par de variables analizada varía a través de los estudiantes que asisten con un mismo docente.

Adicionalmente y para analizar el ajuste del modelo (*desviance*), este debe ser comparado con el estadístico obtenido en cada uno de los modelos Anova en las tablas chi-cuadrado. Los resultados del ajuste del modelo se muestran en la Tabla 13. Se observa como los modelos 2 representan una mejora significativa con respecto a los modelos 1.

	M1 DESVIANCE (PARÁMETROS)	M2 DESVIANCE (PARÁMETROS)	DIFER DESVIANCE (PARÁMETROS)	VALOR CHI- CUADRADO ( $p=0,01$ )
AP -> SG	2141,14 (3)	1685,77 (5)	455,37 (2)	9,21 (2gl)
AP -> Nota	1910,27 (3)	1816,12 (5)	94,15 (2)	9,21 (2gl)
Nota -> SG	2141,14 (3)	2022,11 (5)	119,03 (2)	9,21 (2gl)

\*  $p < 0,1$ , \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,01$

**Tabla 13. Ajuste de los Modelos 2 (Coeficientes de regresión aleatorios). Fuente: Elaboración propia.**

Finalmente, procedimos a analizar los modelos 3 que introducen el efecto transnivel (relación entre una variable del nivel 2 sobre otra variable del nivel 1. Consecuencia de las hipótesis planteadas y de las relaciones existente entre las variables de nivel 1, fueron necesarios 12 modelos 3. La Tabla 14 sintetiza los resultados alcanzados. Como puede observarse, se introduce una variable del nivel 2 que lleva asociado un coeficiente de regresión y un nivel de significación. El valor de la  $R^2$  refleja el papel que el intercepto (constante) juega. Ante valores muy elevados de dicha variable y valores no significativos del coeficiente de regresión asignado a la variable independiente (H9a y H10a), cabe esperar que el valor de la variable dependiente venga explicado casi en su totalidad por la media de ese valor del intercepto. En cambio cuando el valor del coeficiente de regresión es significativo (H8a), la interpretación de ese valor  $R^2$  está reflejando que la variable dependiente viene explicada tanto por su regresor, como por el intercepto.

	$\beta_{00}$	$\beta_{10}$	$\beta_{01}$	VZA INTERCEPTOS	$R^2$	DESVIANCE (PARÁM)	ACEPT.
H8a: OM -> AP	3,25***	--	0,12*	0,06**	0,90	1860,78 (4)	Sí
H8b: OM -> Nota	2,34***	0,32***	0,08	0,05***	0,00	1814,72 (5)	No
H8c: OM -> SG	0,40*	0,14***	0,14***	0,03**	0,25	1679,38 (5)	Sí
H8'c: OM -> SG	1,43***	0,39***	0,18***	0,07***	0,12	2010,07 (5)	Sí
H9a: BO -> AP	3,78***	--	-0,04	0,06***	0,90	1863,31 (4)	No
H9b: BO -> Nota	2,53***	0,32***	0,04	0,05***	0,00	1815,35 (5)	No
H9c: BO -> SG	0,88***	0,73***	0,02	0,04**	0,00	1685 (5)	No
H9'c: BO -> SG	2,15***	0,39***	-0,02	0,08***	0,00	2021,34 (5)	No
H10a: ENG -> AP	3,78***	--	-0,04	0,06***	0,90	1863,31 (4)	No
H10b: ENG-> Nota	2,77***	0,32***	-0,04	0,05***	0,00	1815,68 (5)	No
H10c: ENG -> SG	0,95***	0,73***	-0,01	0,04**	0,00	1685,16 (5)	No
H10'c: ENG -> SG	2,27***	0,39***	-0,04	0,08***	0,00	2021,19 (5)	No

\*  $p < 0,1$ , \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,01$

**Tabla 14. Modelos 3 (Interceptos como resultados). Fuente: elaboración propia.**

Cabe señalar que puesto que la variable satisfacción global (SG) recibía el efecto de dos variables del nivel 1 (AP y Nota), y ante la imposibilidad de analizar conjuntamente ambos efectos y el de las variables de nivel 2, se analizó de manera separada cada uno de los efectos del nivel 1 en cada una de las tres hipótesis afectadas (H8c, H9c y H10c). Así, en la hipótesis H8c se analiza la relación entre la orientación al mercado del docente y la satisfacción global del estudiante descontando el efecto del aprendizaje percibido sobre la satisfacción; mientras que H8'c descuenta el efecto de la nota esperada sobre la satisfacción. Del mismo modo se han planteado H9c y H9'c, y H10c y H10'c.

Como se desprende de los resultados mostrados en la Tabla 15, únicamente la orientación al mercado del docente ha tenido un efecto sobre el aprendizaje percibido y sobre la satisfacción del estudiante. Ahora bien, y a fin de analizar el ajuste del modelo (*desviance*), este debe ser comparado con el estadístico obtenido en cada uno de los modelos 2 en las tablas chi-cuadrado. Los resultados del ajuste del modelo se muestran en la Tabla 15. Se observa que excepto en aquellos modelos en los que está implicada la variable orientación al mercado del docente, los modelos 3 no siempre representan una mejora significativa con respecto a los modelos 2; situaciones que cabía esperar al corroborar como gran parte de las hipótesis planteadas no se cumplían.

	M2 DESVIANCE (PARÁMETROS)	M3 DESVIANCE (PARÁMETROS)	DIFER DESVIANCE (PARÁMETROS)	VALOR CHI- CUADRADO (p=0,01)
H8a: OM -> AP	1863,72 (3) <sup>a</sup>	1860,78 (4)	2,94 (1)	6,63 (1gl)*** 2,70 (1gl)*
H8b: OM -> Nota	1816,12 (5)	1814,72 (5)	--	--
H8c: OM -> SG	1685,77 (5)	1679,38 (5)	--	--
H8'c: OM -> SG	2022,11 (5)	2010,07 (5)	--	--
H9a: BO -> AP	1863,72 (3) <sup>a</sup>	1863,31 (4)	0,41	6,63 (1gl)*** 2,70 (1gl)*
H9b: BO -> Nota	1816,12 (5)	1815,35 (5)	--	--
H9c: BO -> SG	1685,77 (5)	1685 (5)	--	--
H9'c: BO -> SG	2022,11 (5)	2021,34 (5)	--	--
H10a: ENG -> AP	1863,72 (3) <sup>a</sup>	1863,31 (4)	0,41	6,63 (1gl)*** 2,70 (1gl)*
H10b: ENG->	1816,12 (5)	1815,68 (5)	--	--

Nota				
H10c: ENG -> SG	1685,77 (5)	1685,16 (5)	--	--
H10'c: ENG -> SG	2022,11 (5)	2021,19 (5)	--	--

\*  $p < 0,1$ , \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,01$

a. Se ha tomado la desviación del modelo 1 al no existir dicho valor en el modelo 2

**Tabla 15. Ajuste de los Modelos 3 (Interceptos como resultados). Fuente: Elaboración propia.**

## 7. Conclusiones, implicaciones y limitaciones

Fruto de los resultados mostrados en el apartado anterior, son diversas las conclusiones e implicaciones que de los mismos se derivan. Ahora bien, resulta necesario subrayar que dichos resultados, conclusiones e implicaciones deben interpretarse en el contexto y naturaleza de la investigación realizada. Así, el reducido tamaño de la muestra de docentes, junto al ámbito de aplicación del estudio (profesores y estudiantes de la Facultad de Economía de la Universidad de Valencia), limita la posible generalización de los resultados. Entendemos que la investigación realizada posee un carácter exploratorio. Se trata de una propuesta de investigación en curso, una investigación abierta, en la que se pretende seguir investigando en el futuro y que en el momento actual lo único que pretende es lanzar unos primeros resultados. Así, con una muestra compuesta por 45 profesores y 932 estudiantes de la Facultad de Economía de la Universidad de Valencia, los resultados del estudio, nos permiten concluir los puntos que se comentan a continuación.

La presente investigación debe entenderse como un intento por ampliar el conocimiento científico en el ámbito de la investigación orientación al mercado – rendimiento. En este sentido, se ha intentado avanzar en diversas direcciones: (1) en el campo de aplicación, mediante la investigación en contextos de educación superior; (2) en la unidad de análisis, desde una doble perspectiva: la orientación al mercado y motivación del personal de una organización (los docentes) y sus efectos en los resultados en uno de sus clientes (los estudiantes); y (3) en la aplicación de técnicas estadísticas más idóneas y con escasa aplicación al ámbito del marketing, como son las técnicas multinivel.

Así, por tanto, la investigación realizada se fundamenta en un área del sistema educativo, en una parte del proceso enseñanza-aprendizaje; la relación entre docente y estudiante. Así, de acuerdo con Reyes (2004), frente a la diversidad de problemas educativos que afectan al sistema, cuyo receptor directo es el estudiante, la actitud de los docentes puede tomar una variedad de matices, entre ellas: “dejar hacer, dejar pasar”; tratar la situación en forma superficial; o bien, sensibilizarse ante la problemática y tratar de buscarle solución al menos como problema que necesita una respuesta. En este marco, se destaca la necesidad de las instituciones de educación superior a orientarse al mercado, focalizando la atención en la figura del docente. Se destaca el papel de la motivación del docente (*burnout/engagement*) y del estudiante (autoeficacia y orientaciones) en el rendimiento académico esperado y en la satisfacción del estudiante.

En este marco, el rendimiento académico del estudiante se convierte en una pieza angular de la presente investigación. No en vano, el RD 1393/2007 establece una nueva organización de las enseñanzas universitarias que responde no sólo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida. Desde la ley se promueven metodologías y enseñanzas orientadas hacia la autonomía del estudiante y se pretende garantizar sistemas de calidad. Es por ello, que aunque se podría haber centrado el estudio en la relación orientación al mercado del docente y rendimiento académico

del estudiante; creímos necesario analizar las orientaciones y motivaciones del estudiante; así como la motivación del docente.

La investigación planteada posee tres partes diferenciadas. En primer lugar, y en el nivel 1, se investigaron tanto la autoeficacia del estudiante como sus orientaciones/motivaciones; y cómo influyen éstas sobre el rendimiento académico esperado del estudiante. En segundo lugar, en el nivel 2, se analizó la orientación al mercado del docente y dos aspectos relacionados con su motivación, el síndrome de *burnout* y el grado de *engagement*. Por último, se realizó un estudio multinivel con la finalidad de estudiar la influencia que estas tres dimensiones del docente poseen sobre el rendimiento académico esperado y la satisfacción global del estudiante hacia una determinada asignatura.

## 7.1. El nivel 1, los estudiantes

Así, con relación al nivel 1, el de los estudiantes, y con una muestra de 932 estudiantes, se analizó el papel de la autoeficacia percibida del estudiante y de sus orientaciones (al aprendizaje, a los resultados y a evitar tareas) sobre el aprendizaje percibido y la nota esperada por el estudiante; y como estos influyen a su vez sobre la satisfacción global del estudiante.

Con relación al papel de la autoeficacia en la motivación y rendimiento de los estudiantes, los resultados del estudio refuerzan la premisa de partida que establece que la percepción percibida de los estudiantes es un aspecto clave para desarrollar con éxito las acciones conducentes al éxito personal (Caballero, 2006). Así, en línea con estudios previos, se ha constatado la relación positiva entre la autoeficacia y la orientación al aprendizaje; y negativa con la orientación a evitar tareas. Esto es, los estudiantes que muestran una elevada percepción de su capacidad para llevar a cabo de forma exitosa las acciones necesarias para conseguir su meta deseada; estarán más motivados a aprender y, del mismo modo, menos motivados a evitar tareas.

Cabe señalar que la relación entre autoeficacia y orientación al rendimiento no resultaba tan evidente en estudios previos; razón por la cual Fenollar, Román y Cuestas (2008) no la contemplaron en su estudio. Sin embargo, dicha relación ha resultado ser significativa en el presente estudio, incluso con mayor fuerza que la obtenida entre la autoeficacia y la orientación a evitar tareas. Ahora bien, y con un signo contrario al trabajo de Phillips y Gully (1997), los datos revelan que la autoeficacia del estudiante se relaciona positivamente con la orientación a los resultados. La interpretación de este resultado puede hallarse ante estudiantes competitivos; donde se presentan situaciones en las que el estudiante, con elevadas percepciones de su capacidad para llevar a buen término sus tareas, está muy motivado por alcanzar elevados y mejores resultados que sus compañeros. Situación que puede encontrarse entre estudiantes de postgrados oficiales o de titulaciones como ADE-Derecho, donde existe una elevada nota de corte, y a la que acceden estudiantes motivados tanto al aprendizaje como a los resultados altamente competitivos.

Adicionalmente, la autoeficacia se ha desvelado beneficiosa para mejorar el rendimiento académico del estudiante, en términos tanto de aprendizaje percibido como de nota esperada.

En este sentido, los resultados respaldan la argumentación propuesta por Caballero (2006) en la que manifiesta que un estudiante con mayor autoeficacia tenderá a comprometerse más en las tareas asignadas y mostrará una perseverancia mayor en las mismas; y ello a pesar de las dificultades a las que se pueda encontrar. El resultado es por tanto un mayor aprendizaje y una nota esperada mayor.

Se puede concluir, por tanto, que la confianza que el estudiante tiene en sus propias capacidades, le permite hacer un mejor uso de sus conocimientos y habilidades relacionados con la asignatura considerada, y por lo tanto considera que su resultado académico es mayor (Seifert y O'Keefe, 2001). Esta conclusión y lo argumentado en líneas previas es congruente con Bandura (1997), cuando afirma que quienes tienen un alto sentido de eficacia, tienen capacidad para ver escenarios de éxito que les proporcionan guías y apoyos para el mejor rendimiento, mientras que los que dudan de su capacidad anticipan el fracaso o pronostican errores.

En cuanto a las orientaciones/motivaciones del estudiante, únicamente se han encontrado dos relaciones significativas. En primer lugar, la orientación o motivación al aprendizaje ha mostrado su influencia directa en el aprendizaje percibido e indirecta en la nota esperada a través del aprendizaje percibido. Así, los estudiantes preocupados por el aprendizaje obtendrán su recompensa mediante un mayor aprendizaje percibido; lo que se traducirá en una nota superior. Este resultado, similar al alcanzado por Fenollar, Román y Cuestas (2008) con estudiantes universitarios de marketing, constata por tanto la importancia de la orientación al aprendizaje a fin de conseguir que el estudiante se implique en la realización de las tareas y que se esfuerce por alcanzar determinados resultados académicos.

En segundo lugar, la orientación al resultado ha mostrado un efecto directo, positivo y significativo en la nota esperada por el estudiante; contrario a la proposición planteada. Tal y como se ha justificado anteriormente, los estudiantes que presentan dicha motivación, se preocupan por ellos mismos y por cómo son percibidos por los demás; son estudiantes con una clara orientación extrínseca, más preocupados por lo que obtienen que por lo que aprenden. Así, no es de extrañar que estudiantes con una elevada orientación al resultado, también esperen obtener notas más elevadas; son estudiantes con marcado carácter competitivo.

El estudio de Fenollar, Román y Cuestas (2008) no encontró ninguna relación significativa entre orientación al resultado y aprendizaje percibido, ni entre la orientación al resultado y la nota esperada. Sin embargo, tanto el estudio realizado por estos autores, como el aquí presentado, pueden concluir que la orientación al aprendizaje y la orientación al resultado no son enfoques de motivación opuestos. En esta línea, Fenollar, Román y Cuestas (2008) argumentan que si bien tradicionalmente se ha conceptualizado ambas orientaciones como opuestas, también es cierto que algunos trabajos defienden que dichos enfoques de aprendizaje pueden ser independientes pero no relacionados de forma negativa. De acuerdo con Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter y Elliot (2000), se trata de enfoques complementarios, consistentes con planteamientos multi-objetivo y donde ambas orientaciones pueden poseer consecuencias beneficiosas en la educación. Esto es, un individuo puede estar simultáneamente orientado al aprendizaje y al resultado (Harris, Mowen y Brown, 2005), como puede ser el caso comentado en

el apartado anterior de estudiantes de la doble titulación ADE-Derecho o estudiantes que están cursando titulaciones de nivel superior (p.e. un master oficial).

Junto a las dos orientaciones anteriores, el estudio contemplaba la orientación a evitar tareas. Sin embargo, los resultados alcanzados muestran una relación negativa con el aprendizaje percibido y la nota esperada, aunque dichas relaciones no resultaron ser significativas. Estos resultados no apoyan aquellos alcanzados por Fenollar, Román y Cuestas (2008), quienes hallaron una relación directa de la orientación a evitar tareas sobre el aprendizaje percibido e indirecta sobre la nota esperada, ambas de signo negativo. La justificación de la divergencia de resultados encontrados puede encontrarse en las conclusiones del estudio llevado a cabo por Meece y Holt (1993); quienes concluyeron que dichas orientaciones no son excluyentes; esto es, un estudiante puede presentar simultáneamente dos orientaciones. Es más, la orientación a evitar tareas implícitamente puede presentarse en estudiantes con baja orientación al aprendizaje y/o con baja orientación a los resultados (Meece y Holt, 1993). Como señala Bong (2001), las orientaciones pueden ser muy distintas según los contextos de aprendizaje, dependiendo entre otros del nivel formativo y de la edad.

Finalmente, los resultados muestran que el aprendizaje percibido posee un efecto positivo y significativo sobre la nota esperada; así como sobre la satisfacción global del estudiante con la asignatura. Del mismo modo, la nota esperada muestra una relación positiva y significativa con dicha satisfacción. Así, un estudiante que sea consciente de que está aprendiendo, estará más convencido de que es posible obtener una calificación mayor y ello se traducirá en una mayor satisfacción con la asignatura. Pero los resultados revelan aún algo más, simplemente el hecho de aprender puede reportar satisfacción al estudiante, con independencia de la nota que espere alcanzar.

## 7.2. El nivel 2, los docentes

Ahora bien, la explicación del rendimiento académico del estudiante requiere no únicamente la contemplación de variables de carácter endógeno, propias del estudiante; sino que dicho rendimiento puede venir influido por otra serie de variables exógenas. En esta investigación y con la colaboración de 44 docentes de la Facultad de Economía, se ha analizado el papel de tres variables relativas al docente (orientación al mercado, *burnout* y *engagement*), cuyas conclusiones se exponen a continuación.

Elzinga (2001) observó que los profesores son conscientes de las estrategias para mejorar su enseñanza, pero no los emplean ya que los rendimientos de tales esfuerzos no son lo suficientemente altos. Sin embargo la conclusión global de este trabajo es que los docentes analizados sí que se esfuerzan por orientar su actividad al mercado, desarrollando comportamientos dirigidos a satisfacer los deseos y necesidades de sus estudiantes; comportamientos orientados al mercado que inciden sobre el rendimiento y satisfacción del estudiante.

Del mismo modo, los docentes encuestados han mostrado niveles reducidos de síndrome de *burnout*, junto a niveles elevados (entre 3 y 4 sobre cinco) de *engagement*. Así, y si bien la

literatura señala que los docentes son más sensibles a padecer el síndrome del trabajador 'quemado' (Durán, Extremera y Montalbán, 2005), el 77,8% de los docentes entrevistados mostraron puntuaciones iguales o inferiores a 2,8 sobre cinco en la dimensión de agotamiento emocional, y el 84,4% de los docentes, puntuaciones iguales o inferiores a 2,75 sobre cinco en la dimensión de cinismo. Por el contrario, el 86,6% de los docentes encuestados muestran puntuaciones superiores a 3,2 sobre cinco en la dimensión de vigor (el 44,4% puntuaciones entre 4 y 5), y el 60% de los docentes puntuaciones entre 4 y 5 en la dimensión de dedicación.

De acuerdo con Moriana y Herruzo (2004), consecuencia de las características propias del trabajo de los profesores y de la diversidad y variabilidad de actividades a lo largo del curso académico, es normal encontrar momentos en los que los docentes se encuentren más estresados que otros. Así, la incorporación al trabajo después de las vacaciones, los períodos de exámenes, entre otros, hacen del trabajo docente una situación dinámica en la que no siempre se realiza el mismo trabajo y en las que la época del curso puede predeterminedar momentos vivenciados de forma muy dispar entre el profesorado (Moriana y Herruzo, 2004). Recordemos que el período de recogida de información para la presente investigación tuvo lugar entre los meses de octubre y noviembre; periodos menos estresantes que julio, septiembre o diciembre que coinciden con comienzos y finales de semestre.

Adicionalmente, la complicada situación económica actual y la estabilidad funcional propician cierta seguridad y satisfacción con el trabajo del docente universitario. No en vano, en entrevistas mantenidas con compañeros de la Facultad se puso de manifiesto que los despidos y cierres de empresas habían propiciado que personas cercanas al círculo de los docentes entrevistados, personas con formación universitaria y que desempeñaban cargos directivos, se encontraran en situación de desempleo y complicadas vivencias personales. Ante esta situación, los docentes entrevistados mostraron su conformidad y satisfacción con el trabajo realizado; y quizás mayor motivación hacia el mismo. Esto es, en períodos de crisis económica, el colectivo de funcionarios se siente en una posición privilegiada, lo que reduce sus niveles de *burnout* y aumenta los de *engagement*.

Lo descrito en líneas previas junto al tamaño reducido de la muestra y a la elevada concentración de las puntuaciones, puede haber provocado que no haya sido posible corroborar la relación entre la orientación al mercado del docente y el síndrome de *burnout*, así como la relación entre la orientación al mercado del docente y su nivel de compromiso en las tareas (*engagement*).

Sin embargo, y de acuerdo con la literatura (González-Romá, Schaufeli, Bakker y Llorens, 2001), el síndrome de *burnout* ha resultado ser opuesto al nivel de *engagement* del profesorado. Por tanto, nuestro estudio secunda las propuestas de otros autores, por ejemplo, Schaufeli y Bakker (2004) quienes afirman que *burnout* y *engagement* se relacionan negativamente. Esta afirmación y los resultados alcanzados en nuestra investigación respaldan el trabajo de Maslach, Schaufeli y Leiter (2001), quienes definen al *burnout* como una erosión del *engagement* y consideran ambos síndromes opuestos. Los autores sostienen que lo que empezó como un trabajo significativo se convirtió en desagradable y sin sentido. Por tanto, la energía se tornaría

en agotamiento, la dedicación en cinismo y la autoeficacia en ineffectividad (Caballero, Abello y Palacio, 2007).

En suma, el docente entrevistado, por término medio, se puede definir como un docente que, independientemente del apoyo o no de la institución, se preocupa por orientar su actividad a la satisfacción de las necesidades de su cliente, el estudiante, y en la creación de una oferta educativa de valor para éste. Es un docente que no ha perdido el interés por su trabajo ni está agotado emocionalmente. Un docente con elevadas dosis de vigor y dedicación; esto es de *engagement* o compromiso hacia las tareas.

Ahora bien, los resultados deben interpretarse con la cautela del tamaño muestral considerado. Por otra parte, y de acuerdo con acuerdo a Narver y Slater (1990), Kohli y Jaworski (1990, 1993), Deshpandé y Webster (1994), entre otros, la orientación al mercado de la alta gerencia lleva a incrementar la satisfacción del cliente y el compromiso organizacional de los empleados. Mirando al empleado como el cliente interno, estos resultados también se pueden esperar, en las instituciones de educación superior así como en otras organizaciones no lucrativas (Hammond, Webster y Harmon, 2006). Por tanto, resultaría interesante analizar el papel de los gestores de la institución en el comportamiento orientado de sus docentes.

### 7.3. El efecto transnivel del docente en el estudiante

Por último, quisimos comprobar que efectivamente el papel del docente es condicionante de los resultados alcanzados por el estudiante. De manera más específica, se planteó que tanto el comportamiento orientado al mercado como la motivación o estado de ánimo del docente (*burnout/engagement*) poseen un efecto en el rendimiento y satisfacción del estudiante. Para ello, y mediante la aplicación del análisis multinivel, consideramos a los 45 docentes y 932 estudiantes.

Los resultados del estudio realizado nos permiten concluir que la orientación al mercado del docente juega un papel relevante en el rendimiento y satisfacción del estudiante. Así, los esfuerzos del docente por orientar sus tareas al mercado se traducen en un aprendizaje percibido superior por el estudiante y en una satisfacción mayor. Con relación a la nota esperada, se podría afirmar que el efecto de la orientación al mercado se produce de manera indirecta mediante la relación de la orientación al mercado del docente sobre el aprendizaje percibido. Así, y de acuerdo con Mora (2000) y Scott y Dirham (2003), el comportamiento del docente en el aula y las estrategias que éste desarrolla desempeñan una posición crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante su actuación, el profesorado se convierte en responsable en el logro de la realización de grupos e individuos (Scott y Dirham, 2003).

En la investigación realizada, no se ha encontrado un efecto del síndrome de burnout ni del nivel de *engagement* del docente sobre el rendimiento académico esperado por el estudiante, ni sobre la satisfacción global del mismo. La posible explicación a estos resultados defiende que el docente tiende a ocultar su nivel de motivación, ya sea elevada o reducida, frente al aula. Su nivel de responsabilidad frente a su trabajo le lleva a diseñar y actualizar los contenidos de las materias que imparte, a reunirse con otros compañeros, a contemplar las

necesidades formativas de las empresas, entre otras. Así, independientemente de su estado de ánimo, de su nivel de quemazón o euforia, los resultados han demostrado que el docente se esfuerza en orientarse hacia el mercado, en llevar comportamientos orientados a reportar un valor añadido al estudiante.

## 7.4. Implicaciones

Los resultados alcanzados en la presente investigación, así como las conclusiones comentadas en líneas previas, poseen ciertas implicaciones tanto para los docentes como para las instituciones en las que estos trabajan. Así, por tanto, dichas implicaciones se sintetizan, por un lado, en aquellas referidas al papel del docente frente a sus estudiantes y, por otro, en el apoyo que el docente requiere para llevar a cabo este papel.

Con relación a las implicaciones relativas al comportamiento del docente en la preparación y desarrollo de las materias que imparte y en la interrelación que posee con el estudiante, cabe señalar los siguientes aspectos.

*El docente debe propulsar y orientar el trabajo del estudiante dentro y fuera del aula.*

Así, el nuevo marco legislativo en el que se desarrolla el entorno universitario, con un mayor énfasis en la autonomía e independencia del estudiante, requiere por parte del alumno que sea él mismo el que enfoque de forma autónoma su comportamiento de estudio (Ruban y McCoach, 2005). Por lo tanto, en este contexto, es muy importante que el alumno sea capaz de desarrollar fuertes sentimientos acerca de su capacidad para llevar a cabo las tareas académicas y obtener el resultado deseado (Pajares y Schunk, 1991). Cabe insistir en los efectos positivos de la autoeficacia percibida por el estudiante de sí mismo, de su orientación al aprendizaje y de su orientación al rendimiento sobre el rendimiento académico del estudiante.

Por tanto, la labor del docente, como gestor de las relaciones con sus estudiantes, debe consistir en tratar de desarrollar la autoeficacia de sus estudiantes. Mediante la interacción y participación del estudiante en el aula y fuera de ésta, se debe potenciar el sentimiento de eficacia, de éxito del estudiante en su trabajo con una determinada materia; pues los resultados han puesto de manifiesto la importancia de este concepto, la autoeficacia, sobre la motivación y rendimiento del estudiante.

Junto a ello, las diversas motivaciones/orientaciones han resultado no ser excluyentes. Es posible que un estudiante esté orientado al aprendizaje y al resultado y que al mismo tiempo perciba que está aprendiendo y espere obtener una nota elevada. El predominio de una orientación u otra puede deberse a diversas causas; nivel formativo del estudiante, rasgos de personalidad, entre otros. En cualquier caso, el docente debería realizar un seguimiento cercano de la evolución y desarrollo de sus estudiantes; encaminado a garantizar el aprendizaje de sus estudiantes y de manera que sea capaz de corregir las posibles desviaciones. Es labor del docente

desarrollar en el estudiante la capacidad de tomar decisiones, la capacidad de adquisición de conocimiento pues cómo señalan Fenollar, Román y Cuestas (2008), de esta manera se está potenciando su rendimiento, su autoeficacia y su motivación.

Lo descrito en líneas previas viene reforzado por el efecto directo que la orientación al mercado del docente posee sobre el aprendizaje percibido y la satisfacción global del estudiante; y por el efecto indirecto de esta orientación del docente sobre la nota esperada.

*El docente, por tanto, debe llevar a cabo comportamientos orientados al mercado como vía para mejorar el rendimiento académico y la satisfacción global del estudiante.*

Resulta necesario que el docente lleve a cabo un comportamiento proactivo en su trabajo de forma que sea receptivo a las demandas de la sociedad, de las empresas, y sea capaz de adaptar su oferta formativa a las mismas. Debe ser capaz de escuchar a empresas, alumnos, sociedad e incorporar aquellas sugerencias que permitan contribuir al desarrollo del capital humano de calidad. La participación con otros profesores en diversos foros y la interrelación con ciertos colectivos de interés le permitirán atender mejor las demandas de la sociedad.

El papel del docente universitario no debe limitarse al espacio bidimensional despacho-aula, sino que debe expandirse a fin de tomar conciencia de lo que ocurre en el exterior, lo que el mercado laboral está demandando. No es suficiente con poseer los conocimientos básicos sobre una materia y ser capaz de impartirlos. El docente se convierte en un *personal trainer* del estudiante, en su *coach*; de forma que junto a las habilidades de conocimiento contribuya a desarrollar las habilidades sociales y de comunicación del estudiante. Por tanto, como afirma Michavila (2008), la universidad debe formar titulados que se incorporen en condiciones adecuadas al mundo del trabajo; es decir, la formación ha de ser realista vinculada con el entorno social y laboral, en conexión con la empresa: práctica. Pero, por otra parte, no puede formar titulados con criterios de simple adecuación a la vida laboral; ha de cuidar la formación básica e instrumental (Michavila, 2008).

*El docente debe encontrar apoyo en la institución en la que trabaja.*

Desde nuestro punto de vista, y tal y como se ha puesto de manifiesto en otros puntos del presente trabajo, la profesión del docente posee ciertas similitudes con la profesión del vendedor. Así, y siguiendo una analogía de lo descrito por Küster y Román (2006), la docencia, al igual que la venta personal, permite que el docente plantee argumentos y que el estudiante responda a los mismos. El docente está ahí para poder responder a sus dudas e intentar superar sus inconvenientes. Asimismo, los docentes se encuentran en una posición fronteriza entre el

mercado y la institución fruto de la cual los docentes se hayan ante una situación privilegiada para el envío y recepción de información entre institución y estudiantes.

Por tanto, los docentes se convierten en una plataforma única para comunicar el mensaje marketing de la institución a sus 'clientes' y la voz del cliente para la institución. Es más, como resultado de ese contacto directo con el cliente, los docentes en particular deberían tener una obligación creciente de determinar y ofrecer juicios acerca de las necesidades de los clientes, así como de acercar de forma regular esa información hacia otros miembros de la organización.

Por otra parte, el docente puede y debe adaptar su mensaje a las características específicas del estudiante y de la situación o contexto docente como consecuencia del trato directo y personal que se establece. Además supone una relación directa, inmediata e interactiva entre dos o más personas, permitiendo la aparición de todo tipo de relaciones y proporcionando una respuesta directa.

Ahora bien, para que todo ello pueda repercutir positivamente en la institución a la que el docente representa y a fin de que el docente siga llevando estos comportamientos orientados al mercado, es necesario cierto apoyo de la institución. Entendemos como institución, tanto al departamento o instituto en el que se adscribe el docente, como el centro y universidad en el que éste trabaja.

Así, y aunque en la presente investigación se han dado niveles bajos de síndrome de *burnout*, habida cuenta de las consecuencias negativas que dicho síndrome puede tener, las instituciones de educación superior deben aunar esfuerzos para gozar de un personal motivado hacia las propuestas formativas de elevado valor añadido para los estudiantes. Las instituciones de educación superior deben ser conscientes de que los docentes se convierten en partes integrantes de la configuración de la imagen de cualquier institución universitaria. Así, la calidad de una institución universitaria vendrá condicionada por la calidad de sus docentes; del mismo modo que por la calidad de los resultados que en los estudiantes sean capaces de propiciar. No en vano, desde el Espacio Europeo de Educación Superior, y a fin de garantizar la calidad en las instituciones universitarias se establece que "las instituciones deben tener una política y unos procedimientos asociados para la garantía de calidad y criterios para sus programas y títulos. Asimismo, deben comprometerse de manera explícita en el desarrollo de una cultura que reconozca la importancia de la calidad y de la garantía de calidad en su trabajo. Para lograr todo esto, las instituciones deben desarrollar e implantar una estrategia para la mejora continua de la calidad. La estrategia, la política y los procedimientos deben tener un rango formal y estar públicamente disponibles. Deben contemplar también el papel de los estudiantes y de otros agentes implicados" (Aneca, 2005).

Por tanto, y de acuerdo con Michavila (2008), el interés actual de muchos países por el gobierno y la gestión de las universidades reside en tres pilares fundamentales: (1) la introducción de elementos relacionados con el mercado en los nuevos desarrollos formativos y el interés social o estratégico de las actividades de investigación y desarrollo; (2) el mayor énfasis puesto en el valor de la autonomía institucional, y (3) las demandas crecientes de rendición de cuentas, vinculadas con el interés mayor por los indicadores de eficiencia en la agenda política de

los distintos gobiernos europeos. Así, los responsables académicos y políticos de la universidad han de dar respuesta a unas exigencias específicas de la nueva sociedad del conocimiento, mediante principios de actuación innovadores (Michavila, 2008). Y en este sentido, el cuidado por los docentes, por el desempeño orientado al mercado de éstos, debe ser un aspecto clave.

## 8. Futuras líneas de investigación

Como se señalaba al comienzo de este capítulo, la presente investigación forma parte de un proceso más ambicioso que la autora desea llevar a cabo en un futuro próximo. Así, se pretende, en un primer momento, ampliar el tamaño muestral de profesores universitarios de la Facultad de Economía para posteriormente implicar a profesores de otros centros y universidades.

En este sentido, tanto el cuestionario diseñado para el docente como el dirigido al estudiante contemplan mayor número de preguntas relativas a otros conceptos que pretenden ser analizados. Dichos conceptos suponen una serie de relaciones que se justifican a continuación y que implican tres conjuntos de decisiones. En primer lugar, las relativas al docente; en concreto la orientación al mercado del docente, sus antecedentes y consecuencias; así como el síndrome de burnout/engagement. En segundo lugar, las relativas al modelo de rendimiento académico del estudiante y sus antecedentes. Y en tercer lugar, las relaciones y/o efectos transnivel entre el docente y sus estudiantes.

Con relación a la **orientación al mercado del docente**, creemos necesario contemplar otros conceptos que pueden llegar a estar íntimamente relacionados con aquella; conceptos como la satisfacción del docente, su compromiso organizativo o sus resultados.

Así, por ejemplo, en el ámbito de la orientación al mercado, Fernández del Hoyo (2006) afirma que la orientación al mercado produce satisfacción por el trabajo hecho y preocupación por el cliente; además de despertar un sentimiento de orgullo y un mayor compromiso organizacional en los empleados. En este sentido, Ruckert (1992) y Küster (1999) propusieron y verificaron que hay una relación positiva entre el nivel de orientación al mercado y la satisfacción del empleado. Por su parte Kennedy, Lask y Godsby (2002) obtuvieron resultados similares. Ahora bien, de acuerdo con la opinión de Barroso, Martín Armario y Sánchez del Río (2005), estos estudios necesitan de una mayor investigación con el objetivo de estudiar la consecuencias de la orientación al mercado con mayor profundidad. Así, considerando lo expuesto, se podría analizar el efecto que la orientación al mercado del docente posee sobre su satisfacción en el trabajo.

Por otra parte, el compromiso organizativo se convierte en una de las máximas preocupaciones de teóricos y directivos como medio para conseguir que sus empleados se adapten a la organización, a sus decisiones y estrategias. Así, Narver, Slater y Tietje (1998) afirman que "... una orientación al mercado consiste en un valor decisivo: el compromiso por parte de todos los miembros de la organización de crear de manera constante un valor superior para los clientes. Sobre la base de este valor, el principio central de la orientación al mercado es que todas las personas en la organización comprendan que todas y cada una de las funciones pueden y deben contribuir de manera continuada con las habilidades y conocimientos para crear un valor superior para los clientes". (p. 243). Añaden que la creación de una orientación al mercado requiere, en primer lugar, alcanzar el compromiso organizativo y en segundo desarrollar los recursos, incentivos, habilidades y aprendizaje necesarios para implantar ese valor; para ello, las empresas pueden llevar a cabo dos estrategias o enfoques: el programático y 'market-back'.

En esta línea, otros autores, como Pulendran, Speed y Widing (2000), incluyeron el compromiso con la organización como uno de los antecedentes de la orientación al mercado. Sin embargo, hemos de resaltar que cierta línea de la literatura, establece este compromiso como una consecuencia de la orientación al mercado (Ruekert, 1992; Küster, 1999). Así a la vista de lo expuesto, cabría investigar el papel del compromiso organizativo tanto como antecedente como consecuencia del grado de orientación al mercado del docente.

Por último, un tercer concepto a analizar sería el resultado del docente. De esta forma, se seguiría investigando en la relación orientación al mercado-resultado; en este caso, resultados sobre el docente. Así, y siguiendo la propuesta de Flavián y Lozano (2007), entendemos que la orientación al mercado del docente posee unos efectos en sus resultados. Respaldando su propuesta consideramos que dichos resultados deben medirse en términos de: (1) resultados en docencia, (2) resultados en investigación, y (3) resultados en extensión o difusión cultural. Cabe señalar que los autores tomaron como referencia lo establecido en las distintas normativas acerca de la finalidad de la universidad en la sociedad. De acuerdo con Cunningham (1999), debemos centrarnos en las necesidades del que aprende, pero también en las necesidades de las empresas a fin de evitar una miopía en la enseñanza. Por ello, el estudio de la orientación al mercado sobre los estudiantes y otros 'clientes' podría constituir el eje de atención de futuras investigaciones.

Con relación al síndrome de **burnout/engagement del docente**, Hermosa (2006) analiza la relación inversa que existe entre el síndrome del *burnout* y la satisfacción en el trabajo. También son numerosos los estudios que analizan las características personales con el nivel de *burnout*. De acuerdo con Moriana y Herruzo (2004), entre otras, la literatura se ha preocupado por investigar cómo el género, la edad, el nivel de estudios o el ciclo/curso impartido afectan a dicho síndrome. Pero no únicamente es posible ampliar el estudio del burnout/engagement del docente, analizando las causas y consecuencias en su trabajo. Junto a ello, y de acuerdo con Caballero, Abello y Palacio (2007), la literatura ha demostrado como pueden afectar estos conceptos en la autoeficacia del estudiante.

Adicionalmente, si bien la mayoría de los instrumentos de evaluación del *burnout* en profesores son autoinformes; estos presentan ciertas limitaciones. En este sentido, recientemente comienzan a emplearse otras pruebas más objetivas que recurren al uso de medidas fisiológicas, bioquímicas e inmunológicas (Moriana y Herruzo, 2004); son pruebas de laboratorio que requieren de instrumental científico.

En cuanto al modelo sobre **rendimiento académico del estudiante**, nos hemos marcado como futuras líneas de investigación, la ampliación del mismo mediante la inclusión de otros conceptos como el de procesamiento profundo y superficial; así como el de esfuerzo realizado por el estudiante. Se trataría de combinar los dos modelos propuestos por Fenollar, Román y Cuestas (2007, 2008).

Por último, y vistas las posibilidades que las **técnicas de análisis multinivel** ofrecen, futuras líneas podrían ir encaminadas en dos sentidos. En primer lugar, se pretende seguir profundizando en el papel del docente en el modelo del rendimiento académico del estudiante.

Así, podrían incluirse posibles efectos y moderaciones en las relaciones planteadas. Por otro lado, quizás futuras investigaciones podrían ir encaminadas a contemplar el papel que la institución juega en la orientación al mercado de sus docentes pues la responsabilidad de la administración superior es establecer un clima que conduzca a una orientación al mercado, así como motivar y apoyar conductas entre los subordinados orientadas al mercado (Smith, 2003).

Señalar que lo comentado en líneas previas constituye objetivos de investigación a un corto-medio plazo. Sin embargo, y dentro de este ámbito, entendemos que la investigación debería ampliarse al estudio de la orientación al mercado no ya de los docentes, sino de otro personal de la institución; e incluso analizar el grado de orientación al mercado de departamentos, facultades y universidad.

## Referencias bibliográficas

- [1] **Aaker, D. A., Kumar, V. y Day, G. S.** (2001). *Essential of marketing research*. 2<sup>th</sup> ed. UK. John Wiley y Sons.
- [2] **Adams, D.** (1998): "Examining the fabric of academic life: an analysis of three decades of research on the perceptions of Australian academics about their roles", *Higher Education*, vol. 36, pp. 421-435.
- [3] **Allen, R. F. y Shen, J.** (1999): "Some evidence of the character of competition among higher education institution". *Economics of Education Review*, vol. 18, pp. 465-70.
- [4] **Ames, C.** (1992): "Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation", *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, n. 3, pp. 261-271.
- [5] **Aneca** (2005). *Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Traducción de: Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- [6] **Appiah-Adu, K.** (1998): "Market orientation and performance: empirical tests in a transition economy". *Journal of Strategic Marketing*, vol. 8, pp. 25-45.
- [7] **Aris, N.** (2009): "El síndrome de burnout en los docentes". *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 7, n. 2, pp. 1696-2095.
- [8] **Atuahene-Gima, K.** (1995): "An exploratory analysis of the impact of market orientation on new product performance: a contingency approach". *Journal of Product Innovation Management*, vol. 12, n. 4, pp. 275-293.
- [9] **Atuahene-Gima, K.** (1996): "Market orientation and innovation". *Journal of Business Research*, vol. 35, n. 2, pp. 93-103.
- [10] **Báez de la Fé, B. y Cabrera, M. B.** (2003): "De cómo orientarse en la encrucijada o sobre el mesianismo docente del profesorado universitario". *X Conferencia de Sociología de la Educación*. Universidad de Valencia, 18-20 de septiembre de 2003. <http://www.uv.es/jbeltran/ase/textos/baez.pdf>
- [11] **Baker, S.M.; Kleine, S.S.; y Bennion, M.** (2003): "What do they know? Integrating the core concept of customer value into the undergraduate marketing curriculum and its assessment". *Journal of Marketing Education*, vol. 25, n. 1, pp. 79-89.
- [12] **Balabanis, G., Stables, R. y Phillips, H.** (1997): "Market orientation in the top 200 British charity organisation and its impact on their performance". *European Journal of Marketing*. vol. 31, n. 8, pp. 583-603.

- [13] **Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- [14] **Barclay, D.; Higgins, C; y Thompson, R.** (1995): "The partial least squares (PLS) approach to causal modelling". *Technology Studies*, vol. 2, n. 2, pp. 285-309.
- [15] **Barroso, C.; Martín Armario, E.; y Rodríguez-Bobada, J.** (2005): "Factores moderadores de la relación orientación al mercado-resultados: un análisis multinivel". *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, vol. 25, pp. 103-132.
- [16] **Barroso, C., Martín Armario, E. y Sánchez del Río, M.E.** (2005): "Consequences of market orientation for customer and employees". *European Journal of Marketing*, vol. 39, n. 56.
- [17] **Bello, L.; Polo, Y.; y Vázquez, R.** (1999): "Recientes aportaciones del marketing a la cultura corporativa y a la obtención de ventajas competitivas". *Papeles de Economía Española*, n. 78-79, pp. 190-211.
- [18] **Bello, R.** (2001). *Market orientation and standardization of marketing activities. A study of Mexican organization*. Master's thesis, University of Lethbridge, (UMI Microform Service Nº 0-612-68334-6).
- [19] **Benitez, J. M. y Valles, L. I.** (2003): "¿Rasgos, habilidades y conocimientos o competencias de liderazgo?". En [www.monografias.com/trabajos12/rasqhab/](http://www.monografias.com/trabajos12/rasqhab/).
- [20] **Bhatt, G.D.** (2001): "Knowledge management in organizations. Examining the interaction between technologies, techniques and people". *Journal of Knowledge Management*, vol. 5, n. 1, pp. 68-75.
- [21] **Bigné, E.; Blesa, A.; Küster, I.; y Andreu, L.** (2003): "Market orientation: antecedent to the industrial manufacturer's power". *European Journal of Marketing*, vol. 38, n. 1/2, pp. 175-193.
- [22] **Bigné, J.E., Moliner, M.A. y Callarisa, LI.** (2000): "El valor y la fidelización de clientes: una propuesta de modelo dinámico de comportamiento". *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 2, n. 4, pp.23-38.
- [23] **Bigné, E.; Moliner, M.A.; Sánchez, J. y Vallet T.** (1999): "The evaluation of the quality of the education: curriculum and marketing contents: the Spanish experience". *The Ninth Biannual World Marketing Congress*. Academy of Marketing Science y University of Malta.
- [24] **Bigné, E.; Küster, I.; y Torán, F.** (2001): "La Venta Adaptable y la Orientación al Mercado en el Contexto de la Venta Personal" *Revista de Dirección y Organización*, vol. 26, Septiembre, pp. 152-168.
- [25] **Bigné, E.; Küster, I. y Torán, F.** (2003) "Market orientation and industrial salesforce: diverse measure instruments" *Journal of Business Industrial Marketing*, vol. 18, n. 1 February, pp. 59-79

- [26] **Binsardi, A. y Ekwulugo, F.** (2003): "International marketing of British education: research on the students' perception and the UK market penetration". *Marketing Intelligence & Planning*, vol. 21 n. 5, pp. 318-27.
- [27] **Bong, M.** (2001), "Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 26, pp. 553-570.
- [28] **Buzzetti, M.** (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del Colegio de Profesores A.G. de Chile*. Memoria para optar al título de psicólogo. Santiago: Universidad de Chile.
- [29] **Caballero, C.** (2006): "Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan". *Revista Psicogente*, vol. 9, n. 16, pp. 11-27.
- [30] **Caballero, C.; Abello, R.; y Palacio, J.** (2007): "Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios". *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 25, n. 2, pp. 11-27
- [31] **Calvo, A.; Del Río, M.L.; y Cerrato, M.C.** (1996): "Factores de la empresa y del cliente como antecedentes seleccionados de la orientación al mercado". *X Congreso Nacional AEDEM*, Granada, pp. 129-139.
- [32] **Calleja, T.** (1995): "La empresa universidad: un norte para un destino". *Reflexiones sobre la universidad y la empresa* (pp. 41-68). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- [33] **Capelleras, S., J. L. y Veciana, V., J. M.** (2004): "Actitudes del personal hacia el trabajo y la organización: una aplicación empírica en la Universidad". *ESIC Market*, n. 119. Tercer cuatrimestre, Septiembre.Diciembre. pp. 47-74.
- [34] **Carmines, E.G. y Zeller, R.A.** (1979). *Reliability and validity assessment*. Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, 07-017, Sage, Beverly Hills, CA.
- [35] **Caruana, A., Ramaseshan, B. y Ewing, M. T.** (1998): "Do universities that are more market orientated perform better?" *International Journal of Public Sector Management*, vol. 11, n. 1, pp. 55-70.
- [36] **Castillo, N.M.** (1999). *Educación superior, Estado y Mercado de trabajo*. Managua Nicaragua: Edición PAVSA.
- [37] **Castro Pereira, M.** (1988). *Plan General para la Evaluación Curricular de la U.N.A.* Venezuela.
- [38] **Cattaneo, M.E.; Huertas, J.A.; y De la Cruz, M.** (2004): "¿Qué dicen los estudiantes de nivel medio y de grupos sociales distintos acerca de sus metas para el aprendizaje?" *Estudios Pedagógicos*, n. 30, pp. 21-37.

- [39] **Cepeda, G. y Roldán, J.L.** (2004): “Aplicando en la práctica la técnica PLS en la administración de empresas”. XIV Congreso Asociación Científica de Economía y Dirección de la Empresa (ACEDE), Murcia.
- [40] **Cervera, A.** (2000). *Proyecto docente*. Universidad de Valencia.
- [41] **Cervera, A., Mollá, A. y Sánchez, M.** (2001): “Antecedents and consequences of market orientation in public organisations”. *European Journal of Marketing*. Vol. 35, n. 11/12, pp. 1259-1288.
- [42] **Coates, G. y Adnett, N.** (2003). “Encouraging cream-skimming and dreg-siphoning? Increasing competition between English HEIs”. *British Journal of Educational Studies*, vol. 51, n. 3, pp. 202-18.
- [43] **Comisión Europea** (1994): *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- [44] **Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE** (2000). *Informe Universidad 2000* (Disponible en: <http://www.crue.upm.es/>).
- [45] **Consumer Eroski** (2009). *Guía de Universidades 2009*. En [universidades.consumer.es](http://universidades.consumer.es). Visitado en octubre de 2009.
- [46] **Conway, T., Mackay, S. y Yorke, D.** (1994). Strategic planning in higher education: Who are the customer? *The International Journal of Educational Management*. Bradford, vol. 8, n. 6, pp. 29-37.
- [47] **Cordes, C. L., y Dougherty, T.W** (1993): “A Review and an Integration of Research on Job Burnout”. *The Academy of Management Review*, vol. 18, n. 4: pp. 621-656.
- [48] **Cornejo, R. y Quiñónez, M.** (2007): “Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual”. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, n. 5e, pp. 75-80.
- [49] **Cunningham, W. C.** (1983): “Teacher burnout – solutions for the 1980s: a review of the literature”. *The Urban Review*, vol. 15, n. 1, pp. 1573-1960.
- [50] **Chaganti, R. y Sambharya, R.** (1987): “Strategic orientation and characteristics of top management”. *Strategic Management Journal*, n. 8, pp. 393-401.
- [51] **Chen, M-Y.** (2009): “Validation of the Wood’s Job Satisfaction Questionnaire among Taiwanese nonprofit sport organization workers”. *Social Indicators Research*, vol. 94, n. 3, pp. 437-447.
- [52] **Cherniss, C.** (1980). *Staff burnout – Job stress in the human services*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- [53] **Chin, W.W.** (1998a): "The Partial Least Squares Approach to Structural Equation Modeling". *MIS Quarterly*, vol. 22, n. 1, pp. 8-15.
- [54] **Chin, W.W.** (1998b): "Issues and Opinion on Structural Equation Model". En G.A. Marcoulides (Ed.): *Modern Methods for Business Research*, pp. 295-336, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- [55] **Christopher, M., Payne, A., y Ballantyne, D.** (1993). *Relationship Marketing: Bringing Quality, Customer Service and Marketing Together*, Oxford: Butterworth-Heinemann.
- [56] **Chung, E. y McLarney, C.** (2000): "The classroom as a service encounter. Suggestions for value creation". *Journal of Management Education*, vol. 24, n. 4, pp. 484-500.
- [57] **Church, M.A.; Elliot, A.J.; y Gable, S.L.** (2001): "Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes". *Journal of Educational Psychology*, vol 93, n. 1, pp. 43-54.
- [58] **Danko, W.D. y Schaninger, C.M.** (1988): "Charting new directions for marketing". *Journal of Marketing, Journal of Marketing*, vol. 63, pp. 3-13.
- [59] **Desarbo, W.S., Jedidi, K. y Sinha, I** (2001): "Customer value analysis in heterogeneous markets". *Strategic Management Journal*, vol. 22, n. 9, pp. 845-857.
- [60] **Del Barrio, S.** (2001). *Proyecto Docente e Investigador para Oposición a Titular de Universidad*, Universidad de Granada.
- [61] **Del Castillo, P.** (2000): "Problemas y perspectivas de la educación en España". *Papeles de Economía Española*, n. 86, pp. 310-314.
- [62] **Deng, S. y Dart, J.** (1994): "Measuring market orientation: a multi-factor, multi-item approach". *Journal of Marketing Management*, vol. 10, n. 8, pp. 725-742.
- [63] **Deshpandé, R. y Farley, J.U.** (1996): "Understanding market orientation: a prospectively designed meta-analysis of three market orientation scales". *Marketing Science Institute*, working paper nº 96-125, (December).
- [64] **Deshpandé, R. y Farley, J.U.** (1998a): "Measuring market orientation: generalization and synthesis". *Journal of Market-Focused Management*, vol. 2, n. 3, pp. 213-232.
- [65] **Deshpandé, R. y Farley, J.U.** (1998b): "The market orientation construct: correlations, culture, and comprehensiveness". *Journal of Market-Focused Management*, vol. 2, n. 3, pp. 237-240.
- [66] **Deshpandé, R.; Farley, J.U.; y Webster, F.E.** (1993): "Corporate culture, customer orientation, and innovativeness in Japanese firms: a quadrat analysis". *Journal of Marketing*, vol. 57 (January), pp 23-37.

- [67] **Deshpandé, R. y Webster, F.E.** (1989): "Organizational culture and marketing: defining the research agenda". *Journal of Marketing*, vol. 53, (January), pp 3-15.
- [68] **Dibb, S. y Stern, P.** (2000): "Further thoughts on the marketing trifid: The case of marketing orientation". *Journal of Marketing Education*, vol. 22, n. 3, pp. 214-224.
- [69] **Dirk, A. L.** (1998) *Higher education in marketing theory*. En Smith. B. E., (2003). An investigation of the market orientation of colleges and universities in the council of Christian colleges and universities. Doctoral Thesis, Capella University
- [70] **Doménech, F.** (1999). *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castellón: Universitat.
- [71] **Draper, D.** (1995): " Inference and hierarchical modelling in the social sciences". *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, vol. 20, n. 2, pp. 115-147.
- [72] **Driscoll, C. y Wicks, D.** (1998): "The market consumer-driven approach in business education. A possible danger?". *Journal of Education for Business*. Vol. 74, n. 1, pp. 58-61.
- [73] **Dupeyrat, C., y Mariné, C.** (2005): "Implicit of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 30, pp. 43-59.
- [74] **Durán, M.A; Extremera, N.; y Montalbán, M.** (2005): "Engagement y burnout en el ámbito docente". *Revista de Psicología del Trabajo*, vol. 21. En Incocop Online.
- [75] **Dweck, C.S.** (1986): "Motivational Processes Affecting Learning", *American Psychologist*, vol. 41, n. 21, pp. 1040-1048.
- [76] **Elliot, E. y Dweck, C** (1988): "Goals: an approach to motivation and achievement", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 54, pp. 5-12.
- [77] **Elliot, A.J., McGregor, H.A.; y Gable, S.** (1999): "Achievement goals, study strategies, and exam performance: A Mediational Analysis", *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, n. 3, pp. 549-563.
- [78] **Elliot, A.J.; Shell, M.M.; Henry, K.B.; y Maier, M.A.** (2005): "Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: an experimental test", *Journal of Educational Psychology*, vol. 97, n. 4, pp. 430-440.
- [79] **Elzinga, K. G.** (2001): "Fifteen theses on classroom teaching". *Southern Economic Journal*, vol. 68, pp. 249-257.
- [80] **Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. y Durán, A.** (2003): "Inteligencia emocional y burnout en profesores". *Encuentros en Psicología Social*, vol. 1, pp. 260-265.
- [81] **Falk, R.F. y Miller, N.B.** (1992). *A primer for soft modelling*. Akron, OH: University of Akron Press.

[82] **Farr, M.** (2003): "Extending' participation in higher – implications for marketing". *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*, vol. 11, n. 4, pp. 314-325.

[83] **Fenollar, P.; Cuestas, P.J.; y Román, S.** (2007): "University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis". *British Journal of Educational Psychology*, vol. 77, pp.873–891.

[84] **Fenollar, P.; Cuestas, P.J.; y Román, S.** (2008): "Antecedentes del rendimiento académico: aplicación a la docencia en marketing". *Revista Española de Investigación de Marketing*, vol. 12, n. 2, pp. 7-24.

[85] **Fernández del Hoyo, H.** (2006) *El grado de orientación al mercado de una empresa española de los años 90. Su medición a través de la estructura organizativa*. Tesis doctoral accesible a texto completo en <http://www.eumed.net/tesis/soo6/apfh/lghtm>

[86] **Flavián, C.; Fuster, A.; y Polo, Y.** (2004): "El papel de la orientación al mercado en el proceso de desarrollo de la estrategia". *Encuentro de Profesores Universitarios de Marketing*, Alicante.

[87] **Flavián, C., Guinalú, M. y Gurrea, R.** (2005c): "The influence of the perceived usability on website royalty. An empirical analysis". Retrieved febrero 12, 2008, from: [http://www.escp-eap.net/conferences/marketing/2005/cp/materiali/Paper/Fr/FLAVIAN\\_GUINAL%CDU\\_GURREA.pdf](http://www.escp-eap.net/conferences/marketing/2005/cp/materiali/Paper/Fr/FLAVIAN_GUINAL%CDU_GURREA.pdf).

[88] **Flavián, C. y Lozano, F.J.** (2000): "Market orientation in the Spanish education sector". *Proceedings of the 30th EMAC*. Bergen, 17 noviembre.

[89] **Flavián, C. y Lozano, F. J.** (2001): "Diseño de una escala para medir la orientación al entorno de la nueva formación profesional". *XI Congreso de la Asociación Española de Economía y Dirección de la Empresa (ACEDE)*. Zaragoza.

[90] **Flavián, C. y Lozano, F. J.** (2002): "Análisis de la relación entre la actitud y el comportamiento orientado al mercado en la universidad pública española". Departamento de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Zaragoza, pp. 1-21.

[91] **Flavián, C. y Lozano, F. J.** (2004): "Influencia de los moderadores ambientales en la relación entre orientación al entorno y resultado. Un análisis con regresiones moderadas en el ámbito educativo". *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*, vol. 8, n. 2, pp. 123-153.

[92] **Flavián, C. y Lozano, F. J.** (2005a): "Influencia de la actitud orientada al mercado del profesorado universitario sobre su comportamiento". *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 14, n. 1, pp. 123-140.

[93] **Flavián, C. y Lozano, F. J.** (2005b): "Relación entre orientación al mercado y resultados en el sistema público de educación". *Revista Asturiana de Economía, RAE*, n. 32, pp. 69-93.

[94] **Flavián, C. y Lozano, F. J.** (2006): "Organizational antecedents of market orientation in the public university system". *International of Public Sector Management*, vol. 19, n. 5, pp. 447-467.

- [95] **Flavián, C. y Lozano, F.J.** (2007): “Influencias ambientales en la relación orientación al mercado – resultados del profesorado de marketing en la universidad española”. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, vol. 32.
- [96] **Fornell, C. y Larcker, D.F.** (1981): “Evaluating structural models with unobservable variables and measurement error”. *Journal of Marketing Research*, vol. 28, pp. 39-50.
- [97] **Fredericksen, E.; Pickett, A.; Shea, P.; Pelz, W.; y Swan, K.** (1999): “Students satisfaction and perceived learning with online courses”. *Proceedings Sloan Summer Workshop on Asynchronous Learning Networks*, pp. 7-36.
- [98] **Freudenberg, H.J.** (1974): “Staff burnout”. *Journal of Social Issues*, vol. 30, pp. 159-165.
- [99] **García, C. R. y Fernández, F. J. C.** (2002): “La orientación de la universidad hacia la empresa y la sociedad: evaluación de la calidad universitaria”. *ESIC MARKET*, n. 111, pp. 9-24.
- [100] **García-Calleja, M.** (1991): “Bajas por enfermedad. Una investigación crítica”. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 251, pp. 80-83.
- [101] **Gao, Z. y Xiang, P.** (2007): “Exploring the Mediating Effect of Self-Efficacy on the Relationships Between Achievement Goals and Fitness Testing Scores Among Secondary Physical Education Students”. *2007 AAHPERD National Convention and Exposition*, March 13 -- 17, Baltimore, MD.
- [102] **Gimeno Sacristán, J.** (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- [103] **González–Benito, O. y González–Benito, J.** (2004), *Orientación al mercado cultural vs. operativa y desempeño empresarial objetivo vs. subjetivo: perspectivas de producción*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- [104] **González-Romá, V.** (2008): “Modelos multinivel en la investigación psicosocial”. En Morales, J.F.; Huici, C.; Garvía, E.; y Gómez, A. *Método, teoría e investigación en psicología social*. Madrid: Pearson-Prentice Hall, cap. 5.
- [105] **González-Romá, V.; Schaufeli, W.B.; Bakker, A.B.; y Llorens, S.** (2006): “Burnout and work engagement: independent factors or opposite poles?” *Journal of Vocational Behavior*, vol. 68, n. 1, pp. 165-174.
- [106] **Gounaris, S.P. y Avlonitis, G.J.** (1996): “Marketing orientation: a powerful, competitive edge for industrial marketers”. *Proceedings of the 25th EMAC Conference*, 14-17 May, Budapest, pp. 491-509.
- [107] **Gounaris, S.P. y Avlonitis, G.J.** (1997): “Company and market correlates of marketing orientation development: an empirical investigation”. *Proceedings of the 26th EMAC Conference*, Warwick, (May), pp. 536-555.

- [108] **Greene, B.A. y Miller, R.B.** (1996): "Influences on achievement: goals, perceived ability, and cognitive engagement", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 21, pp. 181-192.
- [109] **Greene, B.A., Miller, R.B.; Crowson, H.M.; Duke, B.L.; y Akey, K.L.** (2004): "Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 29, pp. 462-482.
- [110] **Grönroos, C.** (1990): "Defining marketing: a market-oriented approach". *European Journal of Marketing*, vol. 23, n. 1, pp. 52-60.
- [111] **Gullason, E.T.** (2009): "A compilation and synthesis of effective teaching strategies in the economics discipline". *Journal of Business & Economic Studies*, vol. 15, n. 2, pp. 83-105.
- [112] **Hammond, K. L., Webster, R.L. y Harmon, H.** (2006): "Market Orientation, top management emphasis, and performance within university schools of business: implications for universities". *Journal of Marketing Theory and Practice*, vol. 14, n. 1, pp. 69-85.
- [113] **Hair, J.F.; Black, W.C.; Babin, B.J.; Anderson, R.E.; y Tatham, R.L.** (2006). *SEM: confirmatory factor analysis. Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- [114] **Harackiewicz, J.M.; Barron, K.E.; Tauer, J.M.; Carter, S.M.; y Elliot, A.J.** (2000): "Short-term and long-term consequences of achievement goals: predicting interest and performance over time". *Journal of Educational Psychology*. vol 92, n. 2, pp. 316-330.
- [115] **Hargreaves, A.** (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- [116] **Harris, E.G.; Mowen, J.C.; y Brown; T.J.** (2005): "Re-examining salesperson goal orientations : personality influencers, customer orientation, and work satisfaction", *Journal of the Academy of Marketing Science*, vol. 33, n. 1, pp. 19-35.
- [117] **Harrison, P.J. y Shaw, R.N.** (2004): "Intra-organizational marketing culture and market orientation: a case study of the implementation of the marketing concept in a public library". *Library Management*, vol. 25, n. 8/9, pp. 391-398.
- [118] **Harvey, H. A. y Busher, H.** (1996): "Marketing schools and consumer choice". *International Journal of Educational Management*; vol. 10, n. 4, pp. 26-32.
- [119] **Hemsley-Brown, J. y Oplatka, I.** (2006): "Universities in a competitive global marketplace. A systematic review of the literature on higher education Marketing". *International Journal of Public Sector Management*, vol. 19, n. 4, pp. 316-338.
- [120] **Hermosa, A.** (2006): "Satisfacción laboral y síndrome de *burnout* en profesores de primaria y secundaria". *Revista Colombiana de Psicología*, n. 15, pp. 81-89.
- [121] **Hogg, G., Carter, S. y Dunne, A.** (1998): "Investing in people: internal marketing and corporate culture". *Journal of Marketing Management*, vol. 14, n. 8, pp. 879-895.

- [122] **Holbrook, M. B.** (1994): “The nature of customer value”. En: R. T. Rust y R. L. Oliver (eds), *Service quality: New directions in theory and practice*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- [123] **Hooley, G.J.; Cox, T.; Fahy, J.; Shipley, D.; Beracs, J.; Fonfara, K.; y Snoj, B.** (1998): “Market orientation in the transition economics of Central Europe”. *Proceedings of the 27th EMAC Conference*, May, Stockholm, Track 5, pp. 479-498.
- [124] **Hooley, G.J.; Greenley, G.; Fahy, J.; y Cadogan, J.** (2001): “Market-focused resources, competitive positioning an firm performance”. *Proceedings of the Academy of Marketing Conference*, Cardiff.
- [125] **Hooley, G.J.; Lynch, J.E.; y Shepherd, J.** (1990): “The marketing concept: putting the theory into practice”. *European Journal of Marketing*, vol. 24, n.9, pp. 7-23.
- [126] **Houston, F. S.** (1986): “The marketing concept: what it is and what it is not”. *Journal of Marketing*, vol. 50, n. 2, pp. 23-39.
- [127] **Hurley, R.F. y Hult, G.T.** (1998): "Innovation, market orientation, and organizational learning: an integration and empirical examination". *Journal of Marketing*, vol. 62 pp.42-54.
- [128] **Huysman, M. y de Wit, D.** (2004): “Practices of managing knowledge sharing: Towards a second wave of knowledge management”. *Knowledge and Process Management*, vol. 11, n. 2, pp. 81-92.
- [129] **IVIE - Instituto Valenciano de Estadística** (2008). *La contribución socioeconómica de las universidades valencianas*. Valencia: IVE.
- [130] **Iwanicki, E.F.** (1983): “Toward Understanding and Alleviating Teacher Burnout”. *Theory into Practice*, vol. 22, n. 1 pp. 27-32.
- [131] **Jaworski, B.J. y Kohli, A.K.** (1990): “Market orientation: antecedents and consequences”. *Marketing Science Institute Conference*, n. 90-123.
- [132] **Jaworski, B.J. y Kohli, A.K.** (1993): “Market orientation: antecedents and consequences”. *Journal of Marketing*, vol. 57 (July), pp 53-70.
- [133] **Jaworski, B.J. y Kohli, A.K.** (1996): “Market orientation: review, refinement and roadmap”. *Journal of Market Focused Management*, vol. 1, pp 119-135.
- [134] **Jones, V.** (1996): “Classroom management”, en Sikula, J. *Handbook of research on teacher education*, Nueva York: Association of Teacher Education, p. 503-521.
- [135] **Joo, Y.J., Bong, M. y Choi, H.J.** (2000): “Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-Efficacy in Web-based instruction”, *Educational technology, Research and Development*, vol. 48, n. 2, pp. 5-17.

- [136] **Joreskog, K.G. y Wold, H.** (1982). *Systems under indirect observation: causality, structure and prediction*. Netherlands: North-Holland Publishing Company.
- [137] **Kaplan, A. y Maehr, M.L.** (1999): "Achievement Goals and Student Well-Being", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 24, pp. 330-358.
- [138] **Keith, K.** (1998): "The responsive university in the twenty century", in W.G. Thierney (Ed.) *The responsive university* (pp. 48-61). Baltimore: The John Hopkins University Press.
- [139] **Kennedy, K. N., Lask, F. G. y Godsby, J. R.** (2002): "Customer mind-set of employees throughout the organization". *Journal of the Academy of Marketing Science*, vol. 30, n. 2, pp. 159-71.
- [140] **Kinney, T. C. y Taylor, J. R.** (1991). *Marketing research: and applied approach*. 4<sup>o</sup> ed. New York: McGraw Hill.
- [141] **Klayton, M. A.** (1993): "Using marketing research to improve university programs". *Journal of Professional Services Marketing*. vol. 9, n. 1, pp. 105-14.
- [142] **Kohli, A.K. y Jaworski, B.J.** (1990): "Market orientation: the construct, research propositions, and managerial implications". *Journal of Marketing*, vol. 54, April, pp. 1-18.
- [143] **Kohli, A.K.; Jaworski, B.J.; y Kumar, A.** (1993): "MARKOR: A measure of market orientation". *Journal of Marketing Research*, vol. 30, (November), pp 467-477.
- [144] **Kotler, P. y Andreassen, A. R.** (1996) *Strategic marketing for non profit organisation*. Englewood Cliffs, Prentice Hall
- [145] **Kotler, P. y Armstrong, G.** (1994) *Principles of marketing*, 7<sup>th</sup> ed., Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- [146] **Kotler, P. y Fox, K.F.A.**, (1985) *Strategic marketing for educational institutions*. Prentice Hall, Englewood Cliff, NJ.
- [147] **Kristensen, T., Borritz, M., Villadsen, E. y Christensen, K.** (2005): "The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout". *Work and Stress*, vol. 19, n. 3, pp 192-207.
- [148] **Küster, I.** (1999). *La orientación al mercado en la fuerza de ventas industrial*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- [149] **Küster, I.** (2000a). "El marketing de relaciones" *Quadern de Treball* nº 106 (nueva época). Universidad de Valencia, pp. 1-54.
- [150] **Küster, I.** (2000b): "La orientación al mercado (OM)" *Quadern de Treball* nº 107 (nueva época). Universidad de Valencia, pp. 1-64.
- [151] **Küster, I.** (2002a). *La venta relacional*. Madrid: Editorial Esic.

- [152] **Küster, I.** (2002b). *Proyecto docente e investigador a titular de universidad*. Univesidad de Valencia
- [153] **Krehbiel, T. C.; McClure, R. H.; y Pratsini, E.** (1997): "Using student disconfirmation as a measure of classroom effectiveness". *Journal of Education for Business*, vol. 72, pp. 224-230.
- [154] **Lackritz, J.R.** (2004): " Exploring burnout among university faculty: incidence, performance, and demographic issues". *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, pp. 713–729.
- [155] **Laing, A. y Galbrait, A.** (1997): "Matching structure and strategy: towards a market orientation in the health care". *Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, vol. 2, n. 2, pp. 114-24.
- [156] **Lambert, D.; Sharma, A.; y Levy, M.** (1997): "What Information Can Relationship Marketers Obtain From Customer Evaluations of Salespeople?" *Industrial Marketing Management*, vol. 26, pp. 177-187.
- [157] **Lancaster, G. y Van der Velden, H.** (2004): "The influence of employee characteristics on market orientation". *The Journal of Bank Marketing*. vol. 22, n. 5, pp. 343-365
- [158] **Langerak, F. y Commandeur, H.R.** (1998): "The influence of market orientation on competitive superiority and performance of industrial business". *Proceedings of the 27th EMAC Conference*, May, Stockholm, Track 3, pp. 91-105.
- [159] **Lawson-Body, A. y O’Keefe, T.P.O.** (2006): "Interorganizational Relationships in the Context of SMEs’ B2B E-Commerce". *Journal of Electronic Commerce in Organizations*, vol. 4, n. 4, pp. 1-28.
- [160] **Leiter, M.P. y Maslach, C.** (1999): "Six areas of worklife: a model of the organizational context of burnout". *Journal of Health and Human Services Administration*, (Spring), pp. 472-489.
- [161] **Lindley, D.V. y Smith, A.F.M.** (1972): "Bayes estimates for the linear model". *Journal of the Royal Statistical Society*, series B, vol. 34, pp. 1-41.
- [162] **Lovelock, C.H.** (1986): "Classifying services to gain strategic marketing insights". *Journal of Marketing*, vol. 4, n. 9, pp. 20-34.
- [163] **Lovelock, C. H. y Weinberg, C. B.** (1984). *Marketing public and non profit managers*. New York: John Wiley and Sons.
- [164] **Low, G. S., Cravens, D. W., Grant, K., Moncrief, W. C.** (2001): "Antecedents and consequences of salesperson burnout". *European Journal of Marketing*, vol. 35, n. 5/6, pp. 587-611.
- [165] **Llonch, J.** (1993). *Orientación al mercado y competitividad de la empresa*. Barcelona: EADA Gestión (Gestión 2000).

- [166] **Llonch, J.** (1996a): “La orientación al mercado y otras orientaciones de la empresa”. *Alta Dirección*, n. 187, pp. 76-82.
- [167] **Llonch, J.** (1996b): “¿Cómo medir el grado de orientación de la empresa al mercado?”. *ESIC Market*, nº 93, pp 59-79.
- [168] **Llonch, J. y Waliño, S.** (1996): “Efectos de la orientación al mercado en los resultados de la empresa”. *ESIC Market*, (Enero-marzo), n. 91, pp 9-39
- [169] **Magalhaes, E. y Carvalho, J.M.** (1994): “Orientación al mercado: la ética del concepto de marketing”. *VIII Congreso Nacional de AEDEM*, Cáceres, Junio, pp. 309-318.
- [170] **Malhotra, N. y Birks, D.** (2007). *Marketing Research: an applied approach: 3rd European Edition*, Harlow, UK, Pearson Education.
- [171] **Mansilla, F.** (2009). *Manual de Riesgos Psicosociales en el trabajo: Teoría y Práctica*. En *Psicología Online*, cap. 4.
- [172] **Manso, J.** (2006): “Estructura factorial del Maslach Burnout Inventory-Versión Human Service Survey-en Chile”. *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 40, n. 1, pp. 115-118.
- [173] **Marketing Science Institute** (1990), working paper n. 90-107.
- [174] **Marketing Science Institute** (1990): “Organizing to become market-driven”. *Resumen de la Conferencia del MSI*, September, Boston.
- [175] **Marks, R.B.** (2000): “Determinants of Student Evaluations of Global Measures of Instructor and Course Value”, *Journal of Marketing Education*, vol, 22, n. 2, pp. 108-119.
- [176] **Marks, H. y Seashores, K.** (1997): “Does teacher empowerment affect the classroom? the implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 19, n. 3, pp. 245-275.
- [177] **Marsh, H.W.** (1987): “Student evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research”. *International Journal of Educational Research*, vol. 11, n. 3, pp. 253-388.
- [178] **Marsh, H.W. y D. Hocevar** (1991): “Students' evaluations of teaching effectiveness: the stability of mean ratings of the same teachers over a 13-year period”. *Teaching & Teacher Education*, vol. 7, n. 4, pp. 303-314.
- [179] **Marshall, K.P. y Craig, V.C.** (1998): “Public education as an emerging market for marketers: a study of market conditions and administrators’ needs”. *Journal of Professional Services Marketing*; vol. 16, v. 2, pp. 59-73.
- [180] **Martín Armario, E.** (1995): “Rentabilidad y orientación al mercado”. *Curso de Verano sobre la Orientación Empresarial al Mercado*, Universidad Jaume I, Septiembre, Castellón.

- [181] **Martín Armario, E. y Cossío, J.** (2001): “La orientación al mercado y el rendimiento empresarial: el caso de la banca comercial española”. *Cuadernos de Gestión*, vol. 1, febrero, pp. 33-64.
- [182] **Martín Armario, E.; Leal, A. y Hernández, J.M.** (2004): “Efectos Moderadores de las Variables de Contexto en la Relación entre Orientación al Mercado y Resultados empresariales”, en Fraiz, J.A. y Vila, M. (eds.). *Best Papers Proceedings 2004-XVIII Congreso Anual y XIV Congreso Hispano-Francés (AEDEM)*, pp. 123-133.
- [183] **Martín Ruiz, D.; Barroso, C. y Martín Armario, E.** (2004): “El valor percibido de un servicio”. *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*, vol. 8, n. 1, pp. 47-73.
- [184] **Marzo, M.; Pedraja, M.; y Rivera, P.** (2008): “Un modelo de relaciones empresa-universidad”. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 17, n. 1, pp. 39-56.
- [185] **Maslach, C.** (1976): “Burned-out”. *Human Behaviour*, vol. 5, pp. 16-22.
- [186] **Maslach, C.** (2003): “Job burnout: new directions in research and intervention”. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 12, n. 5, pp. 189-192.
- [187] **Maslach, C. y Jackson, S.E.** (1981): “The measurement of experienced burnout”. *Journal of Occupational Behaviour*, vol. 2, n. 2, pp. 99-113.
- [188] **Maslach C. y Leiter, M.P.** (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- [189] **Maslach, C. y Leiter, M.P.** (1999): “Teacher burnout: A research agenda”. En R.Vandenberghé y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 295-303). Nueva York: Cambridge University Press.
- [190] **Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P.** (2001): "Burnout". *Annual Review of Psychology*, vol. 52, pp. 397-422.
- [191] **Mazzarol, T., y Hoise, P.** (1996): "Exporting Australian higher education: future strategies in a maturing market". *Quality Assurance in Education*, vol. 4, n.1, pp.37-50.
- [192] **Mazzarol, T. y Soutar, G. N.** (1999): “Sustainable competitive advantage for educational institutions: a suggested model”. *International Journal of Educational Management*, vol. 12, n. 6, pp. 287-300.
- [193] **McCollough, J.; Heng, L.S; y Khem, G.S.** (1986): “Measuring the marketing concept of retail operations of international banks”. *International Journal of Bank Marketing*, vol. 4, n.3, pp. 9-18.
- [194] **McGee, L.W. y Spiro, R.L.** (1988): “The marketing concept in perspective”. *Business Horizons*, vol. 31, n. 3, pp- 40-46.

- [195] **Meade, D.** (1997). El profesor de calidad, en Apodaca, P. y Lobato, C. (Eds) *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*, Barcelona: Laertes S. A. de Ediciones.
- [196] **Meece, J.L. y Holt, K.** (1993): "A pattern analysis of students' achievement goals". *Journal of Educational Psychology*, vol 85, n. 4, pp. 582-590.
- [197] **Michavila, F.** (2008): "¿Soplan vientos de cambio universitarios?". *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 1, n. 1.
- [198] **Midgley C., Kaplan, A.; Middleton, M.; Maehr, M.L.; Urdan, T.; Anderman, L.H.; Anderman, E.; y Roeser, R.** (1998): "The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations". *Contemporary Educational Psychology*, vol. 23, pp. 113-131.
- [199] **Miles, M.P., Arnold, D.R.** (1991): "The relationship between marketing orientation and entrepreneurial orientation". *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 15, n. 4 pp. 49-65.
- [200] **Miller, R.B.; Behrens, J.T.; Greene, B.A.; y Newman, D.** (1993): "Goals and perceived ability: impact on students valuing, self-regulation, and persistence", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 18, pp. 2-14.
- [201] **Mok, K. H.** (1999). "Education and the market place in Hong Kong and Mainland China". *Higher Education*, vol. 37, n. 2, pp. 133-58.
- [202] **Mora, J.G.** (2000): "El gobierno y la gestión de las universidades bajo criterios de eficacia y servicio a la sociedad". *Papeles de Economía Española*, n. 86, pp. 213-224.
- [203] **Morales, J.F.; Huici, C.; Garivía, E.; y Gómez, A.** (2008). *Método, teoría e investigación en psicología social*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- [204] **Mohr-Jackson, I.** (1991): "Broadening the market orientation: an added focus on internal customers". *Human Resource Management*, vol. 30, n. 4, pp. 455-467.
- [205] **Murphy P.K. y Alexander, P.A.** (2000), "A Motivated Exploration of Motivation Terminology", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, pp. 3-53.
- [206] **Muthen, L.K. y Muthen, B.O.** (2007). *Mplus User's Guide*. Fifth edition, Los Angeles, CA: Muthen & Muthen.
- [207] **Narver, J.C. y Slater, S.F.** (1989): "On creating a market orientation". *Proceedings of the American Marketing Association Educators' Conference*, Ed. Paul Brown et al. Chicago: American Marketing Association, pp. 139.
- [208] **Narver, J.C. y Slater, S.F.** (1990a): "Strategies for increasing market orientation". *Marketing Science Institute Conference*, n. 90-123.
- [209] **Narver, J.C. y Slater, S.F.** (1990b): "The effect of a market orientation on business profitability". *Journal of Marketing*, vol. 54 (October), pp. 20-35.

- [210] **Narver, J.C. y Slater, S.F.** (1991): "Becoming more market oriented: an exploratory study of the programmatic and marketback approaches". *Marketing Science Institute*, working paper n. 91-128.
- [211] **Narver, J.C. y Slater, S.F.** (1998): "Additional thoughts on the measurement of market orientation: a comment on Deshpandé and Farley". *Journal of Market-Focused Management*, vol. 2, n. 3, pp. 233-236.
- [212] **Narver, J.C.; Slater, S.F.; y Tietje, B.** (1998): "Creating a market orientation". *Journal of Market-Focused Management*, vol. 2, n. 3, pp. 241-256.
- [213] **Neave, G y Van Vught, F.** (1991). *Prometheus bound*. Pergamon. Citado en Mora (2000).
- [214] **Nonaka, I y Takeuchi, H.** (1999): *La organización creadora de conocimiento*, México, D.F.: Oxford University Press.
- [215] **Nunnally, J.** (1978). *Psychometric theory*. New York : McGraw Hill.
- [216] **Nurmi, J.E.; Onatsu, T.; y Haavisto, T.** (1995): "Underachievers' cognitive and behavioral strategies-self-handicapping at school", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 20, pp. 188-200.
- [217] **Oliver, R.L.** (1997): *Satisfaction. A behavioural perspective on the consumer*. Singapur: McGraw-Hill.
- [218] **Olivares, O.J.** (2001): "Student interest, grading leniency, and teacher ratings: a conceptual analysis", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 26, pp. 382-399.
- [219] **Oplatka, I. y Hemsley-Brown, J.** (2007): "The incorporation of market orientation in the school culture". *International Journal of Educational Management*, vol. 21, n. 4, pp. 292-305.
- [220] **Osoro, S. J. M.** (1995). *Los indicadores de rendimiento en la evaluación universitaria*. Instituto de Ciencia de la Educación. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- [221] **Pajares, F.** (1996): "Self-efficacy beliefs in academic settings". *Review of Educational Research*, vol. 66, n. 4, pp. 543-578.
- [222] **Pajares, F., J. Hartley y G. Valiante** (2001): "Response format in writing self-efficacy assessment: greater discrimination increases prediction", *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, vol. 33, n. 4, pp. 214-221.
- [223] **Pajares, F. y J. Kranzler** (1995): "Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 20, pp. 426-443.
- [224] **Parra, M.** (2007). *La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención*. Santiago: UNESCO/OREALC

- [225] **Payne, A.F. y Holt, S.** (2001): "Diagnosing customer value: integrating the value process and relationship marketing" *British Journal of Management*, vol. 12, n. 2, pp. 159-182.
- [226] **Pelham, A.M.** (1993). *Mediating and moderating influences on the relationship between marketing orientation and performance*. Tesis Doctoral. The Pennsylvania State University.
- [227] **Pelham, A.M. y Wilson, D.T.** (1995): "Does market orientation matter for small firms?". *Marketing Science Institute*, working paper n. 95-102.
- [228] **Pelham, A.M. y Wilson, D.T.** (1996): "A longitudinal study of the impact of market structure, firm structure and market orientation culture on dimensions of small-firm performance". *Journal of the Academy of Marketing Science*, vol. 24, (Winter), n. 1, pp. 27-43.
- [229] **Pérez, R.** (1997): "Localidad como reto en la universidad", en Apodaca, P. y Lobato, C. (coords.) *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes S. A. de Ediciones.
- [230] **Petruzzellis, L., D'Uggento, A. M. y Romanazzi, S.**, (2006): "Students satisfaction and quality of service in Italian universities". *Managing Service Quality*, vol. 16, n. 4, pp. 349-364.
- [231] **Phillips, J.M. y Gully, S.M.** (1997): "Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal-setting process". *Journal of Applied Psychology*, vol 82, n. 5, pp. 792-802.
- [232] **Pines, A.M, Arosen, E. y Kafry, D.** (1981). *Burnout from tedium to personal growth*. Nueva York: Free Press.
- [233] **Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T. y Boulian, P.V.** (1974): "Organizational commitment, job satisfaction, and turn over among psychiatric technicians". *Journal of Applied Psychology*, vol. 59, pp. 603-609.
- [234] **Prieto Navarro, L.** (2001): "La autoeficacia en el contexto académico: exploración bibliográfica comentada". *Miscelánea Comillas*, vol. 59, pp. 281-292.
- [235] **Pulendran, S.; Speed, R.; y Widing, R.E.** (2000): "Antecedents and consequences of market orientation in Australia", *Australian Journal of Management*, vol. 25, n.2, pp.119-43.
- [236] **Raudenbush, S.W. y Bryk, A.S.** (2002). *Hierarchical Linear Models*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2nd edition.
- [237] **Raudenbush, S.W.; Bryk, A.S.; Cheong, Y.K.; Congdon, R.; y du Toit, M.** (2007). *HLM6. Hierarchical Linear & Nonlinear Modeling*. Lincolnwood, IL: SSI Scientific Software International.
- [238] **Real Decreto 1393/2007**, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Publicado en BOE n. 260 de 30 de octubre de 2007.

[239] **Reyes, S.L.** (2004): “El bajo rendimiento de los estudiantes universitarios: una aproximación a sus causas” *Revista Theorethikos*, vol. 6, n. 18.

[240] **Reyes, Y.** (2003) *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM*. Tesis digitales, bajado de Internet, noviembre 2009.

[241] **Richardson, A. y Martinussen, M.** (2004): “The Maslach Burnout Inventory- Factorial validity and consistency across occupational groups in Norway”. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 77, pp. 377-384

[242] **Ringle, C., Wende, S y Alexander, W.** (2005). SmartPLS 2.0 (beta). <http://www.smartpls.de>. University of Hamburg, Hamburg, Germany.

[243] **Robinson, A. y Long, G.** (1987): “Marketing further education: products or people”, *NATFE Journal*, March, pp. 42-51.

[244] **Rodríguez, S.** (1997): “La localidad como reto en la universidad”, en Apodaca, P. y Lobato, C. (Coords.) *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes S. A. de Ediciones.

[245] **Rodríguez del Bosque, I.; R. Vázquez Casielles y J.A. Trespalacios** (1995): “La Universidad en el ámbito comunitario: una aplicación empírica a los estudios en Ciencias Económicas y Empresariales”. *IX Congreso Nacional / V Congreso Hispano-Francés de la Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa AEDEM*, vol. II, mayo, pp. 2531-2550.

[246] **Ross, C.E. y Broh, B.A.** (2000): “The Roles of Self-esteem and the Sense of Personal Control in the Academic Achievement Process”, *Sociology of Education*, vol. 73, n. 4, pp. 270-284.

[247] **Ruekert, R. W.** (1992): “Development a market orientation an organizational strategy perspective”. *International Journal of Research in Marketing*, vol. 9, n. 3, pp. 225-45.

[248] **Ruekert, R.W. y Walker, O.C.** (1987): “Marketing’s interaction with other functional units: a conceptual framework and empirical evidence”. *Journal of Marketing*, vol. 51, January, pp. 1-19.

[249] **Ruekert, R.W.; Walker, O.C.; y Roering, K.J.** (1985): “The organization of marketing activities: a contingency theory of structure and performance”. *Journal of Marketing*, vol. 49, Winter, pp. 13-25.

[250] **Salanova, M.** (2006). Medida y evaluación del burnout: nuevas perspectivas. En Gil-Monte, P.

[251] **Salanova, M. y Llorens, S.** (2008): “Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout”. *Papeles del Psicólogo*, vol. 29, n. 1, pp. 59-67.

- [252] **Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J.M., y Grau, R.** (2000): "Desde el burnout al engagement: ¿Una nueva perspectiva?" *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 16, pp. 117-134.
- [253] **Sánchez-Franco, M.J. y Roldán, J.L.** (2005): "Web acceptance and usage model: A comparison between goal-directed and experiential web users". *Internet Research*; vol. 15, n. 1; pp. 21-48.
- [254] **Saxe, R. y Weitz, B.A.** (1982): "The SOCO Scale: A measure of the customer orientation of salespeople". *Journal of Marketing Research*, vol. 19, pp. 343-351.
- [255] **Scott, C. y Dinham, S.** (2003): "The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction". *Journal of Educational Administration*, vol. 41, n. 1, pp. 74-86.
- [256] **Schaufeli, W. y Bakker, A.** (2004): "Job demands, job resources, and their relationship with Burnout and Engagement: a multi-sample study". *Journal of Organizational Behavior*, vol. 25, n. 3, pp. 293-315.
- [257] **Schaufeli, W. y Enzmann, D.** (1998). *The Burnout companion to study and research. A critical analysis*. London, UK: Taylor & Francis.
- [258] **Schaufeli, W.B.; Leiter, M.P.; Maslach, C.; y Jackson, S.E.** (1996): "Maslach burnout inventory—general survey". In: C. Maslach, S.E. Jackson and M.P. Leiter, Editors, *The Maslach Burnout Inventory-test Manual* (3rd ed.), Palo AltoCA: Consulting Psychologists Press, pp. 22–26.
- [259] **Schaufeli, W.B.; Salanova, M.; González-Romá, V.; y Bakker, A.B.** (2002): "The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach" *Journal of Happiness Studies*, vol. 3, pp. 71–92.
- [260] **Schaufeli, W.B. y Van Dierendonck, D.** (2000). *UBOS—Utrechtse Burnout Schaal. Handleiding*. The Netherlands: Lisse, Swets Test Services.
- [261] **Schiefele, U.** (1991): "Interest, learning, and motivation". *Educational Psychologist*, vol. 26, n. 3/4, pp. 299-323.
- [262] **Scott, P.** (1996): "University governances and management: an analysis of the system and institutional level changes in Western Europe". En Maassen, P. y Van Vught, F. *Incidencia academia*. Tijdstroom, Utrecht. Citado en Mora (2000).
- [263] **Shapiro, B.P.** (1988): "What the hell is market oriented?". *Harvard Business Review*, vol. 66 (November-December), pp. 119-125.
- [264] **Seifert, T.L. y O'Keefe, B.A.** (2001): "The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 71, pp. 81–92.

- [265] **Singhaparkdi, A.** (2004): "Important factors underlying ethical intentions of students: Implications for marketing education". *Journal of Marketing Education*, vol. 26, n. 3, pp. 261-270.
- [266] **Siu, N.Y.M. y Wilson, R.M.S.** (1998): "Modelling market orientation: an application in the education sector". *Journal of Marketing Management*, vol. 14, pp. 293-323.
- [267] **Skaalvik, E.M.** (1997): "Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety", *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, n. 1, pp. 71-81.
- [268] **Slater, S.F. y Narver, J.C.** (1992): "Market orientation, performance, and the moderating influence of competitive environment". *Marketing Science Institute*, report n. 92-118.
- [269] **Slater, S.F. y Narver, J.C.** (1994a): "Does competitive environment moderate the market orientation - performance relationship?". *Journal of Marketing*, vol. 58, (January), pp. 46-55.
- [270] **Slater, S.F. y Narver, J.C.** (1994b): "Market orientation, customer value, and superior performance". *Business Horizons*, vol. 37, (March/April), pp. 22-28.
- [271] **Slater, S.F. y Narver, J.C.** (1995a): "Market orientation and the learning organization". *Journal of Marketing*, vol. 59, (July), n. 3, pp. 63-74.
- [272] **Slater, S.F. y Narver, J.C.** (1996): "Competitive strategy in the market-focused business". *Journal of Market Focused Management*, vol. 1, pp. 159-174.
- [273] **Smith, B. E.**, (2003). An investigation of the market orientation of colleges and universities in the council of Christian colleges and universities. Doctoral dissertation, Capella University. (UMI Microform Service Nº 3129598). **Smith, L., Sinclair, K.E. y Chapman, E.S.** (2002): "Student's goals, self-efficacy, self-handicapping, and negative affective responses: an Australian senior school student study", *Contemporary Education Psychology*, vol. 27, pp. 471-485.
- [274] **Stankiewicz, R.** (1986). *Academia and entrepreneurs: Developing University Industry Relations*. London: Francis Pitner.
- [275] **Sullivan, J.R.; Guerra, N.S.; y Hsieh, P.** (2007): "A Closer Look at College Students: Self-Efficacy and Goal Orientation". *Journal of Advanced Academics*, vol. 18, n. 3, pp. 454-476.
- [276] **Svenson, G. y Wood, G.** (2007): "Are university students really customers? When illusion may lead to delusion for all". *International Journal of Educational Management*, vol. 21, n. 1, pp. 17-28.
- [278] **Syed-Ikhsan, S.O.S. y Rowland, F.** (2004): "Knowledge management in a public organization: A study on the relationship between organizational elements and the performance of knowledge transfer". *Journal of Knowledge Management*, vol. 8, n. 2, pp. 95-111.

- [279] **Tang, C., Au, W., Schwarzer, R. y Schmitz, G.** (2001): "Mental health outcomes of job stress among Chinese teachers: role of stress resource factors and burnout". *Journal of Organizational Behavior*, vol. 22, pp. 887-901.
- [280] **Teece, D.J.** (2000): "Strategies for managing knowledge assets: The role of firm structure and industrial context". *Long Range Planning*, vol. 33, n. 1, pp. 35-54.
- [281] **Tejero, F.J. y García-Valcárcel, A.** (2007): "Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES". *Revista de Educación*, n. 342, pp. 443-473.
- [282] **Thierney, W.G.** (1988). *The responsive university*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- [283] **Tiebout, C. M.** (1956): "The pure theory of local expenditures". *Journal of Political Economy*. vol. 64, pp. 416-424.
- [284] **Trevilla, C. C., Martín, C. N., y Martín, P. V.** (2007): "El papel de la motivación intrínseca sobre la transmisión de conocimiento y su efecto sobre la eficiencia. El caso de una organización sin fines de lucro". *Documentos de trabajo Nuevas Tendencias en Dirección de Empresas DT 05/07*. <http://www3.uva.es/empresa/dicynebtis.php>
- [285] **Tuominen, M. y Möller, K.** (1996): "Market orientation: a state of the art review". *Proceedings of the 25th EMAC Conference*, 14-17 May, Budapest, pp. 1161-1181.
- [286] **Tuominen, M.; Möller, K.; y Rajala, A.** (1997): "Marketing capability: a nexus of learning-based resources and a prerequisite for market orientation". *Proceedings of the 26th EMAC Conference*, Warwick, (May), pp. 1220-1240.
- [287] **Turner, G.B. y Spencer, B.** (1997): "Understanding the marketing concept as organizational culture". *European Journal of Marketing*, vol. 31, n. 2, pp. 110-121.
- [288] **Urcelay, Y. D. V.** (2004) Los factores de cambio en el marketing y su impacto en el mundo universitario. *Estudios Empresariales*, n. 115, pp. 20-29.
- [289] **Usher, E.L. y F. Pajares** (2006): "Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 31, pp. 125-141.
- [290] **Valle, A., Cabanach, R.G.; Núñez, J.C.; González-Pienda, J; Rodríguez, S. y Piñeiro, I.** (2003), "Multiple goals, motivation and academic learning", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 73, pp. 71-87.
- [291] **Vandenbergh, R. y Huberman, A.M.** (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Crambridge University Press.

- [292] **Varela, J.A.; Calvo, A.R.; y Benito, L.** (1996): "Antecedentes ambientales, orientación al mercado y crecimiento de la empresa". *VIII Encuentro de Profesores Universitarios de Marketing*. Zaragoza. pp. 301-310.
- [293] **Varela, J.A.; Calvo, A.R.; Magallanes, E.; y Carvalho, J.M.** (1996): "Perspectivas sobre el constructo orientación al mercado. Análisis empírico de sus relaciones". *X Congreso Nacional AEDEM*, Granada, pp. 115-128.
- [294] **Varela, J.A.; Gutiérrez, A.; y Antón, C.** (1998): "La cultura de orientación al mercado y otros antecedentes seleccionados del rendimiento empresarial. un contraste de metodologías". *X Encuentro de Profesores Universitarios de Marketing*, Santander, pp. 135-139.
- [295] **Vázquez, R.** (1998): "Contribución del marketing a la dirección estratégica: nuevos planteamientos para la teoría y la investigación". *VIII Congreso Nacional de ACEDE*, Las Palmas de Gran Canaria, pp. 77-103.
- [296] **Vázquez, R., Álvarez, L. I., y Santos, M. L.** (2002): "Market orientation and social services in private non-profit organisations". *European Journal of Marketing*, vol. 36 n. 9/10, pp. 1022-1046.
- [297] **Vázquez, R.; Santos, M.L.; y Sanzo, M.J.** (1998). *Estrategias de marketing para mercados industriales: producto y distribución*. Madrid: Edit. Civitas.
- [298] **Vázquez de la Hoz, Francisco Javier.** La inteligencia emocional y el quehacer docente. <http://www.unisimonbolivar/edu.co/revistas/aplicaciones/doc/87.doc>
- [299] **Vermetten, Y.J., Lodewijks, H.G. y Vermunt, J.D.** (2001), "The Role of Personality Traits and Goal Orientations in Strategy Use", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 26, pp. 149-170.
- [300] **Wanna J.; O'Fairchiallaigh, C.; y Weller, P.** (1992). *Public Sector Management in Australia*. Australia: MacMillan Education.
- [301] **Webster, F. E. Jr.** (1988): "Rediscovering the marketing concept". *Business Horizons*, vol. 31, pp. 29-39.
- [302] **Webster, T.** (1994) *Market driven management*. John Wiley and Sons, New York, N.Y.
- [303] **Wold, H.** (1982): "Soft modeling: the basic design and some extensions". En Joreskog, K.G. y Wold, H. (Ed). *Systems under indirect observation: causality, structure and prediction*. Part II. Netherlands: North-Holland Publishing Company.
- [304] **Wood, V. R., Chonko, L. B., y Hunt, S. D.** (1986): "Social responsibility and personal success: Are they incompatible". *Journal of Business Research*, vol. 14, pp. 193–212.
- [305] **Wotruba, T.** (1995): "The transformation of industrial selling: causes and consequences?" *Industrial Marketing Management*, vol. 25, pp. 327-338.

[306] **Zeithaml, V.** (1988): “Consumer perceptions of price, quality, and value: A means-end model and synthesis of evidence”, *Journal of Marketing*, vol. 52, (July), pp. 2–22.

[307] **Zikmund, W.G.** (2003). *Fundamentos de investigación de mercados*. Madrid: Paraninfo.

[308] **Zimmerman, B.J.** (2000), “Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, pp. 82-91.

•