

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

23

DIC. 2012



Universidad
de Navarra



ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA
PAMPLONA, ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / 2012 / VOLUMEN 23

DIRECTORA / EDITOR

Concepción Naval
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

CONSEJO EDITORIAL
EDITORIAL BOARD

VOCALES
Javier Laspalas
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Aurora Bernal
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Madonna Murphy
UNIVERSITY OF ST. FRANCIS, JOLIET
(EE.UU.)

Riza Bondal
UNIVERSITY OF ASIA AND THE PACIFIC
(FILIPINAS)

SECRETARIA
Concepción Cárceles
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

ADJUNTA
María Lilián Mújica
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
(ARGENTINA)

CONSEJO CIENTÍFICO / *SCIENTIFIC BOARD*

Francisco Altarejos
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

James Arthur
UNIVERSITY OF BIRMINGHAM
(REINO UNIDO)

María del Carmen Bernal
UNIVERSIDAD PANAMERICANA (MÉXICO)

David Carr
UNIVERSITY OF EDINBURGH
(REINO UNIDO)

Maddalena Colombo
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO
CUORE, MILÁN (ITALIA)

Michele Corsi
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI MACERATA (ITALIA)

Giorgio Chiosso
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI TORINO (ITALIA)

Pierpaolo Donati
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA (ITALIA)

José Luis García Garrido
UNED (ESPAÑA)

Charles Glenn
BOSTON UNIVERSITY (EE.UU.)

David T. Hansen
COLUMBIA UNIVERSITY (EE.UU.)

José Antonio Jordán
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BARCELONA (ESPAÑA)

Gonzalo Jover
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID (ESPAÑA)

Mary A. Keys
UNIVERSITY OF NOTRE DAME (EE.UU.)

Jason A. Laker
SAN JOSÉ STATE UNIVERSITY (EE.UU.)

Andrea M. Maccarini.
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI PADOVA (ITALIA)

Giuseppe Mari
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO
CUORE (ITALIA)

Miquel Martínez
UNIVERSIDAD DE BARCELONA (ESPAÑA)

Felisa Peralta
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

**Petra María Pérez
Alonso-Geta**
UNIVERSIDAD DE VALENCIA (ESPAÑA)

Aquilino Polaino-Lorente
UNIVERSIDAD SAN PABLO CEU DE
MADRID (ESPAÑA)

Annamaria Poggi
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
(ITALIA)

Murray Print
UNIVERSITY OF SYDNEY (AUSTRALIA)

Luisa Ribolzi
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI GENOVA (ITALIA)

CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC BOARD

Roberto Sani

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI MACERATA (ITALIA)

Jaume Sarramona

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BARCELONA (ESPAÑA)

Emilie Schlumberger

HÔPITAL RAYMOND POINCARÉ,
GARCHES (FRANCIA)

Sandra Stotsky

UNIVERSITY OF ARKANSAS (EEUU)

José Manuel Touriñán

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

Javier Tourón

UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Gonzalo Vázquez

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID (ESPAÑA)

Javier Vergara

UNED (ESPAÑA)

Conrad Vilanou

UNIVERSITAT DE BARCELONA (ESPAÑA)

Indexación de Datos/ Indexing Data

Bases de datos en las que *Estudios sobre Educación* está indexada / *Estudios sobre Educación* is currently indexed in:

- Social Science Citation Index (Thomson-Reuters, USA)
- SCOPUS (Elsevier, Holanda)
- Fuente Académica (EBSCO Information Services, USA)
- IBZ Online (De Gruyter, Alemania)
- International Bibliography of the Social Sciences (ProQuest, USA)
- Latindex (México)
- IRESIE (México)
- CREDI (Organización de Estados Americanos)
- ISOC (CINDOC)
- Dialnet (Universidad de La Rioja)

Redacción y Suscripciones

Revista
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN
Edificio de Bibliotecas.
Universidad de Navarra
31080-Pamplona. España
T 948 425 600 / F 948 425 636
ese@unav.es
www.unav.es/educacion/ese

Periodicidad

Semestral

Edita

Servicio de Publicaciones
Universidad de Navarra
Campus Universitario
31010 Pamplona (España)
T. 948 425600

Precios 2011

Unión Europea
1 año, 2 fascículos / 36 €
Número atrasado / 20 €
Otros Países
1 año, 2 fascículos / 52 \$
Número atrasado / 29 \$

Maqueta

Ken

Imprime

GráficasCems

D.L.: NA-3232-2001
ISSN.: 1578-7001

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN no se
identifica, necesariamente, con las
ideas contenidas en la misma, que son
responsabilidad exclusiva de sus
autores



ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA
PAMPLONA, ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / 2012 / VOLUMEN 23

ARTÍCULOS / RESEARCH ARTICLES

Marisa Musaio

Rediscovering Wonder in Education: Foundations, Approaching
Methods, Feelings

Redescubrir el asombro en la educación: fundamentos, enfoques, sentimientos

9-24

José María Martí Sánchez

La disyuntiva entre pedagogía formalista y personalista

The Formalism versus Personalistic Pedagogy

25-41

Miguel A. Santos Rego / Agustín Godás Otero / Mar Lorenzo Moledo

El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de
estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre
los determinantes de sus logros académicos

*The Profile of Retained and Non-Retained Students in a Sample of Spanish
and Latin American Students: A Study on the Determinants of Academic Achievement*

43-62

Alejandra Boni Aristizabal / Jadicha Sow Paino / Amparo Hofmann-Pinilla

Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación
cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD

*Educating for Global Citizenship. A Cooperative Inquiry Experience with
Teachers and NGOs Practitioners.*

63-81

Roberto Sani

The Education of Female *élites* in Nineteenth-Century Papal Rome. Innovative
Contributions of the Society of the Sacred Heart of Madeleine-Sophie Barat

*La educación de las élites femeninas en la Roma papal del siglo XIX. Aportaciones
innovadoras de la Sociedad del Sagrado Corazón de Madeleine-Sophie Barat*

83-98

<p>Elisabetta Patrizi For “Good Education of My Beloved people”: Agostino Valier and the Company of St. Ursula of Verona <i>Para la “buena educación de mi amado pueblo”: Agostino Valier y la Compañía de Santa Úrsula de Verona</i></p>	99-116
<p>Antonio Casquero Tomás / Jesús Sanjuán Solís / Antonio Antúnez Torres School Dropout by Gender in the European Union: Evidence from Spain <i>Abandono escolar en función del sexo en la Unión Europea: evidencias sobre España</i></p>	117-139
<p>Javier Molera Botella ¿Existe relación entre los factores afectivos en las matemáticas y el rendimiento académico en educación primaria? <i>Is There a Relationship in Primary Education Between Affective Factors in Mathematics and Academic Performance?</i></p>	141-155
<p>Inés Küster Boluda / Natalia Vila López El docente universitario y sus efectos en el estudiante <i>University Teachers and Their Effects on Students</i></p>	157-182
<p>Macario Rodríguez-Entrena / María Jesús Rodríguez-Entrena Preferencias educativas de los estudiantes postgraduados ante los cambios del Espacio Europeo de Educación Superior <i>Postgraduate Students’ Learning Preferences towards the Changes Introduced by the European Higher Education Area</i></p>	183-203

RECENSIONES / BOOK REVIEWS

<p>Balduzzi, E. (2012) <i>La pedagogia del bene comune e l’educazione alla cittadinanza</i></p>	207
<p>Bernal, A., Rivas, S. y Urpí, C. (2012) <i>Educación Familiar: infancia y adolescencia</i></p>	209
<p>Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (Eds.) (2011) <i>El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente del conocimiento</i></p>	212

Boza Carreño, Á., Méndez Garrido, J. M., Monescillo Palomo, M. y Toscano Cruz, M. O. (2010) <i>Educación, investigación y desarrollo social</i>	213
Castillo, G. (2012) <i>14 líderes inesperados</i>	216
Cárceles Laborde, C. (2012) <i>Educadores cristianos en la Edad Contemporánea. Estudio y antología de textos de siete autores</i>	218
De la Herrán, A. y Paredes, J. (coords.) (2012) <i>Promover el cambio pedagógico en la universidad</i>	221
Deluigi, R. (2012) <i>Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi</i>	223
Ramaekers, S. y Suissa, J. (2011) <i>The claims of parenting: reasons, responsibility and society</i>	225
Touriñán López, J. M. y Sáez Alonso, R. (2012) <i>Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica</i>	228

LIBROS RECIBIDOS / <i>BOOKS RECEIVED</i>	231
INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES	233
INSTRUCTIONS FOR AUTHORS	241
BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN	249

ARTÍCULOS

El docente universitario y sus efectos en el estudiante

University Teachers and Their Effects on Students

INÉS KÜSTER BOLUDA

Universidad de Valencia
ines.kuster@uv.es

NATALIA VILA LÓPEZ

Universidad de Valencia
natalia.vila@uv.es

Resumen: El interés de la presente investigación intenta avanzar en el efecto que el comportamiento del docente posee sobre el rendimiento y satisfacción del estudiante. Así, la investigación se centra en la orientación y síndrome de burnout y el engagement del docente, y en los efectos que dicha orientación posee sobre el rendimiento del estudiante. Con una muestra de 45 docentes y 932 estudiantes y mediante el uso de ecuaciones estructurales y modelos multinivel, los resultados muestran como la orientación del docente posee un efecto sobre el aprendizaje percibido y la satisfacción del estudiante. Se obtienen también otros resultados interesantes que dan lugar a ciertas conclusiones e implicaciones.

Palabras clave: docentes y estudiantes universitarios; orientación del docente; burnout y engagement; modelos de ecuaciones estructurales (SEM); modelos jerárquicos multinivel (HLM).

Abstract: The interest of this research is intended to advance the understanding of the effect of teachers' behavior on students' performance and satisfaction. Thus, investigation focuses on orientation and burnout / engagement of the teacher, and the effects that such orientation has on students' performance. With a sample of 45 teachers and 932 students, and the use of SME and HLM, the results show that teachers' market orientation has an effect on perceived learning and student satisfaction. Also there are other interesting results that lead to certain conclusions and implications.

Keywords: university teachers and students; teacher orientation; burnout and engagement; Structural Equation Modeling (SEM); Hierarchical Multilevel Models (HLM).

INTRODUCCIÓN

Murphy y Adams (1998) afirman 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 señalan dichos autores, los cambios han variado en cuanto a su naturaleza e intensidad, pero destacan la figura del docente como eje central del proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el presente trabajo centra su atención en la figura del docente universitario para analizar los efectos sobre el rendimiento esperado por el estudiante. De manera más concreta, se pretende investigar, por un lado, cómo afecta a este rendimiento, una actitud proactiva del docente que deberá orientarse al entorno donde desempeña su labor (orientación al mercado). Por otro lado, se persigue estudiar cómo el estado anímico del docente (su nivel de quemazón *-burnout-* versus su nivel de compromiso con las tareas *-engagement*) afectan a dicho rendimiento y a la orientación del docente.

No en vano, la universidad realiza 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). Además, las universidades se enfrentan a una intensa competencia nacional e internacional (Petruzzellis, D'Uggento y Romanazzi, 2006). Por ello, son varios los autores que afirman que las Instituciones de Educación Superior (IES) han incrementado la aplicación de enfoques de gestión para poder ajustarse a las demandas del entorno. El sector de educación superior necesita orientarse al mercado, a su entorno, y desarrollar estrategias competitivas para satisfacer las necesidades de los consumidores (Conway, Mackay y Yorke, 1994); y 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 (Hammond, Webster y Harmon, 2006).

En este contexto, 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. Estudios en este ámbito destacan la relevancia de esta figura (Bigné, Moliner, Sánchez y Vallet, 1999). Así, Oplatka y Hemsley-Brown (2007) defienden que el docente debe orientar tanto su actitud como su comportamiento hacia ese entorno, debe orientarse al mercado; y ello como medio para que la IES logre dicha orientación y alcance ventajas competitivas frente a otras instituciones educativas universitarias.

En esta línea y siguiendo a Doménech (1999), 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 que hace o piensa el profesor. Y es en esta línea, donde se enmarca la presente investigación. Más específicamente, por una parte, el interés se centra en la orientación del docente hacia el mercado, lo que se denomina orientación al mercado y en sus efectos sobre el rendimiento académico esperado por los estudiantes. Dicha orientación implica los comportamientos y actitudes que el docente muestra en su trabajo a fin de orientarse hacia sus estudiantes, contemplando la realidad actual y adaptándola en su labor docente. Por otra parte, el interés se centra en el síndrome de *burnout*, el *engagement* del docente, y en los efectos sobre el rendimiento académico de sus estudiantes.

En este sentido, los trabajos previos que han analizado los antecedentes del rendimiento académico de los estudiantes han sido numerosos, pero el debate continúa siendo un tema de actualidad (Fenollar, Cuestas y Román, 2006). Por lo tanto, se requiere de nuevas investigaciones que profundicen en tales aspectos.

EL PAPEL DEL DOCENTE Y DEL ESTUDIANTE EN EL CONTEXTO DE LA ORIENTACIÓN AL MERCADO

Dentro del ámbito educativo, es posible encontrar ciertos trabajos (por ejemplo, Caruana, Ramaseshan y Ewing, 1998; Siu y Wilson, 1998) que subrayan la necesidad de recoger información de lo que pasa en el entorno educativo, difundirla y darle respuesta con el fin de ofrecer un valor añadido frente a otras instituciones educativas; esto es, de orientarse al mercado. Sin embargo, no es tan frecuente encontrar estudios que centren su atención en el docente. 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 estudiar la implantación de dicho enfoque en el cuerpo docente, los autores destacan la importancia que el docente puede desempeñar en la implantación de dicho enfoque. Por tanto, 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 (Flavián y Lozano, 2001). Así, podría entenderse que el personal docente representa un instrumento clave para la implantación de un enfoque de orientación al mercado (OM). En el cuadro 1 se muestran las distintas acciones que el docente debería realizar para orientarse al mercado.

Cuadro 1: Orientación al mercado del docente

OM GI GENERACIÓN INFORMACIÓN	Análisis con frecuencia la información sobre el entorno, para adaptar los contenidos temáticos de mis cursos
	Soy receptivo a las sugerencias que hacen las empresas de nuestro entorno, acerca de los contenidos de los cursos que imparto
	Frecuentemente analizo las necesidades futuras de las empresas a cubrir por mis alumnos en prácticas
	Análisis los resultados obtenidos por mis alumnos asignados en el desarrollo de sus prácticas en empresas
	Conozco el grado de dificultad y el interés que cada curso tiene para el alumno
OM DI DISEMINACIÓN INFORMACIÓN	Mantengo contactos formales y periódicos con otros profesores para discutir sobre el desarrollo de nuestra labor formativa en la institución.
	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.
	Difundo regularmente entre mis compañeros y/o estudiantes la información recopilada sobre los cambios producidos en el entorno sociocultural
	Cuando algo importante le sucede a un alumno de mi clase, hago de su conocimiento a quien corresponda en un corto periodo de tiempo.
	Muestro una actitud positiva cuando se plantea la posibilidad de hacer cambios en la forma de prestar mi servicio educativo (horarios, contenidos, etc.)
	Periódicamente reviso y actualizo los contenidos de mis cursos para adaptarlos a los cambios del entorno socioeconómico.
OM RI RESPUESTA INFORMACIÓN	Periódicamente reviso mi forma de impartir las clases para adaptarme a las necesidades formativas de los estudiantes.
	En general, mi respuesta a los cambios del entorno es rápida.
	Me preocupo por desarrollar mis actividades cotidianas de forma coordinada con los profesores que coinciden con mi área.
	Análisis a fondo las sugerencias y demandas realizadas por las administraciones públicas, para su posible incorporación en mis cursos.
	Estudio con detalle las sugerencias y demandas que hacen las empresas, para su posible incorporación en mis cursos.
	Análisis a fondo las sugerencias y demandas realizadas por los alumnos, para su posible incorporación.

Fuente: Flavián y Lozano (2001)

Junto a la actitud y el comportamiento orientado al mercado del docente, el estado anímico de éste condicionará tanto dicha orientación como el rendimiento de sus estudiantes. Por ello, en el presente trabajo se ha retomado un concepto originario de los años setenta, el *burnout* o síndrome del personal quemado. Con el tiempo, aparecen estudios que contraponen el estado emocional del compromiso con la tarea o *engagement* al síndrome de *burnout* (por ejemplo, Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). En nuestro trabajo, defenderemos esta oposición, por lo que en adelante aparecerán ambos conceptos de manera conjunta.

Así, la presente investigación defiende que el profesor es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, y se convierte en una pieza angular en la generación de valor del producto académico de la institución. De aquí la relevancia de conocer cuál es su nivel de OM, 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 OM como los resultados de sus estudiantes.

EFFECTOS DE LA ORIENTACIÓN AL MERCADO, EL SÍNDROME DE *BURNOUT* Y EL *ENGAGEMENT* DEL PERSONAL DOCENTE SOBRE EL ESTUDIANTE

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

El profesorado ocupa 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 (Scott y Dinham, 2003). Así, 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). 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), en un estudio con 2200 estudiantes, 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 supo-

ner 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, planteamos una relación positiva entre la OM del docente y la creación de valor para el estudiante; y entre la OM del docente y la satisfacción del 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.

Hipótesis 1: 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 su satisfacción global.

El síndrome de burnout, el engagement del docente, el rendimiento académico y la satisfacción del estudiante

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 (Capelleras y Veciana, 2004); destacando como aspectos clave: el esfuerzo, la dedicación y el entusiasmo (Báez de la Fe y Cabrera, 2003). Aspectos que están relacionados con el *burnout* y el *engagement* del docente.

Así, 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 sobre el grado de OM del profesor y sobre el rendimiento académico y satisfacción del estudiante. Recordemos que en la década de los 70, Freudenberger (1974) describe el *burnout* como el agotamiento de energía experimentado por los trabajadores cuando se sienten sobrepasados por los problemas de los demás. Este fenómeno puede llegar a condicionar tanto el trabajo de uno mismo, como al de las personas a las que éste se dirige (Maslach, 2003).

El ámbito de la enseñanza ha sido considerado uno de los contextos de trabajo donde los profesionales parecen más expuestos a padecer este síndrome (Maslach y Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). En este campo, el modelo trifactorial de Maslach es el modelo de *burnout* más utilizado en los estudios sobre profesores (Cornejo y Quiñónez, 2007), donde 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).

Junto al *burnout*, surge un término que vendría a recoger las sensaciones contrarias –el *engagement*–, concepto motivacional positivo, no focalizado a una conducta u objeto específico, e integrado por las tres dimensiones de vigor, dedicación y absorción (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.

En el ámbito de la docencia, Pines, Arosen 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. Por ejemplo, Marks y Seashores (1997) comprueban que las capacidades docentes afectan al rendimiento del estudiante. Así, y de acuerdo con Jones (1996), existen diversos estudios en los que se demuestra que la actitud del docente condiciona la actitud del estudiante 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. 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:

Hipótesis 2: 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 su satisfacción global.

Hipótesis 3: 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 su satisfacción global.

El síndrome de burnout, el engagement del docente y su grado de orientación al mercado

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).

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. Así, cabe establecer las siguientes hipótesis.

Hipótesis 4: Existe una relación negativa entre el nivel de burnout del docente y su grado de orientación al mercado.

Hipótesis 5: Existe una relación positiva entre el nivel de engagement del docente y su grado de orientación al mercado.

Finalizamos con la posible relación existente entre el *burnout* y el *engagement* del docente. Así, 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). Así, la energía se torna en agotamiento; la dedicación, en cinismo y la autoeficacia, en inefectividad. 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*) (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002). Ello nos lleva a plantear la siguiente hipótesis:

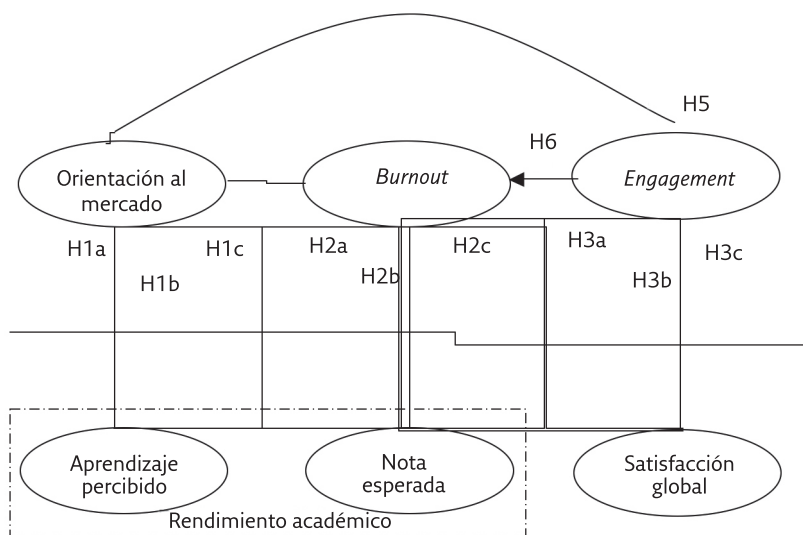
Hipótesis 6: Existe una relación negativa entre el nivel de engagement del docente y su nivel de burnout.

El modelo planteado y mostrado en la Figura 1 establece que tanto el comportamiento que adopte el docente en el aula (orientación al mercado) como el estado del docente (*burnout* y *engagement*) condicionarán el rendimiento académico esperado por el estudiante y su satisfacción global. Asimismo, se plantea que el estado anímico del docente (*engagement* y *burnout*) afectan a la orientación del docente, al tiempo que el *engagement* posee una relación negativa con el *burnout*.

METODOLOGÍA

Población objeto de análisis

El objetivo de éste trabajo se centra en analizar el papel que juega el docente en el rendimiento y satisfacción del estudiante. Durante los últimos años, ha habido un

Figura 1: Modelo teórico*Nivel 2: Docentes*

gran interés académico en la mejora de la eficacia de la enseñanza en la disciplina de la economía (Gullason, 2009). Dicho interés se inició en la primera mitad de los 90, consecuencia de un leve descenso en los estudios en esta materia. 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 (Gullason, 2009).

En este ámbito, la presente investigación se centra en una Facultad de Economía que, en la actualidad, atiende a unos 9000 estudiantes y oferta 6 grados y 15 postgrados oficiales.

Determinación de la muestra y recogida de información

A fin de contrastar las hipótesis planteadas, se han considerado dos unidades y niveles de análisis. El primero se refiere a los estudiantes de la Facultad de Economía, a los que se les preguntaba, entre otros, sobre su 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 una Fa-

cultad de Economía acerca de su comportamiento orientado al mercado, su nivel de *burnout* y su grado de *engagement*. Así, se ha trabajado con dos muestras distintas.

Se siguió un procedimiento de muestreo no probabilístico por conveniencia. A pesar de ciertas limitaciones, la utilización de este tipo de muestreo resulta útil si el juicio de los expertos es válido (Malhotra y Birks, 2007).

En esta investigación, se efectuó una entrevista personal con profesores de la Facultad de Economía, pudiendo contactar con un total de 97 profesores y obteniendo una muestra final de 45 docentes. La mayoría de los encuestados (66.6%) poseen 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, 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%).

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 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. Hubo una mayoría de cuestionarios cumplimentados por mujeres (64.3%). 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). El 71.7% de los cuestionarios recogían opiniones de estudiantes que no trabajan. Esta situación podría explicar que con una media de edad de 22 años, haya estudiantes desde 17 hasta 54 años. Bien es cierto que en el primer percentil se sitúan aquellas edades comprendidas de los 17 a 19 años. Cabe señalar que el perfil de la muestra obtenida de estudiantes no difiere del perfil de la población objeto de estudio.

Medición de variables

En el cuestionario dirigido a estudiantes, se ha seguido la propuesta de Fenollar, Cuestas y Román (2008), quienes emplearon escalas previamente utilizadas y validadas por la literatura de Psicología Educativa. Todas las escalas utilizadas son escalas multi-ítem de tipo Likert de grado cinco, salvo la escala de medición de la nota esperada y la de satisfacción global. Más información se puede ver en el anexo y solicitarse a los autores del trabajo.

Por su parte, con relación a las escalas empleadas en el cuestionario de docentes, la OM fue evaluada mediante la adaptación de la escala propuesta por Flavián y Lozano (2001). El *burnout* fue medido mediante la escala *Maslach Burnout Inventory-*

General Survey (MBI-GS) y el *engagement* mediante la escala *Utrecht Work Engagement Scale – UWES*. Se puede ver el anexo y solicitar más información a los autores.

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 diferentes técnicas y el seguimiento de diversos pasos.

Primero, se validó y testó el modelo mediante el uso del modelo de ecuaciones estructurales, el PLS (*Partial Least Squares*) mediante SmartPLS 2.0, 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). 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. 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 45 casos.

A continuación, y una vez comprobada la validez del instrumento de medida, se testaron las hipótesis H4 a H6.

Por último, se aplicó el análisis multinivel (HLM), mediante el programa M+, con el fin de testar las hipótesis H1 a H3 (hipótesis relativas al efecto transnivel de los aspectos considerados del docente que pueden afectar al rendimiento y satisfacción del estudiante). La anidación de los datos se produce bajo la premisa de que determinadas características de un docente (OM, *burnout* y *engagement*) condicionarán el resultado esperado por sus estudiantes en las asignaturas impartidas.

Puesto que los modelos multinivel representan regresiones entre variables, no es posible aplicar esta técnica cuando se establecen ecuaciones estructurales. Por ello, se plantearon dos modelos multinivel distintos (satisfacción y nota) para cada una de las variables del nivel dos que afectan al nivel uno (OM, *burnout*, *engagement*). Los modelos 3 multinivel propuestos, donde se recoge el efecto de una variable de nivel 2 en variables de nivel 1, se expresan a continuación:

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se expone secuencialmente (1) el análisis del nivel 2, docentes; y (2) el análisis de los efectos transnivel.

Tabla 1: Ecuaciones subyacentes en la metodología transnivel

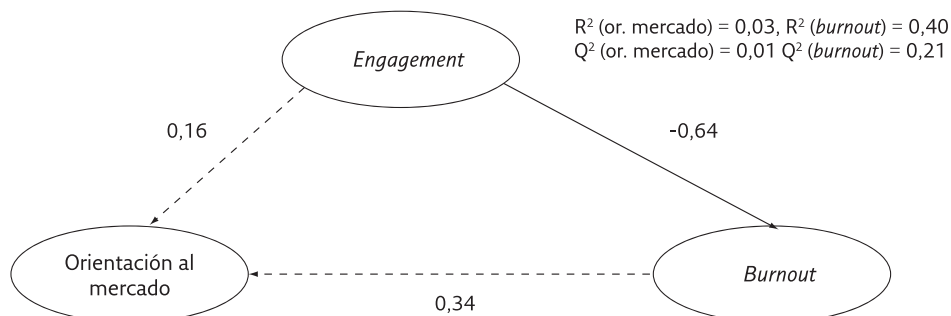
EFECTO TRANSNIVEL DE LA OM DEL DOCENTE	
1er nivel (AP, Nota, SG estudiantes)	$SG = \beta_0 + \beta_1 AP + \beta_2 Nota + r$
2º nivel (OM docentes)	$\beta_0 = G_{00} + u_0$ $\beta_1 = G_{10} + G_{11} OM + u_1$ $\beta_2 = G_{20} + G_{21} OM + u_2$
1er nivel (AP, Nota, estudiantes)	$Nota = \beta_0 + \beta_1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

El nivel 2, los docentes: H4 a H6

Análisis de resultados

En primer lugar, procedimos a evaluar las características psicométricas de las escalas. En este caso, los tres conceptos (*OM*, *burnout* y *engagement*) poseen un carácter multidimensional; debiendo analizar tanto las características psicométricas como las relaciones planteadas en un modelo de segundo orden. Los resultados alcanzados permitieron comprobar que se mostraban adecuadas propiedades psicométricas. A continuación, estuvimos en condiciones de analizar las relaciones establecidas en las hipótesis H4 a H6. Se realizó un *bootstrapping* de 400 submuestras con un tamaño muestral original de 45 casos.

Como ofrece la Figura 2, los resultados permiten aceptar la hipótesis H6 (relación negativa entre el *burnout* y el *engagement*). Sin embargo, no es posible aceptar las hipótesis H4 y H5, esto es, la relación directa entre el *burnout* y la OM del

Figura 2: Estimación del modelo estructural de los docentes

docente (H4) y el *engagement* y la OM del docente (H5). Adicionalmente, se evaluó la idoneidad de dicho modelo mediante la varianza de las variables dependientes explicada por sus regresores. Así, la R^2 obtenida para el concepto de OM obtiene un valor inferior a 0.1, dato que indica que la capacidad explicativa es reducida.

Discusión de resultados

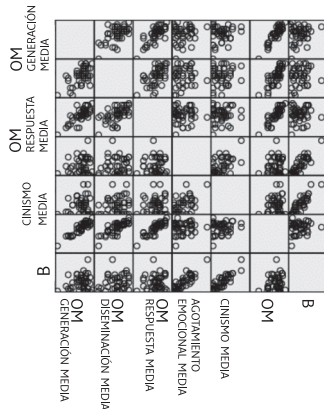
Dado el reducido tamaño muestral, aunque el modelo no es complejo, la potencia de la prueba R^2 es limitada y debe entenderse que se está dejando fuera del modelo variables relevantes que explican la OM del docente. Sin embargo, el Q^2 positivo indica que, aún dejando fuera variables importantes, la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

Junto a ello, es posible que el comportamiento orientado al mercado del docente se deteriore cuando estén presentes niveles muy elevados de *burnout* o cuando el docente presente un bajo compromiso con su tarea (bajo *engagement*). A fin de verter luz, planteamos un análisis descriptivo de las tres variables. Las puntuaciones medias en el grado de OM del docente y en sus respectivas dimensiones se sitúan entre 3 y 4; las 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.

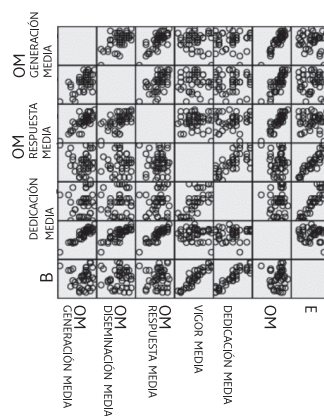
Para completar el análisis, se obtuvieron los gráficos de dispersión/puntos a fin de observar las puntuaciones de los 45 docentes en los distintos constructos y dimensiones analizadas (Figura 3). Con relación a la relación entre la OM y el síndrome de *burnout* del docente, obtenemos puntuaciones elevadas de OM y bajas de *burnout*. La dispersión de los datos está concentrada y no sigue ninguna función li-

Figura 3: Distribución de casos

Distribución de casos de orientación al mercado y *burnout* del docente



Distribución de casos de orientación al mercado y *engagement* del docente



neal; que era lo que se planteaba como H4. Del mismo modo, con relación a la OM y al *engagement*, se observan que los casos concentran puntuaciones elevadas en los comportamientos orientados al mercado y en los niveles de *engagement*. Dicho de otro modo, no se sigue una función lineal en los términos establecidos en H5.

El efecto transnivel del docente en el estudiante: H1 a H3

Análisis de resultados

Previo al estudio del efecto transnivel del docente en el estudiante (H1 a H3), se procedió al análisis de la variabilidad entre e intragrupos (modelo 1 Anova) y de las relaciones establecidas en el nivel 1 (estudiantes) entre los conceptos satisfacción global, aprendizaje percibido y nota esperada (modelos 2 - de coeficientes de regresión aleatorios). Los resultados de ambos análisis aconsejaban seguir con el estudio. Adicionalmente, los resultados del ajuste del modelo muestran como los modelos 2 representan una mejora significativa con respecto a los modelos 1.

Finalmente, procedimos a analizar los modelos 3 que introducen el efecto transnivel. Consecuencia de las hipótesis planteadas y de las relaciones existente entre las variables de nivel 1, fueron necesarios 12 modelos 3 (Tabla 2).

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

Tabla 2: Modelos 3 (Interceptos como resultados)

	β_{00}	β_{10}	β_{01}	VZA INTERCEPTOS	R ²	DESVIANCE (PARÁM)	ACEPT.
H1a: OM -> AP	3.25***	—	0.12*	0.06**	0.90	1860.78 (4)	Sí
H1b: OM -> Nota	2.34***	0.32***	0.08	0.05***	0.00	1814.72 (5)	No
H1c: OM -> SG	0.40*	0.14***	0.14***	0.03**	0.25	1679.38 (5)	Sí
H1'c: OM -> SG	1.43***	0.39***	0.18***	0.07***	0.12	2010.07 (5)	Sí
H2a: BO -> AP	3.78***	—	-0.04	0.06***	0.90	1863.31 (4)	No
H2b: BO -> Nota	2.53***	0.32***	0.04	0.05***	0.00	1815.35 (5)	No
H2c: BO -> SG	0.88***	0.73***	0.02	0.04**	0.00	1685(5)	No
H2'c: BO -> SG	2.15***	0.39***	-0.02	0.08***	0.00	2021.34(5)	No
H3a: ENG -> AP	3.78***	—	-0.04	0.06***	0.90	1863.31 (4)	No
H3b: ENG-> Nota	2.77***	0.32***	-0.04	0.05***	0.00	1815.68 (5)	No
H3c: ENG -> SG	0.95***	0.73***	-0.01	0.04**	0.00	1685.16 (5)	No
H3'c: ENG -> SG	2.27***	0.39***	-0.04	0.08***	0.00	2021.19 (5)	No

* $p < 0.1$ ** $p < 0.05$ *** $p < 0.01$

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 (H1c, H2c y H3c). Así, en la hipótesis H1c se analiza la relación entre la OM del docente y la satisfacción global del estudiante descontando el efecto del aprendizaje percibido sobre la satisfacción; mientras que H1'c descuenta el efecto de la nota esperada sobre la satisfacción. Del mismo modo se han planteado H2c y H2'c, y H3c y H3'c.

Discusión de resultados

Únicamente la OM del docente ha tenido un efecto sobre el aprendizaje percibido y sobre la satisfacción del estudiante (Tabla 3). Ahora bien, y a fin de analizar el ajuste del modelo (*deviance*), este debe ser comparado con el estadístico obtenido en cada uno de los modelos 2 en las tablas chi-cuadrado. Se observa que excepto en aquellos modelos en los que está implicada la variable OM del docente, los modelos 3 no siempre representan una mejora significativa con respecto a los modelos 2.

Tabla 3: Ajuste de los Modelos 3 (Interceptos como resultados)

	M2 DESVIANCE (PARÁMETROS)	M3 DESVIANCE	DIFER DESVIANCE (PARÁMETROS)	VALOR CHI -CUADRADO (P=0,01)
H1a: OM -> AP	1863.72 (3) a	1860.78 (4)	2.94 (1)	6.63 (1gl)*** 2.70 (1gl)*
H1b: OM -> Nota	1816.12 (5)	1814.72 (5)	—	—
H1c: OM -> SG	1685.77 (5)	1679.38 (5)	—	—
H1'c: OM -> SG	2022.11 (5)	2010.07 (5)	—	—
H2a: BO -> AP	1863.72 (3) a	1863.31 (4)	0.41	6.63 (1gl)*** 2.70 (1gl)*
H2b: BO -> Nota	1816.12 (5)	1815.35 (5)	—	—
H2c: BO -> SG	1685.77 (5)	1685 (5)	—	—
H2'c: BO -> SG	2022.11 (5)	2021.34 (5)	—	—
H3a: ENG -> AP	1863.72 (3)a	1863.31 (4)	0.41	6.63 (1gl)*** 2.70 (1gl)*
H3b: ENG-> Nota	1816.12 (5)	1815.68 (5)	—	—
H3c: ENG -> SG	1685.77 (5)	1685.16 (5)	—	—
H3'c: ENG -> SG	2022.11 (5)	2021.19 (5)	—	—

* $p < 0.1$. ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$

Se ha tomado la desviante del modelo 1 al no existir dicho valor en el modelo 2

CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

Son diversas las conclusiones e implicaciones que de los resultados se derivan; si bien deben interpretarse en el contexto y naturaleza de la investigación realizada. El reducido tamaño de la muestra de docentes, junto al ámbito de aplicación del estudio (45 profesores y 932 estudiantes de una Facultad de Economía), limitan e imposibilitan la posible generalización de los resultados. Entendemos que la investigación realizada posee un carácter exploratorio.

El presente trabajo centra su atención en la figura del docente universitario para analizar los efectos sobre el rendimiento esperado por el estudiante. De manera más concreta, se ha investigado, por un lado, cómo afecta a este rendimiento, una actitud proactiva del docente que deberá orientarse al entorno donde desempeña su labor (orientación al mercado). Por otro lado, se persigue estudiar cómo el

estado anímico del docente (su nivel de quemazón –*burnout*– versus su nivel de compromiso con las tareas: *engagement*) afectan a dicho rendimiento y a la orientación del docente. Así, se comentan a continuación las conclusiones ejemplificadas alcanzadas.

El nivel 2: los docentes

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 entorno en el que trabajan, desarrollando comportamientos dirigidos a satisfacer los deseos y necesidades de sus estudiantes.

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’, 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 en la dimensión de cinismo. Por el contrario, el 86.6% de los docentes muestran puntuaciones superiores a 3.2 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.

Consecuencia de las características propias del trabajo de los profesores y de la diversidad 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 época del curso puede predeterminar momentos vividos de forma muy dispar entre el profesorado (Moriana y Herruzo, 2004). 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.

Lo descrito junto al tamaño reducido de la muestra y a la elevada concentración de las puntuaciones, puede haber provocado que no haya una relación significativa entre la OM del docente y el *burnout*, así como la relación entre la OM del docente y su *engagement*. Sin embargo, y de acuerdo con la literatura (González-Romá, Schaufeli, Bakker y Llorens, 2006), 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 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 del estudiante, y en la creación de una oferta educativa de valor para éste. No ha perdido el interés por su trabajo ni está agotado emocionalmente. Posee 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.

El efecto transnivel del docente en el estudiante

Los resultados del estudio nos permiten concluir que la OM del docente juega un papel relevante en el rendimiento y satisfacción del estudiante. Así, los esfuerzos del docente por orientar sus tareas 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 OM se produce de manera indirecta mediante la relación de la OM del docente sobre el aprendizaje percibido. 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 *burnout* ni del *engagement* del docente sobre el rendimiento académico esperado por el estudiante, ni sobre la satisfacción global del mismo. La posible explicación 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, los resultados han demostrado que el docente se esfuerza en llevar comportamientos orientados a reportar un valor añadido al estudiante.

Implicaciones

Los resultados alcanzados, así como las conclusiones comentadas, 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). Ello viene reforzado por el efecto directo de la OM del docente sobre el aprendizaje percibido y la satisfacción global del estudiante; y por el efecto indirecto de esta orientación 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. 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.

Finalmente, el docente se convierte en un *personal trainer* del estudiante, en su *coacher*; de forma que junto a las habilidades de conocimiento contribuya a desarrollar las habilidades sociales y de comunicación del estudiante. Por tanto, la universidad debe formar titulados que se incorporen en condiciones adecuadas al mundo del trabajo; es decir, la formación ha de ser realista y cuidar la formación básica e instrumental (Michavila, 2001).

Fecha de recepción del original: 7 de marzo de 2012

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 2 de julio de 2012

REFERENCIAS

- Báez de la Fe, B. y Cabrera, M. B. (2003). *De cómo orientarse en la encrucijada o sobre el mesianismo docente del profesorado universitario*. Comunicación presentada a la X Conferencia de Sociología de la Educación. Valencia, Universidad de Valencia. Extraído el 20 de septiembre de 2012 de <http://www.uv.es/jbeltran/ase/textos/baez.pdf>
- 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*. Comunicación presentada al Ninth Biennial World Marketing Congress. Qwara, Malta.
- Caballero, C. (2006). *Burnout, engagement* y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Psicogente*, 9(16), 11-27.
- 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*, 25(2), 11-27.
- Capelleras, J. L. y Veciana, J. M. (2004). Actitudes del personal hacia el trabajo y la organización: una aplicación empírica en la Universidad. *ESIC Market*, 119, 47-74.
- Caruana, A., Ramaseshan, B. y Ewing, M. T. (1998). Do universities that are more market orientated perform better? *International Journal of Public Sector Management*, 11(1), 55-70.
- Conway, T., Mackay, S. y Yorke, D. (1994). Strategic planning in higher education: Who are the customer? *The International Journal of Educational Management*, 8(6), 29-37.
- Cornejo, R. y Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 75-80.
- Cunningham, W. C. (1983). Teacher burnout – solutions for the 1980s: a review of the literature. *The Urban Review*, 15(1), 1573-1960.
- Chung, E. y McLarney, C. (2000). The classroom as a service encounter. Suggestions for value creation. *Journal of Management Education*, 24(4), 484-500.
- Doménech, F. (1999). *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castellón: Universitat.
- Elzinga, K. G. (2001). Fifteen theses on classroom teaching. *Southern Economic Journal*, 68, 249-257.
- Fenollar, P., Cuestas, P. J. y Román, S. (2006). University students' academic per-

- formance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873–891.
- 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*, 12(2), 7-24.
- Flavián, C. y Lozano, F. J. (2001). *Diseño de una escala para medir la orientación al entorno de la nueva formación profesional*. Comunicación presentada al XI Congreso de la Asociación Española de Economía y Dirección de la Empresa (ACEDE). Zaragoza.
- Freudenberg, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- García, R. y Fernández, J. C. (2002). La orientación de la universidad hacia la empresa y la sociedad: evaluación de la calidad universitaria. *Esic Market*, 111, 9-23.
- 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*, 68(1), 165-174.
- Gullason, E. T. (2009). A compilation and synthesis of effective teaching strategies in the economics discipline. *Journal of Business & Economic Studies*, 15(2), 83-105.
- 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*, 14(1), 69-85.
- 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*, 19(4), 316-338.
- Jones, V. (1996). Classroom management. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 503-521). Nueva York: Association of Teacher Education.
- Keith, K. (1998). The responsive university in the twenty century. In W. G. Tierney (Ed.), *The responsive university* (pp. 48-61). Baltimore: The John Hopkins University Press.
- 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*, 19(3), 192-207.
- Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20, 713–729.

- 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*, 4(4), 1-28.
- Malhotra, N. y Birks, D. (2007). *Marketing Research: an applied approach*. Harlow: Pearson Education.
- Marks, R. B. (2000). Determinants of Student Evaluations of Global Measures of Instructor and Course Value. *Journal of Marketing Education*, 22(2), 108-119.
- 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*, 19(3), 245-275.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (2001). Teacher burnout: A research agenda. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 295-303). Nueva York: Cambridge University Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Michavila, F. (2001). ¿Soplan vientos de cambio universitarios? *Revista de Docencia Universitaria*, 1(1), 9-12.
- Moriana, J. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 597-621
- Murphy, J. y Adams J.E. (1998). Reforming America's schools 1980-2000. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 426-444.
- Oplatka, I. y Hemsley-Brown, J. (2007). The incorporation of market orientation in the school culture. *International Journal of Educational Management*, 21(4), 292-305.
- Petruzzellis, L., D'Uggento, A. y Romanazzi, S. (2006). Student Satisfaction and Quality of Services in Italian Universities. *Managing Service Quality*, 16(4), 349-364.
- Pines, A. M., Arosen, E. y Kafry, D. (1981). *Burnout from tedium to personal growth*. Nueva York: Free Press.
- Salanova, M. y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.
- Scott, C. y Dinham, S. (2003). The development of scales to measure teacher and

- school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 74-86.
- 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*, 25(3), 293-315.
- 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*, 3, 71-92.
- Siu, N. Y. M. y Wilson, R. M. S. (1998). Modelling market orientation: an application in the education sector. *Journal of Marketing Management*, 14, 293-323.

ANEXO

Escalas empleadas en la investigación: los estudiantes

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

CONCEPTO FUENTE	FACTOR	INDICADOR	ENUNCIADO
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
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?

EL DOCENTE UNIVERSITARIO Y SUS EFECTOS EN EL ESTUDIANTE

CONCEPTO FUENTE	FACTOR	INDICADOR	ENUNCIADO
Burnout 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.	
Engagement ENG Utrecht Work Engagement Scale - UWES	VIG vigor	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.
	DEDIC dedicación	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.
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

CONCEPTO FUENTE	FACTOR	INDICADOR	ENUNCIADO
Orientación al mercado OM (Flavián y Lozano, 2001)	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.)
	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.

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA FUNDADA EN 2001
EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA
UNIVERSIDAD DE NAVARRA / PAMPLONA / ESPAÑA
ISSN: 1578-7001



ARTÍCULOS / RESEARCH ARTICLES

Marisa Musaio

Rediscovering Wonder in Education: Foundations, Approaching Methods, Feelings

Redescubrir el asombro en la educación: fundamentos, enfoques, sentimientos

9-24

José María Martí Sánchez

La disyuntiva entre pedagogía formalista y personalista

The Formalism versus Personalistic Pedagogy

25-41

Miguel A. Santos Rego / Agustín Godás Otero / Mar Lorenzo Moledo

El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos

The Profile of Retained and Non-retained Students in a Sample of Spanish and Latin American Students: A Study on the Determinants of Academic Achievement

43-62

Alejandra Boni Aristizabal / Jadicha Sow Paino / Amparo Hofmann-Pinilla

Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD

Educating for Global Citizenship. A Cooperative Inquiry Experience with Teachers and NGOs Practitioners

63-81

Roberto Sani

The Education of Female *élites* in Nineteenth-Century Papal Rome.

Innovative Contributions of the Society of the Sacred Heart of Madeleine-Sophie Barat

La educación de las élites femeninas en la Roma papal del siglo XIX. Aportaciones innovadoras de la Sociedad del Sagrado Corazón de Madeleine-Sophie Barat

83-98

Elisabetta Patrizi

For "Good Education of My Beloved people": Agostino Valier and the Company of St. Ursula of Verona

Para la "buena educación de mi amado pueblo": Agostino Valier y la Compañía de Santa Úrsula de Verona

99-116

Antonio Casquero Tomás / Jesús Sanjuán Solís / Antonio Antúnez Torres

School Dropout by Gender in the European Union: Evidence from Spain

Abandono escolar en función del sexo en la Unión Europea: evidencias sobre España

117-139

Javier Molera Botella

¿Existe relación entre los factores afectivos en las matemáticas y el rendimiento académico en educación primaria?

Is There a Relationship in Primary Education Between Affective Factors in Mathematics and Academic Performance?

141-155

Inés Küster Boluda / Natalia Vila López

El docente universitario y sus efectos en el estudiante

University Teachers and Their Effects on Students

157-182

Macario Rodríguez-Entrena / María Jesús Rodríguez-Entrena

Preferencias educativas de los estudiantes postgraduados ante los cambios del Espacio Europeo de Educación Superior

Postgraduate Students' Learning Preferences towards the Changes Introduced by the European Higher Education Area

183-203

RECENSIONES / BOOK REVIEWS

207-230
