



Universidad de Jaén

Escuela de Doctorado

TESIS DOCTORAL



**GESTIÓN DIRECTIVA HACIA EL
PROFESORADO Y EFECTIVIDAD DEL
DESEMPEÑO DIDÁCTICO. ANÁLISIS EN
LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE
CHIMBORAZO**

**PRESENTADA POR:
LUIS FERNANDO PÉREZ CHÁVEZ**

**DIRIGIDA POR:
DRA. MARÍA LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ
DRA. CARMEN GONZÁLEZ GONZÁLEZ DE MESA**

JAÉN, OCTUBRE 2021

INFORME DE LAS DIRECTORAS DE TESIS

M^a LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ, CU de la Universidad de Jaén y **CARMEN GONZÁLEZ GONZÁLEZ DE MESA**, TU de la Universidad de Oviedo, Doctoras del Programa de Doctorado en Innovación Didáctica y Formación del Profesorado de la UJA, como directoras de la Tesis Doctoral: **“GESTIÓN DIRECTIVA HACIA EL PROFESORADO Y EFECTIVIDAD DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO. ANÁLISIS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO”** de la que es autor **D. LUIS FERNANDO PÉREZ CHÁVEZ**

HACEN CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo su dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctor.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 06 de octubre de 2021

Fdo.: M^a Luisa Zagalaz Sánchez / Carmen González González de Mesa

AGRADECIMIENTOS

Un elemental valor humano es la gratitud, los humanos somos seres sociales, esta realidad me conduce a ser agradecido por el apoyo significativo para esta investigación con:

Mis Directoras de Tesis, las Doctoras María Luisa Zagalaz Sánchez y Carmen González González de Mesa, por su calidad docente, alto conocimiento científico y guías del trabajo.

Mis padres, por haberme formado con los valores de la responsabilidad y perseverancia.

Mi esposa, por compartir el tiempo de familia para dedicarme a la investigación.

RESUMEN

La interrogante que originó este trabajo es ¿Qué relación existe entre gestión directiva hacia el profesorado y desempeño didáctico en la Universidad Nacional de Chimborazo en el contexto de la implementación del Sistema de Gestión de la Calidad?, el objetivo determinar relación entre gestión directiva dirigida al profesorado y desempeño didáctico. El enfoque fue cuantitativo, diseño no experimental, temporalidad transversal, nivel correlacional. La población estuvo formada por 723 docentes y 9535 estudiantes, de ellos se calculó la muestra. Como principales resultados, la mayor parte de factores de calidad de vida laboral y gestión de formación están correlacionados de manera positiva; los factores provenientes de variables disposicionales y contextuales tienen correlación significativa con los factores de gestión de formación. Se concluye que, cada componente donde se evalúan a los directivos, así como, en evaluaciones de estudiantes a profesores existe necesidad de mejora y debe ser parte de la gestión directiva.

Palabras clave: Calidad de vida laboral, enfoque a procesos, gestión de formación, desempeño docente, variables disposicionales y contextuales.

ABSTRACT

The question that gave rise to this research is: what is the relationship between executive management towards the teaching staff and didactic performance at the Universidad Nacional de Chimborazo in implementing the Quality Management System? In this sense, this investigation aimed to determine the relationship between the executive management oriented to the professorship and the didactic performance. The employed methodology was quantitative with non-experimental design, transverse temporality, and correlational level. The population consisted of 723 teachers and 9,535 students; subsequently, a sample was randomly calculated. The results indicate that work-life quality factors and training management factors are positively correlated; it means that the factors coming from dispositional and contextual variables have a significant correlation with the training management factors. In conclusion, in each component where managers are evaluated and in the evaluations employed by apprentices to appraise educationalists, there is a need for improvement and should be part of the executive management.

Keywords: Work-life quality, process approach, training management, teaching performance, dispositional and contextual variables.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE GENERAL	vi
ÍNDICE DE TABLAS	ii
ÍNDICE DE FIGURAS	v
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	3
1.1 La gestión directiva	3
1.1.1 Definiciones entorno a la gestión directiva	3
1.1.2 Antecedentes referentes a gestión directiva	4
1.1.3 Niveles directivos	5
1.1.4 Competencias del directivo	6
1.1.5 Enfoques y funciones del directivo con sustento en la teoría de la organización	7
1.2 La gestión directiva en educación superior de Ecuador	8
1.2.1 Diversos aspectos de contexto de la gestión directiva en educación superior	8
1.2.2 Normativas para la gestión directiva	11
1.2.2.1 De la Constitución de la República de Ecuador	11
1.2.2.2 De la Ley Orgánica de Educación Superior y su Reglamento	12
1.2.2.3 De los reglamentos emitidos por los órganos rectores de educación superior	14
1.2.2.4 De las normativas internas en la UNACH	17
1.2.3 Evaluación de las instituciones de educación superior	18
1.3 Entorno a la gestión de la calidad de la educación superior	20
1.3.1 Introducción a la gestión de la calidad	20
1.3.2 Análisis de la terminología alusiva a gestión de la calidad	21
1.3.2.1 Entono al concepto de calidad	21
1.3.2.2 La oferta de un servicio	22
1.3.2.3 Contexto de la gestión de la calidad	23
1.3.2.4 Sistema de gestión de la calidad (SGC)	24
1.3.2.5 Ciclo de la mejora continua	25
1.3.2.6 Aseguramiento del logro de la calidad	26

1.3.2.7	Acreditación institucional como muestra del servicio de calidad	27
1.3.3	La gestión por procesos.....	29
1.3.3.1	Procesos gobernantes.....	30
1.3.3.2	Procesos sustantivos u operativos.....	30
1.3.3.3	Procesos adjetivos de asesoría y apoyo.....	31
1.3.4	Etapas relevantes en la gestión de la calidad	31
1.3.4.1	Diagnóstico inicial.....	32
1.3.4.2	Diseño del SGC.....	33
1.3.4.2.1	Mapa de procesos como elemento base del SGC.....	34
1.3.4.2.2	Macroprocesos en el SGC	34
1.3.4.2.3	Procesos del SGC.....	35
1.3.4.2.4	Procedimientos como nivel operativo	36
1.3.4.2.5	Actividades que estructuran el procedimiento	36
1.3.4.2.6	Documentos formatos	37
1.3.4.2.7	Documentos registros.....	37
1.3.4.3	Implementación del SGC.....	38
1.3.4.4	La auditoría al SGC como base para la mejora continua	38
1.4	Evaluación de la gestión directiva	39
1.4.1	Gestión directiva para la CVL del profesorado.....	40
1.4.2	Gestión directiva para el desempeño docente en procesos de gestión de formación.....	41
1.5	La profesión docente	42
1.5.1	Definición de docente	43
1.5.2	Elementos naturales del profesor	43
1.6	Perfeccionamiento del personal académico.....	48
1.6.1	Determinación de necesidades de capacitación	48
1.6.2	El plan de capacitación.....	50
1.6.3	Mejora permanente.....	52
1.7	Desempeño del profesorado.....	53
1.7.1	Formación específica del profesor	53
1.7.1.1	Formación científica	53
1.7.1.2	Formación pedagógica	54
1.7.1.3	Formación humanística	55
1.7.1.4	Formación moral.....	56
1.7.2	Desempeño pedagógico.....	57
1.7.2.1	Manejo del modelo pedagógico	57

1.7.2.2 Desempeño didáctico del profesor	58
1.7.2.3 Gestión del currículo.....	60
1.7.3 La organización del aprendizaje	63
1.7.3.1 Componente de aprendizaje en contacto con el docente.....	64
1.7.3.2 Componente de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes.....	64
1.7.3.3. Componente de aprendizaje autónomo	65
1.7.4 El profesor ante la docencia, investigación y vinculación.....	65
1.7.4.1 Actividades de docencia	65
1.7.4.2 Actividades de investigación.....	67
1.7.4.3 Actividades de gestión y dirección académica.....	67
1.7.4.4 Actividades de vinculación con la sociedad	68
1.8 Evaluación del desempeño docente.....	69
1.8.1 El docente y el interés de aprendizaje, esfuerzo y progresión (IEPA) de los estudiantes.....	70
1.8.2 El trabajo del docente en ayuda estudiantil (AYES)	71
1.8.3 El desempeño docente en los procesos de gestión de formación.....	72
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA.....	73
2.1 Diseño de la investigación	73
2.2 Tipo de investigación	74
2.3 Objetivos.....	74
2.5 Métodos.....	82
2.6 Técnicas, instrumentos y procesamiento de información	83
2.7 Población y muestra	85
2.7.1 Población y muestra de docentes	85
2.7.2 Población y muestra de estudiantes	88
2.7.3 Procedimiento de recolección de datos y de análisis de resultados.....	90
CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	92
3.1 Presentación de resultados de la valoración a gestión directiva hacia el profesorado	92
3.1.1 Resultados de cuestionario de CVL de docentes.....	92
3.1.2 Resultados de cuestionario con la escala Gestión de Formación– Docentes (GFD)	94
3.2 Presentación de resultados de la valoración al desempeño didáctico del profesorado	109
3.2.1 Resultados de cuestionario con la escala IEPA.....	109
3.2.2 Resultados de cuestionario con la escala AYES.....	110

3.2.3 Resultados de cuestionario con la escala Gestión de Formación – Estudiantes (GFE)	112
CAPITULO IV: PROPUESTA DE GESTIÓN DIRECTIVA HACIA EL PROFESORADO	127
4.1 Título de la Propuesta	127
4.2 Objetivos de la propuesta	127
4.3 Fundamentación para la propuesta	127
4.4 Alineación de este modelo a las estrategias institucionales	129
4.5 Estructura del modelo de gestión directiva hacia el profesorado	130
4.6 Presentación de los procedimientos en diagramas de flujo (Estrategias de ejecución de la gestión directiva hacia el profesorado)	130
4.6.1 Procedimiento para mejora de CVL	131
4.6.2 Procedimiento para la atención a la ejecución de procesos de gestión de formación desde el rol de directivos (GFD)	131
4.6.3 Procedimiento para la atención a variables disposicionales y contextuales manifiestas en estudiantes (IEPA, AYES)	133
4.6.4 Procedimiento para la atención a la ejecución de procesos de gestión de formación desde el rol de docentes (GFE)	134
4.7 Evaluación de la gestión directiva hacia el profesorado	135
4.8 Toma de decisiones de mejora en la gestión directiva hacia el profesorado	136
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	137
5.1 Discusión de resultados	137
5.2 Conclusiones	144
5.3 Limitaciones del estudio	147
5.4 Prospectivas de futuro y posibles líneas de investigación	148
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
ANEXOS	165

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Contraste de las corrientes de la gestión directiva	4
Tabla 2. Clasificación de los enfoques	7
Tabla 3. Estrategias de enseñanza, interacción o aprendizaje individual....	59
Tabla 4. Modalidades organizativas del microcurrículo: descripción y finalidad.....	60
Tabla 5. Concreción de variables de estudio, categorías teóricas y la relación con las técnicas, instrumentos y factores de estudio.....	76
Tabla 6. Desagregación de los procesos investigados y que integran el macro proceso: Gestión de Formación.....	78
Tabla 7. Población y muestra de docentes por facultades. Sistema Informático de Control Académico.....	86
Tabla 8. Descripción de los participantes docentes.....	87
Tabla 9. Media y desviación estándar de edad de docentes colaboradores	87
Tabla 10. Población y muestra de estudiantes por facultades. Sistema Informático de Control Académico.....	88
Tabla 11. Descripción de los participantes estudiantes.....	89
Tabla 12. Media de la edad de los participantes	89
Tabla 13. Medidas de tendencia central, dispersión y forma de las variables de la escala CVL	93
Tabla 14. Medidas de tendencia central, dispersión, forma y coeficiente de fiabilidad de los factores de la escala CVL	94
Tabla 15. Medidas de tendencia central, dispersión y forma de la escala de Gestión de Formación – Docentes GFD	95
Tabla 16. Medidas de tendencia central, dispersión, forma e índice de fiabilidad de factores de la escala Gestión de Formación GFD.....	96
Tabla 17. Correlaciones bivariadas de los factores de las escalas CVL, GFD y edad de docentes	97
Tabla 18. Media y desviación típica de los factores por sexo en docentes ...	98
Tabla 19. Pruebas para la homogeneidad de varianzas y prueba <i>t</i> para muestras independientes comparando grupos por sexo en docentes.....	99

Tabla 20. Media y desviación típica de factores por facultades donde imparten docencia	100
Tabla 21. Prueba de homogeneidad de la varianza por facultades de estudios donde imparten docencia	101
Tabla 22. Análisis de varianza comparando grupos por facultad de estudios donde imparten docencia	101
Tabla 23. Prueba de comparaciones múltiples de docentes por factores y facultades.....	102
Tabla 24. Media y desviación típica de los factores por edades de docentes	104
Tabla 25. Prueba de homogeneidad de la varianza por edades de docentes	105
Tabla 26. Análisis de varianza comparando grupos de edades de docentes	105
Tabla 27. Media y desviación típica de los factores por Percepción General de la CVL (PCVL).....	106
Tabla 28. Prueba de homogeneidad de la varianza de los factores de GF en función de PCVL	106
Tabla 29. Análisis de varianza comparando la PCVL en los factores de GF	107
Tabla 30. Prueba de comparaciones múltiples de docentes por PCVL.....	108
Tabla 31. Medidas de tendencia central, dispersión y forma de las variables del cuestionario IEPA	109
Tabla 32. Medidas de tendencia central, dispersión, forma e índice de fiabilidad de factores de escala IEPA	110
Tabla 33. Medidas de tendencia central, dispersión y forma en las variables de escala AYES	111
Tabla 34. Medidas de tendencia central, dispersión, forma e índice de fiabilidad de factores de la escala AYES	111
Tabla 35. Medidas de tendencia central, dispersión y forma de la escala de Gestión de Formación – Estudiantes GFE	112
Tabla 36. Medidas de tendencia central, dispersión, forma e índice de fiabilidad de los factores para la escala GFE	114
Tabla 37. Correlaciones bivariadas entre factores de las escalas IEPA, AYES, GFE y la edad.....	114
Tabla 38. Media y desviación típica de los factores por sexo de estudiantes	115

Tabla 39. Pruebas para la homogeneidad de varianzas y prueba t para muestras independientes comparando grupos por sexo en estudiantes.....	116
Tabla 40. Media y desviación típica de los factores por facultad que estudian	117
Tabla 41. Prueba de homogeneidad de la varianza por la facultad que cursan	118
Tabla 42. Análisis de varianza comparando grupos por estudios.....	119
Tabla 43. Prueba de comparaciones múltiples en estudiantes.....	120
Tabla 44. Media y desviación típica de los factores por edades de estudiantes.....	122
Tabla 45. Prueba de homogeneidad de la varianza por edades de estudiantes	123
Tabla 46. Análisis de varianza comparando grupos por edades de estudiantes	124
Tabla 47. Media aritmética de valoración de docentes a directivos y de estudiantes a docentes en GF.....	125
Tabla 48. Correlación entre la media de la valoración docentes a directivos y estudiantes a docentes en GF	126

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dimensiones en la organización y la calidad.....	22
Figura 2. Ciclo de la mejora continua	26
Figura 3. Ilustración gráfica de la aproximación al desarrollo integral de la persona	58
Figura 4. Descripción de los docentes participantes por porcentajes.....	87
Figura 5. Descripción porcentual de participantes en base a sus características	90
Figura 6. Diagrama de barras de valoración de factores por sexo, docentes	98
Figura 7. Diagrama de barras de la valoración de los factores por facultades donde imparten docencia	100
Figura 8. Diagrama de barras de valoración de factores por edades de docentes	104
Figura 9. Diagrama de barras de la valoración de los factores de GFD por PCVL	106
Figura 10. Diagrama de la valoración de factores por sexo de estudiantes.	115
Figura 11. Diagrama de barras de la valoración de los factores por la facultad que estudian	118
Figura 12. Diagrama de la valoración de factores por edades de estudiantes	123
Figura 13. Comparación entre las puntuaciones de docentes a directivos y de estudiantes a docentes en procesos de Gestión de Formación.....	126
Figura 14. Modelo de gestión directiva hacia el profesorado.....	130
Figura 15. Procedimiento para mejora de la Calidad de Vida Laboral de Docentes	131
Figura 16. Procedimiento para atención a la ejecución de directivos a procesos de gestión de formación	132
Figura 17. Procedimiento para atención a variables disposicionales y contextuales en estudiantes.....	134
Figura 18. Procedimiento para atención a la ejecución de docentes a procesos de Gestión de Formación	135

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo ecuatoriano y en particular el nivel de educación superior ha tenido un continuo proceso de innovación, más en los últimos años; no necesariamente los cambios han permitido avances significativos e incremento de la satisfacción de los usuarios. El objetivo de esas decisiones fue proponer reformas sustanciales para alcanzar mayores índices de acceso, manejo adecuado de recursos, mejores aprendizajes, en general elevar la calidad académica y para ello la gestión directiva es el centro para diseñar las estrategias y políticas de Estado y de las Instituciones de Educación Superior (IES).

La evolución natural de la educación mundial ante los requerimientos sociales implica reformas en las organizaciones con nuevas formas de trabajo en el sistema educativo, se relacionan con una multiplicidad de acciones de orden estratégico, administrativo, académico, pedagógico, didáctico, investigativo, curricular y comunitario, de tal forma que, las acciones de dirección están en medio de variantes tensiones, retos, metas y desafíos. En ese contexto general, este trabajo surge con el propósito de indagar acerca de cuáles son y cómo están los factores de la gestión directiva en medio de políticas oficiales en contextos diversos y complejos, sustentadas en disposiciones de tipo normativo procedentes desde las políticas públicas en contraste con la caracterización de los integrantes de la comunidad educativa, entre ellos estudiantes con su heterogeneidad, personal académico con variedad de formación, funciones, experiencias y condiciones laborales. Y esa gestión directiva hacia los profesores cómo impacta en el desempeño de los mismos, observado desde sus estudiantes.

El trabajo se presenta en cinco capítulos. En el primero se encuentra una exposición detallada de la fundamentación teórica entorno de la gestión directiva y al desempeño del docente en el marco de un modelo de gestión por procesos. Así también los referentes específicos sobre Calidad de Vida Laboral (CVL); Gestión de Formación (GF); Interés, progresión y esfuerzo del estudiante; Percepción de ayuda de docentes a estudiantes. Los referentes teóricos son el sustento para el desarrollo de la investigación.

El segundo capítulo se refiere al desarrollo metodológico desde un enfoque cuantitativo de las variables con estudio de caso en la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), se desglosa la información sobre el diseño y tipo de estudio, los métodos y técnicas para recolectar y procesar la información empírica y científica, los instrumentos utilizados entre otra información relacionada, además caracterización de población y muestra.

El tercer capítulo expresa los resultados o descubrimientos evidenciando que la gestión directiva es evaluada desde las percepciones de docentes referidas a la CVL entendida como un grado de satisfacción que se expresa desde la observación y sentir por lo que da y recibe en el espacio de trabajo; así también los docentes evalúan a los directivos en relación al cumplimiento de las responsabilidades que les competen y están establecidas en el SGC, en particular en el proceso GF. En la siguiente parte de resultados se encuentra la valoración de estudiantes referente a sí mismos en cuanto a su interés por el estudio que depende de lo que la institución le facilita y luego a docentes por el grado de apoyo para sus estudios, también valoran a los docentes en relación al proceso GF, pero desde el nivel que actúan y son de conocimiento del estudiantado.

En el cuarto capítulo consta una propuesta estratégica de gestión para los directivos para comprender la gestión directiva desde una perspectiva sociológica y actitudinal más que administrativa y organizacional, es decir, ubicar su accionar en términos de la relación hacia los profesores en lo social, político, cultural, económico y psicológico, pero enmarcada en el SGC que está vigente y por la filosofía de su diseño, siempre estará abierta a las posibilidades de mejora pero con sustento técnico.

El capítulo final cierra con la discusión de resultados con un análisis pormenorizado y de contraste con otras investigaciones que en educación se han hecho con similares variables. Esto conduce a las conclusiones del estudio, se ubican también, las limitaciones y perspectivas que en el futuro se espera teniendo como base esta investigación.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 La gestión directiva

1.1.1 Definiciones entorno a la gestión directiva

Las sociedades actuales por lo general están constituidas por organizaciones en donde convergen seres humanos por necesidad de empleo, vocación de servicio, demanda de educación, en cualquier caso, surgen intereses comunes para sus integrantes. Se puede ver en forma genérica a una organización como un conglomerado de sujetos que por voluntad o necesidad se desempeñan para alcanzar fines comunes, estos no serán fáciles de lograr en forma individual (Hernández, 2014). La gestión no es un proceso simple, los inconvenientes están presentes en cualquier instante, la situación siempre será de alta complejidad en esta era de competitividad.

La gestión directiva es un término compuesto y de utilización general, está presente en empresas, instituciones, organizaciones de varios campos del accionar humano, en este trabajo es necesario definir para el contexto educativo, así. La gestión desde los responsables directivos se basa en dar un norte estratégico a todo el quehacer institucional como el ambiente de trabajo, la gobernanza en este caso educativa y todas las relaciones con el área de influencia, por lo tanto, serán responsables de todo el funcionamiento de la organización (Miranda, 2016).

Esta investigación es en el campo de la administración pública, por estar inmersa la institución objeto de estudio entre las entidades financiadas por el Estado que es la característica central por la que adquiere el nombre de pública. Las entidades públicas son creadas bajo normativas para su planificación, organización, funcionamiento y control, de tal forma que, son sujetas a instancias de control del mismo Estado y deben funcionar en concordancia con el ordenamiento jurídico pre establecido (Molina, Bañon, y Catalá, 2017).

Bajo la realidad de evolución constante de la sociedad, la gestión directiva tiene su alcance a todos los elementos que interactúan en el proceso de educación de los

ciudadanos, inicia con los actores educativos, involucra los planes, programas, proyectos, recursos y en ellos los procesos desde el nivel macro como país o institución, hasta el micro de aula o escenario de aprendizaje.

1.1.2 Antecedentes referentes a gestión directiva

Con el propósito de analizar la evolución de la gestión directiva, aquí una síntesis de las corrientes desde la época preindustrial, industrial, hasta la etapa posindustrial, se expone un compendio de las concepciones del sujeto trabajador y de la organización de forma general.

Tabla 1

Contraste de las corrientes de la gestión directiva (Bordas, 2016)

Tradicional	Sociológica	Humanista	Contingente y Sistémica	Estratégica
Impera el concepto de hombre racional-económico. Espera una dirección vertical sobre su trabajo. Requiere instrucciones para su actuación. Hay un concepto mecánico del hombre.	Se concibe al hombre como ser social. Busca satisfacer necesidades sociales. Responde a los grupos de trabajo.	Conceptualiza al hombre como ser que requiere su autorrealización. Se orienta hacia la autodisciplina del trabajador. Se valora la capacidad creativa, de actuación responsable, auto dirección y auto control.	Concibe al hombre como un sujeto complejo con un enfoque integral y no parcial.	Se considera que el éxito está basado en sus recursos humanos y los usuarios,
La organización es vista como un sistema mecánico cerrado. La finalidad es incrementar la eficacia.	A la organización, los sujetos trabajadores aportan con actitudes, valores y objetivos. Se propone la formación de los líderes para lograr mejores relaciones interpersonales y productividad.	La organización busca un nuevo modelo de desarrollo en donde el trabajador satisface sus necesidades de orden superior, crecimiento personal y trabajo.	Se considera que la organización es eficaz mientras mejor adapta la estructura interna al entorno. Conjuga la tecnología con aspectos psicológicos y sociales, busca satisfacción de sus miembros.	Los recursos humanos son factor clave. Énfasis en la capacidad innovadora, productos y servicios. Los recursos humanos son la base de la ventaja competitiva.

La actualidad es de una época de información y comunicación y está presente la realidad que, quien tiene el conocimiento tiene el poder y las decisiones. La concepción de la gestión lleva consigo un manejo estratégico y sistémico, es así que las organizaciones disponen de sistemas de información como sustento para cada fase de la gestión, una de ellas la toma de decisiones para el corto, mediano

y largo plazo, pero siempre el gestor busca una ventaja competitiva (Muñoz, Cabrita, Ribeiro, y Diéguez, 2015).

Para el siglo XXI, que avanza la globalización, como corriente de organización de la sociedad a nivel mundial, este fenómeno multidimensional ha determinado cambios en todos los ámbitos y niveles del trabajo humano, como el directivo que lidera toda actividad de producción o servicio. Una de las características de los directivos es tener una mente abierta, clara y desafiante, cualidad que les permite identificar a la globalización como una oportunidad a la que no se pueden oponer y es mejor sacar provecho del comercio con tecnologías, sistemas de dirección y más componentes de la alta gerencia, mirando el entorno de sus propios países y del mundo entero (Van den Berghe, 2016).

1.1.3 Niveles directivos

En las organizaciones hay modelos de distribución o estructuración de un orden para el personal en función de la producción y oferta de bienes o servicios, en el caso de los directivos pueden clasificarse en: a) De primera línea, es el primer responsable por la producción, entrega y satisfacción del cliente de los bienes o servicios; b) De mandos medios, trabajan en función de las estrategias y políticas que fueron programadas en la alta dirección y buscan el cumplimiento estricto de lo planificado; c) La alta dirección, recae sobre ellos la mayor responsabilidad para el éxito total, parcial o fracaso de la organización, diseñan las estrategias y políticas del más alto nivel (Hernández, 2014).

La división en niveles no significa en el marco de la gestión que haya una separación de los procesos, por el contrario, si está definida una gestión por procesos como modelo de la organización, cada nivel directivo interviene desde sus competencias, responsabilidades y toma de decisiones. Por igual en las evaluaciones a los procesos, cada uno responde en su nivel.

1.1.4 Competencias del directivo

La modernidad en la terminología se torna compleja, cada día se amplían y actualizan los conceptos, principios y teorías, en forma particular, para el campo educativo. La categoría competencia debe entenderse como la reunión de capacidades que integra lo conceptual, procedimental y actitudinal. El saber conceptual implica el dominio de conceptos, teorías, datos, secuencia de hechos y más conocimientos para el adecuado desempeño como directivo; en lo procedimental, se entenderá la capacidad o habilidad para llevar a cabo de manera lógica y ordenada una serie de actividades planeadas en la estrategia y que llevan a la consecución de la metas o logros; en lo actitudinal es la habilidad para insertar una doble vía entre los saberes y los valores individuales o colectivos para asegurar el bienestar particular y del conglomerado (UNACH, 2014).

Ya en lo específico de las competencias directivas en principio se consideran genéricas, divididas en: estratégicas, intratérgicas o interpersonales y de eficacia personal. Para Patrón (2016), el grupo de *competencias estratégicas* alcanza desde la organización hasta el entorno que lo rodea, en forma específica se refiere a la capacidad para plantear y dirigirse hacia una visión integral de la organización, liderazgo para la resolución de problemas, pertinente el manejo de los recursos, trabajo en función del cliente, creación y mantenimiento de redes de interacciones efectivas y alta capacidad de negociación.

El segundo grupo, denominadas *competencias intratérgicas*, se refieren al despliegue total de liderazgo en el contexto institucional, abarcando variables como sistema de comunicación, parámetros y criterios lógicos y seguros de organización, despliegue de empatía entre el personal, delegación y desconcentración de actividades y responsabilidades, motivación hacia el trabajo y fines institucionales, así como la estructuración y funcionamiento de equipos de trabajo.

Por último, las *competencias de eficacia personal* se identifican en forma individual y mediante la relación con su entorno, responden a las variables actitud proactiva, pensamiento de autocontrol, desempeño individual y de equipo, además se orientan al desarrollo y realización como ser humano y como organización.

En las instituciones educativas, desde lo interno y externo, se necesita garantizar que sus directivos se capaciten en forma sistémica, no es suficiente tener por una sola ocasión eventos formativos, las actividades de gestión son dinámicas y por lo tanto cambiantes, la preparación deberá estar a ese nivel. Los usuarios internos tendrán la seguridad y confianza en sus líderes y los externos la garantía por la calidad de servicio de la institución.

1.1.5 Enfoques y funciones del directivo con sustento en la teoría de la organización

En el curso de la evolución de la humanidad se encuentra que, el hombre no ha progresado en forma individual, siempre fue necesario el grupo o equipo de trabajo y para que funcione se requiere organización. En la actualidad, los cambios que emergen de la sociedad de la información implican calidad y actualización de conocimientos y estrategias en forma instantánea en base a la información, pero nunca se descuidará lo pasado como cimiento para las acciones presentes y futuras.

Tabla 2

Clasificación de los enfoques (Molina, Bañón, y Catalá, 2017, p. 12)

Enfoques	Dirección científica y administrativa	Estructuralismo	Escuela de relaciones humanas
Enfoques neoclásicos	Neorracionalismo (orientación al comportamiento)	Neoestructuralismo (revisión crítica del modelo weberiano)	Teoría de las contingencias (TGS)
Enfoques contemporáneos	Son pensados en, estrategia, excelencia, recursos y capacidades, etc.		

Las funciones del directivo en forma general son: a) prever o planificar, inicia con acciones de diagnóstico y reflexión para fijar estrategias, propósitos, metas identificar la secuencia de actividades pertinentes, afín de dar solución a los problemas; b) organizar o coordinar, es la dotación de una estructura de trabajo, con un marco regulado por las normas y la ética donde están las tareas y funciones para el logro de objetivos; c) dirigir o hacer, es la influencia para que los actores, o responsables asignados a las actividades desarrollen o contribuyan al logro de los objetivos; d) controlar o actuar, en el cierre del ciclo, es comprobar la realidad entre

lo planeado y lo alcanzado, posiblemente para enmendar si existieran desviaciones en los objetivos propuestos o para ratificar que ese es el accionar correcto.

La tabla 2 muestra los tres enfoques básicos para la organización, uno de ellos tendrá prevalencia en educación, lo recomendable será tomar lo mejor de cada uno y poner énfasis en lo contemporáneo. Junto al enfoque, el actuar siempre en el marco de grandes fases del ciclo de la administración: planificar, organizar, dirigir y controlar.

1.2 La gestión directiva en educación superior de Ecuador

1.2.1 Diversos aspectos de contexto de la gestión directiva en educación superior

De la observación y estudio a la carta magna o norma suprema que rige al Estado ecuatoriano, la Constitución de la República del Ecuador, el artículo 227 cita, "La administración pública constituye un servicio a la colectividad que se rige por los principios de eficacia, eficiencia, calidad, jerarquía, desconcentración, descentralización, coordinación, participación, planificación, transparencia y evaluación" (Asamblea Nacional Constituyente, 2008, p. 117). Disposición indiscutible para los responsables de las organizaciones y sus dirigidos. Además, es uno de los puntos de partida para la redacción de todo el cuerpo legal que hace operativa la norma.

En concordancia con lo normativo, las definiciones afianzan las bases científicas para que el investigador las utilice en el análisis teórico o discusión de resultados, no obstante, son variadas las formas de abordar el término gestión directiva por ser compuesto de dos palabras, solo gestión es motivo de amplias interpretaciones y junto con la palabra directiva, se incrementa el radio de análisis. Siendo las instituciones educativas creadas para la oferta de formación profesional, la gestión implica entre otros aspectos lo didáctico que se refiere al proceso de enseñanza aprendizaje y los elementos que se requieren, siempre en función de las necesidades del medio que rodea al estudiante y docente (Borrero y Gamboa, 2015). En el área educativa, la gestión de dirección está creada para atender los

requerimientos desde el nivel macro hasta lo micro y el mayor trabajo para el servicio educativo está en los ambientes de aprendizaje, espacios en los que, la gestión es académica.

En lo específico, para dirigir la gestión, luego del acertado diagnóstico, se debe formular el objetivo a lograr, seguido estará la caracterización del colectivo a dirigir; todo esto determina que el responsable de la acción adecúe los recursos a las posibilidades concretas de éxito, de tal forma que, no quede solo en propuesta inejecutable, sino que, se concrete en realidades. El servicio educativo en educación superior está diseñado para satisfacer las exigencias de la sociedad implica el diagnóstico de la problemática, determinación de causas y efectos, propuesta y acciones para transformar esa realidad indeseable en bienestar colectivo (Borrero y Gamboa, 2015).

Pero solo hacer una definición formal no es suficiente, el contexto de análisis es lo valioso, con base en esta afirmación. La gestión puede convertirse en un anhelo personal del directivo que implique acciones desde su única forma de ver las cosas, lo coherente es hacer visible y participativo el accionar y las pertinentes prácticas de gestión (Rodríguez y Artiles, 2017). Si la toma de decisiones es de forma aislada en el nivel directivo y sin el sustento de la real necesidad de la comunidad, es muy probable que no tenga aceptación en sus dirigidos, en consecuencia, el tiempo y recursos serán desperdiciados.

Cuando de educación se trata, usualmente, los directivos provienen del campo de la docencia, primero son docentes y luego por elección o por nominación, ejercen funciones directivas. Puede ser discutible la presencia del directivo docente, será una ventaja porque el haber sido docente le permite el conocimiento de la realidad, pero la formación no necesariamente es de directivo, asume varios retos y se involucra en exigencias sociales, puede caer en un plano de simple ejecutor de actividades rutinarias sujetas a control por un lado y a la exigencia de los actores educativos por otro (Miranda, 2016). Para ejercer la gestión en un escenario de tensiones, se requiere estrategias éticas y diversas que cambien la cultura del individualismo por la del cooperativismo, está demostrado que, la armonía en las instituciones trae bienestar social.

Observar el contexto de la gestión directiva en educación, implica decisiones, sin embargo los enfoques, tendencias y paradigmas han determinado que, en los últimos tiempos siga en discusión el tratamiento del aprendizaje, se habla de enseñanza, de enseñanza - aprendizaje o de aprendizaje, todo depende del enfoque con el que se trabaje, si está centrado en el profesor, será enseñanza; si es centrado tanto el docente como en el estudiante, se dirá enseñanza - aprendizaje; pero si el paradigma es concebido como centrado en el estudiante, el término y todo lo que se haga se circunscribe al aprendizaje.

Es visible que los directivos docentes tienen la exigencia de transformar a sus instituciones al ritmo de los requerimientos que el mundo global determina con un cúmulo de situaciones problemáticas por las exigencias de todos los sectores para tener una educación de calidad. Pero son contrarias las realidades a los preceptos teóricos de la calidad, las condiciones educativas abarcan problemas: de carácter social, confrontación y violencia, degradación del ser humano, falta de valoración y motivación para el conocimiento, falta de compromiso e identidad y más variables de alta complejidad que no hacen fácil la gestión educativa (Miranda, 2016).

Los problemas en el ámbito de la gestión universitaria son variados y de gran alcance, no basta con el trabajo para el logro de los aprendizajes, debe actuarse en el campo de la investigación y con premura, hasta llegar a la transferencia de conocimientos o saberes que es conocida como la función de vinculación con la sociedad, se diagnostica una brecha grande entre el accionar de la universidad y las necesidades sociales. Hay una notable incongruencia entre lo declarado en las normativas, planes y programas a nivel de país y de instituciones de nivel superior, llamado el discurso oficial, en contraste con los hechos concretos de las instituciones (Villarruel, 2010).

En referencia a la gestión de la educación en las universidades en el contexto latinoamericano, aquí una reflexión. La educación superior tiene la necesidad indelegable de aportar a los relevantes cambios de la estructura social como: liberación de conflictos, apreciación de seres humanos dignos, desarrollo personal y comunitario, pero surgen de la misma sociedad factores opositores a esos cambios (Véliz, 2018).

Es usual hablar de educación superior y de calidad en simultáneo, en la actualidad la versión oficial de los órganos que rigen la educación superior es, garantizar la calidad de la educación. El término calidad es de gran alcance e implica el logro de algunas variables presentes en las instituciones, debe tener coherencia con la misión y visión, objetivos y estrategias cumpliendo las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, con un modelo de gestión por procesos que se rige por normas y principios, procurando el ciclo del mejoramiento sostenido (Véliz, 2018).

Otro componente importante del contexto está dado por disposición legal y por ética, las IES están creadas por la sociedad para responder a las necesidades de la misma por lo tanto rige la obligación de la rendición de cuentas como medio que trasparenta de las acciones y muestra del camino seguido a seguir.

1.2.2 Normativas para la gestión directiva

Los sistemas educativos son uno de los centros de atención por ser protagonistas de la incidencia en la formación de las presentes y futuras generaciones, se convierten en verdaderos centros de debates sobre la configuración económica, política, social y cultural que la sociedad necesita. Se analiza las interdependencias desde lo micro hasta lo macro, incluso con el mundo por la era de la globalización que son determinantes para trazar los cambios. Ya no basta las decisiones o voluntades particulares para atender los derechos ciudadanos, se necesitan normas para avanzar en la modelación de la nueva sociedad en construcción. Lo analizado constituye una parte introductoria para citar algunos preceptos legales desde la Constitución hasta la normativa interna de la institución estudiada.

1.2.2.1 De la Constitución de la República de Ecuador

La norma suprema que organiza la estructura y acción del Estado ecuatoriano es garante de los derechos y obligaciones de los ciudadanos, se posiciona como el norte del ordenamiento jurídico, para lo pertinente y en referencia al accionar de directivos y dirigidos, en el campo de la calidad, enuncia:

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez...

Art. 351.- El Sistema de Educación Superior estará articulado al sistema nacional de educación y al Plan Nacional de Desarrollo; la ley establecerá los mecanismos de coordinación del Sistema de Educación Superior con la Función Ejecutiva. Este sistema se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia...

Art. 353.- El Sistema de Educación Superior se regirá por: 1) un organismo público de planificación, regulación y coordinación interna del sistema y de la relación entre sus distintos actores con la Función Ejecutiva; 2) un organismo público técnico de acreditación y aseguramiento de la calidad de instituciones, carreras y programas...

Art. 357.- El Estado garantizará el financiamiento de las instituciones públicas de educación superior... La distribución de estos recursos deberá basarse fundamentalmente en la calidad y otros criterios definidos en la ley (Asamblea Nacional Constituyente, 2008, p. 110).

Como muestra de que es indiscutible e indelegable el trabajo en organizaciones en dirección al logro de la calidad y como razonamiento general, la calidad está sujeta a la concepción que la sociedad tenga de la misma, es un concepto complejo y en construcción, es producto de la evolución de las sociedades y por lo tanto perfectible, no se ha construido una regla precisa e intocable para construirla y peor para su medición, pero sí existen principios y acuerdos básicos.

El ordenamiento jurídico determina que, el segundo nivel normativo esté regulado por las leyes orgánicas, éstas son elaboradas en concordancia con la Constitución y versan sobre un campo o materia específica.

1.2.2.2 De la Ley Orgánica de Educación Superior y su Reglamento

Cuando los cuerpos normativos son reformados es por la detección de falencias, inconformidades, vacíos o necesidades sociales que aún deben ser satisfechas, la

Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), promulgada en 2010 y con reformas significativas en 2018, cita algunas obligaciones como mandato para las IES, aquí algunas.

Art. 5.- Derechos de las y los estudiantes.

b) Acceder a una educación superior de calidad y pertinente...

Art. 6.- Derechos de los profesores o profesoras e investigadores o investigadoras.

c) Acceder a la carrera de profesor e investigador y a cargos directivos, que garantice estabilidad, promoción, movilidad y retiro, basados en el mérito académico, en la calidad de la enseñanza impartida...

Art. 6.1.- Deberes de las y los profesores e investigadores: Son deberes de las y los profesores e investigadores de conformidad con la Constitución y esta Ley los siguientes:

a) Cumplir actividades de docencia, investigación y vinculación de acuerdo a las normas de calidad y normativas de los organismos que rigen el sistema y las de sus propias instituciones;

d) Mantener un proceso permanente de formación y capacitación para una constante actualización de la cátedra y consecución del principio de calidad;

Art. 12.- Principios del Sistema. - El Sistema de Educación Superior se rige por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia...

Art. 13.- Funciones del Sistema de Educación Superior. - Son funciones del Sistema de Educación Superior:

a) Garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia.

o) Brindar niveles óptimos de calidad en la formación y en la investigación.

Art. 18.- Ejercicio de la autonomía responsable.

El ejercicio de la autonomía responsable permitirá la ampliación de sus capacidades en función de la mejora y aseguramiento de la calidad de las universidades y escuelas politécnicas.

Art. 93.- Principio de Calidad. - El principio de calidad establece la búsqueda continua, auto-reflexiva del mejoramiento, aseguramiento y construcción colectiva de la cultura de la calidad educativa superior...

Art. 96.- Aseguramiento interno de la calidad. - El aseguramiento interno de la calidad es un conjunto de acciones que llevan a cabo las instituciones de educación superior, con la finalidad de desarrollar y aplicar políticas efectivas para promover el desarrollo constante de la calidad de las carreras, programas académicos; en coordinación con otros actores del Sistema de Educación Superior (Asamblea Nacional, 2010, p. 41).

Esta es una muestra del marco legal específico para la gestión de la educación superior en Ecuador, los artículos citados son de uso frecuente en los considerandos para las normativas internas de las IES y como fundamento legal para el diseño de los planes y proyectos educativos. Esta consideración sienta las bases para hacer efectivo el cumplimiento de la LOES.

1.2.2.3 De los reglamentos emitidos por los órganos rectores de educación superior

Son organismos que rigen la educación superior en Ecuador, el Consejo de Educación Superior CES, Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CACES, estos organismos han expedido varias normativas que en gran medida estandarizan el quehacer de las IES, pero se encuentra diferencias en el sistema de asignación presupuestaria, es acorde a la clasificación o tipo de universidad. Aquí algunas normas para la gestión directiva.

Según el CES, en el Reglamento de Régimen Académico (RRA), Artículo 4, al referirse al modelo general del régimen académico:

La educación superior se organiza a partir de los niveles de formación de la educación superior, la organización del conocimiento y los aprendizajes, la estructura curricular y las modalidades de aprendizaje o estudio de las carreras y programas que se impartan. Los enfoques o modelos deben estar sustentados en una teoría educativa, desarrollada por cada una de las IES

que defina las referencias pedagógicas y epistemológicas de las carreras y programas que se impartan (CES, 2013, p. 4).

Ya en lo específico, en cuanto a la organización para el trabajo docente, el RRA cita en su artículo 11, al referirse a la organización del aprendizaje:

La organización del aprendizaje consiste en la planificación del proceso formativo del estudiante, a través de actividades de aprendizaje: componente de docencia, componente de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes y componente de aprendizaje autónomo, que garantizan los resultados pedagógicos correspondientes a los distintos niveles de formación y sus modalidades.

La organización del aprendizaje deberá considerar el tiempo que un estudiante necesita invertir en las actividades formativas y en la generación de los productos académicos establecidos en la planificación micro curricular (CES, 2013, p. 7).

Siendo estas disposiciones legales de cumplimiento obligatorio en la educación de Ecuador, todas las IES deben acatar, la organización curricular determina las acciones del cuerpo directivo y su profesorado, pero los requerimientos para la distribución del trabajo son de absoluta responsabilidad de los directivos. Otro componente de la formación profesional en educación superior es el currículo, así el artículo 21 del RRA, al citar lo referente a unidades de organización curricular, expresa:

1. Unidad básica. - Es la unidad curricular que introduce al estudiante en el aprendizaje de las ciencias y disciplinas que sustentan la carrera, sus metodologías e instrumentos, así como en la contextualización de los estudios profesionales;
2. Unidad profesional. - Es la unidad curricular que está orientada al conocimiento del campo de estudio y las áreas de actuación de la carrera, a través de la integración de las teorías correspondientes y de la práctica pre-profesional;

3. Unidad de titulación, - Es la unidad curricular que incluye las asignaturas, cursos o sus equivalentes, que permiten la validación académica de los conocimientos, habilidades y desempeños adquiridos en la carrera para la resolución de problemas, dilemas o desafíos de una profesión. Su resultado final fundamental es: a) el desarrollo de un trabajo de titulación, basado en procesos de investigación e intervención o, b) la preparación y aprobación de un examen de grado de carácter complejo (CES, 2013, p. 14).

Este mismo texto legal al referirse a las actividades del personal académico, expresa que los profesores e investigadores de las universidades y escuelas politécnicas públicas y particulares, que tengan la relación laboral como titulares o no titulares tendrán como opción, cumplir las actividades: de docencia, de investigación, de dirección o gestión académica; es aquí donde los directivos requieren un gran esfuerzo para organizar la distribución de trabajo con fines de eficiencia y efectividad.

Desde el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, (CACES), antes Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), una de las disposiciones legales que concentra mucho trabajo a los directivos es la relacionada con la evaluación institucional y de carreras en las IES, según el artículo 3 del reglamento de evaluación externa con fines de acreditación de universidades y escuelas politécnicas, al referirse a los actores del proceso de evaluación, dice:

Los actores del proceso de evaluación externa con fines de acreditación de las universidades y escuelas politécnicas son: a) El pleno del CACES; b) La Comisión de universidades y escuelas politécnicas del CACES; c) Los comités de evaluación externa de UEP; y, d) Las universidades y escuelas politécnicas (CEAACES, 2013, p. 2).

Esta responsabilidad de los directivos ocupa no menos de unos tres años de gestión, un primer año para preparar la institución con fines de acreditación y cuando esta meta se haya logrado se deberá por disposición de esta misma norma

vinculante, diseñar y ejecutar un plan de aseguramiento de calidad para los dos siguientes años.

1.2.2.4 De las normativas internas en la UNACH

Uno de los principios que norma la educación superior en Ecuador es el de autonomía con responsabilidad, este reconoce que las IES desde la acción del máximo Órgano Colegiado Superior (Consejo Universitario) dispongan y aprueben el estatuto y cuando se requiera sus reformas. La UNACH, para finales de 2018, luego de un trabajo de varios meses logra reformas importantes al estatuto y por coincidencia se reformó en tiempo similar la LOES, entonces fue el espacio propicio para alinear la normativa interna a la normativa de jerarquía superior; aquí varios artículos y numerales relacionados a la gestión, pero en el marco de la calidad.

Art. 4.- Principios. - Son principios de la Universidad Nacional de Chimborazo los siguientes:

d) Calidad. - Se refiere a la búsqueda continua, autorreflexiva del mejoramiento, aseguramiento y construcción colectiva de la cultura, de la calidad educativa superior, con la participación de todos los estamentos institucionales, basada en el equilibrio de la docencia, la investigación e innovación y la vinculación con la sociedad, ...

Art. 5.- De los fines y objetivos. - La Universidad Nacional de Chimborazo tiene como fines:

a) Incrementar la calidad, pertinencia y excelencia académica.

Art. 8.- De los Procesos Institucionales. - Son procesos de gestión interna, los siguientes:

7. Gestión de Evaluación para el Aseguramiento de la Calidad Institucional

9. Gestión de la Calidad

9.1 Planificación del Sistema de Gestión de la Calidad

9.2 Operación del Sistema de Gestión de la Calidad

9.3 Evaluación del Desempeño del Sistema de Gestión de la Calidad

9.4 Mejora Continua

Art. 60.- De la Coordinación de Gestión de la Calidad. - La Coordinación de Gestión de la Calidad es la unidad orgánica de asesoría, bajo dependencia del

Rectorado, responsable de la planificación, operación, evaluación y mejora continua de la gestión de calidad (UNACH, 2018, p. 30).

Hay el convencimiento que, en la medida que se implemente el SGC, se mejorarán muchos aspectos, pero ello implica el cambio de cultura organizacional que se convierte en una estrategia a trabajar.

1.2.3 Evaluación de las instituciones de educación superior

Como antecedente, se conoce que la evaluación de la calidad de la educación superior es objeto de gran dedicación por las ventajas que los resultados generan a las IES, los sistemas de aseguramiento de la calidad ponen énfasis en su trabajo al terminar la década de los años noventa. En el caso particular de Ecuador, las evaluaciones son tomadas como responsabilidad por del Estado y crea instituciones responsables de la planificación y ejecución de normativas y procesos para evaluar, acreditar y promover a las IES.

La Ley de Educación Superior, promulgada en el año 2000, en su artículo 90 expresa: “se establece el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, que funcionará en forma autónoma e independiente, en coordinación con el CONESUP” (Congreso Nacional, 2000, p. 28). Entendido el CONESUP como el Consejo Nacional de Educación Superior que tenía vigencia en aquel tiempo.

Un punto clave en la historia del país por la trascendencia de los cambios y garantía de la seriedad de la educación superior fue cuando el Mandato Constituyente No. 14, expedido por la Asamblea Nacional Constituyente, en 2008, determina que el Consejo Nacional de Evaluación (CONEA) evalúe y entregue en un plazo determinado el informe correspondiente al nivel de desempeño de las instituciones que ofertaban hasta esa época carreras y programas de educación superior.

Los cambios continúan, al paso de pocos años, con la reforma a la LOES en 2010, se crea el Consejo Nacional de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) “los procesos emprendidos por el

CEAACES desde 2011 se amparan en la Ley. El propósito fundamental es garantizar públicamente la calidad de la educación superior, con una orientación hacia la depuración y el mejoramiento del sistema” (CACES, 2018, p. 15).

Para la actualidad, se ha reformado una vez más la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), así en la reforma de 2018, artículo 94, expresa, “El Sistema Interinstitucional de Aseguramiento de la Calidad, tiene por objeto garantizar principio de calidad..., intervendrán como principales actores el Consejo de Educación Superior, Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y las IES” (Asamblea Nacional, 2018, p. 40).

Esta institucionalidad que está vigente, puntualiza la urgencia de un funcionamiento interinstitucional entre los cuerpos estatales públicos con las IES con el fin de trabajar para el aseguramiento de la calidad, dispone que el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) planifique y coordine las acciones del sistema.

Es en ese contexto que, los cuerpos directivos de las instituciones de educación superior reestructuran sus equipos de trabajo y sus modelos de gestión, bajo la dura responsabilidad primero de evaluar y luego de acreditar a las instituciones y carreras, esto implica darle un valor agregado como ente competitivo en cuanto a su oferta académica.

Siguiendo con la política de evaluar a las IES, luego de los resultados que se compilan en informes nacionales, “se han conformado conjuntos de instituciones con un nivel relativamente homogéneo de desempeño, homogeneidad que se torna más evidente al evaluar los resultados agregados al nivel de cuatro criterios: academia, estudiantes y entorno de aprendizaje, investigación y gestión interna” (CEAACES, 2014, p. 12). Queda como lección la realidad de que, las instituciones ya no funcionarán solo haciendo lo que a sus integrantes les convenga, sino al menos deben alcanzar estándares mínimos de calidad.

1.3 Entorno a la gestión de la calidad de la educación superior

1.3.1 Introducción a la gestión de la calidad

La naturaleza humana en su evolución se dirige generalmente hacia la perfección, hecho que es coherente con la capacidad de análisis y reflexión del sujeto pensante, los innumerables hitos que han marcado el avance de la humanidad han generado experiencias para los siguientes años de vida, varias de ellas registradas en escritos y otras perdidas de una generación a otra. Los referentes teóricos muestran que, en los primeros años del siglo XX países como Estados Unidos y Japón ya se preocupaban por innovar los procesos de producción, comercialización y otros complementarios, con el pasar de los años en forma progresiva la globalización se ha encargado de llevar en forma rápida los conocimientos de un punto a otro del planeta, la gestión de la calidad es una de esas teorías aventajadas en difundirse y evolucionar.

En una primera aproximación general se encuentra la adopción de criterios y acciones en referencia a la calidad, ha existido un avance significativo de las organizaciones porque sus productos o servicios han sido elaborados con mayor eficacia y en busca de lograr la conformidad del cliente, progreso que toma en cuenta los retos y necesidades del contexto de pueblos y ciudades en un mundo globalizado (Vargas y Aldana, 2007).

Las sociedades no crecen de manera independiente y aisladas del mundo, existen países, empresas, organizaciones que dictan las orientaciones hacia donde se dirige el desarrollo, por lo tanto, hay intereses detrás de los discursos de los líderes mundiales, pero el avance es insostenible y las teorías referidas a la calidad cobran fuerza. La gestión de la calidad es de tipo transversal e influye a toda la estructura de una empresa u organización, tiene la concurrencia multidisciplinar para su aplicación, participan los profesionales de ingeniería, manejo de recursos humanos, estrategias de marketing, entre otras (Camisón, Cruz, y González, 2006).

Se conoce que, en los años 1980, llega al continente americano la propuesta teórica del paradigma conocido como Gestión de la Calidad, siendo un paradigma un

conjunto de conceptos, teorías, categorías y toda una estructura creada y sostenida por la comunidad científica, por lo tanto, probada y confiable, es así como los países y sus instituciones en los público y privado se apropian de este paradigma y progresivamente se enfocan en esa dirección.

1.3.2 Análisis de la terminología alusiva a gestión de la calidad

1.3.2.1 Entono al concepto de calidad

Es posible que haya un desgaste del concepto de calidad por la utilización en ocasiones como parte del discurso político que lleva al incumplimiento de la oferta y falta de credibilidad de los ciudadanos, por lo tanto, es un término que ha sufrido progreso, estancamiento, innovación y en la actualidad amplia discusión del cómo lograrlo y cómo medirlo.

Los seres humanos en su naturaleza de apreciar el entorno tienen su parte subjetiva, intereses, necesidades y diferencias individuales. En lo particular de la educación por ejemplo las acciones directivas de una autoridad pueden ser vistas por los docentes como buenas o malas y cada uno sostener con argumentos su forma de pensar; una clase facilitada por un docente puede ser entendida y considerada de aprendizaje significativo para un grupo de estudiantes y otros apreciar como rutinaria e insignificante.

Por lo antes expuesto, un acercamiento a la definición de calidad permite entender que es el usuario, cliente, beneficiario o cualquier otro sinónimo que adopte, la persona que da valor al producto o servicio y esa apreciación está vinculada al nivel de solución de sus problemas, para Vargas y Aldana (2007) la calidad es la indagación constante del servicio y del producto dirigido hacia los humanos consumidores, por lo tanto, quien lo oferte necesita pensar en función de los requerimientos de quien demande.

Un siguiente enfoque para definir el término calidad es según Moyano, Bruque, Maqueira, y Martínez (2010) la percepción del cliente ante el servicio o producto adquirido con la valoración de satisfactorio para sus necesidades.

El término calidad ha pasado de la creencia de quien produce un bien o servicio de que es bueno, hacia la valoración del destinatario, por lo tanto, la calidad involucra a la totalidad de la estructura organizacional, la figura 1 expresa la integración de los mínimos componentes para hablar de calidad.

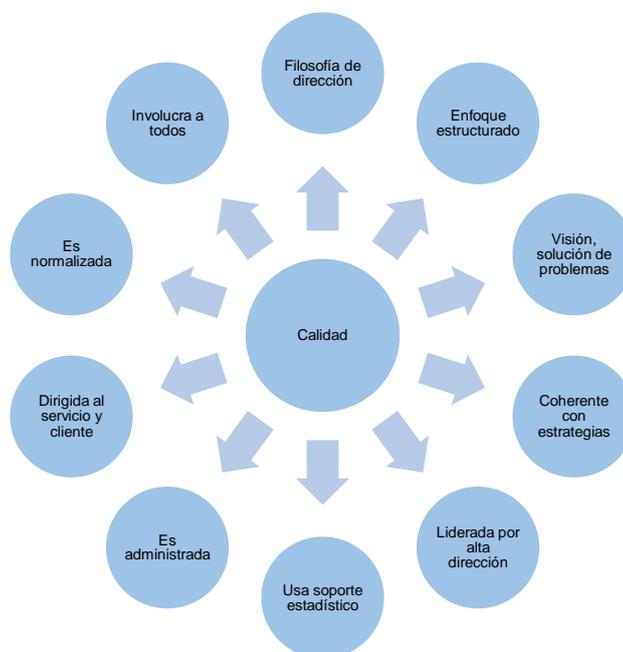


Figura 1. Dimensiones en la organización y la calidad (Silva, Ríos, Sinaluisa, Pérez, y Paucar, 2020)

Desde otra perspectiva Heras, Arana, Camisón, Casadesús y Martiarena (2008) observan que las investigaciones en torno a la calidad de un producto o servicio incursionan en dimensiones como: confiabilidad, duración del producto, de varios usos, imagen y diseño, entre otras características, situación que implica buscar las formas de conocer esa apreciación subjetiva del usuario

1.3.2.2 La oferta de un servicio

Son múltiples los servicios que a diario demanda el ser humano y siempre espera cumpla las expectativas y satisfaga sus necesidades, una de las definiciones es que, el servicio se logra con el accionar de una secuencia de actividades involucradas en un proceso, con la característica de variable en cuanto a satisfacer al cliente, siendo desarrollada por y para personas, es susceptible de mejora o innovación total (Vargas y Aldana, 2011).

En este caso se refiere al servicio de educación que tiene por finalidad el logro de aprendizajes en el nivel de competencias profesionales para el futuro desempeño que les corresponda a los graduados del centro de estudios.

1.3.2.3 Contexto de la gestión de la calidad

La gestión de la calidad significa la ejecución de actividades que marcan el rumbo de planear, organizar, dirigir y controlar en la organización objeto de desarrollo (Pola, 2009). En el caso de referirse a educación superior implica las fases dadas para la gestión, pero en el sistema de estudios de ese nivel, se encargará entonces del talento humano, manejo de los insumos materiales, uso pertinente de las tecnologías y financiamiento, entre otros componentes y para este fin, la mejor opción es diagnosticar y diseñar un sistema de gestión, sistema que armoniza el uso de los recursos y acciones de las personas para lograr el fin último que es el servicio de educación.

Para Villarruel (2010) los Sistemas de Gestión de Calidad (SGC) que son diseñados y aplicados en las IES, son opciones válidas desde lo académico que dan solución a las innumerables dificultades, mediante la armonización de procedimientos, en algunos casos sistematizados, pero siempre centrados en el logro del mejor servicio posible.

La mejora continua como filosofía y cultura de trabajo es sin discusión la vía para el logro de la efectividad en lo académico (Isaza, 2014). Se necesita que las IES que ofertan servicio de formación para los nuevos profesionales lo hagan con la garantía de que los usuarios expresarán una adecuada satisfacción y el impacto en el mercado laboral sea exitoso.

Tanto los preceptos teóricos como la práctica en relación a la calidad educativa se muestran en dos direcciones que no siempre son complementarias, la primera es cuando se trabaja con un enfoque humanista que entiende a la educación como el servicio que educa al ser humano en forma integral para su desempeño y la segunda con un enfoque empresarial clásico que significa dotar al nuevo profesional de una serie de herramientas técnicas e instrumentales para su

desempeño (Prieto, 2019). Un valor agregado muestra el humanismo cuando propicia que no solo se logre en educación superior una formación para el ejercicio profesional, sino que, sea un graduado con las capacidades para defender los derechos propios y de sus semejantes en condición de ciudadanos inmersos en la sociedad.

Sin embargo, no hay recetas únicas y absolutas para referirse a calidad en educación y pensar que otros enfoques son inapropiados, deberá entenderse a la gestión como la optimización de las estrategias, una de ellas es la medición de la percepción que expresa el estudiante por el servicio de educación, siendo esta una acción proveniente de la corriente empresarial se convierte en válida para la educación (Vera, 2018). La academia en la actualidad es crítica y problematiza todo lo observable en su entorno, este caso no es excepción; para unos tratadistas es adecuado medir la calidad de la educación, para otros no lo es, porque sería comparar al estudiante con una mercadería que se monitorea y evalúa la calidad en el proceso y al finalizar la carrera, el argumento es que la calidad depende en gran parte de la subjetividad de quién lo evalúa.

La gestión se ha convertido en una cadena de acciones de innovación que es interminable, jamás será estática o se considerará elemento terminado. Desde las experiencias de académicos exitosos y la afirmación de quienes han liderado organizaciones, la innovación implica no considerar como único e inmejorable a un modelo de gestión (Arraut, 2010). Está demostrado que las instituciones educativas que no han innovado se estancan o retroceden en su calidad de servicio, esto porque el mundo es competitivo y las instituciones que oferten un servicio similar habrán tomado la delantera si han innovado.

1.3.2.4 Sistema de gestión de la calidad (SGC)

La teoría de sistemas en forma general implica un sustento lógico para hablar del SGC, significa que, sus partes funcionan de manera individual y cooperan al éxito de la totalidad, según Villarruel (2010) los sistemas en calidad se han incorporado en forma progresiva como una opción de manejo de la totalidad de las instituciones de educación superior, así como en lo específico de la parte académica, los dos

niveles se dirigen hacia la mejora del servicio por la dotación de personal capacitado que piensa y actúa en función del usuario o parte interesada.

La subjetividad propia de los seres humanos junto a sus necesidades, intereses, problemas y hasta ambiciones, no permiten dar un giro rápido y apropiado en dirección a este paradigma de la calidad, siempre estarán presentes las actitudes conformistas, trabajo rutinario y consecuente oposición al cambio, a tal punto que se organizan para demandar la continuación formas de trabajo caducas y de poca eficacia.

1.3.2.5 Ciclo de la mejora continua

Es una expresión que por sí sola comunica un principio en el marco de la gestión de la calidad, puede ser entendida como un método infalible para alcanzar la calidad, en consecuencia, se visualiza como el escenario alcanzado con las diferentes innovaciones que de forma cíclica o cuando el caso requiera haya tenido la organización. Desarrollar la mejora continua significa que la organización designe a una de sus unidades o dependencias esa tarea, esto con el convencimiento que, son mayores las ventajas que la inversión, el trabajo será incómodo cuando la cultura institucional no esté moldeada a la filosofía de la calidad, pero serán visibles los logros en rebaja de gastos, menor tiempo y en general mayor eficiencia y eficacia. Para Isaza (2014) en toda circunstancia es viable la mejora continua durante la oferta de productos o servicios, será más fácil cuando está definido el logro de la eficacia, eficiencia y efectividad como un fin u objetivo insustituible.

De forma general los sistemas de gestión de la calidad son diseñados para tener por siempre y en forma no interrumpida la mejora que involucra a todos los elementos que participan en el proceso, como recursos humanos, materiales, equipos y también el mismo procedimiento es objeto de mejora. Con naturalidad el proceso de mejora continua puede ejecutarse en el transcurso del tiempo, pero mientras más pronto, será de mayor significancia e incremento de calidad (Moyano, Bruque, Maqueira, y Martínez, 2010).

En la evolución de este principio, uno de los pioneros fue Edwards Deming y por ello se denomina también Ciclo Deming (Ver figura 2), en la construcción de un SGC, se observa en la literatura como el ciclo PHVA que agrupa las etapas: planear, hacer, verificar y actuar.

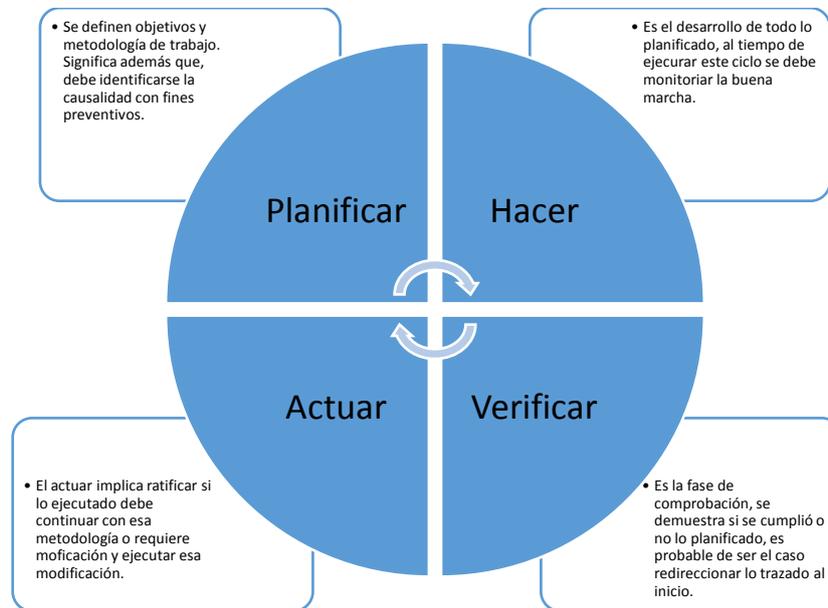


Figura 2. Ciclo de la mejora continua. Deming (2000).

La figura 2 expresa una secuencia lógica y probada de la ruta a seguir en la ejecución de los procesos y procedimientos, esto no solo se aplica en lo empresarial o académico, es de utilidad en cualquier campo del quehacer humano.

1.3.2.6 Aseguramiento del logro de la calidad

Con el logro de un producto o servicio de calidad valorado así por los usuarios, no termina la gestión, inicia una nueva cultura de la organización, la cultura de la calidad, este análisis tiene varias connotaciones, por lo tanto, se delimita este enfoque al área educativa.

Con la modernidad de equipos tecnológicos para el control y análisis de resultados en el mismo instante que ocurren los hechos, los reportes pueden ser logrados en el día y hora de ocurrencia, pero existirán otros resultados que requieran más

tiempo para ser medidos. En concreto, la calidad puede ser monitoreada y medida según la naturaleza del servicio y los alcances que la misma institución se proponga, siempre la adecuada gestión busca la entrega del servicio con el mínimo o nulo error. Según León et al. (2018) los procesos deben ser diseñados e implementados siempre con el fin de asegurar la calidad, trabajados en esa forma permiten a la organización tomar ventajas como, la comunicación oportuna, optimización, buena imagen, entre otras.

La educación como un servicio terciario de la economía requiere, no solo de graduados de las instituciones educativas, sino de graduados con mentalidad proactiva y solucionadores de problemas. Para ese fin en Ecuador por mandato legal se tienen órganos rectores de la educación, que dictan las políticas públicas en este campo. El antes denominado Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), en la actualidad Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), dispone que se elaboren modelos de evaluación que son cambiantes y siempre más exigentes, pero sujetos a las normas legales, tendencias educativas y realidades de las IES (CEAACES, 2018).

Para Lezama (2019) es relevante la necesidad de generar mecanismos para el aseguramiento de la calidad que sean pertinentes a las instituciones de educación superior pero que muestren eficacia en la solución de los complejos problemas de ese nivel. Se necesita que las IES sean vistas desde sus actores internos y también por los usuarios como organización que garantiza la calidad, no únicamente con el cumplimiento de los requisitos mínimos exigidos, sino por sus elementos diferenciadores que le dan prestigio e identidad.

1.3.2.7 Acreditación institucional como muestra del servicio de calidad

Dada la alta competitividad interna y externa para ofertar el mejor servicio educativo, en los diversos países es entendida la educación como una excelente inversión de las familias y de los Estados, se tiene la necesidad de que, el aseguramiento de la calidad sea garantizado por los gobernantes mediante la expedición de instrumentos que mejor cumplan el propósito, con esa estructura se

atenderá los legítimos derechos ciudadanos (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC - UNESCO, 2020).

Las IES deberán pasar en forma cíclica y con creces los modelos de evaluación para ser acreedoras a la calificación de institución acreditada y continuar sus actividades de inmediato desarrollando sus planes de aseguramiento de la calidad, siempre evaluando y monitoreando el funcionamiento, siempre innovando, por ejemplo, si una carrera de grado no cumple las expectativas de inserción laboral de sus graduados, será urgente no solo la elaboración de planes de mejora, sino puede llegar al rediseño curricular e incluso el cierre de la carrera.

Son nuevamente los Estados, por intermedio de sus órganos de control los responsables de planificar para el corto y largo plazo la revisión y evaluación de la calidad de educación, ya no es suficiente la aplicación del principio de autonomía para al interno de las IES diseñar y ejecutar sus políticas de desarrollo, se necesita la sólida fusión de la educación superior con las necesidades de la sociedad y empleadores públicos o privados y más allá de ello la formación como sujetos emprendedores que no requieran buscar trabajo sino generar trabajo.

Una definición amigable a las IES emitió en su momento el CEAACES en relación a la calidad y expresa que, la calidad es grado que ligado a sus elementos estratégicos como la misión y dando respuesta a lo declarado en los fines de la educación superior, se logra lo planeado para la docencia, investigación y vinculación con el entorno de influencia (CEAACES, 2015).

El debate es constante sobre los modelos y estrategias de país para garantizar la calidad, esto conduce a decisiones de los líderes institucionales, pero existe una norma establecida en la Ley Orgánica de Educación Superior y su artículo 95, que al referirse a los Criterios y Estándares para la Acreditación dice, el CACES definirá modelos que determinen criterios y estándares cuantitativos y cualitativos, para que las IES y sus respectivas carreras o programas luego del cumplimiento puedan ser acreditadas (Asamblea Nacional, 2010). Por lo tanto, la acreditación y el aseguramiento de la calidad no son una opción, son una obligación indelegable y de gran beneficio social.

1.3.3 La gestión por procesos

Entendidos los procesos como lo medular de la gestión en un modelo así definido, es correcto que desde la parte directiva se busque tener el diseño lógico y efectivo del encadenamiento de actividades que deben llevar al éxito de la institución. El lenguaje de calidad está presente en la valoración personal, de grupo y de la colectividad, para apreciar la calidad una de las formas es conocer los procesos de la organización, las interrelaciones y el grado de cumplimiento (Bernal, Martínez, Parra, y Jiménez, 2015). Lo antes citado implica observar y atender todo lo que interviene en el proceso, a más de las personas, se atenderá el ambiente educativo en general y específico para la gestión de aula, taller, biblioteca o laboratorio, sabiendo que, el todo es lo que percibe el estudiante como usuario del servicio.

La categoría o concepto calidad es relativa, depende del ámbito del quehacer humano y si se refiere a un servicio como el de la educación, es dinámico, por la necesidad de una evolución permanente para impactar de manera significativa en sus beneficiarios. En síntesis, según Bravo (2009) desarrollar un modelo de gestión por procesos significa:

- a) Una estrategia que es sistémica e incrementa en mayor grado el valor agregado que entregan los procesos.
- b) Estar dotada la organización de indicadores que miden el alcance de los procesos.
- c) Tener una herramienta para medir la satisfacción de los clientes y desarrollar acciones de cambio.
- d) Que en el corto y largo plazo la productividad se incrementará.
- e) Lograr el adecuado control de las variables de la gestión.
- f) Tener una integración de estrategias, personas, procesos, estructura y tecnología.

Tener un modelo de gestión por procesos significa haber dotado a la institución del SGC para los servicios que se ofertan. Se convierte en el campo idóneo para la oferta y entrega del servicio educativo, logrando los objetivos institucionales, el mismo SGC tendrá en su estructura las estrategias para la mejora continua que lo

lleva a lograr un incremento sostenido de la calidad del servicio (Universidad de Jaén, 2018). Para este fin siempre se deberá recabar información de la utilidad que tienen los recursos y si se están logrando los propósitos y fines establecidos, al tiempo que, se mida la satisfacción por el servicio a nivel de personal interno y externo.

1.3.3.1 Procesos gobernantes

Para algunas organizaciones se denominan procesos estratégicos porque está en la responsabilidad de la alta dirección el diseño, ejecución y mejora, de ellos depende en gran parte los otros procesos. Estos procesos cubren las políticas y estrategias del servicio, norman el accionar de todos los procesos (Gil y Vallejo, 2008). La filosofía de la gestión por procesos implica una organización horizontal de doble vía, sin desconocer la jerarquía necesaria para la toma de decisiones y por lo tanto la responsabilidad de los actos u omisiones.

1.3.3.2 Procesos sustantivos u operativos

Son conocidos como procesos claves en la organización, se denominan así para que sean entendidos como los de mayor significancia. Otro nombre para este grupo de procesos es de esenciales u operativos, diseñados para hacer efectivas las estrategias y políticas de la organización. Son los responsables del servicio directo al cliente, en educación al estudiante, están liderados por los responsables de los equipos operativos (Ruiz, Almaguer, Torres, y Hernández, 2014).

Son la razón de ser de la organización, los involucrados estarán al frente del servicio que recibe el beneficiario interno o externo, estos procesos son los responsables directos cuando se evalúa la calidad del servicio (Gil y Vallejo, 2008). En la estructura real de un SGC, todos los procesos aportan para el servicio, pero se pondrá toda la atención a los denominados sustantivos o agregadores de valor, incluso serán los que mayores recursos demanden porque ejecutan los objetivos estratégicos y políticas de calidad.

1.3.3.3 Procesos adjetivos de asesoría y apoyo

Otra manera de nombrarlos es como procesos de soporte, en la organización cada grupo de procesos tendrán definidas sus responsabilidades, reciben los insumos de los usuarios internos o externos, así como de otros procesos y ejecutan lo que les corresponda. Este grupo de procesos prestan apoyo a los procesos agregadores de valor y a los gobernantes según sus requerimientos, la ausencia de ellos podría implicar el fracaso del servicio, son decisivos en algunos casos para el logro de los propósitos institucionales (Gil y Vallejo, 2008). Con lo expresado se demuestra que todos los procesos son necesarios, nunca será recomendable haber diseñado y tener en funcionamiento un proceso que no sea de aporte significativo, hacer eso será un gasto innecesario de recursos.

1.3.4 Etapas relevantes en la gestión de la calidad

La dialéctica de las organizaciones implica una permanente actualización de los conocimientos y acciones en la gestión, significa dar de baja las actividades tradicionales e innovar con otras de mayor alcance y competitividad. El conocimiento es un recurso estratégico para el desarrollo y una de las fuentes es la educación superior en sus niveles de grado, posgrado y perfeccionamiento profesional.

Es una tendencia mundial por varias décadas trabajar con el enfoque en la gestión de la calidad, podrá entenderse de forma equivocada que la gestión es solo tarea de directivos, esa creencia es un error, la gestión se da en todos los niveles de la organización. Ofrecer una educación de calidad es relevante, la misión de las instituciones que ofertan este servicio ha superado la expectativa de trasladar conocimientos, se necesita crear conocimientos y aplicar en la solución de problemas (Tobón, Sánchez, Carretero, y García, 2006). Las etapas que se describen a continuación pueden ser desagregadas en subetapas, eso depende de la metodología que las organizaciones definen.

1.3.4.1 Diagnóstico inicial

Tener la línea de partida, implica la base firme para construir los ejes de trabajo de toda la organización, es necesario un proceso investigativo que de forma cuantitativa y cualitativa muestren los resultados de la situación presente.

Como en toda actividad humana es natural el inicio con el denominado diagnóstico de determinación del estado inicial. Es tan significativa la fase de diagnóstico, que puede ser entendida como una ciencia que nutre a la administración, en consecuencia, se han creado innumerables métodos, técnicas y procedimientos, con sus respectivos instrumentos. (Díaz, Rodríguez, Fernández, Vanga, y Quintero, 2017). La pertinente recolección de información y síntesis del diagnóstico asegura y fortalece la toma de decisiones en los cuerpos directivos, además de la seguridad para las acciones en las siguientes fases.

En todos los niveles de gestión es indispensable el liderazgo, con los diferentes grados de responsabilidad, para la fase inicial de diagnóstico, se requiere certeza en los resultados de la investigación aplicada, los instrumentos deberán ser los últimos aplicados en el campo de estudio, ser validados técnicamente con una metodología definida.

El acertado diagnóstico se logrará tomando algunos referentes que delimitan la actuación del equipo de trabajo y de toda la organización, según Vesga (2013), los requisitos son:

- a) Reconocer internamente sus fortalezas y debilidades, descubrir los problemas y colocar en la mesa de discusión, tener un sinceramiento desde el autoanálisis.
- b) La comunicación al interior de la organización deberá ser fluida y pertinente para la sensibilización e involucramiento de la totalidad de los involucrados.
- c) Consolidar un equipo de trabajo identificado con la organización, con actitud crítica y propositiva.

- d) Los directivos lograrán compromiso por su nivel de liderazgo, no por la fuerza de su nivel jerárquico, será necesario delegar y desconcentrar las responsabilidades pertinentes a los otros niveles.
- e) La cultura de aceptar la innovación como base para la mejora será la herramienta para dirigirse hacia el norte deseado por la organización.
- f) Tener como propósito el mejoramiento de los productos o servicios ofertados es lo correcto, pero no lo único, siempre deberá tener énfasis la calidad del ambiente laboral, pensando en sus trabajadores.
- g) Tener como política la dotación de equipos e insumos acordes a la última tecnología, será la mejor inversión, permitirá a la organización ser competitiva.

1.3.4.2 Diseño del SGC

Con el diagnóstico se ha sentado las bases para construcción de la cultura de la calidad, lo procedente es seguir normas establecidas o desarrollar la estructura metodológica propia, sin embargo, este segundo caso, revisores externos requerirán observar normas generales establecidas.

Fase trascendental en el diseño, es arrancar con la distribución del SGC, se define como la presentación de la estructura que en forma organizada. Contiene entre otros elementos los procesos, procedimientos y responsabilidades de los involucrados en la gestión, tiene un alcance que cubre la totalidad de actividades de la organización (López, 2011). Involucra todo el SGC y puede ser visto como la fase que considera los intereses o demandas del usuario e incluye la situación posterior a la entrega del servicio.

La permanente innovación de las organizaciones ha determinado que, en el diseño se haga referencia a los hallazgos del diagnóstico, deberá observarse el nuevo giro organizacional, con la consecución de todo un manual de la calidad. Los procesos y su desagregación se observarán hasta los procedimientos que muestran las actividades definidas y listas con sus elementos que le hagan operativos.

1.3.4.2.1 Mapa de procesos como elemento base del SGC

El término mapa da a entender una figura o esquema que explica y delimita su contenido, en el campo de los procesos se estructura con el fin de mostrar al usuario interno y externo esa armonía de los procesos organizacionales. Es construido con el fin de comunicar las interrelaciones entre grupos de procesos, estratégicos, esenciales y de apoyo, así como, entre los que pertenecen a cada agrupamiento (Medina, Nogueira, Hernández, y Comas, 2019). La metodología y estrategias para diseñar el SGC, dependerá de los cuerpos normativos que rigen a la organización, en las instituciones públicas y con el delicado servicio de educación, el Estado es el principal responsable de emitir esa normativa.

La naturaleza del modelo de gestión por procesos obedece a un diseño interactivo y no existirá proceso alguno que se constituya como un ente autónomo. El mapa expone la interacción en el nivel macro, de los de tipo estratégico fluyen las decisiones de alto nivel e información, los de apoyo entregan recursos y los operativos se nutren de los demás para entregar el servicio (Pérez, 2012). Con los argumentos expuestos puede interpretarse como un mapa de macroprocesos; si la organización es pequeña, será viable presentar todos los procesos en un solo mapa.

1.3.4.2.2 Macroprocesos en el SGC

La construcción lógica del SGC implica secuenciar los procesos en sus cuatro niveles: macroprocesos, procesos, subprocesos y/o procedimientos, los del último nivel son explícitos en actividades relevantes para conseguir el propósito de su existencia. La denominación de macroprocesos obedece al tamaño e importancia para la institución, son las unidades básicas que conforman el mapa de procesos (Junta de Castilla y León, 2006). En caso de requerir innovaciones profundas en la estructura de los procesos, podrá llegar la reforma hasta el nivel macro, en este caso los cambios serán significativos.

Los macroprocesos no constan de forma aislada en el mapa de procesos, forman agrupaciones a nivel de estratégicos, operativos y de apoyo, esa presentación

orienta a los usuarios para su entendimiento e identificación de las responsabilidades (Beltrán, Carmona, Carrasco, Rivas, y Tejedor, 2016). Desde este nivel de procesos deben obedecer a las definiciones básicas y significa que tendrán elementos de entrada, transformación de estos elementos y logro de elementos de salida en condiciones de ser utilizados a nivel interno o externo de la organización.

1.3.4.2.3 Procesos del SGC

En la estructura de un sistema de gestión de la calidad formada desde el nivel macro hasta los procedimientos, se observa una desagregación, pero todos son procesos solo que, diseñados en diferente nivel. Según Pardo (2017) un proceso se entiende como un conjunto de actividades que se interrelacionan, están dispuestas en forma sistemática, el accionar de esas actividades modifican los elementos de entradas en elementos de salidas llamados resultados o productos, al comparar la situación de entrada con la de salida se ha logrado un valor agregado.

Lo medular de un SGC son los procesos, en consecuencia, toda organización que se maneja mediante una estructura de gestión por procesos conoce que, tienen la característica de ser identificados o definidos, hechos para ser medidos e innovados. Los procesos y su interacción permiten el logro de los objetivos estratégicos, en el SGC superan al modelo funcional que segmenta las actividades (Secretaría General de ISO, 2015). Cuando la organización desarrolla la cultura de calidad, los procesos tienden a la optimización de recursos y tiempo.

Vista la definición de procesos con enfoque académico y pensando que siempre cumplirán ciclos en el curso de la ejecución, otra interpretación pertinente es la siguiente. Ordenamiento de actividades que se repiten en forma cíclica y que logran un valor intrínseco requerido por el usuario, el mismo que expresa un nivel de satisfacción (Pérez, 2012). Con la ejecución del proceso se logra el producto o servicios dirigido al usuario con indicadores objetivos porque está sujeto a ser evaluado.

1.3.4.2.4 Procedimientos como nivel operativo

El autor Pardo (2017) describe a los procedimientos como documentos que explican los procesos en detalle, son el conjunto de actividades que un operador de procesos las considera para en forma simple ejecutar el proceso, una de las formas adecuadas de presentar un proceso es con la evidencia de actividades, responsables, recursos, fuentes de soporte o sustento, criterios para la evaluación, a esto es recomendable adjuntar los documentos que son formatos y registros, puede adjuntarse otros medios de información que se considere necesarios.

Los procedimientos comunican al usuario la vía a seguir con la señalética requerida que evitará confusión o desviación, tienen una estructura objetiva y siempre serán objeto de mejora. Se pueden definir como protocolos que simplifican y mueven al proceso, contienen: actividades, responsables, tiempo, forma de ejecutar, lugar, materiales y documentos para control y registro (Junta de Castilla y León, 2006). Además, los procedimientos pueden ser considerados un elemento sensible en el SGC, siempre expuestos a la crítica de los usuarios y a la expresión de un adecuado o inadecuado nivel de satisfacción. El siguiente nivel de desagregación de los procesos son las actividades como enunciados sintéticos que se operan en un modelo de gestión por procesos.

1.3.4.2.5 Actividades que estructuran el procedimiento

La desagregación de los procesos que forman el SGC desde los macroprocesos llega hasta el nivel operativo denominando actividades, estas deben ser plasmadas de forma objetiva, sin abigüedades con la característica para que cualquier persona asignada a un nivel operativo pueda ejecutar sin dificultad, es la indicación para el desempeño en la vida diaria del directivo, empleado o trabajador. Las actividades de forma pormenorizada ejecutan los objetivos de la organización (Secretaría General de ISO, 2015). Son además susceptibles de relacionarse con la parte externa al proceso, porque no serán ejecutadas en forma aislada, sino como una acción parte de un todo orgánico.

1.3.4.2.6 Documentos formatos

La variedad de documentos contiene los denominados formatos, son adelantos preestablecidos de texto o matrices para luego de ser completados constituirse en registros, guían al operador por el contenido ya estandarizado de la organización, son de gran ayuda para el equipo directivo porque pueden lograr el desempeño autónomo de sus dirigidos. Es una herramienta eficiente de comunicación por su contenido objetivo en favor de los futuros registros de cumplimiento y soporte de la organización (Junta de Castilla y León, 2006).

Las ventajas de un trabajo normado son: el no requerir de personas de manera imprescindible, cualquier miembro del equipo puede ejecutar lo prescrito; los formatos de forma organizada pueden ajustarse a las necesidades internas y externas, además son modificables en distintas versiones.

1.3.4.2.7 Documentos registros

Los SGC están sujetos a los procesos rendición de cuentas o normado para el control por auditorías, razón por la que, los registros deben ser archivados con criterios técnicos y por el tiempo que el mismo proceso lo establezca, con normas internas o externas a la organización.

La historia de las instituciones debe ser registrada en lo cuantitativo y cualitativo, la gestión documental eficiente presenta muchas ventajas. Queda una constancia física o digital escrita o graficada del accionar del SGC, su análisis en el tiempo permitirá la pertinente toma de decisiones para mantener o modificar los procedimientos establecidos (González y Arciniegas, 2016). Otra denominación de mayor alcance es la de registros de calidad, por lo tanto, guardarán coherencia con la denominación. Son elementos de prueba decisivos sobre el desarrollo de las actividades diseñadas en el SGC (Novillo, Parra, Ramón, y López, 2017). El correcto archivo de registros es una fortaleza institucional por la seguridad de la información y base para la toma de decisiones.

1.3.4.3 Implementación del SGC

La etapa de comprobación de la efectividad planeada para el SGC es la implementación, se convierte en el salto desde los documentos o esquemas gráficos hacia la realidad de la organización. Es el momento institucional donde se hace evidente la construcción de la cultura de la calidad, es cuando a nivel individual o colectivo se acepta o rechaza lo planeado (Cantú , 2011). La responsabilidad inicial sobre cuándo y cómo implementar recae sobre el equipo directivo y de forma paulatina se dispersa hacia los demás niveles hasta llegar a la totalidad de actores institucionales.

El cambio de modelo de gestión deberá ser monitoreado en forma permanente, midiendo los alcances en el corto, mediano y largo plazo. Se crean otros valores, destrezas, principios y conocimientos a todo nivel.

La implementación ya constituye un avance en el nuevo modelo de gestión. Es la etapa en la que la institución pone a prueba su estructura de procesos y valora la consecución o no de lo planeado, se necesita que los indicadores arrojen resultados objetivos (Beltrán, Carmona, Carrasco, Rivas, y Tejedor, 2016). Los usuarios internos y externos ya se involucran y valoran el cambio de modelo desde la perspectiva funcional al enfoque de procesos.

1.3.4.4 La auditoría al SGC como base para la mejora continua

Las auditorías constituyen estrategias de control para la gestión y pueden provenir de la organización interna o por mandato de norma externa a la institución, en los dos casos el objetivo siempre será la mejora, a nivel interno se convertirá en una autoevaluación diseñada para una parte o la totalidad de un proceso. Desde el control externo será diseñada en educación superior para medir indicadores en una carrera, programa o a nivel institucional.

La teoría de la mejora continua es probada en organizaciones de todo tipo y funciona con pertinencia en la educación, llamada también ciclo PDCA:

P: Planificar, significa trazar la ruta a seguir en el proceso de auditoría, considerando la realidad institucional y los recursos materiales, determinando el equipo y líderes de auditores.

D: Desarrollo de la auditoría, llevar a la práctica lo planificado en busca de probar la ejecución de los procesos en concordancia con el SGC.

C: Control, implica comparar los informes sobre hallazgos de la auditoría con las metas definidas en la planificación, informe que determinará la necesidad de mejoras.

A: Fase de acción de mejora, de preferencia para la toma de decisiones con criterio de calidad, esto procede con pleno conocimiento de causas sobre las debilidades, gracias a la auditoría. El plan de mejora será diseñado por la unidad auditada, busca eliminar las no conformidades y fortalecer lo positivo (Pérez, 2012).

Las auditorías vistas desde los auditados deberían ser una oportunidad de mejora, sin embargo, las metodologías de los auditores y hallazgos con criterios subjetivos o infundados pueden ocasionar rechazo a esta herramienta de gestión.

1.4 Evaluación de la gestión directiva

Todo proceso de evaluación a cualquier nivel tiene por objeto la mejora en ese componente, permite identificar lo que está correcto y los errores, si es a nivel directivo la importancia es superior porque son los responsables de los componentes estratégicos de la institución. Con los adelantos de la ciencia y la técnica, se ha modernizado los mecanismos de evaluación y análisis de resultados, todo conduce a ser más eficientes en el uso de recursos, tiempo y calidad (Ramírez, 2016). Las diferencias individuales entre directivos de instituciones y la subjetividad de los evaluadores podría tener alguna influencia, pero en general los criterios de evaluación técnicamente diseñados arrojarán los resultados previstos.

Los modelos, indicadores y criterios de evaluación al igual que la sociedad evolucionan y se perfeccionan, la característica moderna es de amplitud y sistematización, al tiempo que se proyectan en el tiempo (Weinstein, 2002). Mientras mayores indicadores se evalúan los resultados serán de mayor confiabilidad, será necesario considerar la gestión en su integralidad, esto es, con los recursos,

procesos y procedimientos y su impacto en el contexto (Miño, 2016) . Con este análisis son las mismas instituciones de educación superior las responsables de propiciar al más alto nivel sus competencias en lo académico, investigación y vinculación con la sociedad.

Los avances son significativos a tal punto que, la gestión educativa y por lo tanto directiva son disciplinas objeto de estudio para formar a los nuevos profesionales, se sustenta en teorías y paradigmas, se apoya de otras disciplinas como la administración educativa, filosofía educativa, varias de la ciencias sociales como la psicología, sociología, economía y antropología (Botero, 2007). Más, si se compara la gestión de la educación con otras disciplinas, es relativamente nueva y crece por sus propias necesidades y utilidad de los administradores (Gacel y Orellana, 2014). La lógica de trabajar en la gestión está dada en las herramientas como planes, programas y proyectos, pero enfocados a procesos porque han demostrado solvencia en la ejecución.

La gestión directiva es gestión estratégica, es la responsable de llevar a la organización a un futuro planeado con sustento en el medio interno y externo, en consecuencia, el directivo en forma individual o como cuerpo colegiado debe intervenir con aplomo en todo el quehacer para alcanzar los objetivos estratégicos y metas declaradas para un periodo de tiempo. Todo ese accionar se monitorea y se comprueba el cumplimiento en la denominada evaluación de la gestión directiva.

1.4.1 Gestión directiva para la CVL del profesorado

Como categoría de mayor alcance está la gestión educativa, entendida como el conjunto de actividades para que sea efectiva toda la educación en una institución o sector educativo. Este tipo de gestión ha evolucionado y se torna relevante en la actualidad, involucra como base el liderazgo y como consecuencia la variable clima organizacional (Sagredo y Castelló, 2019). Pero la gestión en educación no la hace solo el directivo o líder, es tarea de todos los sujetos de la comunidad educativa.

Si se desea diagnosticar o evaluar en cualquier instante la Calidad de Vida Laboral (CVL) bajo la concepción de que es un indicador de gran importancia para tener

éxito en el accionar permanente de la planta docente, debe entenderse que alcanzar satisfacción en esta variable es un logro institucional (Martín et al., 2008). Es un indicador que será de gran valía como fortaleza para emprender otros alcances institucionales.

Mientras transcurre el tiempo y evoluciona la humanidad, la misión de los directivos en lo individual y como equipos se hace compleja, las tareas crecen en cantidad y calidad, los usuarios o partes interesadas por el servicio son siempre más exigentes (López, García, y Martínez, 2019). En las instituciones educativas uno de los efectos a consecuencia de la gestión directiva es la CVL latente en los docentes, si hay aciertos, el nivel de CVL se incrementa, si hay debilidades en la gestión es muy probable una baja percepción de CVL. Medir esta variable es una tarea que requiere la concurrencia no solo de la gestión o de la administración, por ejemplo, la psicología es de gran apoyo porque estudia efectos en diferentes variables como el desempeño laboral (Martín et al., 2004).

Medir la CVL como un variable de importancia trascendental es tarea de directivos y tomar decisiones con los resultados será la siguiente acción. Si la satisfacción es baja, las dificultades serán mayores, si la satisfacción se incrementa es una fortaleza institucional que puede ser oportunidad para emprender mayores retos (Rodríguez, 2016). La CVL sin duda es una de las variables que fortalece o debilita el servicio de educación.

1.4.2 Gestión directiva para el desempeño docente en procesos de gestión de formación

La responsabilidad de la gestión directiva en educación superior es de la totalidad de lo que ocurra en la institución, uno de los componentes de las organizaciones son los procesos que están diseñados y en ejecución en los ámbitos de docencia, investigación y vinculación con la sociedad. La gestión ejecutada con liderazgo y total compromiso de los miembros de la comunidad permitirá el logro de los planes y proyectos de interés común y el éxito del centro de estudios (Pintag y Siong, 2020). Como núcleo de la gestión directiva está el componente direccionamiento estratégico que responsabiliza por la toma de decisiones del más alto nivel.

De las acciones o inacciones de los directivos depende el cumplimiento o fracaso de lo planeado por los docentes. Está demostrado que existe correlación directa y significativa entre las variables gestión pedagógica del cuerpo directivo y el desempeño de docentes en los centros educativos (Quispe, 2020). Esta relación directa debe servir de sustento para planear el trabajo de directivos conscientes que, siempre sus actividades acarrearán consecuencias directas en el desempeño de docentes y en el aprendizaje de discentes.

Una de las investigaciones efectuadas con el fin de analizar el aporte desde la gestión directiva para el desempeño docente, dice que el liderazgo del directivo es un factor relevante de aporte significativo porque sus acciones desencadenan impacto en el aprendizaje de los estudiantes, se ubica luego del aporte del docente en el escenario de estudios (López y López, 2019).

1.5 La profesión docente

El ejercicio o profesión docente puede tener similitud con otras profesiones, por ejemplo, cumplimiento de requisitos, mejoramiento de competencias, remuneración, trabajo en lo público o privado, entre otros, pero existen diferencias marcadas por los fines. La educación superior con el desempeño de sus docentes tiene por finalidad lograr mayores aprendizajes, de mejor calidad y en el menor tiempo posible, para este logro se tienen las ciencias de la educación como la psicología que demuestra los procesos favorables o contrarios al aprendizaje (Saiz y Montero, 2016). La característica del ser humano denominada raciocinio conduce a una diversidad amplia de formas de pensar y actuar, el reto docente es lograr aprendizajes de sus estudiantes en esas condiciones.

Una de las certezas es que, en el proceso de aprendizaje intervienen muchas variables, algunas de mayor relevancia que otras, vinculadas al profesor y otras al estudiante, también existen variables del entorno o ambiente de aprendizaje, variables de metodologías y recursos, en general existen para todo el proceso educativo.

1.5.1 Definición de docente

Una definición acorde a la época está dada en observancia a que la sociedad requiere la transformación profunda de la educación y en contraste con los enfoques didácticos que aún ponen en primer plano al docente. Se apuesta por la actividad educativa centrada en el estudiante, desarrollando sus potencialidades, por lo tanto, desde la planificación, desarrollo y evaluación del hecho educativo tendrá esa característica de buscar el autoaprendizaje (Díaz, 2006).

Desde el estudio del currículo que es la herramienta básica para gestionar y lograr el desempeño docente, la cultura puede ser definida como un componente simbólico, más allá de lo físico y palpable, centrar la enseñanza en la cultura, no solo implicará la transferencia de contenidos, sino la interiorización y práctica socialmente aceptada de hábitos y acciones.

El concepto de profesión docente debe ser dinámico como lo es la pedagogía, didáctica y disciplinas de enseñanza, convierte al profesional en un cultor de la ciencia, el arte y la cultura para beneficio colectivo. Es una forma de vida que permanentemente responde al qué, cómo y para qué aprender determinados contenidos programáticos. Este modo de vida responde en forma teórica y práctica a un modelo pedagógico definido para la institución y sistema educativo de la región o país, sin alejarse de los enfoques mundiales para la educación.

El profesional docente ejerce su práctica en etapas, una de diseño o planificación, la segunda de ejecución en interacción con el alumnado y la tercera que evalúa y asume decisiones para solventar situaciones problemáticas propias del rol de educador (Cañedo y Figueroa, 2013). Con esa forma de definir al docente, es necesario profundizar en la caracterización en base al accionar natural y como ser humano.

1.5.2 Elementos naturales del profesor

En concreto, el desempeño como profesional de la educación llamado profesor o docente, lleva la responsabilidad de acoger la gran responsabilidad dada por los

padres, por la sociedad y por el Estado como sujetos corresponsables de formar a las nuevas generaciones. Una fluida comunicación sobre los derechos y deberes de padres de familia y profesores será de beneficio determinante para el logro de los fines educativos, sobre la base de valores individuales y corporativos (García, 2010). Seguido se presentan algunas cualidades que debe disponer la persona designada para el ejercicio docente en una institución.

a) Madurez

Es un proceso que se demuestra en toda la vida personal y de ejercicio docente, es una demostración de correcto accionar ante los sucesos (Ramírez y De la Herrán, 2012). La madurez pertinente mostrada por el docente servirá de modelo a seguir, las muestras de inmadurez, pueden ser un freno para la formación y maduración del estudiante.

b) Estabilidad emocional

Es una expresión observable en el comportamiento y equilibrio, lo opuesto serán muestras erróneas de estos indicadores. Esta característica permite que el docente contribuya a fortalecer el trabajo autónomo del estudiante, incluso en espacios externos a la institución, además incrementa la autoestima. (Cañedo y Figueroa, 2013). En concreto la ventaja es doble, aporta a la educación afectiva y evita acciones de disgusto para el propio docente.

c) Autocontrol

En el docente es una cualidad de control conductual bajo su propia reacción, son acciones en situación de problemas, implica el manejo adecuado de pensamientos, emociones y acciones (Delgado y Henríquez, 2021). La actividad docente es variada, hay una rotación cíclica de los estudiantes, podrá llegar un grupo que pese a la aplicación de una metodología que antes tuvo éxito, por variadas razones se generen conflictos, la preparación previa siempre le permitirá mantener el control.

d) Salud psíquica

La vida profesional del docente le expone a un trabajo intelectual y emocional por ser responsable de enderezar conductas inapropiadas al tiempo de lograr aprendizajes, hay factores psicosociales en el entorno educativo que pueden afectar la salud (Fernández, 2014). Es necesaria una adecuada salud física y mental, el trabajo docente conduce a una alteración psíquica, en caso de no estar preparado, puede agravarse o tener que abandonar el trabajo.

e) Facilidad para la comunicación

El ser humano es social por naturaleza y necesita comunicarse, la comunicación es una de las mejores estrategias metodológicas para lograr aprendizajes, permitirá conocer a sus estudiantes y modular el ritmo de estudio (Cañedo y Figueroa, 2013). Ser un buen comunicador favorece lograr la atención, significa que el lenguaje utilizado es de impacto y sus mensajes tienen seguros receptores, en consecuencia, el retorno de mensajes desde los estudiantes es el esperado.

f) Saber escuchar

Esta cualidad le muestra al docente como un sujeto cordial, receptivo, flexible y sociable, debe ser parte de la personalidad y una competencia propia del ejercicio de la profesión (Fernández, 2014). Saber escuchar lleva a saber dialogar y el diálogo implica interacción entre docente y estudiante, cualidad indispensable en la educación moderna, con esta característica se contribuye a no tener estudiantes únicamente receptivos, sino expresivos.

g) Sentido de la justicia

Sobre la base de aplicación del principio de justicia se construyen los valores humanos, requisito de la formación del educando, se convierte en estrategia de defensa de un derecho humano (González, Patarroyo, y Carreño, 2017). Aplicar este principio es entregar a cada estudiante lo que le corresponde en el servicio de educación, sin favores particulares, sin discriminación o desigualdad.

h) Paciencia

Es la cualidad que requiere dedicar el tiempo y esfuerzos necesarios para lograr entender a sus estudiantes, la impaciencia derrumba la construcción progresiva de lo aprendido (Díaz y Sánchez, 2017). Los extremos en las actuaciones pueden perjudicar la recta formación requerida, el equilibrio es lo necesario para guardar orden en el ejercicio pedagógico.

i) Disposición para aprender

El estilo docente con un permanente aprendizaje para el ejercicio de la profesión le permite obtener éxitos por utilizar estrategias motivantes e innovadoras y no rutinarias, efecto que causa mejor aprendizaje del estudiante (García, García, y Reyes, 2014). La conformidad en los conocimientos de un docente conduce a la rutina y falta de motivación del estudiante, en la parte científica se queda desactualizado.

j) Actuar con la verdad

El actuar con la verdad en los pensamientos y acciones, implica el rechazo a la hipocresía, se convierte en un principio noble de la persona, este accionar le llevará incluso a aceptar errores propios del ser humano (León, 2016). Es un valor que le conduce a trabajar en el marco de la verdad científica, transparencia de las acciones, obrar sobre hechos reales y liberarse de prejuicios.

k) Respeto a la libertad de los demás

Es una acción que genera compromiso y eleva la calidad del ambiente de trabajo, incrementa la responsabilidad, participación y honestidad, factores claves del aprendizaje estudiantil (García, García, y Reyes, 2014). Se convierte en ejemplo de reconocer la independencia de pensamiento y acción, el estudiante no se sentirá dominado o subordinado a una autoridad.

l) Amor a la propia libertad

Hacer uso del derecho a la libertad conduce al docente a actuar sin presiones, pero con responsabilidad, desarrolla toda la potencialidad en el marco de su propia identidad y de los demás humanos (León, 2016). Los actores de las comunidades educativas pueden incidir en las libertades de los demás, pero el sentirse libre será consecuencia de un actuar siempre transparente y de respeto.

m) Actuar con fortaleza

La imagen del profesor es una muestra de fortaleza institucional, el desempeño que aflora las competencias y acciones correctas y sujetas a siempre mejorarlas es evidencia de buen servicio educativo (Torres, Badillo, Valentin, y Ramírez, 2014). Los diferentes momentos del accionar educativo implican exigencia para el docente sin miedo al fracaso, ese ejemplo es difundido a sus educandos para aplicarse y lograr mayores metas.

ñ) Autoridad y respetabilidad

El trabajo docente está en el umbral de la interrelación entre dos generaciones de vida, la del adulto que ejerce la cátedra y del estudiante que está en formación, es una situación problemática la relación pedagógica (Iglesias y Silva, 2021). La competencia de ejercicio de autoridad es para dotar de respeto y orden a la actividad académica, sin ese requisito no funciona la secuencia didáctica.

o) Optimismo y buen humor

La racionalidad humana hace pensar que existe un vínculo natural entre la especie, pero es necesario emplear la facultad del lenguaje hablado y corporal para comunicar optimismo y empatía que acortan distancias y aflora confianza como base para la metodología didáctica de aprendizaje (Ortiz, 2018). Es un método que anima a los educandos a superar dificultades y motiva la familiaridad, incluso surgen lasos de afecto.

Se podría seguir enumerando cualidades, al momento del ejercicio profesional, unas serán de mayor necesidad que otras, todo dependerá de la cultura y características del centro educativo y de la sociedad a la que pertenece ese centro. Para finalizar estas relevantes cualidades, hay una denominada coherencia e integridad, lo primero por razón lógica para que fluya el aprendizaje, lo segundo como muestra de la moral necesaria en la interrelación académica (García, 2010).

1.6 Perfeccionamiento del personal académico

1.6.1 Determinación de necesidades de capacitación

Como en otras profesiones, la docencia tiene la necesidad de permanecer a la vanguardia de los avances científicos, tecnológicos y pedagógicos. En Latinoamérica es urgente la necesidad de formación y perfeccionamiento de los docentes para el ejercicio de la profesión (Sandoval, 2015). El ejercicio docente es durante toda la carrera profesional, nunca culmina y en cada ocasión el profesional deberá desaprender y transformar su teoría y práctica.

En particular el profesor de educación superior deberá ser competente para la misión de formar a los nuevos profesionales con un perfil de salida que demanden los empleadores, por lo tanto, tendrá la doble responsabilidad del manejo disciplinar en el campo de conocimiento y la formación pedagógica y didáctica para facilitar con éxito los aprendizajes. La época actual y el sistema educativo superior es responsable de las nuevas generaciones, en consecuencia, hay la necesidad de un desempeño en contextos educativos diversos y problemas múltiples que deben ser resueltos (Andrade, Siguenza, y Chitacapa, 2020). Es necesario dar respuesta a la interrogante ¿Qué cualidades hacen un profesional competente para el desarrollo social?, las respuestas son diversas.

Implica que el profesional tendrá los conocimientos y habilidades para el desempeño en el momento de la inserción laboral, y en el futuro la destreza de adaptarse a las nuevas exigencias, el enfoque de formación se debe dirigir a lo integral, no a lo particular, a lo significativo, no a lo superficial. El cambio de la

pedagogía tradicional por otras alternativas pedagógicas como el constructivismo y la complejidad, son indispensables.

En forma puntual algunas causas de las limitaciones manifiestas en docentes de educación superior, investigadas por los mismos actores o por organismos relacionados a este nivel de estudio, según Flores y Aballe (2018) son las siguientes:

- a) La sobrepoblación de estudiantes en diversas carreras con profesores de escaso o nulo grado de preparación en docencia universitaria.
- b) Las limitaciones que desde la parte legal no exigen como requisito para la docencia de educación superior la formación pedagógica.
- c) La gestión directiva de este nivel sin una plena conciencia de la urgencia por capacitar y actualizar al personal académico.
- d) La errada concepción de que el ejercicio docente en el nivel superior se puede ejecutar únicamente con preparación pedagógica y no andragógica.
- e) El manejo del discurso con la expresión dar clases o dictar clases, es llevado a la práctica, esta realidad recae en el modelo tradicional y conductista, discutido por su eficacia en la actualidad.
- f) El peligro latente que los docentes cultiven la cultura del facilismo y superficialidad, conduce a una formación mediocre sin actitudes ni aptitudes para enfrentar al mercado laboral.
- g) La escasa valoración de la carrera que puede ser comunicada por los mismos docentes a los estudiantes.
- h) El trabajo rutinario y desactualizado que desarticula las necesidades actuales del perfil profesional con lo ejecutado en los escenarios de aprendizaje.

Estas y otras causas están latentes como necesidades a solucionar de manera urgente, es frecuente la acusación de la ciudadanía de que las universidades trabajan en forma aislada de la sociedad.

1.6.2 El plan de capacitación

La formación de docentes debe ser técnica, no improvisada, no será recomendable lo haga quien se inicia como educador, es clave para cubrir las expectativas de todos los actores educativos (Nieva y Martínez, 2016). Todo plan de capacitación debe tener como línea base el diagnóstico de la realidad de la institución y luego se diseñará en plan, para seguir con la ejecución y evaluación, en consecuencia, deberán existir componentes mínimos que estructuren el plan:

a) Justificación

Los actuales avances acelerados en sistemas de información y comunicación son la fortaleza más grande para canalizar la formación y capacitación de los docentes, con dos premisas, la primera para el logro de titulaciones o certificaciones de especialización y la segunda para complementar y actualizar al docente. El personal académico es el directo responsable de entregar el servicio educativo y formar con la nueva cultura que la humanidad necesita, en base a los recursos disponibles y el currículo establecido (Camargo et al., 2004). Las condiciones sociales para una mejor educación superior nunca serán las óptimas, los ciudadanos se acostumbran a la rutina y asumen actitudes conformistas, el mundo competitivo requiere innovaciones permanentes.

Un error dado en algunos centros de estudios superiores es definir como los únicos medios de adelanto a la dotación de infraestructura y equipamiento (Henríquez, Veracoechea, Papale, y Berrios, 2015). Se dejan descuidados componentes de desarrollo como el modelo de gestión, formación pedagógica, calidad de vida del docente, satisfacción por el servicio educativo expresada por el estudiante, entre otras.

b) Identificación de necesidades

Los directivos institucionales definen la metodología para determinar las necesidades de capacitación, consultar a la planta docente es una opción, pero los resultados mostraran intereses particulares, lo adecuado será comparar esos

interese particulares con los objetivos institucionales y sacar la mejor conclusión. No podrá faltar el interés en componentes de docencia, metodología de investigación, el campo de la gestión directiva y académica, estrategias de transferencia de conocimiento y vinculación con la sociedad (Pagés et al., 2019). Nada será considerado como estático, la carrera docente es dinámica, cambiante, adaptativa a las necesidades de la zona de influencia de la institución y el contexto internacional.

No será suficiente el capacitar a los docentes y en forma teórica proponer alternativas de innovación, la gestión directiva debe tener la capacidad de trazar la ruta para la aplicación práctica e innovación y determinar nuevos espacios de investigación (Salazar y Tobón, 2018). La forma de ser eficientes en la capacitación y manejo de recursos se podrá comprobar de manera progresiva por la satisfacción del estudiante y su inserción laboral.

c) Objetivos

Los procesos de formación y capacitación docente son cíclicos, significa que cada cierto tiempo se repiten, esto no significa repetir con los mismos contenidos y metodología, siempre se definirán etapas de mayor nivel, con líneas de trabajo como mejoramiento de la didáctica y solución de problemas educativos. En caso de ser repetitivos serán rutinarios y sin expectativas de mejora.

En grandes líneas los objetivos a trabajar son: proyectos de investigación científica y educativa, vivencias de nuevas experiencias docentes, manejo de fuentes bibliográficas de actualidad y relevancia, producción de material didáctico, discusión de la problemática institucional, difusión de los hallazgos de investigaciones (Rondón, Echevarría, y Tamayo, 2017). Las diversas circunstancias que atraviesa la educación podrán influenciar para que algunos objetivos no se logren, serán contemplados con urgencia en las siguientes etapas o replanteados si las características han cambiado en los siguientes ciclos.

d) Desarrollo

La dinámica de rotación de docentes en algunas instituciones y los avances científicos en los campos amplios y específicos de las diversas carreras de educación superior, son determinantes para el desarrollo de la capacitación. Los eventos formativos para ser validados deberán demostrar dominio cognitivo, liderazgo y compromiso para reproducir lo aprendido, despliegue de habilidades en relaciones interpersonales, manejo de metodologías para facilitar los aprendizajes y herramientas pertinentes de evaluación (Briceño, 2012). El desarrollo de la capacitación completo será evidente cuando se haya logrado: identificación de las necesidades formativas, selección de la metodología, organización del trabajo, ejecución de lo planeado, monitoreo y evaluación de resultados.

e) Evaluación

La evaluación no será únicamente con la finalidad de certificar la asistencia y aprobación del evento de capacitación, permitirá definir las mejoras para próximos eventos. La evaluación contrasta lo planificado con los alcances logrados, el resultado conduce a los ajustes para el corto, mediano y largo plazo (Moreno, 2016). Se evaluará desde el plan de capacitación hasta los resultados individuales y colectivos de los capacitados, hay evaluaciones parciales y totales, podrá definirse evaluaciones periódicas. Si la capacitación termina solo con la aprobación, se corre el riesgo no tener un uso eficiente de los recursos.

1.6.3 Mejora permanente

La atención a las diferencias individuales de los estudiantes y los currículos dinámicos son la base para deducir que es posiblemente la metodología el campo de innovación que mayor atención necesita. La comprensión de que la metodología es en punto de encuentro entre los objetivos y contenidos del currículo será la mejor estrategia para alcanzar los objetivos definidos para los contenidos identificados, adecúa los contenidos de aprendizaje a las cualidades psicológicas del individuo que aprende (García, Valcárcel, y Repiso, 2009).

Entender a la mejora permanente como un hecho necesario y no como el conjunto de acciones incómodas será el mayor logro de la gestión directiva y el camino hacia la cultura de calidad del servicio. Todo esto en un mundo que está dotado de una abundante información y modelos de gestión, pero ninguno constituye una receta infalible para el desarrollo.

1.7 Desempeño del profesorado

1.7.1 Formación específica del profesor

Para la actualidad la profesión de docente es una de las que requieren una preparación inicial y luego una permanente, esta formación es durante toda la vida, nunca concluye, se convierte en parte de la cultura propia del profesional. Será un error del docente considerar como terminada la etapa formativa y pensar que con esa preparación está listo para ejercer los siguientes años (García, 2010). Un docente que asume esa posición, con el transcurso del tiempo quedará rezagado porque los demás docentes al igual que cada nueva generación de estudiantes que se le asigne estarán más preparados.

El ser humano tiende al aprendizaje de contenidos que motiven su interés, esto es determinante para el ejercicio docente, pero se debe fusionar los intereses individuales de aprendizaje con las necesidades institucionales con prevalencia de las segundas que son identificadas para el contexto interno y externo del centro de estudio superior. Entonces se requiere una formación científica, pedagógica, humanista y moral.

1.7.1.1 Formación científica

Es discutible si la primera condición para la docencia es la formación científica o la pedagógica, lo cierto es que la parte normativa prioriza la formación científica, asumiendo que la pedagogía se formará con la práctica. La apropiación de la ciencia mediante procesos de investigación es significativa por el logro de aprendizajes relevantes y relacionados con la realidad del objeto de estudio, al tiempo que estimula y desarrolla la creatividad y competencias para solucionar

problemas (Álava y Cruz, 2016). Para ejercer la docencia, en paralelo con la investigación del campo disciplinar, se requiere el estudio de los procesos de enseñanza aprendizaje, estos no se resuelven por simple intuición sino con procesos de investigación y propuestas que aborden los problemas integrales de la docencia (Corredor y García, 2018). Es usual tener docentes que solo les interesa la parte científica de su carrera dejando en segundo plano el compromiso fundamental que es la enseñanza aprendizaje.

El correcto desempeño del docente y logro de aprendizajes, ya no es la garantía suficiente para referirse a calidad educativa. El diseño y ejecución de eventos científicos y de investigación con problemas relevantes y recursos suficientes es el aporte para la formación integral para los estudiantes, el trabajo investigativo en problemas reales forma al nuevo profesional para ser factor de impacto en la sociedad (Rodríguez, Bolívar, Navarrete, y Briones, 2020).

1.7.1.2 Formación pedagógica

Los permanentes diagnósticos institucionales, darán los resultados sobre los componentes pedagógicos específicos que requiere la planta docente, en sus elementos didácticos, instrumentales y metodológicos. Los indicadores de calidad medidos en la institución educativa siempre tendrán prevalencia en la pedagogía, calidad humana y formación científica de sus docentes (Moscoso y Hernández, 2015). Esta afirmación tiene vigencia en las guías, lineamientos o modelos de evaluación de carreras, programas, incluso de la totalidad de la institución que ejecutan los órganos rectores de la educación superior.

A nivel mundial se valora el manejo de la pedagogía, didáctica y currículo como condiciones indispensables para la práctica docente. Se crean paradigmas que califican al docente universitario como facilitador de los aprendizajes, condición que transforma las concepciones caducas de educación y adoptan un equilibrio con las necesidades del entorno (González, Zueck, Baena, Soto, y Gastélum, 2021). El alcance es mayor cuando se define a la formación como el nexo para crear una nueva cultura de desarrollo (González y Malagón, 2015). Para ese alcance no solo

será suficiente el conocimiento científico sino la formación equilibrada sobre cómo usar ese conocimiento.

Es necesario reconocer que las otras fuentes de aprendizaje como medios de comunicación, redes sociales, personas que comparten espacios de convivencias con los estudiantes, han ganado terreno para impactar en lo que sea de su interés que aprendan los mismos. La atención a la dimensión de formación docente en pedagogía debe superar esas expectativas que tienen estas otras fuentes de aprendizaje por motivación y convicción, con enfoque en las necesidades internas de un país y de internacionalización (Tolozano, Lara, e Illescas, 2015).

1.7.1.3 Formación humanística

Hacer referencia al humanismo es más que dar relevancia a las ciencias clásicas que versan sobre el humano, va más allá de la teoría y práctica de valores éticos y morales, es hacer de las características y principios de la persona una forma de vida (Ezquivel, 2004). De cualquier tipo que sea la carrera universitaria, no debe estar ausente la formación en lenguaje, cultura, libertad, arte, sociedad, entre otras. El mismo sujeto en formación es objeto de estudio para ser mejorado en su comportamiento individual y colectivo.

Es un error minimizar el estudio del ser humano en primer plano y creer que el conocimiento de las áreas técnicas será el único medio de progreso. El justificativo es que la formación humana desarrolla en el sujeto las herramientas para entender al mundo, creer en la educación como solución a problemas científicos, morales y éticos (Sánchez y Pérez, 2017). La declaración de dotar a la sociedad de un sistema educativo centrado en ser humano es motivo de muchas investigaciones y adopción de posiciones filosóficas.

Esta evolución en dirección hacia un nuevo paradigma educativo, despliega mucha investigación sobre cómo hacer efectivo en la práctica este enfoque, los métodos que se aplicarán, las actitudes y valores requeridos (Sesento, 2021). Es un reto de amplio alcance para las instituciones de educación pública el despliegue de

estrategias y métodos con escasos recursos y compromiso de lograr profesionales capacitados que resuelvan los problemas de desarrollo.

1.7.1.4 Formación moral

La evolución social en ciertos campos muestra preferencia de los humanos por los objetos materiales y en segundo plano las personas. La formación docente requiere contrarrestar esa realidad mediante el cultivo de la dimensión moral, en lo teórico y práctico, con ejemplos formativos y vivencias en el contexto real (García, 2010). La dimensión moral cubre tres categorías, la primera el conocimiento de las normas morales aceptadas por la sociedad, la segunda la predisposición para actuar en ese marco normativo y la tercera el razonamiento y discriminación entre lo moral e inmoral.

La tendencia global es el abordaje del campo axiológico para la supervivencia de la humanidad, el descuido podría llevar al exterminio de la misma. Es urgente combatir la corrupción, inseguridad, afecciones a la naturaleza que aceleran el cambio climático (Alcocer, Rodríguez, y Arango, 2016). Este contexto incrementa la razón de ser de la educación superior, por la dura tarea de identificar los antivalores y minimizar o eliminar su impacto.

Un factor determinante para el avance de la humanidad en muchos aspectos positivos y en algunos negativos, es la globalización, fenómeno que no tiene marcha atrás y desencadena migración, inequidad, cambios en el modo de vida desechando las culturas locales para adoptar las importadas (Boroel y Arámburo, 2016). Varios de estos fenómenos no son simples de minimizar sus impactos, la educación en todos los niveles debe contribuir con soluciones viables.

El actuar planificando el desarrollo humano con una visión de futuro que identifique los problemas como oportunidad de mejora se debe iniciar desde los campus universitarios para replicar en las áreas de empleo asesorando en la toma de decisiones en todos los niveles de gestión (Zeledón y Aguilar, 2020). El discurso de formación integral al estudiante no solo implica el manejo de varios campos del conocimiento, pone en el centro de las actuaciones las prácticas significativas de

actuaciones éticas y morales (Cantú, 2018). El liderazgo para llevar a cabo planes ambiciosos en la formación moral como aspecto específico del docente es motivo de críticas y felicitaciones, critican quienes sienten afectadas sus caducas prácticas y felicitan quienes valoran la necesidad de cambios.

1.7.2 Desempeño pedagógico

1.7.2.1 Manejo del modelo pedagógico

La decisión de adoptar un modelo pedagógico que responda a las necesidades formativas es un verdadero reto. Las realidades locales de las instituciones de educación superior no están aisladas de corrientes ideológicas que determinan las desigualdades en todo nivel (Molina, Lavandero, y Hernández, 2017). Hay problemas como los estratos socioeconómicos, inequidad de oportunidades, malas políticas públicas que frenan el desarrollo, entre otras. En cada nuevo plan estratégico de desarrollo en paralelo con el modelo pedagógico se busca contrarrestar los problemas de mayor impacto.

La mayor proporción de modelos educativos y pedagógicos declarados para la educación superior contienen expresiones como: formación integral, aprendizaje para el emprendimiento y crecimiento económico, del discurso a la práctica hay una distancia que acortar (Estrada y Pinto, 2021). Hay modelos pedagógicos que orientan la planificación y ejecución del currículo con características tradicionales y conductistas alejadas de la realidad (Mantilla, Miranda, Ortega, y Meléndez, 2020). En estas condiciones se convierten en obstáculos para el anhelado avance de la educación, el producto es de graduados con un título, pero incompetentes en la práctica profesional.

La discusión siempre estará latente sobre los criterios a considerar para llevar a la educación a un alto contenido científico y tecnológico en equilibrio con acciones que contrarresten las dificultades sociales (Polaino, Romillo, y Muñoz, 2020). Bajo este contexto en la institución objeto del trabajo investigativo, se ha desarrollado una propuesta sistémica que acerca la realidad exterior a los escenarios de aprendizaje.

El modelo sistémico considera a las variables de mayor impacto en la educación como aquellas de tipo psicológico, económico, social, educativo, entre otras que influyen en el proceso educativo y son inseparables, si se consideran en forma aislada, se destaca las interrelaciones que se dan entre ellas (UNACH, 2014).

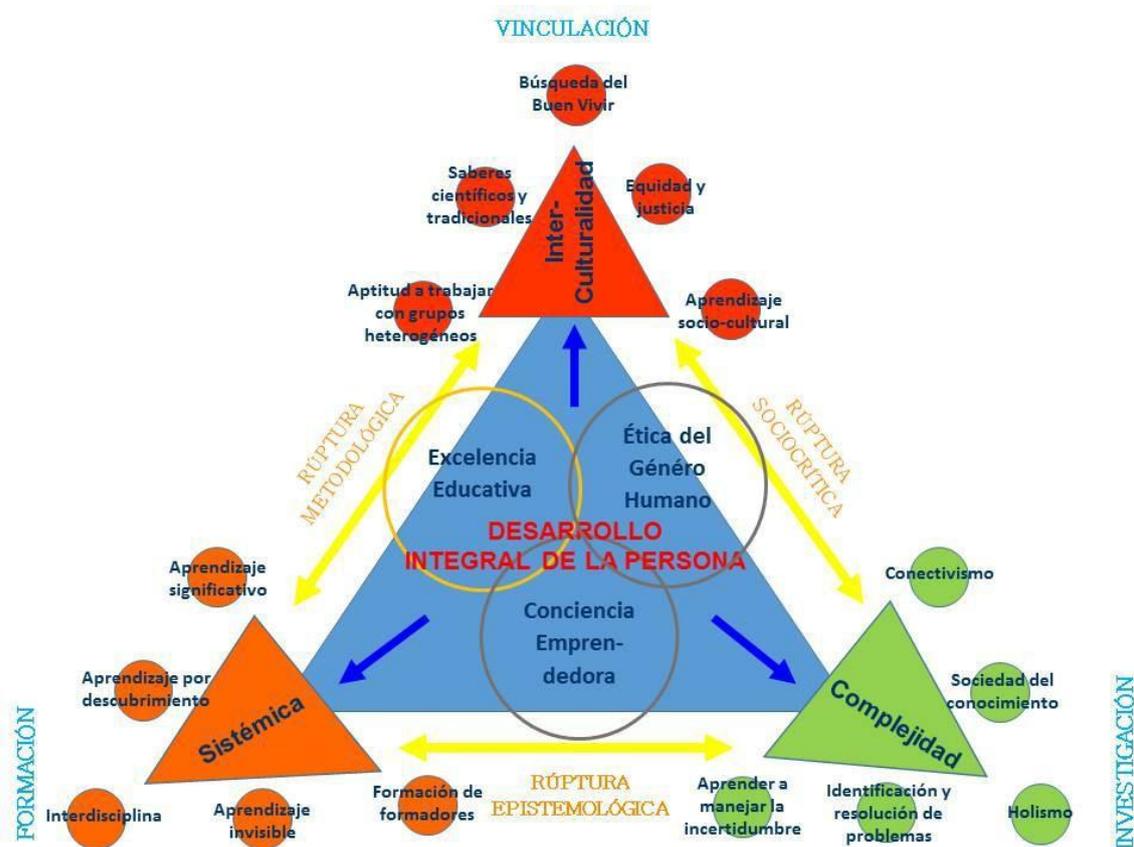


Figura 3. Ilustración gráfica de la aproximación al desarrollo integral de la persona (UNACH, 2014, p. 58).

La forma de interpretar el esquema gráfico del Modelo Pedagógico de la UNACH es que, los conceptos claves están en el centro de la gráfica, alrededor de ellos constan la categorías principales y secundarias, los cuerpos normativos y las necesidades institucionales en lo educativo y pedagógico determinan los nexos entre todos los conceptos y categorías, lo graficado es una aproximación al uso del paradigma de la complejidad que orienta en quehacer educativo (UNACH, 2014).

1.7.2.2 Desempeño didáctico del profesor

Es de suma importancia el desempeño del docente frente a los estudiantes, es la persona responsable directa de los aprendizajes que ocurren dentro o fuera del

aula, de las acciones del docente depende en gran medida el rendimiento académico, se trata de un ser humano con preparación científica, pedagógica y ética (Anchundia, 2019). En épocas pasadas se daba toda la atribución a la psicología para que explique el proceso de aprendizaje, para la actualidad hay una variedad de ciencias de la educación que contribuyen para el logro de los aprendizajes.

Ya no es suficiente analizar el aprendizaje desde la didáctica psicológica o desde la sociopolítica, la fusión de las dos da mejores explicaciones del proceso de aprendizaje (De la Torre et al., 2010). El manejo de la didáctica por el docente es indispensable, pero debe complementar con las otras ciencias de la educación como la biología, psicología, sociología, entre otras.

El docente es un estratega en el manejo de los escenarios de aprendizaje como el aula de clases, taller, cancha o laboratorio, la estrategia es un conjunto de actividades efectivas que aseguran el logro de los objetivos planeados. La tabla 3, expresa algunos tipos de estrategias y ejemplos concretos de cada grupo.

Tabla 3

Estrategias de enseñanza, interacción o aprendizaje individual (De la Torre et al., 2010, p. 50)

Tipos de estrategia	Ejemplos
Estrategias transmisivas centradas en la enseñanza	Exposición Conferencia Lección magistral Proyecciones, audiovisuales
Estrategias interactivas entre docente y estudiantes o entre estudiantes	Diálogo y debate Trabajo por proyectos Centros de interés Estudio de casos Resolución de problemas Simulación Juego de rol Juegos no competitivos
Estrategias para el aprendizaje individual	Aprendizaje por descubrimiento Metodología heurística Enseñanza programada Enseñanza multimedia Contrato didáctico

1.7.2.3 Gestión del currículo

El Currículo es una poderosa herramienta de cambio social en el entono de influencia de las instituciones educativas, de esta premisa se asigna un gran reto para los diseñadores del currículo, en este caso los docentes que deben facilitar una educación con principios de calidad, interdisciplinariedad e inclusión (Alvarado, 2019). En el nivel de microcurrículo existe una amplitud de posibilidades para diseñar y gestionar, se tendrá en cuenta el tipo de asignatura. La tabla 4 expresa algunas alternativas para organizar el microcurrículo.

Tabla 4

Modalidades organizativas del microcurrículo: descripción y finalidad (Díaz, 2006, p. 34).

Horario	Modalidad	Finalidad / Descripción
Presencial	Clases teóricas	Hablar a los estudiantes: Sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos (será responsable el profesorado o estudiantes).
	Seminarios-talleres	Construcción de conocimiento en la interacción y actividad: Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida (profesorado, estudiantes, expertos, etc.).
	Clases prácticas	Mostrar cómo deben actuar: Cualquier tipo de prácticas de aula (estudio de casos, análisis diagnósticos, problemas, laboratorio, de campo, aula de informática, visitas, búsqueda de datos, bibliotecas, en red, Internet, etc.).
	Prácticas externas	Lograr aprendizajes profesionales en un contexto laboral: Formación realizada en empresas y entidades externas a la universidad (prácticas asistenciales...).
	Tutorías	Atención personalizada a los estudiantes: Relación personalizada de ayuda, donde un profesor tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en el proceso formativo.
Semipresencial, trabajo autónomo	Estudio y trabajo en grupo	Hacer que aprendan entre ellos: Preparación de seminarios, lecturas, investigaciones, trabajos, memorias, obtención y análisis de datos, etc., para exponer o entregar en clase mediante el trabajo de los estudiantes en grupo.
	Estudio y trabajo autónomo individual	Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje: Las mismas actividades que en la celda anterior, pero realizadas de forma individual, incluye, además, el estudio personal (preparar exámenes, trabajo en biblioteca, lecturas complementarias, hacer problemas y ejercicios, etc.), que es fundamental para el aprendizaje autónomo.

El diseño curricular constituye en sus niveles de concesión macro, meso y micro, la guía para el accionar operativo de la educación, sus elementos básicos son: objetivos, contenidos, metodología, temporalidad, recursos y evaluación (Espinoza, 2019). El análisis individual de cada elemento es el siguiente.

a) Objetivos

Conocidos como propósitos, responden a la interrogante ¿para qué enseñar?, se interpreta en tres momentos, el primero declara el campo científico que se manejará, el segundo cómo acceder a ese conocimiento y el tercero la utilidad práctica del mismo de preferencia en contextos reales. Los objetivos declaran la proximidad entre la cultura y la ciencia, esto implica tomar los referentes del contexto, estudiarlos y revertir el conocimiento con valor agregado que soluciona problemas (Pérez, Caldeira, y Otero, 2007, p. 16).

b) Contenidos

Es la declaración de las categorías, teoría, enunciados, principios y procedimientos que serán aprendidos en concordancia con los objetivos. En educación superior no es procedente formar ciudadanos consumidores de conocimiento, sino productores mediante la investigación y con alcance para el desarrollo interno y externo (Ovelar, Ortiz y Almazán, 2014). Luego de haber definido los temas trascendentales, se analizará la transversalidad e interdisciplinariedad para que, conocidas todas estas interrelaciones, el profesorado las lleve a los escenarios de aprendizaje.

c) Metodología

Un elemento medular del currículo son métodos, técnicas y procedimientos. Entre los diversos conceptos de método, destaca la afirmación que es un camino para alcanzar los objetivos, la aplicación permitirá el aproximarse al conocimiento por las acciones motivadas que logren interés del estudiante (Ortega y Lubián, 2014). La metodología observará las diferencias individuales que generan mayor y mejor aprendizaje en unos estudiantes y limitaciones en otros.

Los preceptos teóricos sobre los métodos, en el instante de ser practicados dependen de las habilidades, convicciones, criterios, interpretaciones y recursos que cada profesor disponga (Díaz, 2006). Es frecuente observar prácticas docentes desarticuladas del modelo pedagógico y currículo planificado, bajo el argumento de la libertad de cátedra vigente en la educación superior.

d) Temporalidad o secuenciación

La organización en el tiempo para desarrollar el currículo está acorde a las estrategias didácticas planeadas y a la extensión de los contenidos programáticos, otros condicionantes pueden ser el tipo de asignatura que conlleva a saber si amerita clases teóricas o prácticas. Se puede asegurar que si la clase es teórica se recomienda una fase de introducción, el desarrollo del nuevo aprendizaje y evaluación o cierre, las tres fases, en conjunto, deberán lograr los objetivos planeados (Díaz, 2014).

e) Recursos

Cada componente del currículo es vital para el éxito del aprendizaje. Está probado que la importancia de los recursos radica en la facilidad que brindan para acercar la realidad visible a los conceptos abstractos que puedan existir, la evolución se ha dado en paralelo con las sociedades, se ha utilizado los avances de la ciencia y la tecnología para crecer en cantidad y calidad los tipos de recursos (González y Cardentey, 2018). Con la terminología genérica de recurso se puede calificar a todo lo utilizado para facilitar los aprendizajes, incluso los humanos, ya es caduco hacer una clase solo con la exposición verbal del docente.

Con el cambio de paradigmas en la educación ha llegado el que propone una educación centrada en el estudiante y por lo tanto todos los esfuerzos se dirigen a atender al sujeto que aprende, interesa no solo lo que hace el docente, es de mayor impacto lo que hace el estudiante para aprender (León, Risco, y Alarcón, 2014). Para estos dos actores relevantes de la educación, contribuyen los recursos en su diversidad existente como; físicos, didácticos, audiovisuales y de apoyo.

Con el cognitivismo como teoría educativa, se pone énfasis en la forma como aprenden los estudiantes, resalta la importancia de los sentidos, según la edad y naturaleza de la disciplina de aprendizaje, puede variar el aporte de un sentido u otro. Los sentidos facilitan el contacto del estudiante con el objeto de aprendizaje, esa manipulación y percepción de los sentidos se convierte en información significativa (Vargas, 2017).

f) Evaluación

Para efectos de comprobar si los objetivos de aprendizaje se han logrado, procede la evaluación en sus formas y tipos, según lo definido en el currículo se realizará en forma diagnóstica, formativa o sumativa. Lo correcto es efectuar mediante un procedimiento que demuestre en forma cuantitativa o cualitativa el éxito o necesidad de mejora (Díaz, 2006). A más de concebir a la evaluación en contraste con los objetivos, si se trata de aprendizajes para la formación profesional, se evaluará para demostrar los conocimientos útiles para el tiempo inmediato y las competencias o logros parciales previos al desempeño profesional.

La evaluación puede tener fases parciales, pero no culmina con evaluar las clases teóricas, también debe observarse la naturaleza de las disciplinas de aprendizaje y evaluar las clases prácticas, de experimentación u otras modalidades existentes.

1.7.3 La organización del aprendizaje

Para evitar las arbitrariedades y normar la organización de las actividades de aprendizaje se requiere un marco legal. En Ecuador existe un permanente empeño por mejorar los procesos de evaluación en dirección hacia la calidad, se han dado grandes avances en los currículos, pero no solo la evaluación determinará el éxito, toda la gestión del currículo ejecutada de forma sistémica es lo mejor (Alpizar y Molina, 2018). Lo medular del aprendizaje se da desde tres frentes, la atención directa del docente, las actividades prácticas o de aplicación que pueden ser monitoreadas por el docente y el trabajo autónomo.

Es pertinente analizar este campo de la docencia conforme a las regulaciones establecidas para Ecuador. Según el Reglamento de Régimen Académico (2019) estas actividades de aprendizaje se organizan para alcanzar los objetivos del currículo de la carrera, contienen los componentes: a) Aprendizaje en contacto con el docente; b) Aprendizaje autónomo; c) Aprendizaje práctico-experimental (Consejo de Educación Superior, 2019).

1.7.3.1 Componente de aprendizaje en contacto con el docente

Se define como un conjunto de actividades programadas y ejecutadas en forma individual o cooperativa y las modalidades pueden ser presencial o virtual, esta segunda tiene la facilidad de ser sincrónica o asincrónica, todo en concordancia con el modelo pedagógico que orienta la labor académica en la institución (Consejo de Educación Superior, 2019). Por la variedad de carreras y la naturaleza de las asignaturas del currículo, en cada una se deberá caracterizar la metodología de trabajo del docente en el diseño curricular.

Una de las fortalezas que se han generado es el trabajo cooperativo, para hacer efectivo implica organizar en grupos, donde cada integrante asume un rol y responsabilidad (Muñoz, 2016). Cada posición asignada a cada integrante del grupo es primordial para los fines definidos, el liderazgo es posiblemente el rol de mayor responsabilidad y alcance.

1.7.3.2 Componente de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes

Una separación de la teoría con la práctica produce conocimientos estériles, no significativos y carentes de validez. La acción educativa de llevar la teoría a la práctica y experimentación o que, luego de ejecutar la práctica se llegue al estudio de los preceptos teóricos, es la manera de afianzar la formación profesional en educación superior (García, López, Moreno, y Garcell, 2018). Esto ya está normado en Ecuador, sin embargo, no todo lo que se hace es en realidad aplicación práctica de las teorías estudiadas.

Las actividades prácticas pueden ser ejecutadas en forma individual o grupal y debe ser de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, las aplicaciones prácticas implican resolver problemas, contrastar, replicar, ensayar, quedando a criterio de las IES la definición de lo requerido para el aprendizaje (Consejo de Educación Superior, 2019). Si para estas aplicaciones prácticas o de experimentación es necesario la dotación de infraestructura, equipamiento,

materiales, insumos, es responsabilidad de las instituciones esa dotación y se consigue mediante la gestión.

1.7.3.3. Componente de aprendizaje autónomo

El trabajo autónomo es un gran avance para probar habilidades para la vida profesional que le espera al sujeto. Se convierte en una forma de trabajo académico que consiste en leer, observar, interpretar, transferir, discutir contenidos de aprendizaje, se forman hábitos de estudio, cada estudiante crea su propia metodología y la mejora acorde a sus necesidades (Pérez, 2020).

Desde el campo normativo de la educación en Ecuador, se definen como la reunión de actividades individuales del educando que logran el aprendizaje, pero es el docente el responsable de planear esas actividades, pese a que no acompañará su ejecución. El estudiante por su parte logra la automotivación, despierta su curiosidad y creatividad, es el mediador y evaluador de lo aprendido (Consejo de Educación Superior, 2019). Entre otras las actividades pueden ser de: lectura, escritura, planes y proyectos, preparación de exposiciones.

En ese contexto pedagógico el estudiante de educación superior despliega o forma habilidades de pensamiento crítico, analítico y propositivo, estas acciones le permiten integrar los aprendizajes (Herrera, Valdivia, García, y Zagalaz, 2020). Visto así el aprendizaje se convierte en un alcance metacognitivo porque es capaz de regular y decir qué hacer con lo aprendido.

1.7.4 El profesor ante la docencia, investigación y vinculación

1.7.4.1 Actividades de docencia

En la profesión de docentes, la mayor carga de horas de trabajo se asigna a la docencia, son las actividades que en mayor tiempo de aplicación forman a los nuevos profesionales. El conocimiento de las estrategias docentes para el desempeño y de ser posible de forma individualizada, será la mejor información para asignar responsabilidades con criterio de pertinencia (Jerez, Orsini, y Hasbún,

2016). La norma de gran alcance para distribuir el trabajo en las IES de Ecuador es el Reglamento de Carrera y Escalafón del Personal Académico del Sistema de Educación Superior, expedido por el Consejo de Educación Superior, la última reforma y codificación corresponde al año 2021. Es un instrumento vinculante, por lo tanto, mandatorio para que universidades y escuelas politécnicas públicas y particulares asignen las siguientes actividades a los docentes:

- a) Impartir clases;
- b) Planificar y actualizar contenidos de clases, seminarios, talleres, entre otros;
- c) Diseñar y elaborar material didáctico, guías docentes o syllabus;
- d) Diseñar y elaborar libros de texto;
- e) Orientar y acompañar a estudiantes a través de tutorías individuales o grupales en las modalidades de estudio que la IES considere pertinente;
- f) Realizar visitas de campo, tutorías, docencia en servicio y formación dual;
- g) Dirigir tutorías, dar seguimiento y evaluar prácticas o pasantías pre profesionales;
- h) Preparar, elaborar, aplicar y calificar exámenes, trabajos y prácticas;
- i) Dirigir trabajos para la obtención del título o grado académico;
- j) Dirigir y participar en proyectos de experimentación e innovación docente;
- k) Diseñar e impartir cursos de educación continua o de capacitación y actualización;
- l) Participar y organizar colectivos académicos de debate, capacitación o intercambio de metodologías y experiencias de enseñanza;
- m) Usar herramientas pedagógicas de la investigación formativa y la sistematización como soporte o parte de la enseñanza;
- n) Participar como profesores en los cursos de nivelación en el marco del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión;
- o) Orientar, capacitar y acompañar al personal académico del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión; y,
- p) Las demás que definan las universidades y escuelas politécnicas en ejercicio de su autonomía responsable, en el marco del desarrollo de la oferta académica institucional (Consejo de Educación Superior, 2021, p. 6).

Es responsabilidad de quienes dirigen el centro de estudios superiores la distribución, pero la misma norma antes citada expresa que se deberá efectuar con criterio de equidad o equilibrio para facilitar el desarrollo del personal académico. No significa que todo profesor realiza todas estas actividades, según las necesidades, se distribuyen y asignan horas de trabajo semanal para que, conforme horario y planificación se las ejecute.

1.7.4.2 Actividades de investigación

Los avances de la humanidad se deben a la investigación científica, las IES son las directas responsables de convertirse en centros de desarrollo de los nuevos conocimientos o aplicación en proyectos prácticos de lo que ya existe. La investigación formativa le permite al estudiante observar de manera real que es posible generar descubrimientos y por lo tanto cambios (Ovelar, Ortiz, y Almazán, 2014). Los más indicados para valorar la realidad de la investigación son los protagonistas del hecho educativo, con esos resultados y criterios técnicos deberán resolver si debe mantener o ser innovada.

Desde lo normativo del escalafón, aquí algunas actividades de investigación para ser asignadas en base al perfil del docente y las necesidades de la institución: a) Planear, dirigir y/o ejecutar proyectos de investigación; b) Investigar sobre los saberes ancestrales; c) Trazar, ejecutar y/o nuevas metodologías y procedimientos; d) Investigar en escenarios como laboratorios y otro tipo de ambientes según el problema a resolver; e) Difundir resultados de investigaciones f) Participar en redes de investigación g) Liderar equipos, comités o consejos que dirigen las investigaciones; entre otras que requiera la institución (Consejo de Educación Superior, 2021).

1.7.4.3 Actividades de gestión y dirección académica

El personal que lidera en los diferentes niveles la marcha de la institución es el que toma las decisiones en base a investigaciones, reportes o informes, todo en el marco de las normas preestablecidas. Una de las decisiones es el tipo de persona que la institución va a formar con los requerimientos de la zona de impacto del

centro educativo y las corrientes mundiales acordes a la actualidad (Viveros y Sánchez, 2018).

A quienes ejercen las labores directivas se les asignará el mayor número de horas o la totalidad para que asuman la responsabilidad de actividades como: a) Gestión del rectorado, vicerrectorado o del órgano colegiado superior; b) Cargos de decano, subdecano o similar; c) Dirigir escuelas, departamentos o institutos; d) Dirigir carreras o programas; e) Dirigir procesos de docencia, investigación y vinculación; f) Organizar eventos académicos; g) Desempeñar cargos para entidades de publicación; h) Diseñar proyectos para carreras y programas de grado y posgrado; entre otras actividades a nivel interno o externo de la institución (Consejo de Educación Superior, 2021).

1.7.4.4 Actividades de vinculación con la sociedad

La razón de ser de los centros de estudios superiores es formar a los profesionales según los intereses sociales, pero esa formación no deberá ser solo en el campo teórico, la mejor forma de acercar a la universidad con el campo laboral es la ejecución de actividades de vinculación. Se promueven sujetos competentes, afines a los escenarios reales de trabajo, relacionados con la ciencia y la técnica, pero aplicada, son los mismos estudiantes los que comprenderán la relación entre universidad y sector productivo (Barreno, Barreno, y Olmedo, 2018). Pero para este logro deberán asignarse las actividades de planeación, ejecución y evaluación a la planta docente.

La interacción entre actividades de docencia, investigación y vinculación forman la integralidad del servicio educativo. Por tanto, la misión de la educación superior no se limita transmitir conocimientos mediante la docencia, lo genera con investigación y transfiere mediante la vinculación. Aquí se presenta en forma resumida algunas de esas actividades normadas: a) Impulsar cooperación y desarrollo; b) Proporcionar asistencia técnica a la colectividad; c) Facilitar capacitaciones; d) Facilitar servicios sin fines lucrativos; e) Fomentar participación ciudadana; f) Organizar y desarrollar eventos de interés públicos; g) Promover la

internacionalización; h) Ejecutar proyectos de innovación; entre otras definidas por las IES institución (Consejo de Educación Superior, 2021).

1.8 Evaluación del desempeño docente

La evaluación se crea en educación siempre con fines de mejora en los procesos para alcanzar nuevos resultados. En las evaluaciones a docentes se busca medir el aprendizaje con prioridad sobre el desempeño práctico (Gómez y Valdés, 2019). Lo no adecuado es evaluar con fines de cumplir disposiciones de las entidades de control y no por convicción para tomar decisiones de mejora. El desarrollo de cursos de capacitación en base a necesidades identificadas debe impactar en mejores prácticas y mayor rendimiento del estudiante.

Entre las múltiples formas de planear y ejecutar la evaluación al docente, se deberá normar y procurar la mayor objetividad posible, los modelos de evaluación institucionales deben ser dinámicos. Una de las tendencias es evaluar la satisfacción estudiantil por el servicio recibido, por el despliegue de habilidades, manejo de recurso, metodología y competencias, todo como una gran variable denominada desempeño didáctico (Flores, Gatica, Sánchez, y Martínez, 2017). Entre varios indicadores o factores de evaluación al docente se puede considerar aquellos asociados al tipo de persona que es el docente frente al estudiante y los que provienen del contexto y lo debe utilizar.

Al igual que se evalúa a un estudiante el docente deberá ser evaluado de manera integral. Mientras más completa sea la evaluación la confiabilidad y validez de los resultados llevarán a decisiones de mayor alcance, interesa entre otros indicadores el nivel de formación, salud física y mental (Montenegro, 2003). Pero estas variables pueden ser objeto de rechazo cuando los instrumentos no se hayan configurado con objetividad. Lo correcto es la utilización de escalas y puntuaciones de pruebas estandarizadas que ya hayan sido probadas y sin duda arrojarán calificaciones entre el personal, pero llevan a ejecutar reformas en las instituciones (Martínez y Guevara, 2015). Considerar que con las estrategias pertinentes las reformas nunca serán para retroceder sino para mejorar la calidad de servicio.

1.8.1 El docente y el interés de aprendizaje, esfuerzo y progresión (IEPA) de los estudiantes

En el contexto científico y en particular educativo, se han dado diferentes interpretaciones al término esfuerzo. “Teorías de la motivación, la teoría de la atribución, la teoría de la fijación de objetivos, la teoría de la expectativa, la teoría de la carga cognitiva” (Cecchini et al., 2014, p. 77). Esta realidad ha llevado a observar varios significados y no una definición única. El campo de las variables disposicionales se refiere al interés, esfuerzo y progresión en el aprendizaje (Pérez, González, y Zagalaz, 2020). El reto de medir estas variables permite tener resultados confiables y asumir las debilidades como necesidades de cambio.

El interés del estudiante por sus aprendizajes, se describe como la disposición para la carrera que cursa, incluso como una vocación que le llevará a su ocupación laboral (Muñoz, Hernández, y Serrate, 2019). La palabra esfuerzo no debe ser entendida desde un enfoque negativo, se trata de un componente motivacional, es natural en el ser humano valorar lo que se adquiere con esfuerzo. El tercer componente denominado progresión en el aprendizaje, se relaciona con los niveles logrados y avances en lo cognitivo (Prieto, Blanco, y Brero, 2002). La progresión además implica superar las dificultades propias que pueden presentarse en las etapas y componentes del currículo de estudio.

La relevancia de utilizar en una investigación la escala IEPA es que, ya se tienen referentes teóricos y resultados de estudios anteriores, así lo definen los creadores de la escala. “Si bien existen instrumentos diseñados para evaluar variables disposicionales y contextuales en entornos educativos, hemos desarrollado dos escalas para superar algunas de las limitaciones detectadas y para cumplir con los objetivos en el proceso de construcción de estos instrumentos” (Cecchini et al., 2014, p. 77). Se propone investigar esta variable por primera vez en la institución objeto de este trabajo con un enfoque hacia gestionar la educación centrada en el ser humano.

1.8.2 El trabajo del docente en ayuda estudiantil (AYES)

La cultura aún vigente en educación superior en el contexto de esta investigación muestra que el estudiante anhela la orientación y enseñanza de los docentes, la ayuda percibida será valorada. “Según la percepción que tienen los estudiantes de la acción docente el profesor que se caracteriza por despertar el interés del alumno por el aprendizaje, a través de una oferta de actividades interesantes” (Cecchini, Méndez y Fernández, 2015, p. 43). Además, se valora el apoyo en la resolución de problemas según la naturaleza de la disciplina de estudio.

Es un desglose a las variables contextuales que tienen como elementos el nivel de interés para aprender, apoyo para aprender e impulso hacia la ética del esfuerzo. El interés se genera en función a las metodologías utilizadas, pertinencia de las prácticas y mientras se sienta un protagonismo en proceso de enseñanza-aprendizaje (Melero, Torres y García, 2020). En relación a la asistencia para aprender, significa que el proceso formativo adapta al estudiante para el desempeño en un mundo cambiante. Es en ese contexto que deben actuar como sujetos activos, creativos, emprendedores y predispuestos para el autoestudio porque las enseñanzas de la carrera pronto caducarán (Salicetti y Romero, 2010). El tercer componente de ayuda estudiantil denominado promoción de la ética en el esfuerzo, implica el contexto mismo de formación donde se observa a los actores de la institución, porque la ética no se enseña, se demuestra y es el estudio y práctica de valores individuales y organizacionales (Marulanda y Rojas, 2019).

La ayuda al estudiante no significa moldear bajo el único criterio de sus docentes, es una ayuda para que por sí solo se oriente y logre una visión de la carrera de estudio. Los estudiantes que han seleccionado una carrera son libres en sus motivaciones e intereses, no requieren una formación por fuerza sino con autonomía, razonamientos y hechos prácticos (Merino y Martínez, 2020). El contexto de estudios superiores se apoya en la educación formal previa de dos niveles en donde se habrá logrado una formación en valores y las bases de las disciplinas científicas.

1.8.3 El desempeño docente en los procesos de gestión de formación

El docente en su condición de ser humano tiene un contexto familiar, una personalidad, un carácter, a más de ello, para el ejercicio profesional debe haber cursado una carrera que le da la formación en un área del conocimiento, también para ejercer la docencia debe formarse o capacitarse en pedagogía y didáctica.

Desde ese contexto el desempeño como docente y su misión en la educación superior es aportar para la formación integral de los nuevos profesionales requeridos por la sociedad. El directo responsable de lograr la motivación duradera de los estudiantes es el docente, convierte los contenidos programáticos en objetos de estudio llamativos, logra experiencias que suman resultados de aprendizaje, competencias y compromiso de servicio (Montenegro, 2003).

En la institución objeto de este estudio los procesos del SGC están estructurados de forma transversal, es decir, en cada proceso interactúan directivos, docentes, estudiantes y donde el caso lo requiera el personal administrativo.

En los procesos definidos desde el Estatuto Institucional, se encuentra que, el macroproceso Gestión de Formación, se desagrega en los siguientes procesos: gestión académica, gestión de admisión y nivelación; gestión de secretaría académica; gestión de biblioteca; gestión de bienestar estudiantil y universitario; gestión de desarrollo de competencias lingüísticas; gestión de formación complementaria (UNACH, 2018). Son estos procesos en los que, desde la percepción de docentes se evalúa a los directivos y desde la óptica de los estudiantes se evalúa a los docentes, la tabla 6 en la sección metodología encadena los procesos y los ítems de los instrumentos de investigación.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1 Diseño de la investigación

Esta investigación fue ejecutada con la guía del positivismo como un paradigma de gran utilidad porque permite el análisis estadístico del objeto de estudio (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014), se caracteriza por la medición con objetividad de las variables desagregadas en factores con sus respectivos ítems que integran los instrumentos, la recolección de datos es con un muestreo aleatorio que permite inferir los resultados para la población. El paradigma positivista es de apoyo en el campo social, el conocimiento se logra con el estudio lógico de los datos (Ramos, 2015). Enunciado que es evidente en la sección presentación y análisis de resultados.

El objeto del conocimiento es la gestión directiva en dirección al profesorado y la efectividad del desempeño docente en el servicio educativo en la UNACH, todo en el contexto del modelo de gestión por procesos con el SGC vigente desde agosto 2018, modelo que acciona un sistema con procesos e involucra directivos, docentes y estudiantes.

Además, el diseño de la investigación tiene sustento en la Teoría General de Sistemas (TGS). El propósito de esta teoría es la observación de los hechos en forma global, así como la modelación de las variables simples y complejas (Sarabia, 1995). Es coherente con Tamayo (1999) que describe como una metodología que trabaja en todo el sistema y en las interrelaciones de sus componentes. Teoría pertinente para sustentar la investigación como exponen Arnold y Osorio (1998), sirve para alcanzar un enfoque holístico e integral de los componentes, los procesos y procedimientos.

Con el contexto citado, en lo sustantivo, orienta la teoría de gestión por procesos. Formula la permanente indagación de estrategias para ser implementadas y lograr los objetivos y fines de la organización (Zamora, 2017). Según Cegarra y Martínez (2014), la gestión por procesos, implica el accionar de actividades en cada

segmento de la organización, con la característica de ser apreciadas y valoradas por el usuario o parte interesada.

En concreto el trabajo se ejecutó con el enfoque cuantitativo, los sujetos participantes asignaron una evaluación según la escalada constante en los instrumentos, con la instrucción de ser respuestas percibidas a partir de su realidad de desempeño. El diseño es clasificado como no experimental, no se manipularon deliberadamente variables. En la investigación no experimental las variables se identifican y acontecen, pero el investigador no ejerce el control ni alguna influencia para su natural cambio, tampoco se interviene en los efectos que ocasionen (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014). El diseño también se caracteriza por ser transaccional o transversal, la información se obtiene en un periodo planeado de tiempo.

2.2 Tipo de investigación

Con el razonamiento establecido por Bermúdez y Rodríguez (2013) que expresan, todo trabajo investigativo se logra mediante una estructura y ejecución de una secuencia lógica de actividades que direccionan hacia conclusiones sobre la realidad indagada del objeto de estudio presente en las actividades humanas. El alcance de la investigación es descriptivo en primera instancia, porque con los resultados procesados de cada instrumento, se caracterizan las variables. También alcanza el nivel correlacional, porque a partir del análisis cuantitativo de resultados de cada factor resultante de la desagregación de variables, se calcula el índice de correlación entre factores.

2.3 Objetivos

Objetivo general (OG):

OG: Determinar la relación entre la gestión directiva hacia el profesorado y el desempeño didáctico de profesores de la Universidad Nacional de Chimborazo en el marco de la implementación del Sistema de Gestión de la Calidad.

Objetivos específicos (OE):

OE1: Caracterizar el nivel de Calidad de Vida Laboral de los profesores, mediante el análisis de indicadores referidos a la realidad en la que se desempeñan.

OE2: Establecer el nivel de valoración desde la apreciación del profesorado hacia los directivos institucionales según correspondan en cuanto a procesos de Gestión de Formación.

OE3: Relacionar el nivel de CVL de los profesores con el nivel de valoración a los directivos en procesos de Gestión de Formación.

OE4: Evaluar las variables disposicionales y contextuales en el ámbito de desempeño de los estudiantes.

OE5: Establecer el nivel de valoración desde la apreciación de los estudiantes hacia los profesores según correspondan en cuanto a procesos de Gestión de Formación.

OE6: Relacionar el nivel de evaluación a las variables disposicionales y contextuales con el nivel de valoración a los docentes en procesos de Gestión de Formación.

OE7: Relacionar la valoración a la gestión directiva hacia el profesor y la valoración del desempeño didáctico en el macroproceso Gestión de Formación.

OE8: Proponer un modelo de gestión directiva para la mejora del desempeño didáctico del profesor.

2.4 Relación de los fundamentos teóricos y variables de estudio

Variables:

- Gestión directiva hacia el profesor
- Desempeño didáctico del profesor

Tabla 5

Concreción de variables de estudio, categorías teóricas y la relación con las técnicas, instrumentos y factores de estudio.

Variables sus definiciones	Categorías de sustento teórico	Técnicas e instrumentos de investigación	Factores de análisis
<p>Variable: Gestión directiva hacia el profesor</p> <p>Definición: Función de planificar, ejecutar, evaluar y tomar decisiones desde los sujetos directivos y líderes de equipos en instituciones de educación superior; ciclos de esta función que son determinantes para el nivel de CVL. Toda esta función está delimitada en la Gestión de Formación (GF). En particular los directivos se centran en los elementos de dirección estratégica, estructura y cultura institucional, dirigencia de la organización y las interrelaciones con el medio externo (Miranda, 2016). En ese contexto los actores centrales para la oferta del servicio de educación son los docentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión directiva. - Educación superior. - Gestión de la calidad. - Evaluación de la gestión directiva. - Profesión docente. - Perfeccionamiento del personal académico. 	<p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Escala CVL</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Escala Gestión de Formación (GFD)</p>	<p>Apoyo directivo (AP.DID) Carga de trabajo (CAR.TR) Motivación intrínseca (MT.INT)</p> <hr/> <p>Evaluación de los equipos directivos (E.PROF) Evaluación de proyección de futuro (E.FUTU) Evaluación del proyecto curricular (E.CURR) Evaluación de los medios y formación complementaria (E.FORM) Evaluación del sistema de ayudas y servicios (E.AYUD)</p>
<p>Variable: Desempeño didáctico del profesor</p> <p>Definición: El desempeño didáctico significa poner en práctica los elementos didácticos. El arte de enseñar se describe como la secuencia de acciones planeadas y propositivas en las que se interactúa con los estudiantes con el fin de lograr sus aprendizajes (Guzmán, 2016). Esos elementos didácticos están involucrados en el Sistema de Gestión de la Calidad, y en particular en el macroproceso Gestión de Formación. Cuando estas actividades se ejecutan se obtiene la reacción natural de estudiantes expresada en interés, esfuerzo, progresión y percepción de apoyo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desempeño del profesorado. - Evaluación del desempeño docente. - El docente y el interés de aprendizaje, esfuerzo y progresión (IEPA) de los estudiantes. - El trabajo del docente en ayuda estudiantil (AYES). - El desempeño docente en los procesos de gestión de formación (GFE). 	<p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Escala de interés, progresión y esfuerzo de los estudiantes (IEPA)</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Escala sobre ayuda al estudio (AYES).</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Escala Gestión de Formación (GFE).</p>	<p>Interés por el estudio (INTER) Siente que progresa (PROGR) Se esfuerza en clase (ESFUE)</p> <hr/> <p>Despierta el interés (DES.IN) Ayuda a aprender (AYU.AP) Valora el esfuerzo (VAL.ES)</p> <hr/> <p>Evaluación del profesorado (E.PROF) Evaluación de proyección de futuro (E.FUTU) Evaluación del proyecto curricular (E.CURR) Evaluación de los medios y formación complementaria (E.FORM) Evaluación del sistema de ayudas y servicios (E.AYUD)</p>

Los fundamentos teóricos dan sustento a la investigación y los estudios previos sirven para contrastar resultados. Los instrumentos que en lo posterior se describe son de dos tipos, unos ya elaborados y validados en otras investigaciones, otros instrumentos que fueron elaborados para este trabajo con el sustento teórico ya expuesto, provienen de la estructura y modelo de gestión de la institución estudiada (Ver tabla 6), se muestra que, a partir de los procesos constantes en el SGC en particular en el macroproceso gestión de formación, se estructuran los ítems para la valoración que hacen docentes y estudiantes.

Tabla 6

Desagregación de los procesos investigados y que integran el macro proceso: Gestión de Formación (UNACH, 2018)

PROCESO 1: GESTIÓN ACADÉMICA	GESTIÓN DE DIRECTIVOS: CUESTIONARIO A PERSONAL ACADÉMICO	DSEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE: CUESTIONARIO A ESTUDIANTES
SUBPROCESO 1.1: MACROCURRÍCULO	<p>¿Los directivos fomentan trabajo con dominios científicos, tecnológicos y humanísticos de la universidad?</p> <p>¿Los directivos propician el uso del modelo educativo, pedagógico y didáctico de la UNACH?</p> <p>¿La carrera o carreras en las que usted labora, considera que tienen una sólida pertinencia los requerimientos sociales?</p>	<p>¿Los profesores utilizan los dominios científicos, tecnológicos y humanísticos de la universidad?</p> <p>¿Los profesores propician el uso del modelo educativo, pedagógico y didáctico de la UNACH?</p> <p>¿La carrera que usted estudia considera que tienen una sólida pertinencia los requerimientos sociales?</p>
SUBPROCESO 1.2: MESOCURRÍCULO	<p>¿Los directivos institucionales han logrado una organización de profesores por áreas académicas?</p> <p>¿La malla curricular de la carrera o carreras que trabaja es adecuada para garantizar la formación de los nuevos profesionales?</p> <p>¿El diseño curricular de la carrera o carreras que trabaja es adecuado para garantizar la formación de los nuevos profesionales?</p>	<p>¿Se trabaja con una organización de profesores por áreas académicas?</p> <p>¿La malla curricular de la carrera que estudia es adecuada para garantizar la formación de los nuevos profesionales?</p> <p>¿El diseño curricular de la carrera que estudia es adecuado para garantizar la formación de los nuevos profesionales?</p>
SUBPROCESO 1.3: MICROCURRÍCULO	<p>¿La gestión directiva facilita el diseño del sílabo para su desempeño docente?</p> <p>¿El proyecto integrador está organizado para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes a su cargo?</p> <p>Hay una organización correcta de las condiciones para las tutorías académicas</p> <p>¿Las condiciones institucionales aseguran el logro de los proyectos de actividades complementarias?</p>	<p>¿Los sílabos que presentan los profesores facilitan su desempeño estudiantil?</p> <p>¿El proyecto integrador contribuye para fortalecer sus aprendizajes?</p> <p>¿Las tutorías académicas contribuyen para sus aprendizajes y formación?</p> <p>¿La realización de actividades complementarias aporta a su formación profesional?</p>

SUBPROCESO 1.4: TITULACIÓN	¿Las opciones de titulación institucionales consolidan la formación profesional de los estudiantes antes de salir al ejercicio profesional?	¿Conoce las opciones de titulación para cuando deba cumplir ese requisito académico?
SUBPROCESO 1.5: SEGUIMIENTO A GRADUADOS	¿El informe por carrera de seguimiento a graduados aporta para mejorar el currículo de formación de las siguientes promociones? ¿El informe estadístico de inserción laboral se convierte en elemento de partida para mejoras?	¿El informe por carrera de seguimiento a graduados le permite tener certeza de su futuro cuando se gradúe de la carrera que estudia? ¿El informe estadístico de inserción laboral se convierte en objeto de motivación de sus profesores para sus estudios?
SUBPROCESO 1.6: PERFECCIONAMIENTO DOCENTE	¿Conoce el proyecto de capacitación y perfeccionamiento del personal académico? ¿Los cursos de perfeccionamiento académico son pertinentes para su desempeño?	¿Sus profesores le han comentado del proyecto de capacitación y perfeccionamiento del personal académico? ¿Sus profesores le han comentado que los nuevos conocimientos que utiliza son producto de cursos de perfeccionamiento académico institucionales?
PROCESO 2: GESTIÓN DE ADMISIÓN Y NIVELACIÓN	GESTIÓN DE DIRECTIVOS CUESTIONARIO A PERSONAL ACADÉMICO	DSEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE CUESTIONARIO A ESTUDIANTES
SUBPROCESO 2.1: PLANIFICACIÓN DE LA ADMISIÓN Y NIVELACIÓN	¿La planificación de la admisión y nivelación responde a la realidad de la institución?	¿Aprecia usted que hay planificación de la admisión y nivelación en la institución?
SUBPROCESO 2.2: PROMOCIÓN DE LA OFERTA ACADÉMICA	¿Hay organización institucional para la promoción de la carrera o carreras que usted trabaja?	¿Los profesores de la carrera que usted estudia participan en la promoción de la misma?
SUBPROCESO 2.3: ADMISIÓN A LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO	¿El sistema de admisión a la universidad garantiza los principios de acceso a la educación superior?	¿El sistema de admisión a la universidad garantiza las libertades del estudiante en el acceso a la educación superior?
SUBPROCESO 2.4: NIVELACIÓN	¿El ciclo de nivelación al ingreso a la universidad responde a las necesidades de los siguientes niveles en las carreras?	¿El ciclo de nivelación al ingreso a la universidad responde a las necesidades de los siguientes niveles en las carreras?

PROCESO 3: GESTIÓN DE SECRETARÍA ACADÉMICA	GESTIÓN DE DIRECTIVOS CUESTIONARIO A PERSONAL ACADÉMICO	DSEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE CUESTIONARIO A ESTUDIANTES
SUBPROCESO 3.1: CONTROL Y ASISTENCIA NORMATIVA	¿Aprecia usted la existencia de control y asistencia normativa favorable para sus actividades de docencia?	¿Aprecia usted la existencia de control y asistencia normativa favorable para sus actividades de aprendizaje?
SUBPROCESO 3.2: AUDITORIA ACADÉMICA	¿Existen programadas las auditorías académicas para asegurar la calidad de los graduados?	¿Sus profesores utilizan principios de auditoría académica para monitorear sus actividades de aprendizaje?
SUBPROCESO 3.3: ADMINISTRACIÓN DEL SISTEMA ACADÉMICO	¿Hay una adecuada administración del sistema de control académico y en particular del sistema informático de control académico SICOA?	¿Hay conformidad por su interacción entre profesores y estudiantes en el sistema de control académico y en particular del sistema informático de control académico SICOA?
PROCESO 4: GESTIÓN DE BIBLIOTECA	GESTIÓN DE DIRECTIVOS CUESTIONARIO A PERSONAL ACADÉMICO	DSEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE CUESTIONARIO A ESTUDIANTES
SUBPROCESO 4.1: ADMINISTRACIÓN DE BIBLIOTECA	¿La administración de la biblioteca le facilita su trabajo como personal académico?	¿La administración de la biblioteca le facilita su trabajo como estudiante?
SUBPROCESO 4.2: DESARROLLO DE LA COLECCIÓN	¿La bibliografía disponible en biblioteca le da soporte a sus actividades de docencia?	¿La bibliografía disponible en biblioteca le da soporte a sus aprendizajes?
SUBPROCESO 4.3: CENTRO DE DOCUMENTACIÓN	¿Los documentos de biblioteca facilitan su trabajo como personal académico?	¿Los documentos de biblioteca facilitan su trabajo como estudiante?
PROCESO 5: GESTIÓN DE BIENESTAR ESTUDIANTIL Y UNIVERSITARIO	GESTIÓN DE DIRECTIVOS CUESTIONARIO A PERSONAL ACADÉMICO	DSEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE CUESTIONARIO A ESTUDIANTES
SUBPROCESO 5.1: Orientación Vocacional y Profesional	¿La orientación vocacional y profesional de la Coordinación de Bienestar Estudiantil y Universitario aporta para su trabajo como personal académico?	¿La orientación vocacional y profesional de la Coordinación de Bienestar Estudiantil y Universitario aporta para su formación?
SUBPROCESO 5.2: Gestión y Administración de Becas y Ayudas Económicas Estudiantiles	¿Las becas y ayudas económicas estudiantiles contribuyen en forma indirecta para su accionar como personal académico?	¿Las becas y ayudas económicas estudiantiles contribuyen para la formación suya o de sus compañeros?
SUBPROCESO 5.3: Servicios Asistenciales estudiantil	¿En general los servicios asistenciales que se ofrecen desde la Coordinación de Bienestar Estudiantil y Universitario aportan a su trabajo como personal académico?	¿En general los servicios asistenciales que se ofrecen desde la Coordinación de Bienestar Estudiantil y Universitario aportan a su desempeño educativo?

PROCESO 6: GESTIÓN DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS	GESTIÓN DE DIRECTIVOS CUESTIONARIO A PERSONAL ACADÉMICO	DSEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE CUESTIONARIO A ESTUDIANTES
SUBPROCESO 6.1: FORMACIÓN ACADÉMICA	¿La formación en idioma o idiomas extranjeros hacia los estudiantes son un soporte para su trabajo como personal académico?	¿La formación en idioma o idiomas extranjeros hacia los estudiantes son un soporte para su desempeño educativo?
PROCESO 7: GESTION DE FORMACION COMPLEMENTARIA	GESTIÓN DE DIRECTIVOS CUESTIONARIO A PERSONAL ACADÉMICO	DSEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE CUESTIONARIO A ESTUDIANTES
SUBPROCESO 7.3: DESARROLLO DE COMPETENCIAS ARTÍSTICAS, CULTURALES Y DEPORTIVAS	¿La formación en artes, cultura y deportes hacia los estudiantes son un soporte para su trabajo como personal académico?	¿La formación en artes, cultura y deportes hacia los estudiantes son un soporte para su desempeño como educativo?

2.5 Métodos

a) Método de análisis de las fuentes documentales relevantes

La revisión de fuentes documentales es un proceso amplio y con espíritu crítico del investigador en donde se observan los antecedentes y actualidad teórica entorno al problema de investigación. Se trabaja en leer, analizar y darle sentido a sustentos teóricos referidos al campo del estudio (Gómez, 2011). Se desarrolla un contraste entre la teoría y la realidad. Los métodos utilizados son los siguientes.

- El método literal, con el propósito de tener un seguimiento y orden de los textos investigados, se utilizó para no tener distanciamiento con las citas originales, la razón es que se necesita detalles textuales que son de interés y relevancia.
- La naturaleza del trabajo científico implica la utilización del método lógico, utilizado para concentrar teorías o aspectos con criterios diversos, pero que son útiles concretarlos con una profundidad y explicación, se conserva lo medular de las temáticas y se logra una explicación integral.
- El método inductivo, como estrategia que a partir de casos particulares permitió lograr las generalizaciones.
- El método deductivo, que a partir de situaciones amplias de gran alcance llevaron a desagregar las situaciones particulares.

b) Métodos de investigación de acuerdo con los objetivos indicados.

Siempre ha existido y está prácticamente superado el debate entre quienes sostienen el carácter objetivo y los del carácter subjetivo del conocimiento (Calduch, 2014). Los avances en la investigación involucran a los métodos para que siempre sean los más efectivos. En la investigación se busca describir las realidades y lograr la comprensión de las interrelaciones, es de mucha importancia descubrir esa realidad (Murcia y Ramírez, 2017). El trabajo fue concebido para luego de la revisión bibliográfica, seguir con la recolección de información de campo y culminar con la propuesta.

- Para el diagnóstico de la gestión directiva, la investigación en base a la profundidad fue de tipo descriptiva y analítica, porque se manifiestan y analizan las características de esta gestión.
- En la determinación de la efectividad en el desempeño de docentes, también prevalece la descripción y análisis, pero en este caso es con la información proveniente desde los principales beneficiarios de los servicios de educación, los estudiantes.
- Los indicadores de correlación entre factores de cada variable fueron calculados tanto a nivel de docentes como de estudiantes, todo con su respectiva interpretación y discusión de resultados.
- Para la propuesta de modelo de gestión directiva para la efectividad en el desempeño didáctico del profesor, lo principal e indiscutible es el apego a las normativas internas y de los organismos que rigen la educación superior de Ecuador, todo en el marco de la implementación del sistema de gestión por procesos y mejora continua como teoría científica que guía las acciones.

2.6 Técnicas, instrumentos y procesamiento de información

a) Encuesta con escala Likert aplicada a una muestra de docentes para caracterizar el nivel de Calidad de Vida Laboral (CVL). Es una escala validada por Cabezas (1998) quien afirma que, es para una autoevaluación de varios indicadores que conforman la Calidad de Vida Profesional. Para responder, el participante contrasta su bienestar, las demandas de trabajo y los recursos que dispone en lo psicológico, organizacional y relacional. Este cuestionario en sus inicios se llamó elemento que determina la Calidad de Vida Profesional (CVP-35) y también fue validado (Martín et al., 2004).

La estructura de CVL es de 35 ítems para ser valorados en una escala de 1 a 10, siendo «nada» el equivalente de 1 y 2, la valoración «algo» se corresponde con 3, 4 y 5, la cualidad «bastante» equivale a 6, 7 y 8, la cualidad «mucho» es para los valores más elevados 9 y 10 (Rodríguez, 2016).

b) Encuesta con escala Likert, denominada Gestión de Formación aplicada a Docentes (GFD) fue con la misma muestra de profesores para determinar la

valoración desde ellos a quienes lideran la dirección institucional sobre el desempeño en los procesos que integran Gestión de Formación. El cuestionario y su respectiva escala fue elaborada por el autor de la investigación y validado por expertos con los criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. La escala tiene las siguientes opciones de valoración «nunca» es equivalente a 1; «rara vez» es equivalente a 2; «a veces» es 3; «casi siempre» es 4; «siempre» es 5.

c) Encuesta con escala Likert aplicada a una muestra de estudiantes para evaluar las variables disposicionales y contextuales en el ámbito de desempeño. El cuestionario desde los autores Cecchini et al., (2014) mide el interés, esfuerzo y progresión de aprendizaje en los estudiantes y cómo percibe el estudiante la ayuda que presta el docente en el estudio. Tiene dos partes, la una para variables disposicionales (IEPA) y la otra dirigida hacia variables contextuales (AYES). Los creadores de estos dos instrumentos los validaron con alumnos del Sistema de Educación Español. Mientras en este trabajo la muestra es de estudiantes del nivel superior en Ecuador. Las equivalencias de la escala son: «Muy en desacuerdo» equivale a 1; «En desacuerdo» equivale a 2; «Ni de acuerdo ni en desacuerdo» para 3; «De acuerdo» con 4; «Muy de acuerdo» con el valor 5.

d) Cuestionario Gestión de Formación aplicado a Estudiantes (GFE) con escala Likert para los mismos participantes que respondieron IEPA y AYES el fin fue recabar la percepción del desempeño de docente en lo que les compete en los procesos, subprocesos y procedimientos de Gestión de Formación. Cuestionario con la escala correspondiente también elaborado por el investigador y validado por expertos mediante los criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. La escala se integra con las opciones: «nunca» equivalente a 1; «rara vez» equivalente a 2; «a veces» es 3; «casi siempre» es 4; «siempre» es 5.

Previa a la aplicación definitiva de los instrumentos luego de la validación por expertos se aplicó un pilotaje con un grupo de docentes y otro de estudiantes para observar de forma preliminar los resultados y comprobar que las preguntas eran comprensibles. Para el procesamiento estadístico de datos, en la actualidad, existen varios softwares, uno de ellos el SPSS que se ha constituido en soporte de gran efectividad por la variedad de cálculos que sustentan el análisis e

interpretación de datos (Ballester y Nadal, 2014). En este caso se ha utilizado la versión 24.

2.7 Población y muestra

2.7.1 Población y muestra de docentes

La población de estudio fueron los profesores que en agosto de 2019 ejercían la docencia en la UNACH, conforme a sus méritos y tiempo de trabajo se ubican en diferentes categorías, algunos de ellos en su condición de titulares y otros con contrato de trabajo ocasional, en total fueron 723.

La determinación del tamaño de la muestra fue utilizando la fórmula establecida cuando la población es finita (Urquiza, 2005).

$$n = \frac{Npq}{(N-1) \frac{ME^2}{NC^2} + pq}$$

La ecuación de cálculo:

Fórmula cuyos componentes son: n = tamaño de muestra; N = población total o universo; p = probabilidad que ocurra (proporción de respuestas confiables, usualmente $p = 0.5$); $q = 1-p$ = probabilidad que no ocurra (proporción de respuestas no confiables); ME = indicador de error (recomendable de 0,01 a 0,15), el aconsejable 0.05; NC = indicador de confianza, valor con el que se generalizan resultados para el universo de estudio. El margen de error utilizado por ser una investigación social fue 5%, con lo cual se obtuvo la muestra de 251 docentes, para efectos de análisis se calculó de manera proporcional la muestra para cada conglomerado, en este caso las 4 facultades institucionales.

Tabla 7

Población y muestra de docentes por facultades. Sistema Informático de Control Académico (SICOA - UNACH, 2019)

FACULTAD / UNIDAD ACADÉMICA	POBLACIÓN	MUESTRA
Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías	164	57
Ciencias de la Salud	248	86
Ciencias Políticas y Administrativas	153	53
Ingeniería	158	55
TOTAL	723	251

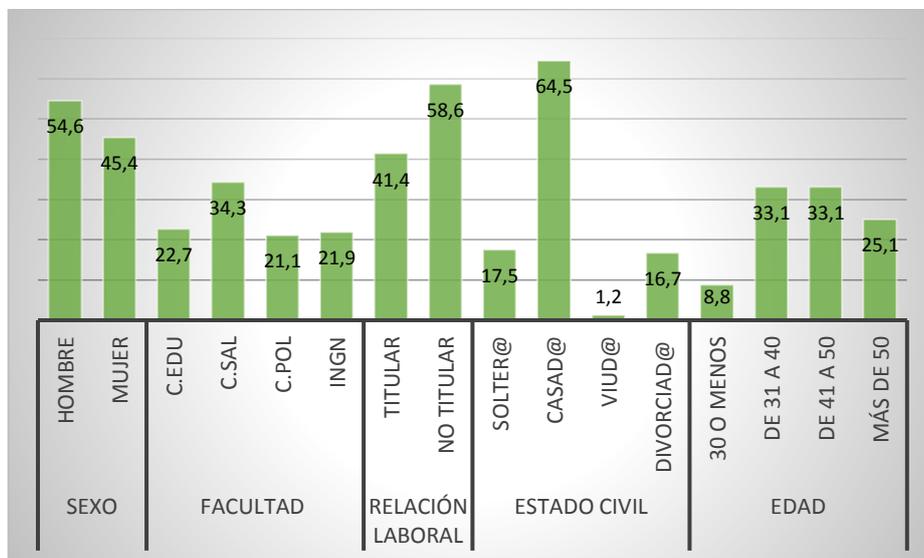
El cuestionario con sus respectivas escalas está precedido por una serie de ítems cuya finalidad es conocer datos sociodemográficos de los participantes, y a continuación se presenta los cuestionarios CVL y GFD que permiten describir las características reflejadas en las tablas 8 y 9.

En la tabla 8 y figura 4, se detalla que, de los 251 docentes, 114 son mujeres y 137 hombres; 22 son de 30 años o menos, 83 de ellos tienen edades que oscilan entre 31 y 40 años, igual número están entre 41 y 50, existen los 63 restantes que han superado los 50 años. Es mayor la proporción de casados, 44 afirman ser solteros y 42 de estado civil divorciados o separados, únicamente 3 están viudos. De la observación a los datos se colige que la mayor proporción labora en Ciencias de la Salud, son 86, de las otras facultades los participantes son en número superior a 50. Un importante dato es de la relación laboral, la mayor parte 147 no son titulares y los 104, han logrado la titularidad.

Tabla 8

Descripción de los participantes docentes

Variables		N	%
Sexo	Hombre	137	54,6
	Mujer	114	45,4
Facultad	Ciencias de la Educación	57	22,7
	Ciencias de la Salud	86	34,3
	Ciencias Políticas y Administrativas	53	21,1
	Ingeniería	55	21,9
Relación laboral	Titular	104	41,4
	No titular	147	58,6
Estado civil	Soltero	44	17,5
	Casado	162	64,5
	Viudo	3	1,2
	Divorciado o separado	42	16,7
Edad	30 o menos	22	8,8
	De 31 a 40	83	33,1
	De 41 a 50	83	33,1
	Más de 50	63	25,1

**Figura 4.** Descripción de los docentes participantes por porcentajes**Tabla 9**

Media y desviación estándar de edad de docentes colaboradores

	M	DT
Edad	43,36	9,285

La tabla 9 muestra que, la edad media es 43,36 años, mientras la desviación estándar alcanza el 9,285, esto indica una importante dispersión de las edades,

esta es una característica normal en gran parte de las instituciones, se debe a la rotación normal de las generaciones, aspecto que en lugar de ser vista como una debilidad se podría aprovechar de la experiencia de unos y la vitalidad de la juventud de los demás.

2.7.2 Población y muestra de estudiantes

Los sujetos participantes estuvieron distribuidos en las 4 facultades institucionales, cursando las diferentes carreras y sus respectivos niveles, fueron un total de 9535. El cálculo del tamaño de la muestra se efectuó con la misma fórmula descrita en el acápite 2.7.1, con el margen de error del 5%, se obtuvo 369 como muestra entre hombres y mujeres. La tabla 10 expresa en forma proporcional la muestra según la población de cada conglomerado, en este caso, facultades institucionales.

Tabla 10

Población y muestra de estudiantes por facultades. Sistema Informático de Control Académico (SICOA - UNACH, 2019)

FACULTAD / UNIDAD ACADÉMICA	POBLACIÓN	MUESTRA
Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías	1916	77
Ciencias de la Salud	2843	110
Ciencias Políticas y Administrativas	2204	85
Ingeniería	2492	97
TOTAL	9535	369

De los 369 alumnos colaboradores en el trabajo de investigación, 157 son de sexo masculino y 212 femenino. La media aritmética de la edad alcanza únicamente 22,40 años, es una población joven (Ver tabla 12), de ellos 106 tiene edades de 18 a 20 años, 204 son de 21 a 24, los 59 restantes son mayores de 24 años. La mayor proporción son solteros, pero 17 son casados o han establecido unión en pareja, hay una persona divorciada. El grupo más numeroso es de Ciencias de la Salud, son 110, Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías con 77, Ciencias Políticas y Administrativas son 85, mientras Ingeniería son 97. Hay una mayor

proporción en los niveles iniciales y conforme avanza el nivel se reduce en parte el número de estudiantes. (Ver tabla 11 y figura 5).

Tabla 11

Descripción de los participantes estudiantes

Variables		N	%
Sexo	Hombres	157	42,5
	Mujeres	212	57,5
Edad en 3 grupos	Jóvenes (18-20)	106	28,7
	Medianos (21-24)	204	55,3
	Mayores (+ de 24)	59	16,0
Estado civil	Solteros	351	95,1
	Casados	14	3,8
	Divorciados	1	0,3
	Unión libre	3	0,8
Facultad	Ciencias de la Educación	77	20,9
	Ciencias de la Salud	110	29,8
	Ciencias Políticas y Administrativas	85	23,0
	Ingeniería	97	26,3
Nivel de estudios	Primero	51	13,8
	Segundo	54	14,6
	Tercero	44	11,9
	Cuarto	42	11,4
	Quinto	34	9,2
	Sexto	40	10,8
	Séptimo	29	7,9
	Octavo	30	8,1
	Noveno	27	7,3
	Décimo	18	4,9

Tabla 12

Media de la edad de los participantes

	M	DT
Edad	22,40	2,839

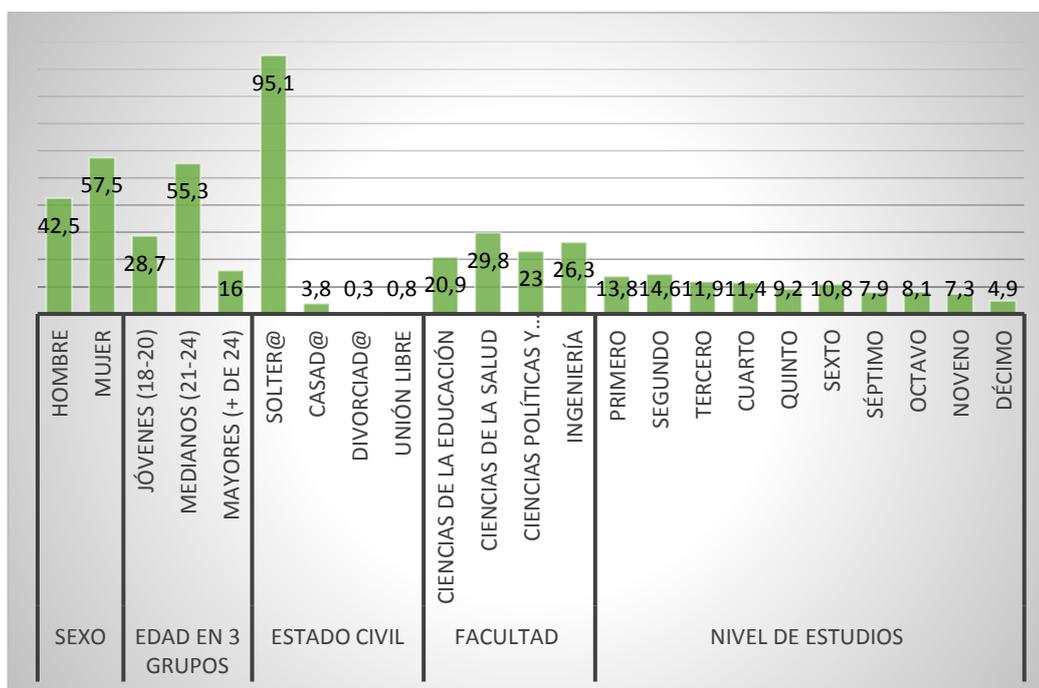


Figura 5. Descripción porcentual de participantes en base a sus características

2.7.3 Procedimiento de recolección de datos y de análisis de resultados

Para recoger la información de los sujetos (docentes y estudiantes) participantes en esta investigación, se utilizó el Sistema Informático de Control Académico (SICOA) institucional, es un software creado por la UNACH para que todo docente registre diariamente sus actividades de docencia, en forma similar los estudiantes realizan consultas de sus calificaciones, evaluaciones a docentes y seguimiento al sílabo, entre otras actividades.

Con la autorización del señor Rector, los técnicos administradores del sistema levantaron los instrumentos y fue activado para utilizar en las últimas semanas de un periodo académico con la certeza que, tanto docentes como estudiantes ingresarían en ese tiempo. Obteniendo un número de participantes muy cerca a la totalidad, para procesar la información de acuerdo con la muestra se efectuó un procedimiento aleatorio, logrando solo tener datos de la muestra de docentes y de estudiantes.

Los datos las muestras de participantes se levantaron en el software SPSS.24 en donde se trabajó cálculos como media aritmética, desviación estándar, asimetría, curtosis, índice de homogeneidad corregida, Alfa de Cronbach, índice de correlación, prueba de Levene de calidad de varianzas, prueba *t* para la igualdad de medias, análisis de varianza ANOVA, prueba Post Hoc de Bonferroni, prueba de homogeneidad de varianzas, entre otras aplicaciones.

CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

3.1 Presentación de resultados de la valoración a gestión directiva hacia el profesorado

En concordancia con lo expuesto en la tabla 5, de la sección metodología, en donde se muestra la relación de las categorías teóricas con las técnicas e instrumentos de investigación, en los apartados siguientes se presentan los resultados de la valoración a la gestión directiva dirigida al profesorado, los datos iniciales son de una autovaloración de docentes a la CVL en donde la naturaleza de la escala no siempre significa que puntuar más alto o más bajo sea lo mejor, lo que sí está claro es que, de los hallazgos se deduce que hay necesidad de mejora. Seguido constan los resultados de la valoración a los procesos de gestión de formación GFD desde la apreciación de los docentes a los directivos. Cuando se correlacionan los factores provenientes de CVL y GFD, la mayor parte de ellos muestran correlación positiva, no así la carga de trabajo que lo hace de forma negativa.

3.1.1 Resultados de cuestionario de CVL de docentes

Del procesamiento de datos del primer instrumento utilizado con los docentes participantes y referido a CVL, los resultados se describen (Ver tabla 13) para cada ítem según en el siguiente orden: la primera columna con la media aritmética (M), seguida de la desviación estándar (DT), luego la asimetría (Asim), la siguiente es la curtosis (Curt), finalmente el índice de homogeneidad corregida (IHc).

Tabla 13

Medidas de tendencia central, dispersión y forma de las variables de la escala CVL

Variables de CVL	M	DT	Asim	Curt	IHc
CLV.1. Cantidad de trabajo que tengo	8,57	1,781	-2,009	4,632	0,349
CLV.2. Satisfacción con el tipo de trabajo	8,56	1,730	-1,856	3,722	0,531
CLV.3. Satisfacción con el sueldo	7,48	2,005	-1,089	1,069	0,466
CLV.4. Posibilidad de promoción	6,39	2,732	-0,537	-0,820	0,436
CLV.5. Reconocimiento de mi esfuerzo en el trabajo	6,53	2,657	-0,598	-0,693	0,559
CLV.6. Presión que recibo para realizar la cantidad de trabajo	7,47	2,335	-1,006	0,267	0,465
CLV.7. Presión recibida para mantener la calidad de mi trabajo	7,45	2,428	-0,942	-0,019	0,482
CLV.8. Prisas y agobios por falta de tiempo para hacer mi Trabajo	7,33	2,626	-0,939	-0,200	0,436
CLV.9. Motivación (ganas de esforzarme)	8,27	2,205	-1,582	1,992	0,533
CLV.10. Apoyo de mis jefes	7,60	2,646	-1,224	0,444	0,521
CLV.11. Apoyo de mis compañeros	7,67	2,237	-1,182	0,942	0,531
CLV.12. Apoyo de mi familia	9,36	1,315	-3,133	11,095	0,567
CLV.13. Ganas de ser creativo	9,13	1,408	-2,384	6,470	0,556
CLV.14. Posibilidad de ser creativo	8,30	2,027	-1,435	1,734	0,513
CLV.15. Me desconecto al acabar la jornada laboral	5,55	3,013	-0,066	-1,262	0,291
CLV.16. Recibo información de los resultados de mi trabajo	7,06	2,478	-0,810	-0,208	0,543
CLV.17. Conflictos con otras personas en el trabajo	3,11	2,776	1,138	-0,068	0,187
CLV.18. Falta de tiempo para mi vida personal	6,15	2,873	-0,319	-1,159	0,269
CLV.19. Incomodidad física en el trabajo	4,48	3,192	0,390	-1,367	0,224
CLV.20. Posibilidad de expresar lo que pienso y necesito	6,71	2,726	-0,735	-0,537	0,504
CLV.21. Carga de responsabilidad	8,23	1,840	-1,531	2,646	0,508
CLV.22. Mi establecimiento trata de mejorar mi calidad de vida	6,35	2,669	-0,506	-0,833	0,512
CLV.23. Tengo autonomía o libertad de decisión	7,09	2,449	-0,837	-0,207	0,454
CLV.24. Interrupciones molestas en el trabajo	5,28	3,087	-0,024	-1,434	0,237
CLV.25. Estrés	6,74	2,753	-0,553	-0,799	0,239
CLV.26. Se exige capacitación para hacer mi trabajo	7,66	2,456	-1,195	0,552	0,506
CLV.27. Estoy capacitado para realizar mi trabajo actual	9,22	1,289	-2,659	9,109	0,502
CLV.28. Variedad en mi trabajo	7,63	2,079	-0,989	0,512	0,528
CLV.29. Mi trabajo es importante para la vida de otras personas	9,27	1,414	-2,994	9,902	0,537
CLV.30. Es posible que mis propuestas sean escuchadas y aplicadas	7,17	2,556	-1,014	0,142	0,570
CLV.31. Lo que tengo que hacer queda claro	8,16	1,938	-1,398	1,579	0,567
CLV.32. Me siento orgulloso de mi trabajo	9,37	1,420	-3,345	12,310	0,585
CLV.33. Mi trabajo tiene consecuencias negativas para mi salud	4,70	2,983	0,332	-1,171	0,121
CLV.34. Calidad de vida de mi trabajo	7,73	2,101	-1,272	1,291	0,462
CLV.35. Apoyo a mis compañeros	8,61	1,949	-2,106	4,731	0,538

Con las equivalencias de análisis descritas en el acápite 2.6, la cualidad “algo”, referida a las variables de CVL, está presente en los ítems 17, 19, 24 y 33, estas son las más bajas puntuaciones, se puede interpretar como indicadores positivos, lo ideal será disminuir más, incluso llegar a un valor nulo, esta es tarea de la gestión (Ver tabla 13). En el otro extremo de la escala las variables valoradas con la cualidad “mucho” son las correspondientes a los ítems 1, 2, 12, 13, 27, 29, 32, 35, en este caso también son indicadores de aspectos positivos, pero aún se tiene margen de incremento en la valoración, será la base para las propuestas de mejora.

Lo antes expresado es solo una breve descripción, el instrumento validado está compuesto por tres factores: Apoyo directivo (AP.DID); Carga de trabajo (CAR.TR); Motivación intrínseca (MT.INT), (Ver tabla 14), factores para los que, se ha calculado la M superior a 6,00 e inferior a 9,00, DT con valores adecuados, valor de la Asim y Curt normales en los dos primeros factores, no así en el tercer factor; finalmente el índice de fiabilidad Alfa de Cronbach $> .800$ en cada factor.

Tabla 14

Medidas de tendencia central, dispersión, forma y coeficiente de fiabilidad de los factores de la escala CVL

Factores de CVL	M	DT	Asim	Curt	Alfa de Cronbach
Apoyo directivo (AP.DID)	7,07	1,525	-,967	1,286	,907
Carga de trabajo (CAR.TR)	6,32	1,747	-,227	-,462	,865
Motivación intrínseca (MT.INT)	8,46	1,189	-2,517	10,055	,821

3.1.2 Resultados de cuestionario con la escala Gestión de Formación–Docentes (GFD)

Del segundo instrumento utilizado con la misma muestra de docentes (Ver tabla 15), en la parte inicial se muestran cada ítem - variable con la correspondiente M, seguida de la DT, y como medidas de forma, Asim y Curt e IHc.

Tabla 15

Medidas de tendencia central, dispersión y forma de la escala de Gestión de Formación – Docentes GFD

Ítems - Variables de GFD	M	DT	Asim	Curt	Ihc
GFD.1. ¿Los directivos fomentan trabajo con dominios científicos, tecnológicos y humanísticos de la universidad?	3,86	1,094	-0,836	0,060	0,680
GFD.2. ¿Los directivos propician el uso del modelo educativo, pedagógico y didáctico de la UNACH?	4,00	1,071	-0,913	0,108	0,668
GFD.3. ¿La carrera o carreras que usted labora considera que tiene sólida pertinencia ante requerimientos sociales?	4,37	0,854	-1,413	1,774	0,454
GFD.4. ¿Los directivos institucionales han logrado una organización de profesores por áreas académicas?	3,85	1,054	-0,715	-0,110	0,713
GFD.5. ¿La malla curricular de la carrera o carreras que trabaja es adecuada para garantizar la formación profesional?	4,24	,820	-1,003	1,019	0,572
GFD.6. ¿El diseño curricular de la carrera o carreras que trabaja es adecuado para garantizar la formación de los nuevos profesionales?	4,24	,800	-1,127	1,682	0,592
GFD.7. ¿La gestión directiva facilita el diseño del sílabo para su desempeño docente?	4,14	1,007	-1,200	1,073	0,691
GFD.8. ¿El proyecto integrador de saberes está organizado para fortalecer los aprendizajes de estudiantes a su cargo?	3,75	1,152	-0,802	-0,096	0,695
GFD.9. ¿Hay una organización correcta de las condiciones para las tutorías académicas?	3,48	1,140	-0,444	-0,511	0,758
GFD.10. ¿Las condiciones institucionales aseguran el logro de los proyectos de actividades complementarias?	3,74	1,001	-0,441	-0,446	0,811
GFD.11. ¿Las opciones de titulación institucionales consolidan la formación profesional de los estudiantes antes de salir al ejercicio profesional?	4,03	0,901	-0,750	0,184	0,754
GFD.12. ¿El informe por carrera de seguimiento a graduados aporta para mejorar el currículo de formación de las siguientes promociones?	3,86	0,992	-0,584	-0,350	0,730
GFD.13. ¿El informe estadístico de inserción laboral se convierte en elemento para mejoras de las siguientes promociones?	3,88	1,049	-0,777	0,007	0,736
GFD.14. ¿Conoce el proyecto de capacitación y perfeccionamiento del personal académico?	3,65	1,168	-0,684	-0,287	0,649
GFD.15. ¿Los cursos de perfeccionamiento académico son pertinentes para su desempeño?	3,79	1,027	-0,616	-0,107	0,711
GFD.16. ¿La planificación de la admisión y nivelación responde a la realidad de la institución?	3,67	1,054	-0,515	-0,410	0,707
GFD.17. ¿Hay organización institucional para la promoción de la carrera o carreras que usted trabaja?	3,85	0,979	-0,655	0,140	0,785
GFD.18. ¿El sistema de admisión garantiza la libertad de acceso de estudiantes a las carreras que oferta la universidad?	3,71	1,095	-0,563	-0,330	0,692
GFD.19. ¿El ciclo de nivelación al ingreso a la universidad responde a las necesidades de los siguientes niveles en las carreras?	3,59	1,052	-0,260	-0,732	0,680
GFD.20. ¿Aprecia usted la existencia de control y asistencia normativa favorable para sus actividades de docencia?	4,02	0,980	-0,898	0,414	0,615
GFD.21. ¿Existen programadas las auditorías académicas para asegurar la calidad?	3,66	1,118	-0,618	-0,323	0,782
GFD.22. ¿Hay una adecuada administración del sistema de control académico y en particular del sistema informático de control académico SICOA?	3,92	0,902	-0,541	-0,292	0,681
GFD.23. ¿La administración de la biblioteca le facilita su trabajo como personal académico?	3,24	1,216	-0,266	-0,882	0,670
GFD.24. ¿La bibliografía disponible en biblioteca da soporte a sus actividades de docencia?	3,17	1,161	-0,037	-0,825	0,678
GFD.25. ¿Los documentos de biblioteca facilitan su trabajo como personal académico?	3,25	1,100	-0,049	-0,705	0,719
GFD.26. ¿La orientación vocacional y profesional de la Coordinación de Bienestar Estudiantil y Universitario aporta para su trabajo como personal académico?	3,18	1,225	-0,189	-0,872	0,760

GFD.27. ¿Las becas y ayudas económicas estudiantiles contribuyen en forma directa o indirecta para su accionar como personal académico?	3,56	1,233	-0,554	-,654	0,613
GFD.28. ¿En general los servicios asistenciales que se ofrecen desde la Coordinación de Bienestar Estudiantil y Universitario aportan a su trabajo como personal académico?	3,31	1,186	-0,236	-0,883	0,712
GFD.29. ¿La formación en idioma o idiomas extranjeros hacia los estudiantes son un soporte para su trabajo como personal académico?	3,67	1,128	-0,578	-0,456	0,655
GFD.30. ¿La formación en artes, cultura y deportes hacia los estudiantes son un soporte para su trabajo como personal académico?	3,64	1,145	-0,511	-0,604	0,691

Con el análisis respectivo se calcularon cinco factores utilizando todos los ítems del cuestionario: la evaluación que los docentes hacen a los directivos en cuanto a sus responsabilidades dentro de Gestión de Formación “evaluación de equipos directivos (E.DIRC)”; la apreciación referida a los componentes que muestran el futuro dentro de gestión de formación “evaluación de proyección de futuro (E.FUTU)”, el tercer factor se relaciona a la valoración hacia aspectos curriculares, denominado “evaluación del proyecto curricular (E.CURR)”, el siguiente factor lo describe el propio nombre “evaluación de los medios y formación complementaria (E.FORM)” y como quinto factor “evaluación del sistema de ayudas y servicios (E.AYUD)” (Ver tabla 16). El cálculo de M en los cinco factores tiene mucha similitud, supera 3,00 y uno de ellos alcanza 4,03. La Asimetría y Curtosis tienen valores aceptables. En el indicador de fiabilidad para cada factor se encuentran adecuados resultados, el alfa de Cronbach > 0,800 para los cinco.

Tabla 16

Medidas de tendencia central, dispersión, forma e índice de fiabilidad de factores de la escala Gestión de Formación GFD

Factores de GFD	M	DT	Asim	Curt	Alfa de Cronbach
Evaluación de equipos directivos (E.DIRC)	3,82	0,824	-0,574	-0,062	0,909
Evaluación de proyección de futuro (E.FUTU)	4,03	0,778	-0,655	-0,083	0,835
Evaluación del proyecto curricular (E.CURR)	3,93	0,788	-0,654	0,163	0,880
Evaluación de los medios y formación complementaria (E.FORM)	3,39	0,964	-0,096	-0,611	0,894
Evaluación del sistema de ayudas y servicios (E.AYUD)	3,58	0,869	-0,061	-0,749	0,889

Sintetizando lo antes presentado, las tablas 13 y 15 que contienen en detalle para cada ítem - variable los resultados de CVL y GFD, de esos instrumentos provienen los factores, 3 para CVL y 5 para de GFD, se generan las tablas 14 y 16.

Se hace necesario correlacionar esos factores de estudio. La correlación está calculada entre factores y también cada factor con la edad de los docentes. En dirección al logro de uno de los objetivos propuestos, se ejecutó el análisis bivariado (tabla 17) con la correlación de Pearson, el factor “apoyo directivo” y “carga de trabajo”, no se correlacionan de forma significativa; en idéntica forma la edad no tiene correlación estadísticamente significativa con los factores establecidos. Los demás factores, en su gran mayoría se correlacionan en forma positiva y estadísticamente significa (mientras más valoran a uno de ellos también crece la valoración para el que se esté correlacionando o viceversa). Un dato importante es que el factor “carga de trabajo” muestra una puntuación negativa con la mayoría de los otros factores, significa que mientras mayor es la “carga de trabajo” menos valoran la “gestión de los directivos”, “proyección de futuro”, “proyecto curricular”, “medios de formación complementaria”, así mismo al “sistema de ayudas y servicios”, y si disminuye la carga de trabajo la valoración para los factores se incrementará.

Tabla 17

Correlaciones bivariadas de los factores de las escalas CVL, GFD y edad de docentes

	2	3	4	5	6	7	8	9
1. AP.DID	0,118	0,748**	0,553**	0,534**	0,525**	0,318**	0,472**	-0,020
2. CAR.TR	1	0,241**	-0,175**	-0,104	-0,163**	-0,175**	-0,183**	0,099
3. MT.INT		1	0,391**	0,428**	0,379**	0,201**	0,276**	0,014
4. E.DIRC			1	0,823**	0,831**	0,686**	0,784**	-0,080
5. E.FUTU				1	0,800**	0,574**	0,690**	-0,020
6. E.CURR					1	0,672**	0,727**	-0,039
7. E.FORM						1	0,803**	-0,100
8. E.AYUD							1	-0,112
9. EDAD								1

A continuación, en la tabla 18, se muestran los resultados descriptivos (media y desviación típica), que para una mejor visión de los resultados se presentan en diagrama de barras (Ver figura 6). En la media, en los factores de CVL, la mayor puntuación la otorgan los hombres a Motivación intrínseca MT.INT (M = 8,40) y la

más baja las mujeres en Carga de trabajo CAR.TR (M = 6,18); en los factores de GFD, la mayor puntuación asignan las mujeres a Evaluación de proyección de futuro E.FUTU (M = 4,09) y la mínima los hombres en Evaluación de los medios y formación complementaria E.FORM (M = 3,37).

Tabla 18

Media y desviación típica de los factores por sexo en docentes

Factores	Variables	N	M	DT
AP.DID	Hombre	137	7,26	1,579
	Mujer	114	7,14	1,807
CAR.TR	Hombre	137	6,43	1,599
	Mujer	114	6,18	1,909
MT.INT	Hombre	137	8,40	1,022
	Mujer	114	8,13	1,363
E.DIRC	Hombre	137	3,74	0,836
	Mujer	114	3,93	0,801
E.FUTU	Hombre	137	3,98	0,772
	Mujer	114	4,09	0,784
E.CURR	Hombre	137	3,91	0,791
	Mujer	114	3,95	0,787
E.FORM	Hombre	137	3,37	0,976
	Mujer	114	3,42	0,952
E.AYUD	Hombre	137	3,52	0,835
	Mujer	114	3,65	0,907

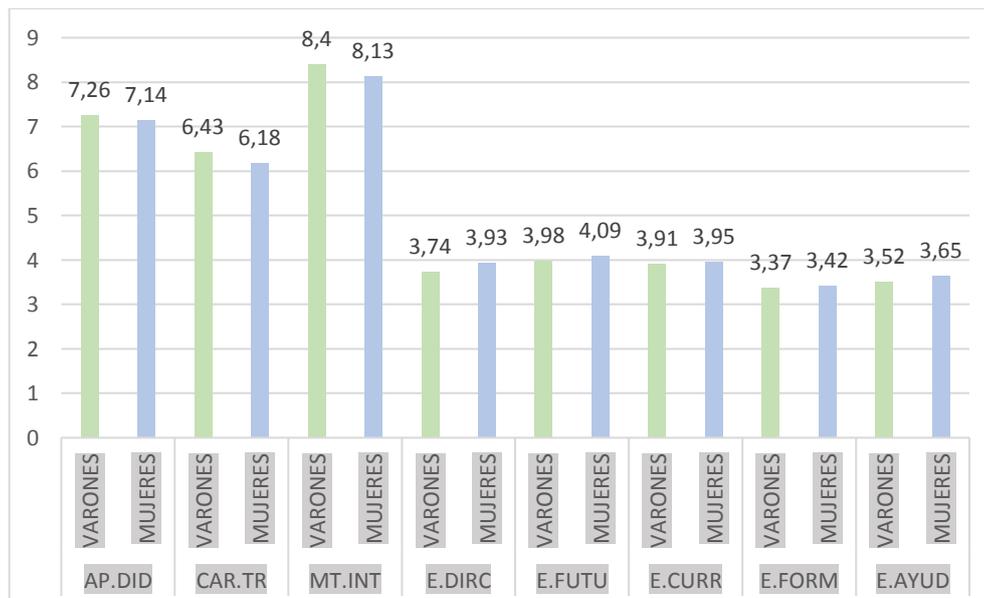


Figura 6. Diagrama de barras de valoración de factores por sexo, docentes

Para conocer si existen diferencias en las medidas de los factores de CVL y GFD en función del sexo, se ha aplicado el estadístico t de Student para muestras independientes por ser variables dicotómicas (Ver tabla 19). Previo a esta prueba se ha calculado el estadístico de Levene para la igualdad de varianzas. Del análisis de resultados se deduce que no hay diferencia estadísticamente significativa, pues tanto los hombres como las mujeres tienen las mismas percepciones de CVL y de GFD.

Tabla 19

Pruebas para la homogeneidad de varianzas y prueba t para muestras independientes comparando grupos por sexo en docentes

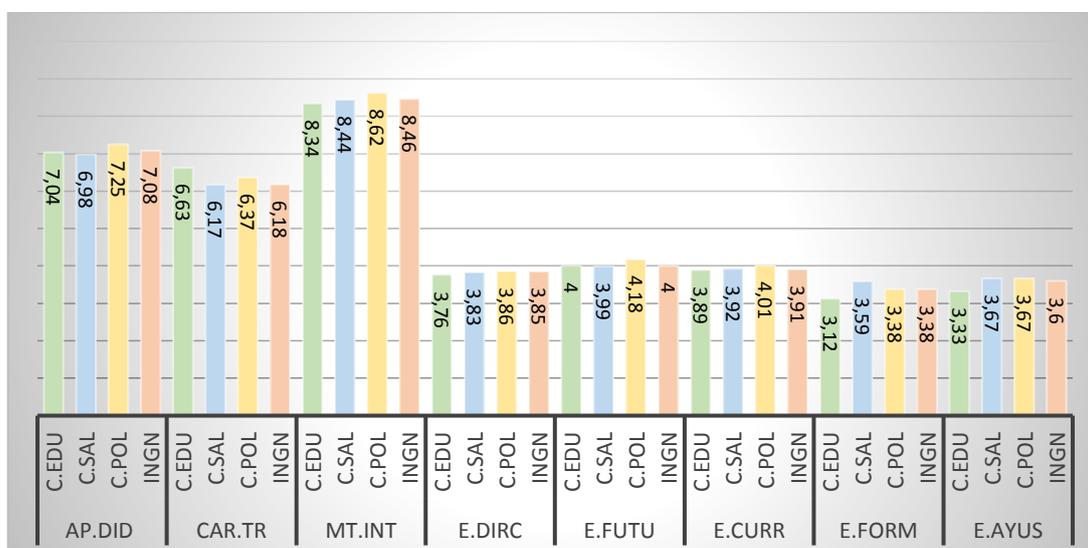
		Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	p	DM
AP.DID	Se asumen varianzas iguales	1,393	0,239	0,547	249	0,585	0,05
	No se asumen varianzas iguales			0,540	225,721	0,590	0,05
CAR.TR	Se asumen	7,843	0,006	1,049	249	0,295	0,11
	No se asumen			1,030	217,958	0,304	0,11
MT.INT	Se asumen	1,379	0,241	1,285	249	0,200	0,09
	No se asumen			1,246	197,521	0,214	0,09
E.DIRC	Se asumen	0,548	0,460	-1,794	249	0,074	-0,19
	No se asumen			-1,801	244,097	0,073	-0,19
E.FUTU	Se asumen	0,016	0,900	-1,123	249	0,262	-0,11
	No se asumen			-1,122	239,487	0,263	-0,11
E.CURR	Se asumen	0,019	0,892	-0,447	249	0,655	-0,04
	No se asumen			-0,447	241,206	0,655	-0,04
E.FORM	Se asumen	0,305	0,581	-0,368	249	0,713	-0,04
	No se asumen			-0,368	242,816	0,713	-0,04
E.AYUD	Se asumen	1,358	0,245	-1,155	249	0,249	-0,13
	No se asumen			-1,146	232,533	0,253	-0,13

En un análisis de los factores según la facultad de trabajo docente (Ver tabla 20 y figura 7), la escala CVL es sobre 10 y se observa que en MT.INT las 4 facultades superan 8,00 y entre ellas Ciencias Políticas puntúa 8,62 que es la más alta; mientras en CAR.TR, la facultad de Ciencias de la Salud puntúa más bajo 6,17. En el análisis de GFD la escala es sobre 5 y la media de E.FUTU es 4,00 o más en 3 de las 4 facultades, el extremo más bajo es para E.FORM en Ciencias de la Educación que únicamente alcanza 3,12.

Tabla 20

Media y desviación típica de factores por facultades donde imparten docencia

		N	M	DT
AP.DID	C.Edu	57	7,04	1,487
	C.Sal	86	6,98	1,608
	C.Pol	53	7,25	1,568
	INGN	55	7,08	1,410
CAR.TR	C.Edu	57	6,63	1,810
	C.Sal	86	6,17	1,745
	C.Pol	53	6,37	1,820
	INGN	55	6,18	1,612
MT.INT	C.Edu	57	8,34	1,123
	C.Sal	86	8,44	1,276
	C.Pol	53	8,62	1,203
	INGN	55	8,46	1,113
E.DIRC	C.Edu	57	3,76	0,813
	C.Sal	86	3,83	0,839
	C.Pol	53	3,86	0,856
	INGN	55	3,85	0,798
E.FUTU	C.Edu	57	4,00	0,777
	C.Sal	86	3,99	0,798
	C.Pol	53	4,18	0,796
	INGN	55	4,00	0,733
E.CURR	C.Edu	57	3,89	0,710
	C.Sal	86	3,92	0,811
	C.Pol	53	4,01	0,824
	INGN	55	3,91	0,808
E.FORM	C.Edu	57	3,12	0,864
	C.Sal	86	3,59	0,957
	C.Pol	53	3,38	0,987
	INGN	55	3,38	1,003
E.AYUS	C.Edu	57	3,33	0,867
	C.Sal	86	3,67	0,837
	C.Pol	53	3,67	0,947
	INGN	55	3,60	0,813

**Figura 7.** Diagrama de barras de la valoración de los factores por facultades donde imparten docencia

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en medias en los factores estudiados, cuando las variables son policotómicas, en este caso hay 4 facultades, se ha aplicado un análisis de varianza (ANOVA). Los resultados del estadístico de Levene (Ver Tabla 21) muestran que los grupos son homogéneos, puesto que $p > 0,05$.

Tabla 21

Prueba de homogeneidad de la varianza por facultades de estudios donde imparten docencia

	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
AP.DID	0,066	3	247	0,978
CAR.TR	0,528	3	247	0,663
MT.INT	0,140	3	247	0,936
E.DIRC	0,116	3	247	0,951
E.FUTU	0,608	3	247	0,611
E.CURR	0,839	3	247	0,473
E.FORM	0,691	3	247	0,558
E.AYUD	0,643	3	247	0,588

El análisis de varianza (ANOVA) muestra diferencias estadísticamente significativas (Ver tabla 22) en E.FORM ($F_{(3, 247)} = 2,777, p < 0,05$).

Tabla 22

Análisis de varianza comparando grupos por facultad de estudios donde imparten docencia

		gl	F	Sig.
AP.DID	Entre grupos	3	0,372	0,773
	Dentro de grupos	247		
CAR.TR	Entre grupos	3	0,933	0,425
	Dentro de grupos	247		
MT.INT	Entre grupos	3	0,500	0,683
	Dentro de grupos	247		
E.DIRC	Entre grupos	3	0,155	0,926
	Dentro de grupos	247		
E.FUTU	Entre grupos	3	0,781	0,505
	Dentro de grupos	247		
E.CURR	Entre grupos	3	0,237	0,871
	Dentro de grupos	247		
E.FORM	Entre grupos	3	2,777	0,042
	Dentro de grupos	247		
E.AYUD	Entre grupos	3	2,107	0,100
	Dentro de grupos	247		

Al ser variables policotómicas se ha procedido a realizar la prueba Post Hoc de Bonferroni (1936) para comparaciones múltiples (Ver tabla 23). Los resultados muestran que en E.FORM puntúan estadísticamente significativo, más alto los de C.Sal que los de C.Edu, con una DM = 0,47.

Tabla 23

Prueba de comparaciones múltiples de docentes por factores y facultades.
Bonferroni (1936)

FACTORES	(I) Facultad en la que labora	(J) Facultad en la que labora	DM	p
AP.DID	C.Edu	C.Sal	0,06	1,000
		C,Pol	-0,22	1,000
		INGN	-0,04	1,000
	C.Sal	C.Edu	-0,06	1,000
		C.Pol	-0,28	1,000
		INGN	-0,10	1,000
	C.Pol	C.Edu	0,22	1,000
		C.Sal	0,28	1,000
		INGN	0,17	1,000
	INGN	C.Edu	0,04	1,000
		C.Sal	0,10	1,000
		C.Pol	-0,17	1,000
CAR.TR	C.Edu	C.Sal	0,46	0,759
		C,Pol	0,26	1,000
		INGN	0,45	1,000
	C.Sal	C.Edu	-0,46	0,759
		C.Pol	-0,20	1,000
		INGN	-0,01	1,000
	C.Pol	C.Edu	-0,26	1,000
		C.Sal	0,20	1,000
		INGN	0,19	1,000
	INGN	C.Edu	-0,45	1,000
		C.Sal	0,01	1,000
		C.Pol	-0,19	1,000
MT.INT	C.Edu	C.Sal	-0,10	1,000
		C,Pol	-0,28	1,000
		INGN	-0,11	1,000
	C.Sal	C.Edu	0,10	1,000
		C.Pol	-0,18	1,000
		INGN	-0,01	1,000
	C.Pol	C.Edu	0,28	1,000
		C.Sal	0,18	1,000
		INGN	0,16	1,000
	INGN	C.Edu	0,11	1,000
		C.Sal	0,01	1,000
		C.Pol	-0,16	1,000
E.DIRC	C.Edu	C.Sal	-0,07	1,000
		C,Pol	-0,10	1,000
		INGN	-0,08	1,000
	C.Sal	C.Edu	0,07	1,000
		C.Pol	-0,03	1,000
		INGN	-0,02	1,000
	C.Pol	C.Edu	0,10	1,000
		C.Sal	0,03	1,000
		INGN	0,02	1,000
	INGN	C.Edu	0,08	1,000
		C.Sal	0,02	1,000
		C.Pol	-0,02	1,000
E.FUTU	C.Edu	C.Sal	0,00	1,000
		C,Pol	-0,18	1,000
		INGN	0,00	1,000
	C.Sal	C.Edu	0,00	1,000
		C.Pol	-0,19	1,000
		INGN	-0,01	1,000
	C.Pol	C.Edu	0,18	1,000
		C.Sal	0,19	1,000

		INGN	0,18	1,000
		C.Edu	0,00	1,000
	INGN	C.Sal	0,01	1,000
		C.Pol	-0,18	1,000
		C.Sal	-0,03	1,000
	C.Edu	C,Pol	-0,11	1,000
		INGN	-0,01	1,000
		C.Edu	0,03	1,000
	C.Sal	C.Pol	-0,09	1,000
		INGN	0,01	1,000
E.CURR		C.Edu	0,11	1,000
	C.Pol	C.Sal	0,09	1,000
		INGN	0,10	1,000
		C.Edu	0,01	1,000
	INGN	C.Sal	-0,01	1,000
		C.Pol	-0,10	1,000
		C.Sal	-0,47*	0,026
	C.Edu	C,Pol	-0,26	0,944
		INGN	-0,26	0,913
		C.Edu	0,47 [†]	0,026
	C.Sal	C.Pol	0,21	1,000
		INGN	0,21	1,000
E.FORM		C.Edu	0,26	0,944
	C.Pol	C.Sal	-0,21	1,000
		INGN	0,00	1,000
		C.Edu	0,26	0,913
	INGN	C.Sal	-0,21	1,000
		C.Pol	0,00	1,000
		C.Sal	-0,34	0,129
	C.Edu	C,Pol	-0,34	0,249
		INGN	-0,27	0,582
		C.Edu	0,34	0,129
	C.Sal	C.Pol	0,00	1,000
		INGN	0,07	1,000
E.AYUD		C.Edu	0,34	0,249
	C.Pol	C.Sal	0,00	1,000
		INGN	0,07	1,000
		C.Edu	0,27	0,582
	INGN	C.Sal	-0,07	1,000
		C.Pol	-0,07	1,000

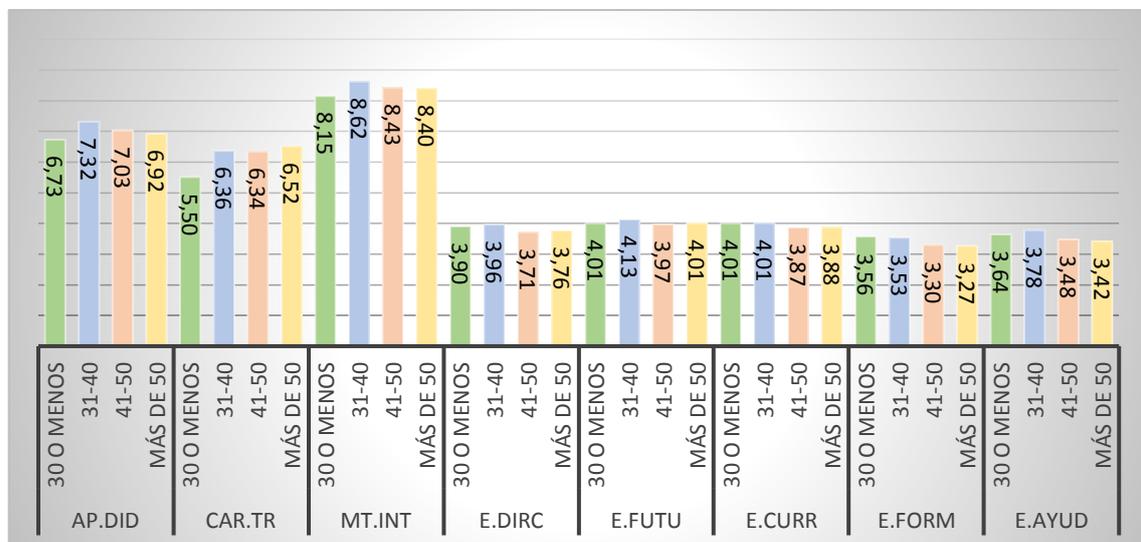
*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

En la comparación de los factores en base a la edad de los estudiantes (Ver tabla 24 y figura 8), se observa que, en los factores de la escala CVL es MT.INT del grupo de edad (31- 40 años) la que supera 8,00, mientras en CAR.TR, es el grupo de (30 o Menos años) el que puntúa más bajo. En el análisis de la escala GFD la media de E.FUTU para el grupo (31- 40 años) es la más alta y superior a 4,00, la puntuación más baja está en el grupo (Más de 50 años) para E.FORM que únicamente alcanza 3,27.

Tabla 24

Media y desviación típica de los factores por edades de docentes

		N	M	DT
AP.DID	30 o Menos	22	6,73	1,974
	31-40	83	7,32	1,509
	41-50	83	7,03	1,334
	Más de 50	63	6,92	1,596
CAR.TR	30 o Menos	22	5,50	2,106
	31-40	83	6,36	1,794
	41-50	83	6,34	1,617
	Más de 50	63	6,52	1,678
MT.INT	30 o Menos	22	8,15	1,935
	31-40	83	8,62	1,034
	41-50	83	8,43	0,934
	Más de 50	63	8,40	1,336
E.DIRC	30 o Menos	22	3,90	0,842
	31-40	83	3,96	0,811
	41-50	83	3,71	0,797
	Más de 50	63	3,76	0,860
E.FUTU	30 o Menos	22	4,01	0,713
	31-40	83	4,13	0,760
	41-50	83	3,97	0,785
	Más de 50	63	4,01	0,819
E.CURR	30 o Menos	22	4,01	0,791
	31-40	83	4,01	0,790
	41-50	83	3,87	0,741
	Más de 50	63	3,88	0,849
E.FORM	30 o Menos	22	3,56	0,896
	31-40	83	3,53	1,033
	41-50	83	3,30	0,895
	Más de 50	63	3,27	0,969
E.AYUD	30 o Menos	22	3,64	0,834
	31-40	83	3,78	0,912
	41-50	83	3,48	0,825
	Más de 50	63	3,42	0,844

**Figura 8.** Diagrama de barras de valoración de factores por edades de docentes

Para comprobar si existen diferencias de medias en los factores estudiados, cuando las variables son policotómicas, en este caso hay 4 grupos de edades, se ha aplicado un análisis de varianza (ANOVA). Los resultados del estadístico de Levene (Ver Tabla 25) muestran que los grupos son homogéneos, puesto que $p > 0,05$.

Tabla 25

Prueba de homogeneidad de la varianza por edades de docentes

	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
AP.DID	0,862	3	247	0,461
CAR.TR	1,306	3	247	0,273
MT.INT	2,120	3	247	0,098
E.DIRC	0,108	3	247	0,956
E.FUTU	0,557	3	247	0,644
E.CURR	0,325	3	247	0,807
E.FORM	0,614	3	247	0,607
E.AYUD	0,759	3	247	0,518

El análisis de varianza (ANOVA) muestra diferencias estadísticamente significativas (Ver tabla 26) en E.AYUD ($F_{(3, 247)} = 2,680$, $p < 0,05$).

Tabla 26

Análisis de varianza comparando grupos de edades de docentes

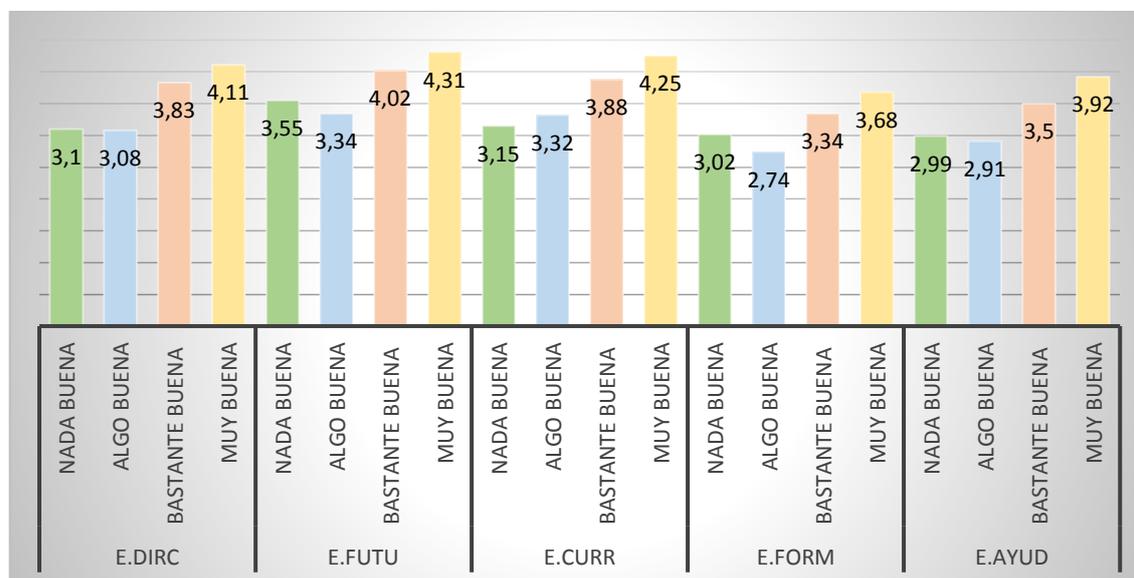
		gl	F	Sig.
AP.DID	Entre grupos	3	1,291	0,278
	Dentro de grupos	247		
CAR.TR	Entre grupos	3	1,906	0,129
	Dentro de grupos	247		
MT.INT	Entre grupos	3	1,083	0,357
	Dentro de grupos	247		
E.DIRC	Entre grupos	3	1,477	0,221
	Dentro de grupos	247		
E.FUTU	Entre grupos	3	0,624	0,600
	Dentro de grupos	247		
E.CURR	Entre grupos	3	0,633	0,594
	Dentro de grupos	247		
E.FORM	Entre grupos	3	1,442	0,231
	Dentro de grupos	247		
E.AYUD	Entre grupos	3	2,680	0,048
	Dentro de grupos	247		

Seguido consta un análisis de varianza para ver si la Percepción General de la CVL influye en los factores de Gestión de Formación valorados por docentes (GFD). Solo se cruza con los factores de Gestión de Formación porque la otra escala es la CVL y este ítem forma parte de ella. Los resultados son buenos y con diferencias estadísticamente significativas en todos los factores.

Tabla 27

Media y desviación típica de los factores por Percepción General de la CVL (PCVL)

Factores GFD	Escala de CVL	N	M	DT
E.DIRC	Nada buena	11	3,10	1,205
	Algo buena	28	3,08	0,799
	Bastante buena	114	3,83	0,691
	Muy buena	98	4,11	0,751
E.FUTU	Nada buena	11	3,55	1,161
	Algo buena	28	3,34	0,714
	Bastante buena	114	4,02	0,694
	Muy buena	98	4,31	0,689
E.CURR	Nada buena	11	3,15	1,237
	Algo buena	28	3,32	0,781
	Bastante buena	114	3,88	0,678
	Muy buena	98	4,25	0,672
E.FORM	Nada buena	11	3,02	1,218
	Algo buena	28	2,74	0,936
	Bastante buena	114	3,34	0,829
	Muy buena	98	3,68	0,987
E.AYUD	Nada buena	11	2,99	0,827
	Algo buena	28	2,91	0,864
	Bastante buena	114	3,50	0,716
	Muy buena	98	3,92	0,881

**Figura 9.** Diagrama de barras de la valoración de los factores de GFD por PCVL**Tabla 28**

Prueba de homogeneidad de la varianza de los factores de GF en función de PCVL

	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
E.DIRC	2,800	3	247	0,041
E.FUTU	3,877	3	247	0,010
E.CURR	4,566	3	247	0,004
E.FORM	2,185	3	247	0,090
E.AYUD	2,167	3	247	0,092

El análisis de varianza (ANOVA) muestra diferencias estadísticamente significativas (Ver tabla 29) en E.DIRC ($F_{(3, 247)} = 17,195, p < 0,01$), en E.FUTU ($F_{(3, 247)} = 15,190, p < 0,01$), en E.CURR ($F_{(3, 247)} = 17,772, p < 0,01$), en E. FORM ($F_{(3, 247)} = 8,401, p < 0,01$) y en E.AYUD ($F_{(3, 247)} = 14,668, p < 0,01$).

Tabla 29

Análisis de varianza comparando la PCVL en los factores de GF

		gl	F	Sig.
E.DIRC	Entre grupos	3	17,195	0,000
	Dentro de grupos	247		
E.FUTU	Entre grupos	3	15,190	0,000
	Dentro de grupos	247		
E.CURR	Entre grupos	3	17,772	0,000
	Dentro de grupos	247		
E.FORM	Entre grupos	3	8,401	0,000
	Dentro de grupos	247		
E.AYUD	Entre grupos	3	14,668	0,000
	Dentro de grupos	247		

En este caso son variables policotómicas, se ha procedido a realizar la prueba Post Hoc de Bonferroni (1936) para comparaciones múltiples (Ver tabla 30). Los resultados muestran que en el factor Evaluación de equipos directivos (E.DIRC), puntúan estadísticamente significativo, más alto las percepciones de CVL de nivel “Muy buena” que el nivel “Nada buena”, con una DM = 1,01; “Bastante buena” que el nivel “Nada buena”, con DM = 0,72; “Muy buena” que el nivel “Algo buena”, con una DM = 1,03; “Bastante buena” que el nivel “Algo buena”, con DM = 0,74 y “Muy buena” que el nivel “Bastante buena”, con una DM = 0,29. Mientras en el factor Evaluación de proyección de futuro (E.FUTU), puntúan estadísticamente significativo, más alto las percepciones de CVL de nivel “Muy buena” que el nivel “Nada buena”, con una DM = 0,76; “Muy buena” que el nivel “Algo buena”, con una DM = 0,97; “Bastante buena” que el nivel “Algo buena”, con DM = 0,68 y “Muy buena” que el nivel “Bastante buena”, con una DM = 0,29. Pueden verse los resultados del resto de factores en la tabla 30. Esto significa que valoran más alto a cada factor cuanto mejores percepciones generales tengan de la CVL.

Tabla 30

Prueba de comparaciones múltiples de docentes por PCVL. Bonferroni (1936)

FACTORES	(I) PCVL	(J) PCVL	DM	p
E.DIRC	Nada buena	Algo buena	0,02	1,000
		Bastante buena	-0,72*	0,016
		Muy buena	-1,01*	0,000
	Algo buena	Nada buena	-0,02	1,000
		Bastante buena	-0,74*	0,000
		Muy buena	-1,03*	0,000
	Bastante buena	Nada buena	0,72*	0,016
		Algo buena	0,74*	0,000
		Muy buena	-0,29*	0,036
	Muy buena	Nada buena	1,01*	0,000
		Algo buena	1,03*	0,000
		Bastante buena	0,29*	0,036
E.FUTU	Nada buena	Algo buena	0,21	1,000
		Bastante buena	-0,47	0,237
		Muy buena	-0,76*	0,006
	Algo buena	Nada buena	-0,21	1,000
		Bastante buena	-0,68*	0,000
		Muy buena	-0,97*	0,000
	Bastante buena	Nada buena	0,47	0,237
		Algo buena	0,68*	0,000
		Muy buena	-0,29*	0,020
	Muy buena	Nada buena	0,76*	0,006
		Algo buena	0,97*	0,000
		Bastante buena	0,29*	0,020
E.CURR	Nada buena	Algo buena	-0,16	1,000
		Bastante buena	-0,73*	0,009
		Muy buena	-1,10*	0,000
	Algo buena	Nada buena	0,16	1,000
		Bastante buena	-0,57*	0,001
		Muy buena	-0,93*	0,000
	Bastante buena	Nada buena	0,73*	0,009
		Algo buena	0,57*	0,001
		Muy buena	-0,37*	0,001
	Muy buena	Nada buena	1,10*	0,000
		Algo buena	0,93*	0,000
		Bastante buena	0,37*	0,001
E.FORM	Nada buena	Algo buena	0,28	1,000
		Bastante buena	-0,32	1,000
		Muy buena	-0,66	0,157
	Algo buena	Nada buena	-0,28	1,000
		Bastante buena	-0,60*	0,014
		Muy buena	-0,93*	0,000
	Bastante buena	Nada buena	0,32	1,000
		Algo buena	0,60*	0,014
		Muy buena	-0,33	0,056
	Muy buena	Nada buena	0,66	0,157
		Algo buena	0,93*	0,000
		Bastante buena	0,33	0,056
E.AYUD	Nada buena	Algo buena	0,08	1,000
		Bastante buena	-0,51	0,265
		Muy buena	-0,93*	0,002
	Algo buena	Nada buena	-0,08	1,000
		Bastante buena	-0,59*	0,003
		Muy buena	-1,01*	0,000
	Bastante buena	Nada buena	0,51	0,265
		Algo buena	0,59*	0,003
		Muy buena	-0,42*	0,001
	Muy buena	Nada buena	0,94*	0,002
		Algo buena	1,01*	0,000
		Bastante buena	0,42*	0,001

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

3.2 Presentación de resultados de la valoración al desempeño didáctico del profesorado

Los resultados de esta sección corresponden a la escala IEPA que mide el interés, el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes y la escala AYES si los docentes ayudan en el estudio, mientras la escala Gestión de Formación – Estudiantes (GFE), es donde intervienen en forma directa los docentes ejecutando los procesos, subprocesos y procedimientos declarados en el Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) institucional y los estudiantes valoran ese desempeño.

3.2.1 Resultados de cuestionario con la escala IEPA

Se han calculado las medidas de tendencia central, dispersión y forma de cada una de las escalas descritas en el capítulo metodología. En este caso se presenta la escala IEPA (Ver tabla 31), se encuentra que, asimetría y curtosis alcanzaron valores aceptables, cada uno está en $\pm 1,50$, esto muestra una coherente distribución (Muthén y Kaplan, 1985; Bandalos y Finney, 2010). También el índice o coeficiente de homogeneidad corregida despliega aceptables valores, todos superiores a 0,600. Finalmente, el valor de la media aritmética de cada ítem se ubica superior al valor central 3,00 y solo en un caso alcanza 4,00.

Tabla 31

Medidas de tendencia central, dispersión y forma de las variables del cuestionario IEPA

Variables de IEPA	M	DT	Asim	Curt	IHc
1IEPA. El aprendizaje es divertido	3,71	1,335	-0,731	-0,717	0,679
2IEPA. Noto que mejora mi nivel	3,87	1,329	-0,996	-0,292	0,802
3IEPA. Persisto en el intento de mejorar	3,96	1,233	-1,327	0,772	0,805
4IEPA. Lo paso bien aprendiendo	3,85	1,311	-1,024	-0,178	0,833
5IEPA. Observo que mejoran mis habilidades en esta asignatura	3,89	1,297	-1,072	-0,045	0,847
6IEPA. Me esfuerzo por aprender	3,99	1,216	-1,402	1,040	0,869
7IEPA. Me divierto aprendiendo habilidades y/o competencias	3,88	1,290	-1,065	-0,055	0,848
8IEPA. Veo que estoy mejorando	3,97	1,259	-1,245	0,456	0,887
9IEPA. Me exijo todo lo que puedo	3,96	1,258	-1,257	0,491	0,802
10IEPA. El aprendizaje es interesante y entretenido	3,82	1,319	-0,953	-0,349	0,831
11IEPA. Siento que avanzo	3,95	1,274	-1,169	0,220	0,858
12IEPA. Intento superarme	4,00	1,185	-1,442	1,262	0,866

Este instrumento ya validado establece tres factores: Interés por el estudio (INTER), Siente que progresa (PROGR), Se esfuerza en clase (ESFUE), (Ver tabla 32), el índice de fiabilidad es muy aceptable se tiene el alfa de Cronbach > 0.900 para los tres. El cálculo muestra además que, el coeficiente de dispersión (Desviación Típica) y forma (Asimetría y Curtosis) son pertinentes. Los marcadores de la media aritmética para cada caso son similares, superan 3,00, pero ninguno alcanza 4,00.

Tabla 32

Medidas de tendencia central, dispersión, forma e índice de fiabilidad de factores de escala IEPA

Factores IEPA	M	DT	Asim	Curt	Alfa de Cronbach
Interés por el estudio (INTER)	3,82	1,159	-1,131	0,361	0,905
Siente que progresa (PROGR)	3,92	1,176	-1,324	0,778	0,932
Se esfuerza en clase (ESFUE)	3,98	1,124	-1,630	1,783	0,939

3.2.2 Resultados de cuestionario con la escala AYES

Se han calculado las medidas de tendencia central, dispersión y forma en este caso de la escala AYES (Ver tabla 33), se encuentra que, asimetría y curtosis están en valores aceptables, cada uno oscila en $\pm 1,50$, esto muestra una apropiada distribución de los resultados (Muthén y Kaplan, 1985; Bandalos y Finney, 2010). Mientras el índice o coeficiente de homogeneidad corregida despliega valores superiores a 0,700. Finalmente, el valor de la media aritmética de cada ítem se ubica superior al valor central 3,00 y en ningún caso se obtuvo 4,00.

Tabla 33

Medidas de tendencia central, dispersión y forma en las variables de escala AYES

Variabes AYES	M	DT	Asim	Curt	Ihc
1AYES. Las propuestas son divertidas	3,65	1,337	-0,650	-0,878	0,752
2AYES. El profesor nos ayuda cuando tenemos problemas para aprender	3,71	1,339	-0,809	-0,620	0,841
3AYES. Se recompensa el esfuerzo y la participación de los estudiantes	3,66	1,335	-0,668	-0,831	0,832
4AYES. Las prácticas son agradables	3,80	1,329	-0,916	-0,424	0,866
5AYES. El profesor nos guía adecuadamente en el aprendizaje	3,76	1,349	-0,837	-0,626	0,841
6AYES. Se tiene en cuenta el esfuerzo y la constancia del alumnado	3,74	1,299	-0,801	-0,535	0,844
7AYES. Las tareas y lecciones despiertan el interés de los alumnos	3,71	1,325	-0,724	-0,750	0,836
8AYES. El profesor sabe cómo ayudarnos y lo hace	3,71	1,323	-0,709	-0,778	0,870
9AYES. Se valora la participación y el esfuerzo de los estudiantes	3,74	1,309	-0,772	-0,641	0,875
10AYES. La oferta de actividades es interesante y sugestiva	3,73	1,334	-0,757	-0,716	0,836
11AYES. El profesor nos enseña a aprender	3,83	1,313	-0,906	-0,432	0,861
12AYES. Se reconoce el esfuerzo del alumnado	3,73	1,329	-0,775	-0,645	0,847

Este instrumento ya validado determina tres factores: El docente Despierta el interés (DES.IN), Ayuda a aprender (AYU.AP), Valora el esfuerzo (VAL.ES), (Ver tabla 34). El índice de fiabilidad es muy aceptable, el alfa de Cronbach > 0.900 para los tres. El cálculo del coeficiente de dispersión (Desviación Típica) y forma (Asimetría y Curtosis) son acertados. Los marcadores de la media aritmética son similares entre ellos, superan 3,00 y ninguno alcanza 4,00.

Tabla 34

Medidas de tendencia central, dispersión, forma e índice de fiabilidad de factores de la escala AYES

Factores AYES	M	DT	Asim	Curt	Alfa de Cronbach
Despierta el interés (DES.IN)	3,72	1,182	-0,854	-0,222	0,905
Ayuda a aprender (AYU.AP)	3,75	1,214	-0,914	-0,246	0,933
Valora el esfuerzo (VAL.ES)	3,72	1,208	-0,840	-0,310	0,936

3.2.3 Resultados de cuestionario con la escala Gestión de Formación – Estudiantes (GFE)

Del tercer instrumento utilizado con la misma muestra de estudiantes (Ver tabla 35), en la parte inicial se muestran cada ítem - variable con la correspondiente M, que supera a 3,00 y en algunos casos supera 4,00, seguido consta la DT con valores aceptables, en las medidas de forma, Asim y Curt los valores están $\pm 1,50$ esto indica una adecuada distribución. El índice de homogeneidad corregida (IHc) se encuentra con valores muy adecuados, superiores a 0,700.

Tabla 35

Medidas de tendencia central, dispersión y forma de la escala de Gestión de Formación – Estudiantes (GFE)

Variables GFE	M	DT	Asim	Curt	IHc
GFE.1. ¿Los profesores utilizan los dominios científicos, tecnológicos y humanísticos de la universidad en sus clases?	3,93	1,007	-0,891	0,353	0,835
GFE.2. ¿Los profesores propician el uso del modelo educativo, pedagógico y didáctico de la UNACH en sus clases?	3,96	1,006	-0,879	0,274	0,796
GFE.3. ¿La carrera que estudia tiene una sólida pertinencia con los requerimientos sociales?	4,11	0,937	-1,005	0,745	0,813
GFE.4. ¿Se trabaja con una organización de profesores por áreas académicas?	4,09	0,981	-1,031	0,626	0,793
GFE.5. ¿La malla curricular de la carrera que estudia es adecuada para garantizar la formación de los nuevos profesionales?	4,08	1,021	-1,026	0,506	0,825
GFE.6. ¿El diseño curricular de la carrera que estudia es adecuado para garantizar la formación de los nuevos profesionales?	4,04	1,051	-0,988	0,332	0,798
GFE.7. ¿Los sílabos que presentan los profesores facilitan su desempeño estudiantil?	4,02	1,001	-0,931	0,389	0,792
GFE.8. ¿El proyecto integrador de saberes contribuye para sus aprendizajes?	3,92	1,102	-0,873	0,053	0,885
GFE.9. ¿Las tutorías académicas contribuyen para sus aprendizajes y formación?	4,02	1,092	-1,043	0,367	0,833
GFE.10. ¿La realización de actividades complementarias aporta a su formación?	4,09	1,016	-1,086	0,730	0,853
GFE.11. ¿Conoce las opciones de titulación para cuando deba cumplir ese requisito?	3,75	1,221	-0,816	-0,219	0,859
GFE.12. ¿El informe por carrera de seguimiento a graduados le permite tener certeza de su futuro cuando se gradúe de su carrera?	3,99	1,082	-1,060	0,593	0,803
GFE.13. ¿El informe estadístico de inserción laboral se convierte en objeto de motivación de sus profesores para sus estudios?	3,93	1,090	-1,042	0,529	0,848
GFE.14. ¿Sus profesores le han comentado sobre el proyecto de capacitación que reciben?	3,74	1,219	-0,792	-0,240	0,876
GFE.15. ¿Sus profesores le han comentado si los nuevos conocimientos que utiliza son producto de cursos de perfeccionamiento académico institucionales?	3,86	1,155	-0,945	0,117	0,830
GFE.16. ¿Aprecia usted que hay planificación de la admisión y nivelación en la institución?	4,04	1,038	-1,067	0,685	0,864
GFE.17. ¿Los profesores de la carrera que usted estudia participan en la promoción de la misma?	4,01	,996	-0,979	0,661	0,843
GFE.18. ¿El sistema de admisión a la universidad garantiza las libertades del estudiante en el acceso a la educación superior?	3,97	1,083	-0,952	0,199	0,869
GFE.19. ¿El ciclo de nivelación al ingreso a la universidad responde a las necesidades de los siguientes niveles en las carreras?	3,88	1,116	-0,932	0,211	0,838
GFE.20. ¿Aprecia usted la existencia de control y asistencia normativa favorable para sus actividades de aprendizaje?	4,03	0,993	-0,965	0,508	0,856
GFE.21. ¿Sus profesores utilizan principios de auditoría académica para sus actividades de aprendizaje?	3,91	1,043	-0,818	0,141	0,903

GFE.22. ¿Hay conformidad por su interacción entre profesores y estudiantes en el sistema de control académico, en especial del sistema informático de control académico SICOA?	3,99	1,068	-0,947	0,219	0,893
GFE.23. ¿La administración de la biblioteca le facilita su trabajo como estudiante?	3,89	1,148	-0,913	0,054	0,870
GFE.24. ¿La bibliografía disponible en biblioteca da soporte a sus aprendizajes?	3,88	1,090	-0,742	-0,226	0,822
GFE.25. ¿Los documentos de biblioteca facilitan su trabajo como estudiante?	3,89	1,095	-0,747	-0,242	0,862
GFE.26. ¿La orientación vocacional y profesional de la Coordinación de Bienestar Estudiantil y Universitario aporta para su formación?	3,80	1,174	-0,780	-0,226	0,852
GFE.27. ¿Las becas y ayudas económicas estudiantiles contribuyen para la formación suya o de sus compañeros?	3,99	1,141	-1,055	0,328	0,817
GFE.28. ¿En general los servicios asistenciales que se ofrecen desde la Coordinación de Bienestar Estudiantil y Universitario aportan a su desempeño educativo?	3,86	1,132	-0,817	-0,156	0,749
GFE.29. ¿La formación en idioma o idiomas extranjeros hacia los estudiantes son un soporte para su desempeño educativo?	4,01	1,075	-0,981	0,246	0,860
GFE.30. ¿La formación en artes, cultura y deportes hacia los estudiantes son un soporte para su desempeño educativo?	3,98	1,090	-0,938	0,139	0,844

Con el análisis estadístico de cálculo de media se computaron los cinco factores utilizando todos los ítems del cuestionario de la evaluación que hacen estudiantes a docentes en cuanto a sus responsabilidades en el marco de Gestión de Formación “evaluación del profesorado (E.PROF)”; la valoración en los componentes que muestran el futuro dentro de gestión de formación “evaluación de proyección de futuro (E.FUTU)”, el tercer factor se relaciona con la valoración hacia aspectos curriculares, denominado “evaluación del proyecto curricular (E.CURR)”, el siguiente lo describe el mismo nombre “evaluación de los medios y formación complementaria (E.FORM)” y el quinto factor “evaluación del sistema de ayudas y servicios (E.AYUD)” (Ver tabla 36).

El cálculo de la media aritmética en los cinco factores tiene mucha similitud, supera 3,00 y uno de ellos alcanza 4,03. La dispersión dada por la Desviación Típica, así como, para la Asimetría y Curtosis tiene valores adecuados. En el indicador de confiabilidad para cada factor se encuentran muy aceptables resultados, el alfa de Cronbach > 0,900 para los cinco.

Tabla 36

Medidas de tendencia central, dispersión, forma e índice de fiabilidad de los factores para la escala GFE

Factores GFE	M	DT	Asim	Curt	Alfa de Cronbach
Evaluación del profesorado (E.PROF)	3,97	0,910	-0,965	0,779	0,950
Evaluación de proyección de futuro (E.FUTU)	3,95	0,971	-0,906	0,376	0,915
Evaluación del proyecto curricular (E.CURR)	4,03	0,946	-0,975	0,573	0,955
Evaluación de los medios y formación complementaria (E.FORM)	3,93	1,003	-0,827	0,107	0,949
Evaluación del sistema de ayudas y servicios (E.AYUD)	3,94	0,966	-0,818	0,233	0,951

En el análisis bivariado con la correlación de Pearson entre la edad y los factores determinados en los tres instrumentos, la edad no tiene correlación estadísticamente significativa salvo con los tres factores de la escala IEPA, aunque el valor alcanzado es muy bajo (Ver tabla 37). Entre los factores si existe correlación estadísticamente significativa que además es positiva, la interpretación para uno de los casos es que, mientras mayor valoración asignan los estudiantes al interés por el estudio, también valoran en forma positiva el progreso, sentimiento de esfuerzo, interés, ayuda para el aprendizaje, valoración del esfuerzo, acciones del profesorado, proyecto de futuro, currículo, formación complementaria y, ayudas y servicios.

Tabla 37

Correlaciones bivariadas entre factores de las escalas IEPA, AYES, GFE y la edad

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. EDAD	-0,160**	-0,119*	-0,146**	-0,049	-0,067	-0,046	-0,093	-0,083	-0,068	-0,092	-0,101
2. INTER	1	0,865**	0,811**	0,777**	0,763**	0,767**	0,473**	0,420**	0,454**	0,458**	0,477**
3. PROGR		1	0,857**	0,750**	0,761**	0,722**	0,457**	0,409**	0,428**	0,414**	0,430**
4. ESFUE			1	0,692**	0,690**	0,664**	0,378**	0,320**	0,337**	0,326**	0,338**
5. DES.IN				1	0,898**	0,880**	0,482**	0,419**	0,448**	0,462**	0,453**
6. AYU.AP					1	0,871**	0,505**	0,437**	0,497**	0,452**	0,444**
7. VAL.ES						1	0,496**	0,447**	0,482**	0,458**	0,464**
8. E.PROF							1	0,908**	0,910**	0,888**	0,930**
9. E.FUTU								1	0,887**	0,835**	0,873**
10. E.CURR									1	0,822**	0,854**
11. E.FORM										1	0,919**
12. E.AYUD											1

En la parte inicial del siguiente análisis (Ver tabla 38), se muestran los resultados descriptivos (media y desviación típica), que en forma ilustrativa se presentan en diagrama de barras. (Ver figura 10). En la media, la mayor puntuación la otorgan las mujeres a la E.CURR (M = 4,13) y la más baja los varones en VAL.ES (M = 3,62).

Tabla 38

Media y desviación típica de los factores por sexo de estudiantes

Factores		N	M	DT
INTER	Hombre	157	3,80	1,135
	Mujer	212	3,82	1,179
PROGR	Hombre	157	3,92	1,119
	Mujer	212	3,92	1,219
ESFUE	Hombre	157	3,90	1,084
	Mujer	212	4,03	1,153
DES.IN	Hombre	157	3,69	1,127
	Mujer	212	3,75	1,223
AYU.AP	Hombre	157	3,65	1,192
	Mujer	212	3,83	1,228
VAL.ES	Hombre	157	3,62	1,166
	Mujer	212	3,79	1,235
E.PROF	Hombre	157	3,83	0,956
	Mujer	212	4,08	0,860
E.FUTU	Hombre	157	3,84	0,996
	Mujer	212	4,02	0,946
E.CURR	Hombre	157	3,89	0,989
	Mujer	212	4,13	0,901
E.FORM	Hombre	157	3,81	1,040
	Mujer	212	4,01	0,968
E.AYUD	Hombre	157	3,84	0,995
	Mujer	212	4,01	0,939

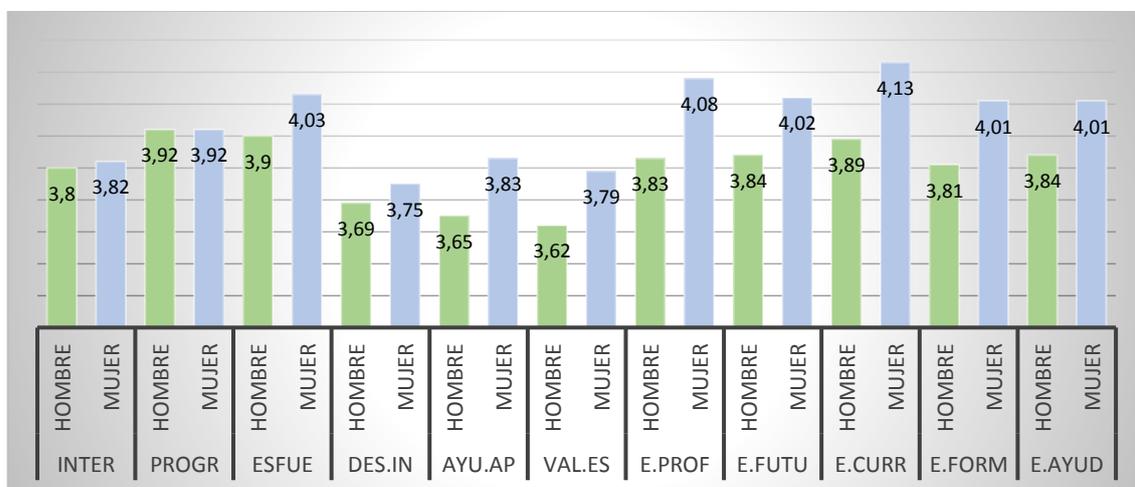


Figura 10. Diagrama de la valoración de factores por sexo de estudiantes

Para comprobar si las diferencias por sexo son estadísticamente significativas (Ver tabla 39) se ha aplicado la prueba *t* de Student para muestras independientes, por ser variables dicotómicas. Previo a esta prueba se ha calculado el estadístico de Levene para la igualdad de varianzas. Los resultados indican que solamente muestran diferencias estadísticamente significativas: E.PROF (el estadístico de Levene indica que las varianzas no son iguales) ($F_{(2, 315)} = -2,681, p < 0,05$), DM = 0,26, siendo las mujeres las que puntúan más alto. Además, es estadísticamente significativo E.CURR, (para este factor las varianzas si son iguales) ($F_{(2, 367)} = -2,496, p < 0,05$), DM = 0,25, también las mujeres puntúan más alto.

Tabla 39

Pruebas para la homogeneidad de varianzas y prueba *t* para muestras independientes comparando grupos por sexo en estudiantes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba <i>t</i> para la igualdad de medias			
		F	p	t	gl	p	DM
INTER	Se han asum. Var. Igu.	0,240	0,624	-0,165	367	0,869	-0,02
	No han asum. Var. Igu.			-0,166	343,100	0,868	-0,02
PROGR	Se han asum. Var. Igu.	1,697	0,193	-0,062	367	0,950	-0,01
	No han asum. Var. Igu.			-0,063	350,556	0,950	-0,01
ESFUE	Se han asum. Var. Igu.	0,058	0,810	-1,066	367	0,287	-0,13
	No han asum. Var. Igu.			-1,076	346,768	0,283	-0,13
DES.IN	Se han asum. Var. Igu.	0,724	0,396	-0,493	367	0,622	-0,06
	No han asum. Var. Igu.			-0,500	349,987	0,618	-0,06
AYU.AP	Se han asum. Var. Igu.	0,403	0,526	-1,364	367	0,173	-0,17
	No han asum. Var. Igu.			-1,370	341,587	0,172	-0,17
VAL.ES	Se han asum. Var. Igu.	0,037	0,848	-1,306	367	0,192	-0,17
	No han asum. Var. Igu.			-1,317	346,269	0,189	-0,17
E.PROF	Se han asum. Var. Igu.	4,296	0,039	-2,723	367	0,007	-0,26
	No han asum. Var. Igu.			-2,681	315,375	0,008	-0,26
E.FUTU	Se han asum. Var. Igu.	1,093	0,297	-1,751	367	0,081	-0,18
	No han asum. Var. Igu.			-1,738	326,407	0,083	-0,18
E.CURR	Se han asum. Var. Igu.	1,850	0,175	-2,496	367	0,013	-0,25
	No han asum. Var. Igu.			-2,462	318,069	0,014	-0,25
E.FORM	Se han asum. Var. Igu.	1,894	0,170	-1,905	367	0,058	-0,20
	No han asum. Var. Igu.			-1,885	322,327	0,060	-0,20
E.AYUD	Se han asum. Var. Igu.	1,436	0,231	-1,708	367	0,089	-0,17
	No han asum. Var. Igu.			-1,693	325,025	0,091	-0,17

En una comparación de los factores según la facultad de estudios (Ver tabla 40 y figura 11), la media es superior a 4,00 en 7 de los 11 factores para la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas, en la Facultad de Ingeniería, únicamente supera 4,00 en los factores PROGR y ESFUE, la Facultad de Ciencias de la Educación en el factor E.CURR supera a 4,00, en las demás facultades y factores de estudio, los resultados son similares e inferiores a 4,00.

Tabla 40

Media y desviación típica de los factores por facultad que estudian

		N	M	DT
INTER	C.Edu	77	3,69	1,243
	C.Sal	110	3,72	1,153
	C.Pol	85	3,97	1,102
	INGN	97	3,90	1,140
PROGR	C.Edu	77	3,77	1,241
	C.Sal	110	3,85	1,183
	C.Pol	85	4,06	1,160
	INGN	97	4,01	1,124
ESFUE	C.Edu	77	3,93	1,263
	C.Sal	110	3,93	1,114
	C.Pol	85	4,00	1,113
	INGN	97	4,05	1,039
DES.IN	C.Edu	77	3,58	1,181
	C.Sal	110	3,70	1,221
	C.Pol	85	3,87	1,184
	INGN	97	3,73	1,140
AYU.AP	C.Edu	77	3,70	1,183
	C.Sal	110	3,77	1,242
	C.Pol	85	3,83	1,200
	INGN	97	3,70	1,236
VAL.ES	C.Edu	77	3,64	1,152
	C.Sal	110	3,70	1,259
	C.Pol	85	3,87	1,169
	INGN	97	3,67	1,231
E.PROF	C.Edu	77	3,99	0,887
	C.Sal	110	3,88	0,999
	C.Pol	85	4,22	0,864
	INGN	97	3,86	0,829
E.FUTU	C.Edu	77	3,96	0,892
	C.Sal	110	3,79	1,060
	C.Pol	85	4,25	0,907
	INGN	97	3,85	0,932
E.CURR	C.Edu	77	4,08	0,907
	C.Sal	110	3,88	1,053
	C.Pol	85	4,26	0,849
	INGN	97	3,95	0,900
E.FORM	C.Edu	77	3,90	0,959
	C.Sal	110	3,83	1,111
	C.Pol	85	4,17	0,942
	INGN	97	3,85	0,938
E.AYUD	C.Edu	77	3,91	0,928
	C.Sal	110	3,83	1,061
	C.Pol	85	4,17	0,947
	INGN	97	3,88	0,874

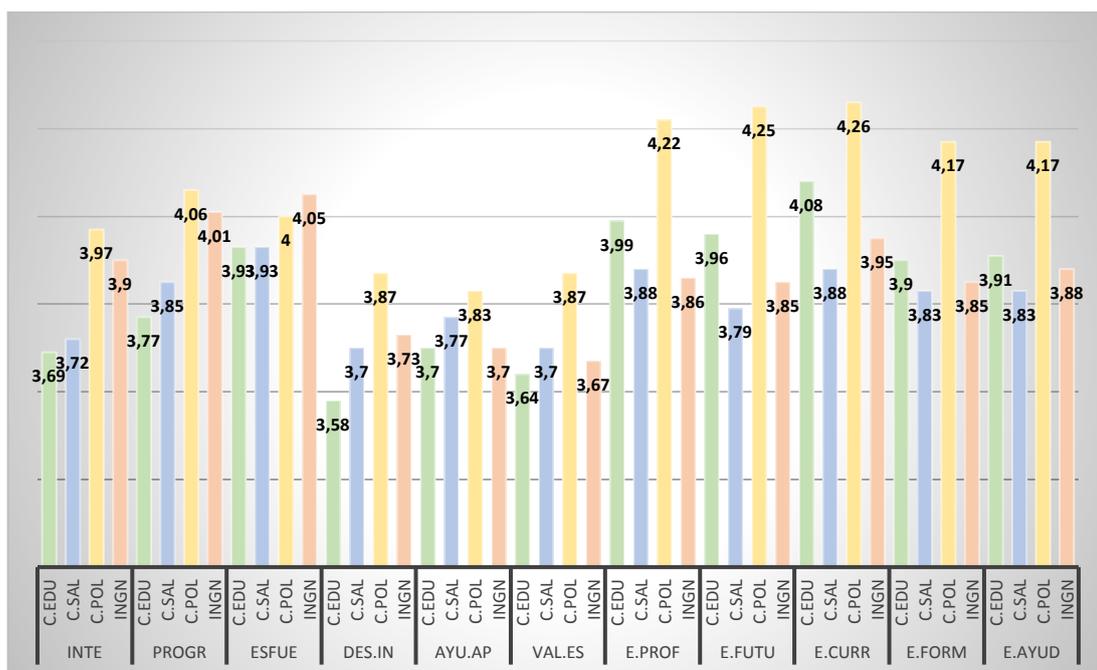


Figura 11. Diagrama de barras de la valoración de los factores por la facultad que estudian

Para comprobar si existen diferencias de medias en los factores estudiados, cuando las variables son policotómicas, se ha aplicado un análisis de varianza (ANOVA). Los resultados del estadístico de Levene (Ver Tabla 41) muestran que los grupos son homogéneos, puesto que $p > 0,05$.

Tabla 41

Prueba de homogeneidad de la varianza por la facultad que cursan

	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
INTER	1,238	3	365	0,296
PROGR	1,022	3	365	0,383
ESFUE	1,992	3	365	0,115
DES.IN	0,739	3	365	0,529
AYU.AP	1,112	3	365	0,344
VAL.ES	2,297	3	365	0,077
E.PROF	0,784	3	365	0,504
E.FUTU	1,676	3	365	0,172
E.CURR	2,218	3	365	0,086
E.FORM	1,869	3	365	0,134
E.AYUD	2,073	3	365	0,103

El análisis de varianza (ANOVA) muestra diferencias estadísticamente significativas (Ver tabla 42) en E.PROF ($F_{(3, 365)} = 3,048$, $p < 0,05$), en E.FUTU ($F_{(3, 365)} = 4,090$, $p < 0,05$) y en E.CURR ($F_{(3, 365)} = 2,984$, $p < 0,05$).

Tabla 42

Análisis de varianza comparando grupos por estudios

		gl	F	Sig.
INTER	Entre grupos	3	1,257	0,289
	Dentro de grupos	365		
PROGR	Entre grupos	3	1,117	0,342
	Dentro de grupos	365		
ESFUE	Entre grupos	3	0,247	0,864
	Dentro de grupos	365		
DES.IN	Entre grupos	3	0,803	0,493
	Dentro de grupos	365		
AYU.AP	Entre grupos	3	0,224	0,880
	Dentro de grupos	365		
VAL.ES	Entre grupos	3	0,616	0,605
	Dentro de grupos	365		
E.PROF	Entre grupos	3	3,048	0,029
	Dentro de grupos	365		
E.FUTU	Entre grupos	3	4,090	0,007
	Dentro de grupos	365		
E.CURR	Entre grupos	3	2,984	0,031
	Dentro de grupos	365		
E.FORM	Entre grupos	3	2,248	0,082
	Dentro de grupos	365		
E.AYUD	Entre grupos	3	2,210	0,087
	Dentro de grupos	365		

Al ser variables policotómicas se ha procedido a realizar la prueba Post Hoc de Bonferroni para comparaciones múltiples (Ver tabla 43). Los resultados muestran que en E.PROF puntúan estadísticamente significativo más alto los de C.Pol que los de INGN, con una DM = 0,36; en E.FUTU los de C.Pol que los de C.Sal, con una DM = 0,45 y que los de INGN, con una DM = 0,40; en E.CURR los de C.Pol que los de C.Sal, con una DM = 0,38.

Tabla 43

Prueba de comparaciones múltiples en estudiantes. Bonferroni (1936)

Variable dependiente	(I) Facultad en la que estudia	(J) Facultad en la que estudia	DM	p
INTER	C.Edu	C.Sal	-0,03	1,000
		C.Pol	-0,28	0,730
		INGN	-0,21	1,000
	C.Sal	C.Edu	0,03	1,000
		C.Pol	-0,25	0,798
		INGN	-0,18	1,000
	C.Pol	C.Edu	0,28	0,730
		C.Sal	0,25	0,798
		INGN	0,07	1,000
	INGN	C.Edu	0,21	1,000
		C.Sal	0,18	1,000
		C.Pol	-0,07	1,000
PROGR	C.Edu	C.Sal	-0,08	1,000
		C.Pol	-0,29	0,733
		INGN	-0,24	1,000
	C.Sal	C.Edu	0,08	1,000
		C.Pol	-0,21	1,000
		INGN	-0,16	1,000
	C.Pol	C.Edu	0,29	0,733
		C.Sal	0,21	1,000
		INGN	0,05	1,000
	INGN	C.Edu	0,24	1,000
		C.Sal	0,16	1,000
		C.Pol	-0,05	1,000
ESFUER	C.Edu	C.Sal	0,00	1,000
		C.Pol	-0,07	1,000
		INGN	-0,12	1,000
	C.Sal	C.Edu	-0,00	1,000
		C.Pol	-0,07	1,000
		INGN	-0,12	1,000
	C.Pol	C.Edu	0,07	1,000
		C.Sal	0,07	1,000
		INGN	-0,05	1,000
	INGN	C.Edu	0,12	1,000
		C.Sal	0,12	1,000
		C.Pol	0,05	1,000
DES.IN	C.Edu	C.Sal	-0,12	1,000
		C.Pol	-0,29	0,747
		INGN	-0,15	1,000
	C.Sal	C.Edu	0,12	1,000
		C.Pol	-0,16	1,000
		INGN	-0,03	1,000
	C.Pol	C.Edu	0,29	0,747
		C.Sal	0,16	1,000
		INGN	0,14	1,000
	INGN	C.Edu	0,15	1,000
		C.Sal	0,03	1,000
		C.Pol	-0,14	1,000
AYU.AP	C.Edu	C.Sal	-0,07	1,000
		C.Pol	-0,13	1,000
		INGN	-0,01	1,000
	C.Sal	C.Edu	0,07	1,000
		C.Pol	-0,06	1,000
		INGN	0,07	1,000
	C.Pol	C.Edu	0,13	1,000
		C.Sal	0,06	1,000
		INGN	0,13	1,000

		C.Edu	0,01	1,000
	INGN	C.Sal	-0,07	1,000
		C.Pol	-0,13	1,000
		C.Sal	-0,06	1,000
	C.Edu	C.Pol	-0,23	1,000
		INGN	-0,03	1,000
		C.Edu	0,06	1,000
	C.Sal	C.Pol	-0,17	1,000
		INGN	0,03	1,000
VAL.ES		C.Edu	0,23	1,000
	C.Pol	C.Sal	0,17	1,000
		INGN	0,20	1,000
		C.Edu	0,03	1,000
	INGN	C.Sal	-0,03	1,000
		C.Pol	-0,20	1,000
		C.Sal	0,11	1,000
	C.Edu	C.Pol	-0,23	0,632
		INGN	0,13	1,000
		C.Edu	-0,11	1,000
	C.Sal	C.Pol	-0,34	0,053
		INGN	0,02	1,000
E.PROF		C.Edu	0,23	0,632
	C.Pol	C.Sal	0,34	0,053
		INGN	0,36*	0,046
		C.Edu	-0,13	1,000
	INGN	C.Sal	-0,02	1,000
		C.Pol	0-,36	0,046
		C.Sal	0,17	1,000
	C.Edu	C.Pol	-0,29	0,352
		INGN	0,12	1,000
		C.Edu	-0,17	1,000
	C.Sal	C.Pol	-0,45*	0,007
		INGN	-0,05	1,000
E.FUTU		C.Edu	0,29	0,352
	C.Pol	C.Sal	0,45*	0,007
		INGN	0,40*	0,030
		C.Edu	-0,12	1,000
	INGN	C.Sal	0,05	1,000
		C.Pol	0,40*	0,030
		C.Sal	0,20	0,955
	C.Edu	C.Pol	-0,18	1,000
		INGN	0,13	1,000
		C.Edu	-0,20	0,955
	C.Sal	C.Pol	-0,38*	0,031
		INGN	-0,07	1,000
E.CURR		C.Edu	0,18	1,000
	C.Pol	C.Sal	0,38*	0,031
		INGN	0,32	0,144
		C.Edu	-0,13	1,000
	INGN	C.Sal	0,07	1,000
		C.Pol	-0,32	0,144
		C.Sal	0,08	1,000
	C.Edu	C.Pol	-0,27	0,550
		INGN	0,05	1,000
		C.Edu	-0,08	1,000
	C.Sal	C.Pol	-0,34	0,109
		INGN	-0,02	1,000
E.FORM		C.Edu	0,27	0,550
	C.Pol	C.Sal	0,34	0,109
		INGN	0,32	0,189
		C.Edu	-0,05	1,000
	INGN	C.Sal	0,02	1,000
		C.Pol	-0,32	0,189
		C.Sal	0,08	1,000
E.AYUD	C.Edu	C.Pol	-0,26	0,525
		INGN	0,03	1,000

C.Sal	C.Edu	-0,08	1,000
	C.Pol	-0,34	0,094
	INGN	-0,05	1,000
C.Pol	C.Edu	0,26	0,525
	C.Sal	0,34	0,094
	INGN	0,29	0,276
INGN	C.Edu	-0,03	1,000
	C.Sal	0,05	1,000
	C.Pol	-0,29	0,276

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

En la comparación de los factores en base a la edad de los estudiantes (Ver tabla 44 y figura 12), se observa que en los factores ESFUE, E.PROF, E.CURR, E.AYUD, son los estuantes más jóvenes con edades que oscilan entre 18 y 20 años los que puntúan más alto, la media supera 4,00. Es en los factores de la escala AYES, Despierta el interés (DES.IN), Ayuda a aprender (AYU.AP), Valora el esfuerzo (VAL.ES), cuando asignan la valoración al docente en referencia al apoyo que reciben, donde los tres grupos de edades puntúan igual o por debajo de 3,80.

Tabla 44

Media y desviación típica de los factores por edades de estudiantes

		N	M	DT
INTER	Jov (18-20)	106	3,92	1,045
	Med (21-24)	204	3,85	1,167
	May (+ de 24)	59	3,53	1,294
PROGR	Jov (18-20)	106	3,98	1,071
	Med (21-24)	204	3,94	1,188
	May (+ de 24)	59	3,75	1,312
ESFUE	Jov (18-20)	106	4,04	0,982
	Med (21-24)	204	4,02	1,139
	May (+ de 24)	59	3,72	1,286
DES.IN	Jov (18-20)	106	3,69	1,111
	Med (21-24)	204	3,75	1,220
	May (+ de 24)	59	3,69	1,190
AYU.AP	Jov (18-20)	106	3,80	1,140
	Med (21-24)	204	3,74	1,249
	May (+ de 24)	59	3,71	1,239
VAL.ES	Jov (18-20)	106	3,65	1,180
	Med (21-24)	204	3,77	1,226
	May (+ de 24)	59	3,66	1,202
E.PROF	Jov (18-20)	106	4,03	0,792
	Med (21-24)	204	3,99	0,932
	May (+ de 24)	59	3,83	1,026
E.FUTU	Jov (18-20)	106	3,99	0,894
	Med (21-24)	204	3,96	0,977
	May (+ de 24)	59	3,81	1,081
E.CURR	Jov (18-20)	106	4,08	0,861
	Med (21-24)	204	4,03	0,954
	May (+ de 24)	59	3,92	1,066
E.FORM	Jov (18-20)	106	3,98	0,903
	Med (21-24)	204	3,95	1,024
	May (+ de 24)	59	3,76	1,094
E.AYUD	Jov (18-20)	106	4,00	0,849
	Med (21-24)	204	3,95	0,988
	May (+ de 24)	59	3,77	1,074

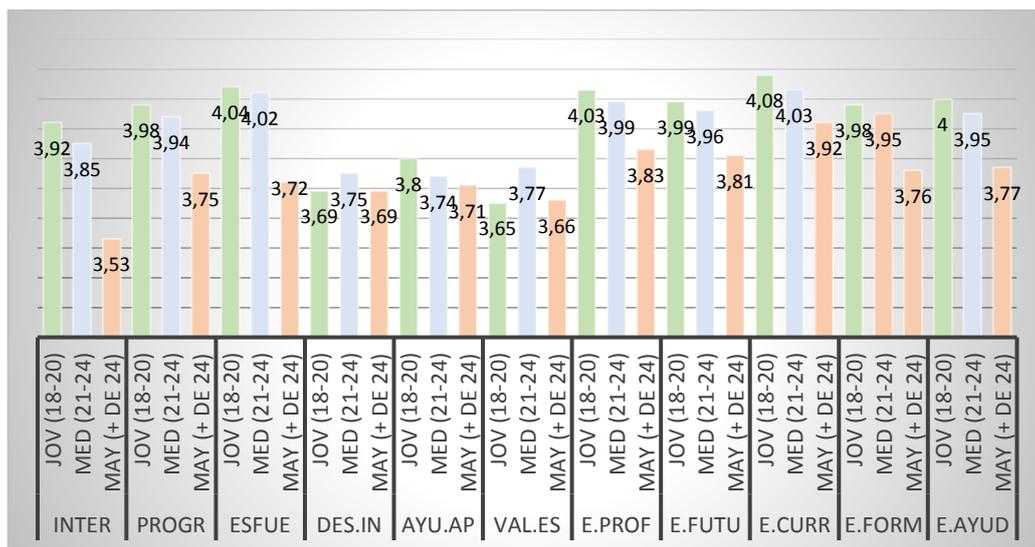


Figura 12. Diagrama de la valoración de factores por edades de estudiantes

Cuando se comprueba si existen diferencias de medias en los factores estudiados, siendo las variables policotómicas, se ha aplicado un análisis de varianza (ANOVA). Se encuentra que los resultados del estadístico de Levene (Ver Tabla 45) muestran grupos no homogéneos, puesto que $p > 0,05$ en unos casos, pero en otros no.

Tabla 45

Prueba de homogeneidad de la varianza por edades de estudiantes

Prueba de homogeneidad de varianzas				
	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
INTER	3,173	2	366	0,043
PROGR	3,047	2	366	0,049
ESFUE	3,835	2	366	0,022
DES.IN	0,792	2	366	0,454
AYU.AP	1,560	2	366	0,212
VAL.ES	0,086	2	366	0,917
E.PROF	3,144	2	366	0,044
E.FUTU	1,784	2	366	0,169
E.CURR	2,605	2	366	0,075
E.FORM	2,288	2	366	0,103
E.AYUD	4,141	2	366	0,017

Al comparar los resultados por edades se ha comprobado de no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los factores. (Ver tabla 46).

Tabla 46

Análisis de varianza comparando grupos por edades de estudiantes

		gl	F	Sig.
INTER	Inter-grupos	2	2,217	0,110
	Intra-grupos	366		
PROGR	Inter-grupos	2	0,748	0,474
	Intra-grupos	366		
ESFUE	Inter-grupos	2	1,844	0,160
	Intra-grupos	366		
DES.IN	Inter-grupos	2	0,111	0,895
		3		
	Intra-grupos	66		
AYU.AP	Inter-grupos	2	0,153	0,858
	Intra-grupos	366		
VAL.ES	Inter-grupos	2	0,473	0,624
	Intra-grupos	366		
E.PROF	Inter-grupos	2	0,969	0,380
	Intra-grupos	366		
E.FUTU	Inter-grupos	2	0,688	0,503
	Intra-grupos	366		
E.CURR	Inter-grupos	2	0,570	0,566
	Intra-grupos	366		
E.FORM	Inter-grupos	2	0,979	0,377
	Intra-grupos	366		
E.AYUD	Inter-grupos	2	1,224	0,295
	Intra-grupos	366		

El siguiente análisis es para evidenciar la relación entre la valoración a la gestión directiva dirigida al profesor y la valoración del desempeño didáctico, en los procedimientos que integran el macroproceso Gestión de Formación.

Tabla 47

Media aritmética de valoración de docentes a directivos y de estudiantes a docentes en GF

Gestión de Formación	GFD (docentes evalúan a directivos)	GFE (estudiantes evalúan a docentes)
GF1	3,86	3,93
GF2	4	3,96
GF3	4,37	4,11
GF4	3,85	4,09
GF5	4,24	4,08
GF6	4,24	4,04
GF7	4,14	4,02
GF8	3,75	3,92
GF9	3,48	4,02
GF10	3,74	4,09
GF11	4,03	3,75
GF12	3,86	3,99
GF13	3,88	3,93
GF14	3,65	3,74
GF15	3,79	3,86
GF16	3,67	4,04
GF17	3,85	4,01
GF18	3,71	3,97
GF19	3,59	3,88
GF20	4,02	4,03
GF21	3,66	3,91
GF22	3,92	3,99
GF23	3,24	3,89
GF24	3,17	3,88
GF25	3,25	3,89
GF26	3,18	3,8
GF27	3,56	3,99
GF28	3,31	3,86
GF29	3,67	4,01
GF30	3,64	3,98

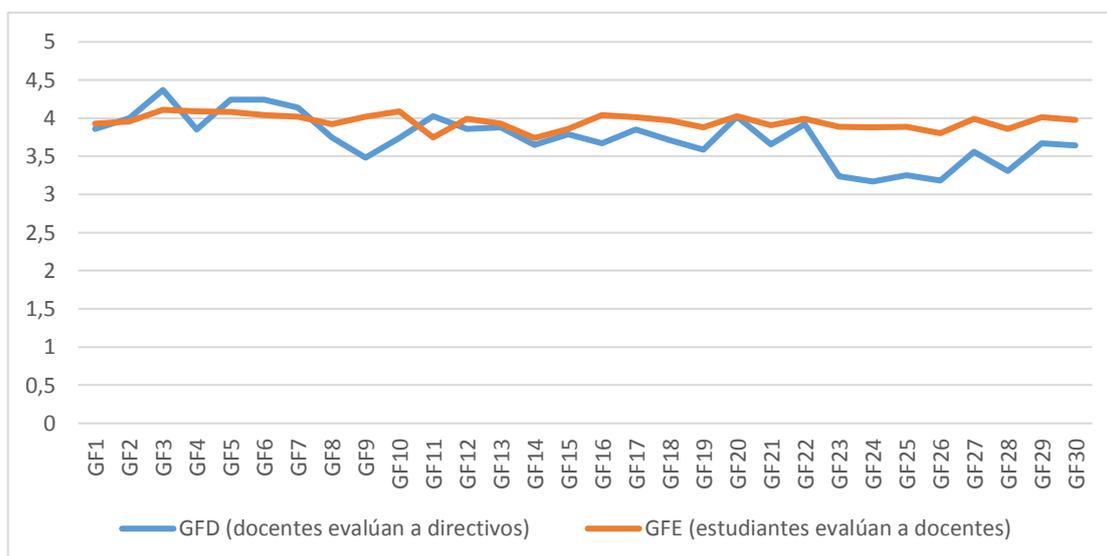


Figura 13. Comparación entre las puntuaciones de docentes a directivos y de estudiantes a docentes en procesos de gestión de formación.

Del análisis a la tabla 47 y figura 13, se encuentra que, en mayor proporción la valoración que los estudiantes tienen de sus docentes es más alta y se mantiene en todos los casos cerca de 4,00, mientras los docentes en 6 casos la media expresa que valoran por debajo de 3,50. Pero en todos los casos existe posibilidad de incremento de esa percepción. La cultura de la calidad es para llevar a una mejora sostenida en la gestión, para que incremente el grado de satisfacción tanto de estudiantes como de docentes.

Tabla 48

Correlación entre la media de la valoración docentes a directivos y estudiantes a docentes en GF

	GFD (docentes evalúan a directivos)	GFE (estudiantes evalúan a docentes)
GFD (docentes evalúan a directivos)	1	0,505**
GFE (estudiantes evalúan a docentes)		1

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

La tabla 48 muestra correlación significativa entre las valoraciones de docentes a directivos y de estudiantes a docentes en relación a los indicadores del macroproceso Gestión de Formación.

CAPITULO IV: PROPUESTA DE GESTIÓN DIRECTIVA HACIA EL PROFESORADO

4.1 Título de la Propuesta

Modelo de gestión directiva para la mejora del desempeño del profesor en la Universidad Nacional de Chimborazo

4.2 Objetivos de la propuesta

- Diseñar un procedimiento que articule las acciones de directivos para mejorar la Calidad de Vida Laboral (CVL) de los docentes.
- Estructurar un procedimiento para la atención y mejora a la ejecución de procesos de Gestión de Formación desde el rol de directivos (GFD).
- Desarrollar el procedimiento para la atención a variables disposicionales y contextuales (IEPA, AYES) en estudiantes.
- Delinear un procedimiento para la atención y mejora a la ejecución de procesos de Gestión de Formación desde el rol de docentes (GFE).

4.3 Fundamentación para la propuesta

Los modelos de gestión directiva constituyen una ruta programada que diseñan los líderes y directivos para organizar los componentes de la gestión y responder de manera efectiva a la misión que les corresponde. En las instituciones de educación desde un análisis filosófico, epistemológico y práctico, la gestión de la educación implica no solo dirigir sino educar, formar, construir e innovar (Mora, 2009). Significa que el directivo desde sus actividades de desempeño, debe ser visto como un ejemplo a seguir y no solo como la cabeza de la organización.

Los responsables de la gestión definen políticas, estrategias y acciones que guardan pertinencia social a lo interno y externo y se vinculan a la participación de la totalidad de los sujetos. Las personas con funciones directivas están conscientes que, sus actividades y decisiones trascienden en sus dirigidos y en la sociedad (López, Sánchez, y Rojas, 2015). La gestión siempre deberá estar ligada al

liderazgo, no es adecuado que, las buenas decisiones se queden en los papeles por la falta del componente de liderazgo para hacer efectivas en los escenarios institucionales. Las acciones de gestión institucional efectivas tienen directa repercusión en el aula, en el currículo y en el desempeño docente (Acevedo, Valenti, y Aguiñaga, 2017). En educación a partir de situaciones presentes y transformaciones sostenidas se estructuran acciones educativas que son formadoras por las acciones prácticas (Farfán y Reyes, 2017).

Los directivos tienen en su perfil de desempeño las capacidades para establecer el direccionamiento estratégico desde la actual cultura institucional hacia una nueva cultura. En ese escenario desarrollan toda la estructura, para este caso la institución ya tiene definido un modelo de gestión por procesos que está en fase de implementación pero que ya se han logrado algunos resultados y es urgente la necesidad de seguir en la ruta de la mejora.

La naturaleza de la gestión por procesos se basa en la mejora permanente de todos sus elementos, nada se considerará estático, los cambios incesantes del entorno llevan a esta lógica en el actuar, lo que se buscará siempre es la optimización, transparencia, efectividad y alta satisfacción de los usuarios internos y externos de los servicios.

Esos procesos, se estructuran en el SGC, para la actualidad en una organización se ha convertido en un método para el logro y aseguramiento de la satisfacción ante los requerimientos de las partes interesadas o llamados clientes (Novillo, Parra, Ramón, y López, 2017). Esa atención implica trabajo planificado y mejoramiento permanente. Las experiencias de otras instituciones pueden servir, pero en cada IES se debe trabajar como un todo individual, cada una tiene sus particularidades, no hay recetas que demuestren ser eficientes y únicas, en cada caso se deberán delimitar los procesos necesarios y los recursos para la ejecución.

Para levantar procesos, la metodología es variada, una alternativa es la representación en diagramas de flujo. Se representa mediante símbolos las actividades a realizar en una institución, las actividades que se citen serán las de mayor relevancia y pertinencia, siempre en dirección al logro de un servicio de

calidad (Novillo, Parra, Ramón, y López, 2017). El diagrama muestra en forma gráfica y con símbolos estandarizados la secuencia de actividades y los responsables, considerando además que, para cada actividad se necesitan elementos de entada y la actividad genera elementos de salida con valor agregado.

4.4 Alineación de este modelo a las estrategias institucionales

En el año 2019 el CACES efectuó la evaluación externa a la UNACH con fines de acreditación, en 2020 se entregaron los resultados de esa evaluación, con la certificación de Universidad Acreditada por cumplir con todos los componentes de evaluación. El mismo órgano evaluador de las IES, determina que toda institución acreditada elabore un plan de aseguramiento de la calidad. En enero 2021, la UNACH, mediante resolución de Consejo Universitario aprueba el “Plan de aseguramiento de la calidad institucional de la Universidad Nacional de Chimborazo 2021 – 2026”.

Este modelo de gestión está alineado a ese plan de aseguramiento de la calidad y es concordante con las siguientes estrategias definidas a nivel institucional N1 que son los directivos responsables de la institución y toma de decisiones y nivel funcional de coordinación o táctica N2, responsable de áreas funcionales u operativas de la UNACH.

Estrategias - nivel estratégico - N1:

Diversificar y ampliar la oferta académica en todas las modalidades de estudio de grado y posgrado en el marco de la actualización del modelo educativo, considerando el dialogo de saberes, internacionalización, interculturalidad y sostenibilidad ambiental para satisfacer la alta demanda de formación de tercero y cuarto nivel y del sector productivo, aprovechando la infraestructura tecnológica con docentes con perfiles profesionales acordes al área de conocimiento.

Estrategias - nivel táctico – N2:

Fortalecer la implementación diseños curriculares actualizados con estudios de pertinencia, prospectivos que incorporen resultados de aprendizaje con personal académico capacitado en las áreas del conocimiento para liderar el

emprendimiento, desarrollo industrial, tecnológico y de gestión acorde al entorno socioeconómico que cubra los modelos de evaluación.

Fortalecer las capacidades del personal académico y administrativo en las distintas áreas de conocimientos para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y ofrecer servicios de asesoría y/o consultoría a las instituciones públicas y privadas para la generación de recursos de autogestión (UNACH, 2021, ps. 107,110).

4.5 Estructura del modelo de gestión directiva hacia el profesorado

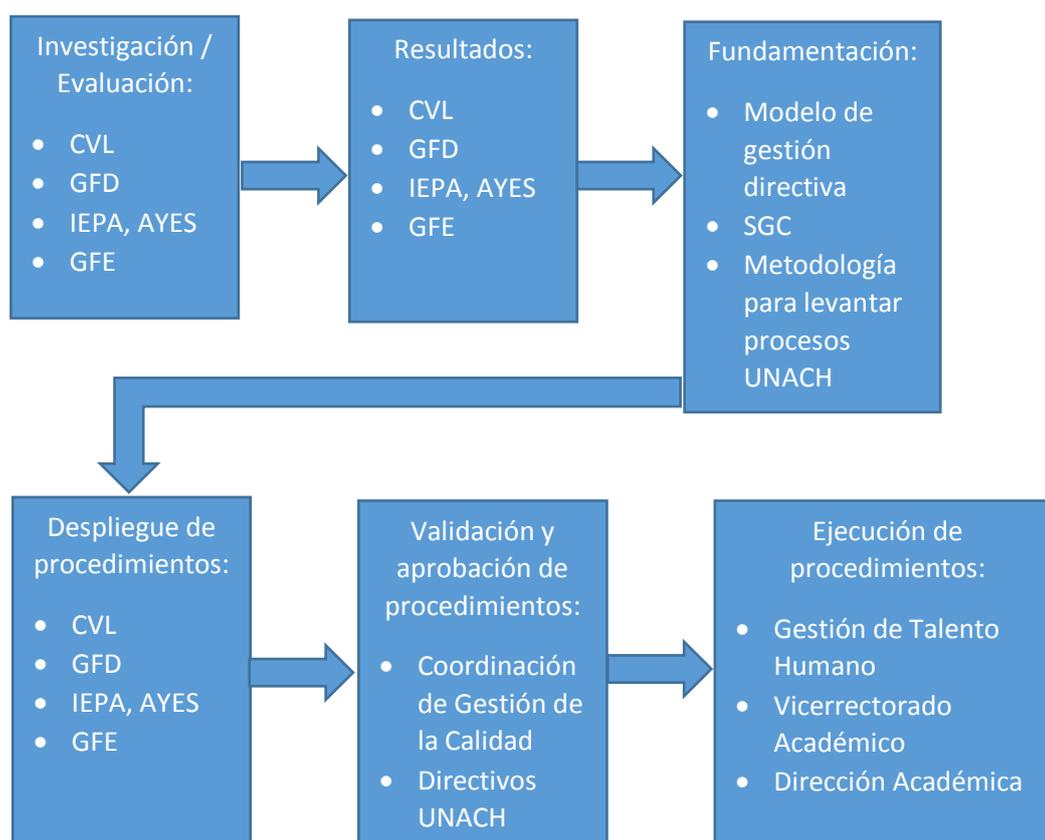


Figura 14. Modelo de gestión directiva hacia el profesorado

4.6 Presentación de los procedimientos en diagramas de flujo (Estrategias de ejecución de la gestión directiva hacia el profesorado)

Los 4 procedimientos diseñados están propuestos con la metodología definida cuando se diseñó el SGC institucional y tienen la viabilidad para ser incorporados al mismo en el instante que los directivos tomen la decisión, cada uno bajo un proceso y subproceso, en consecuencia, tienen un responsable institucional.

4.6.1 Procedimiento para mejora de CVL

Macroproceso: Gestión Administrativa

Proceso: Gestión de la Administración del Talento Humano

Subproceso: Manejo Técnico del Talento Humano

Procedimiento: Mejora de la CVL de Docentes

Responsable: Director de Administración del Talento Humano

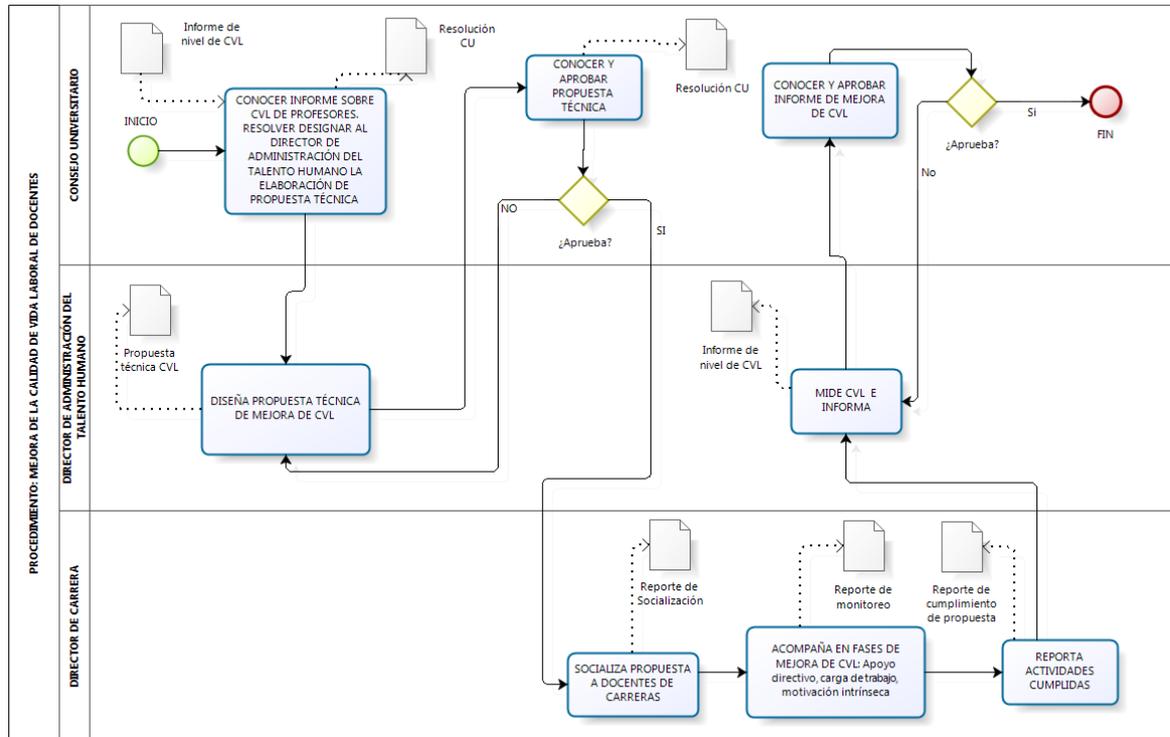


Figura 15. Procedimiento para mejora de la Calidad de Vida Laboral de Docentes

4.6.2 Procedimiento para la atención a la ejecución de procesos de gestión de formación desde el rol de directivos (GFD)

Macroproceso: Gestión Estratégica Institucional

Proceso institucional: Gestión de Vicerrectorado Académico

Subproceso institucional: Gestión de Despacho de Vicerrectorado Académico

Procedimiento: Atención a la ejecución de directivos a procesos de gestión de formación (GFD)

Responsable: Vicerrector Académico

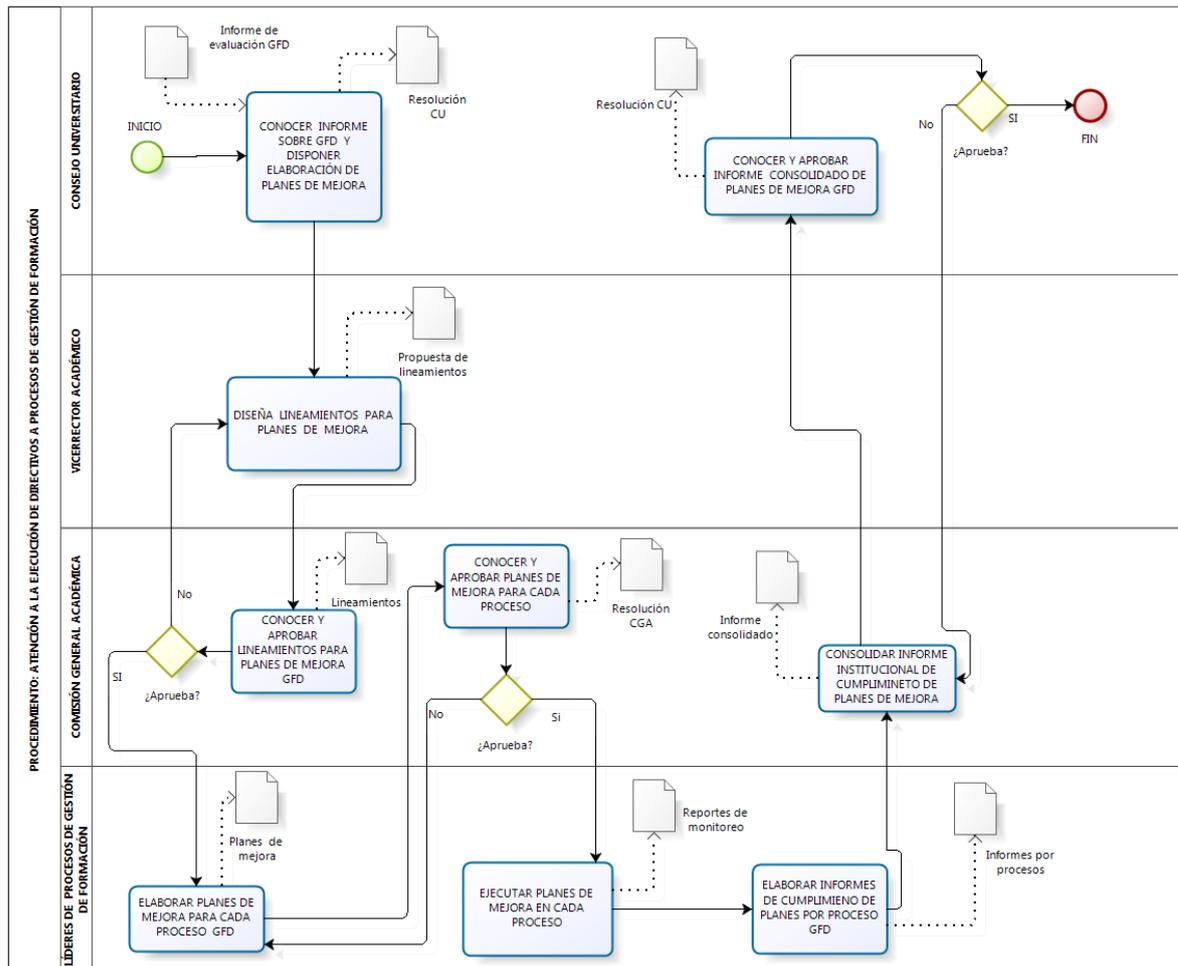


Figura 16. Procedimiento para atención a la ejecución de directivos a procesos de gestión de formación

En los procedimientos de los acápites 4.6.2 y 4.6.4, se asignan actividades que tienen como responsables a líderes de procesos de gestión de formación, según la estructura institucional que consta en el Estatuto de la UNACH (2018), Artículo 8, estos son los procesos del SGC que son considerados en este trabajo y están bajo la responsabilidad del Vicerrector Académico:

Proceso 1: Gestión Académica

Subproceso 1.1: Macrocurrículo

Subproceso 1.2: Mesocurrículo

Subproceso 1.3: Microcurrículo

Subproceso 1.4: Titulación

Subproceso 1.5: Seguimiento a Graduados

Subproceso 1.6: Perfeccionamiento Docente

Proceso 2: Gestión de Admisión y Nivelación

Subproceso 2.1: Planificación de la Admisión y Nivelación

Subproceso 2.2: Promoción de la Oferta Académica

Subproceso 2.3: Admisión a la Universidad Nacional de Chimborazo

Subproceso 2.4: Nivelación

Proceso 3: Gestión de Secretaria Académica

Subproceso 3.1: Control y Asistencia Normativa

Subproceso 3.2: Auditoria Académica

Subproceso 3.3: Administración del Sistema Académico

Proceso 4: Gestión de Biblioteca

Subproceso 4.1: Administración de Biblioteca

Subproceso 4.2: Desarrollo de la Colección

Subproceso 4.3: Centro de Documentación

Proceso 5: Gestión de Bienestar Estudiantil y Universitario

Subproceso 5.1: Orientación Vocacional y Profesional

Subproceso 5.2: Gestión y Administración de Becas y Ayudas Económicas Estudiantiles

Subproceso 5.3: Servicios Asistenciales Estudiantiles

Proceso 6: Gestión de Desarrollo de Competencias Lingüísticas

Subproceso 6.1: Formación Académica en Competencias Lingüísticas

Proceso 7: Gestión de Formación Complementaria

Subproceso 7.3: Desarrollo de Competencias Artísticas, Culturales y Deportivas

4.6.3 Procedimiento para la atención a variables disposicionales y contextuales manifiestas en estudiantes (IEPA, AYES)

Macroproceso: Gestión de Formación

Proceso: Gestión Académica

Subproceso: Microcurrículo

Procedimiento: Atención a variables disposicionales y contextuales en estudiantes

Responsable: Director Académico

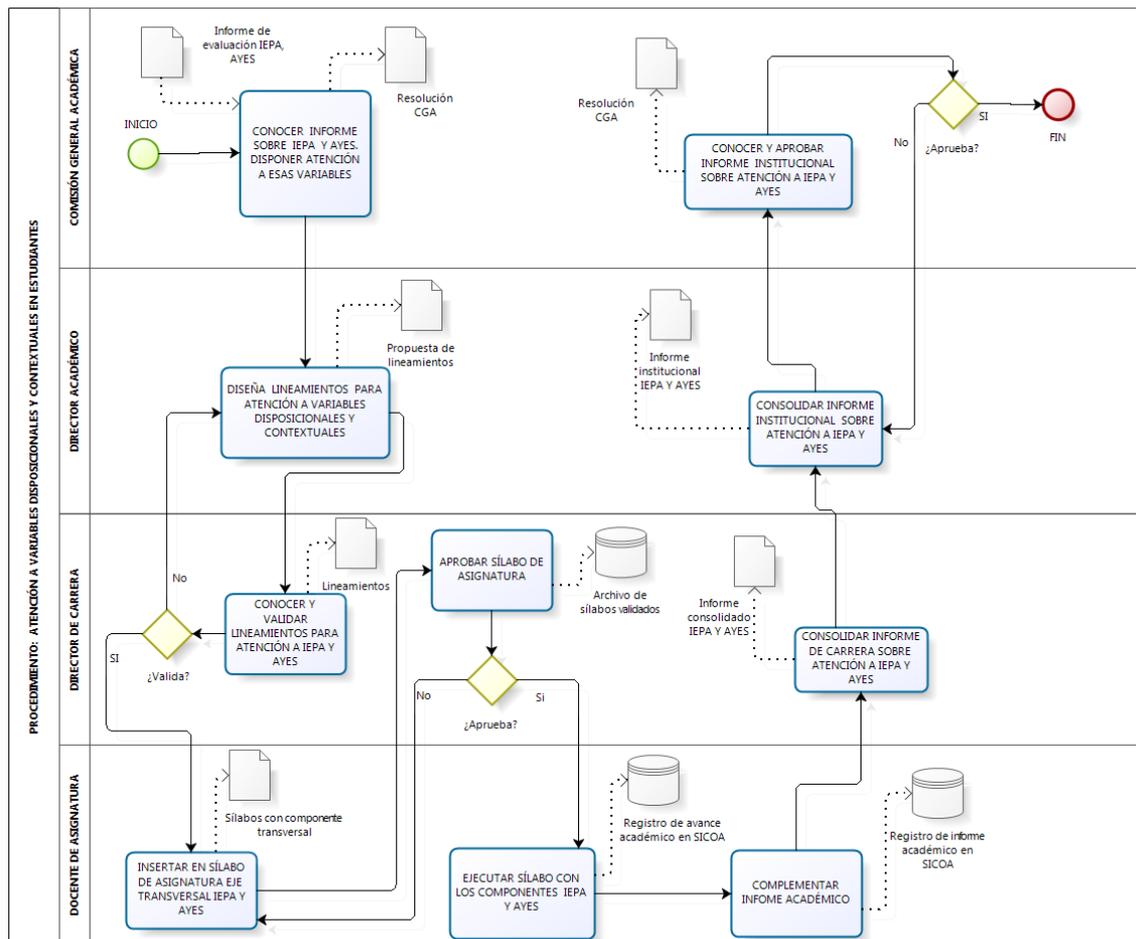


Figura 17. Procedimiento para atención a variables disposicionales y contextuales en estudiantes

4.6.4 Procedimiento para la atención a la ejecución de procesos de gestión de formación desde el rol de docentes (GFE)

Macroproceso: Gestión Estratégica Institucional

Proceso institucional: Gestión de Vicerrectorado Académico

Subproceso institucional: Gestión de Despacho de Vicerrectorado Académico

Procedimiento: Atención a la ejecución de docentes a procesos de Gestión de Formación (GFE)

Responsable: Vicerrector Académico

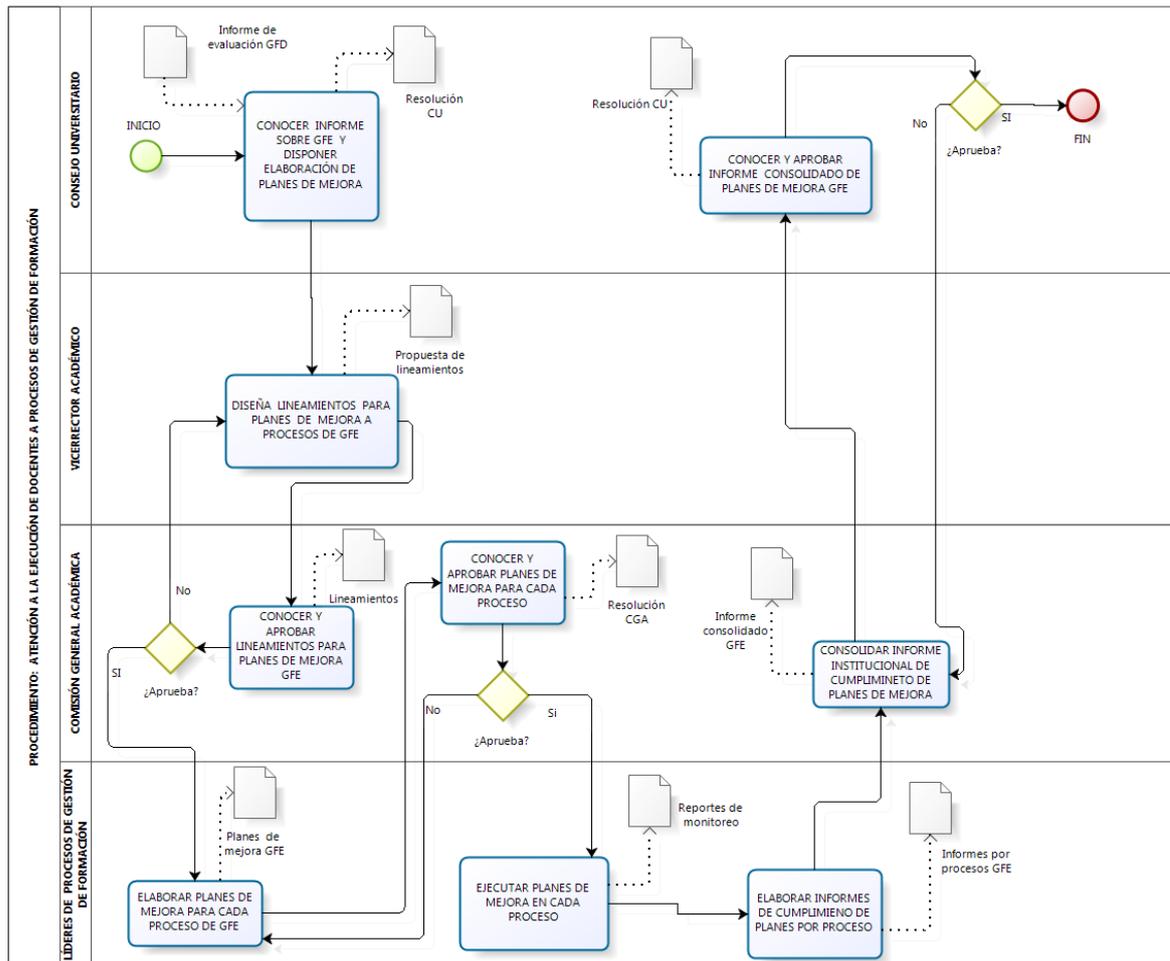


Figura 18. Procedimiento para atención a la ejecución de docentes a procesos de Gestión de Formación

4.7 Evaluación de la gestión directiva hacia el profesorado

El reglamento de evaluación del desempeño integral del docente disponible en la institución ya contempla indicadores que observan los docentes respecto a los directivos (UNACH, 2019), sin embargo, lo aplicado en esta evaluación se refiere a los 7 directivos responsables de los 7 procesos de gestión de formación que son los directamente relacionados con la actividad docente y sirve para la mejora del accionar de cada uno según el nivel de valoración que obtenga.

Los directivos deben tener una robusta gestión directiva con el justificativo que, ha pasado la época en la que asumir un cargo de dirección era parte del ego humano, cada día las instituciones son más competitivas y los usuarios internos y externos

son más críticos del accionar directivo. Las actuaciones efectivas con liderazgo son observadas por la comunidad y comprometen a sus integrantes (Pintag y Siong, 2020).

4.8 Toma de decisiones de mejora en la gestión directiva hacia el profesorado

El sustento para la mejora está declarado en la filosofía de trabajo institucional que se sustenta en el ciclo de mejora continua. Cada proceso en los diversos niveles, macroproceso, proceso, subproceso y procedimiento están diseñados para sujetarse al ciclo: planear, hacer, verificar y actuar (PHVA). Las decisiones se tomarán en cada etapa del ciclo de mejora.

Es evidente que hay una creciente importancia en observar la toma de decisiones oportunas y pertinentes desde los gestores de la educación superior, pero aún se necesita ampliar y perfeccionar las estrategias para ese control. Hay limitados estudios en el contexto de los países de América Latina que han desarrollado investigaciones sobre el desempeño directivo (Pont y Andre, 2016). Esta propuesta se diseña para generar esa madurez organizacional en donde los directivos y docentes sean objeto de evaluación con el fin de mejorar sus acciones.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

5.1 Discusión de resultados

La investigación tiene como objetivo general determinar la relación entre la gestión directiva sobre el profesorado y el desempeño didáctico de profesores de la Universidad Nacional de Chimborazo en el marco de la implementación del Sistema de Gestión de la Calidad. El nivel de gestión directiva sobre el profesorado fue obtenido de la valoración que hacen los docentes referentes a su calidad de vida en el trabajo, además de los indicadores de la gestión directiva y la apreciación a los mismos, sobre el nivel de cumplimiento de las actividades estipuladas en los procesos que son de competencia para ese nivel.

El primer objetivo específico declarado es, caracterizar el nivel de CVL de los profesores, mediante el análisis de indicadores referidos a la realidad en la que se desempeñan. Este gran indicador está presente en las organizaciones y se mide en el personal como producto de la interacción de las actividades de trabajo con la percepción y valoración de calidad de vida. Puede entenderse como un conjunto de respuestas desde la subjetividad del ser humano que trabaja. Incluso es catalogada como una corriente filosófica moderna que se dirige a mejorar el entorno laboral, para ese fin pueden requerirse cambios culturales y organizacionales (Miño, 2016). La acción de evaluar esa CVL implica obtener la percepción de satisfacción sobre el bienestar o la incomodidad, esos extremos para esta investigación han sido integrados en una escala.

Con los datos iniciales procesados para CVL (Ver tabla 13) y los criterios de análisis establecidos, para la cualidad “algo” se obtuvo en los ítems 17 “Conflictos con otras personas en el trabajo”, 19 “Incomodidad física en el trabajo”, 24 “Interrupciones molestas en el trabajo” y 33 “Mi trabajo tiene consecuencias negativas para mi salud”, significa que en parte esto incomoda al docente en su trabajo, por la puntuación observada se concluye que hay un nivel aceptable, pero aún queda un

margen de espacio para mejorar, en estos ítems la situación ideal será que tienda a disminuir.

Mientras en el extremo superior de la escala los ítems valorados con la cualidad “mucho” son 1 “Cantidad de trabajo que tengo”, 2 “Satisfacción con el tipo de trabajo”, 12 “Apoyo de mi familia”, 13 “Ganas de ser creativo”, 27 “Estoy capacitado para realizar mi trabajo actual”, 29 “Mi trabajo es importante para la vida de otras personas”, 32 “Me siento orgulloso de mi trabajo”, 35 “Apoyo a mis compañeros”, en este caso son indicadores de aspectos positivos, pero aún se tiene espacio de mejora en la valoración, esta es la base para las propuestas de mejora. Entre las cualidades “algo” y “mucho” está la opción “bastante”, con esa cualidad fueron respondidas las demás interrogantes de la escala, en unos casos la gestión deberá darse para disminuir como por ejemplo el “estrés” y en otros para incrementar como en el ítem “Posibilidad de expresar lo que pienso y necesito”.

Lo encontrado en esta investigación sobre CVL en gran parte es similar, incluso las medias aritméticas superan en algunos puntos a lo encontrado por (Miño, 2016) en el trabajo titulado “CVL en docentes chilenos” donde concluye que, es necesaria la gestión estratégica de los directivos para el fortalecimiento y eficiente uso de los recursos humanos y materiales, además que, se ponga énfasis a la convivencia, se tomen adecuadas decisiones y se fortalezca la organización.

Una comparación de interés se da con una investigación en Colombia, país en gran parte similar a Ecuador, el trabajo se titula “Percepción de los docentes frente a la carga laboral de un grupo de instituciones educativas colombianas del sector público” realizada por (Londoño, Gómez, y González, 2019), en el caso colombiano la carga laboral lo consideran de gran peso, esto trae efectos de frustración, desmotivación, desconcierto y sobresale que hay una falta de equilibrio entre la remuneración y las responsabilidades que deben cumplir. Esta investigación en la UNACH muestra que, la cantidad de trabajo asignada es apreciada los docentes como alta.

El siguiente objetivo específico de este trabajo dice, establecer el nivel de valoración desde la apreciación del profesorado hacia los directivos institucionales

según correspondan en cuanto a procesos de Gestión de Formación, por lo tanto en observancia a los resultados de cada ítem (Ver tabla 15), obtenidos con el instrumento que desagrega los procesos de Gestión de Formación institucionales (Ver tabla 6 y anexo 2), se encuentra las valoraciones que los docentes hacen a los directivos, los resultados de inferior puntuación están para: “procedimiento de Tutorías académicas”, “Proceso Gestión de biblioteca” y “Proceso Gestión de Bienestar Estudiantil y Universitario”, las valoraciones se aproximan a 3,00, en la equivalencia cualitativa implica “a veces” se ejecutan. Los otros procesos con sus correspondientes subprocesos y procedimientos evaluados se ubican en el nivel de “casi siempre” se ejecutan y ninguno de los ítems ha se aproxima a los 5,00 que significa “siempre” se cumple; se deberá tener muy en cuenta en la gestión estratégica que todos los procesos inmersos en Gestión de Formación requieren ser incrementados en el nivel de satisfacción que los profesores perciben.

El siguiente propósito del trabajo es relacionar el nivel de CVL de los profesores con el nivel de valoración a los directivos en procesos de Gestión de Formación, el análisis bivariado (Ver tabla 17) en dirección a esa tarea se ejecutó con la correlación entre los factores provenientes de CVL y GFD, la mayor parte de factores se correlacionan de manera significativa con sus similares y tienen signo positivo, así por ejemplo entre “Apoyo directivo (AP.DID)” y “Motivación intrínseca (MT.INT)” $r = 0,748$, es una correlación alta; entre “Apoyo directivo (AP.DID)” y “Evaluación de equipos directivos (E.DIR)” $r = 0,553$, es una correlación moderada, las correlaciones son altas en gran parte entre los factores de GFD, significa que mientras más valoran a uno de ellos también crece la valoración para el que se esté correlacionando o viceversa. Hay casos como del factor “apoyo directivo” y “carga de trabajo”, que no se correlacionan de forma significativa; es relevante ver que la edad no tiene correlación estadísticamente significativa con los factores establecidos, por lo tanto, es indiferente edad de los docentes con la percepción dada en los factores de estudio. Es notable citar que el factor “carga de trabajo” muestra una puntuación negativa en la correlación con la mayoría de los otros factores, significa que, mientras mayor es la “carga de trabajo” menos valoran la “gestión de los directivos”, “proyección de futuro”, “proyecto curricular”, “medios de formación complementaria”, así como al “sistema de ayudas y servicios”, y si disminuye la carga de trabajo la valoración para los otros factores se incrementa.

Un hallazgo de importancia es que, en el factor “Carga de trabajo (CAR.TR)”, hay diferencia significativa entre la valoración que hacen los hombres sobre la valoración de mujeres, de esto se deduce que según la percepción de los hombres es mayor la carga de trabajo para ellos, mientras las mujeres valoran en inferior nivel. Por lo demás, con sustento en la tabla 19, de modo general no hay diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones de hombres con las de mujeres sobre CVL y GFD.

Es necesario expresar que, en observancia a los resultados citados en las tablas 29 y 30, procedentes de un análisis de varianza para apreciar si la CVL influye en los factores de Gestión de Formación, se obtuvieron diferencias significativas entre grupos y valoran en mayor nivel a cada factor, cuanto mejores percepciones tengan los docentes de la CVL. Esto demuestra que los procesos institucionales se cumplen de forma integral y cada uno de ellos tiene relación con los demás.

Un siguiente objetivo específico de esta investigación es evaluar las variables disposicionales y contextuales en el ámbito de desempeño de los estudiantes y se encuentra que, de los 5 niveles dados en la escala IEPA, prevalece la cualidad “De acuerdo”, la media de cada ítem de la escala es superior a 3,70 y la mayor alcanza 4,00. Se han asignado las medias más bajas como se aprecia en la tabla 31 en las valoraciones de “El aprendizaje es divertido”, “El aprendizaje es interesante y entretenido”, “Lo paso bien aprendiendo”, “Noto que mejora mi nivel”. Es una escala en la que, el estudiante se autoevalúa en respuesta a los indicadores que aprecia del accionar de sus profesores en el curso de trabajo en las diferentes asignaturas del currículo, según la instrucción dada el estudiante debía apreciar la generalidad de entre todos los docentes. Lo encontrado en el estudio guarda relación con una investigación titulada “Interés y Compromiso del Alumnado en Educación Física en el Instituto: Examinando el Papel de la Enseñanza de Apoyo a las Necesidades” de los autores Otundo y Gran (2019), en donde se encontró que hay interacción entre el interés del estudiante y el aporte para con las necesidades personales del mismo.

En el estudio a los resultados descritos en la tabla 33 que contiene los principales indicadores de la escala AYES, descrita como aquella que valora la intervención de los docentes para lograr interés del estudiante, asistencia en el aprendizaje y

estimación del esfuerzo, la prevalencia es la cualidad “De acuerdo” de las 5 opciones existentes, pero las medias aritméticas de inferior puntuación son para los ítems “Las propuestas son divertidas”, “Se recompensa el esfuerzo y la participación de los estudiantes”, “El profesor nos ayuda cuando tenemos problemas para aprender”, “Las tareas y lecciones despiertan el interés de los alumnos” y “El profesor sabe cómo ayudarnos y lo hace”. Se trata de una escala que en modo directo los estudiantes valoran las acciones de sus docentes, por lo encontrado en el estudio, existe espacio de mejora y es la gestión directiva desde su accionar y responsabilidad estratégica la que debe trabajar en esto. Los hallazgos de la investigación guardan relación con un trabajo titulado “Calidad de la docencia: La satisfacción del alumnado universitario con sus profesores” de los autores Ruiz y Santos (2020) en donde se encontró que, cuando los docentes tiene cualidades como claridad, sistematización, interrogación sobre si se entendió o no y hay preparación de las clases y el material a utilizar, la satisfacción de los estudiantes como primeros beneficiarios del servicio educativo es alta o muy satisfactoria.

Los resultados discutidos de las dos escalas en forma individual es solo el inicio. La organización por factores de las escalas IEPA que valora la predisposición, progreso y esfuerzo de alumnos para el aprendizaje de las asignaturas del currículo y escala AYES que evalúa el contexto de aprendizaje donde el principal contacto es el docente y en mayor o menor nivel estimula el interés, apoya el aprendizaje y valora el esfuerzo de alumnos; todo esto en el nivel de educación superior. El análisis factorial resultó ser en gran parte confirmatorio y concordante con lo encontrado por (Cecchini et al., 2014) en una investigación con únicamente tres asignaturas y en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria de España.

En esta parte de la discusión se considera el objetivo establecer el nivel de valoración desde la apreciación de los estudiantes hacia los profesores según correspondan en cuanto a procesos de Gestión de Formación. Desde lo presentado en la tabla 35, las valoraciones que alcanzan niveles bajos son para los subprocesos y procedimientos referidos a “titulación” y “perfeccionamiento docente” que son parte del proceso “gestión académica”. Las siguientes puntuaciones de inferior valor corresponden al subproceso “admisión a la Universidad Nacional de

Chimborazo” este corresponde al proceso “gestión de admisión y nivelación”. Con similar criterio de análisis se encontró baja la puntuación en las interrogantes que reflejan la valoración para los subprocesos “administración de biblioteca”, “desarrollo de la colección” y “centro de documentación”, estos pertenecen al proceso “gestión de biblioteca”. También dos de los tres subprocesos que integran el proceso “gestión de bienestar estudiantil y universitario” son de puntuación baja y se denominan “orientación vocacional y profesional” y “servicios asistenciales estudiantiles”. Los hallazgos denotan la necesidad de poner énfasis en un monitoreo permanente a los procesos de gestión de formación y ante las debilidades tomar acciones correctivas de mejora, iniciando por estos que han sido identificados con una media inferior a los demás.

Los resultados de esta investigación son viables de contrastar con el estudio titulado “Gestión Académica y Desempeño Docente” de Surco (2018) que es un trabajo de investigación en una institución de educación superior de Lima – Perú, en lo pertinente de la valoración a la gestión académica se encuentra: excelente con 0%; bueno lo afirman el 1,7%; aceptable es para 24,4%; regular valoran el 66,5%; inaceptable aprecia el 7,4%; la puntuación es baja en gran parte, esto demuestra que, los docentes imaginan hacer el mejor esfuerzo en su trabajo pero el estudiante tiene sus intereses y su particular percepción de satisfacción.

Este trabajo se enmarca en la valoración a las diversas actividades que ejecutan los docentes en el marco de cumplir lo que les corresponde en el Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) institucional y en particular en Gestión de Formación, por lo tanto es pertinente contrastar con las diferencias del caso y de modo general con la investigación desarrollada en 26 instituciones educativas españolas con el propósito de valorar el SGC implementado con normas ISO, trabajo que pertenece a Martínez y Arribas (2016) en donde con sustento en la valoración de estudiantes, la investigación afirma que el tener estructurado un SGC es recomendable y se convierte es evidencia para la implementación en otros centros educativos.

Es adecuado contrastar los resultados de GFE con un estudio titulado “Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey”

(Alvarado, Morales, y Aguayo, 2016). En lo relevante encontraron que, para unos estudiantes es de mucha importancia la dotación de moderna infraestructura y última tecnología y para otros el peso mayor para la calidad educativa es cuestión de la calidad del personal docente.

Un siguiente objetivo específico es relacionar el nivel de evaluación a las variables disposicionales y contextuales con el nivel de valoración a los docentes en procesos de Gestión de Formación. En un análisis de la correlación de Pearson entre sí, de todos los factores tanto de la escala IEPA, escala AYES como de GFE, observado en la tabla 37, se establece que existe relación significativa, es una relación directa o positiva, porque a medida que más valoran a cada uno de los factores también más valoran al otro o viceversa. La correlación $> 0,800$ se tiene para el grupo de factores que provienen de Gestión de Formación: “Evaluación del profesorado (E.PROF)”, “Evaluación de proyección de futuro (E.FUTU)”, “Evaluación del proyecto curricular (E.CURR)”, “Evaluación de los medios y formación complementaria (E.FORM)”, “Evaluación del sistema de ayudas y servicios (E.AYUD)”. Colocada la edad en el análisis, el índice de correlación es de signo negativo y bajo hacia los factores de las variables disposicionales, significa que, a mayor edad, menor es la puntuación para interés, progresión y esfuerzo. Pero la edad no guarda relación con los demás factores analizados.

En una comparación de los resultados de esta investigación con otra de similares características, se encuentra que, los índices de correlación de las variables disposicionales y contextuales, en este estudio superan a los establecidos en el trabajo titulado: “Hacia un modelo jerárquico contextual y disposicional del aprendizaje” de los autores (Cecchini, Méndez, y Fernández, 2015). Estudio que, aplicadas las mismas escalas IEPA y AYES, se ha encontrado correlaciones en el rango de moderadas, incluso bajas.

En la comparación por sexo sintetizada en los factores definidos, referentes a las percepciones que hacen los participantes estudiantes, se encuentra que, únicamente hay diferencia significativa en el factor “evaluación del profesorado (E.PROF)”, son las mujeres las que valoran en mayor nivel al profesorado. Mientras que, comparadas las valoraciones en base a las facultades de estudio, los grupos

resultaron homogéneos y en los factores E.PROF, E.FUTU, E.CURR si hay diferencias significativas entre las facultades. Un hecho relevante es que, en los factores ESFUE, E.PROF, E.CURR, E.AYUD, son los estudiantes más jóvenes con edades que oscilan entre 18 y 20 años los que puntúan más alto.

En relación al objetivo específico formulado para relacionar la valoración a la gestión directiva sobre el profesor y la valoración del desempeño didáctico en el macroproceso Gestión de Formación, se observa en la tabla 47 y figura 13 que, la media de valoración de docentes es superior a estudiantes en los procedimientos de: uso del modelo educativo, pedagógico y didáctico de la UNACH; pertinencia de la carrera; malla curricular de la carrera; diseño curricular de la carrera; diseño del sílabo; opciones de titulación. En todos los demás ítems referidos a los procesos, subprocesos y procedimientos evaluados, la media de los estudiantes es superior a la de docentes. Se puntualiza que, la estructura del SGC tiene en sus procedimientos involucrados de forma transversal a directivos, docentes y estudiantes y por eso fue necesario que docentes evalúen a directivos y estudiantes a docentes, encontrando una correlación significativa.

5.2 Conclusiones

- Del estudio en relación a la CVL de docentes, se concluye que, no todos los indicadores requieren incremento o disminución de su valoración, los indicadores de: “conflictos con otras personas en el trabajo; incomodidad física en el trabajo; interrupciones molestas en el trabajo; mi trabajo tiene consecuencias negativas para mi salud”, son de un nivel cualitativo “algo”, significa que, si están presentes en baja proporción, lo ideal será reducir más, incluso acercarse a un valor nulo. En el nivel alto de la escala están los indicadores de: “cantidad de trabajo que tengo; satisfacción con el tipo de trabajo; apoyo de mi familia; ganas de ser creativo; estoy capacitado para realizar mi trabajo actual; mi trabajo es importante para la vida de otras personas; me siento orgulloso de mi trabajo; apoyo a mis compañeros”, en este grupo no será recomendable incrementar la percepción de la cantidad de trabajo, pero sí en los demás ítems. En general cada componente de la escala

debe ser analizado de forma individual y tomar decisiones desde la gestión directiva.

- El personal académico en la valoración referente a los procesos de Gestión de Formación, en mayor proporción asigna el nivel de “casi siempre” equivalente a 4,00 de los 5,00 puntos de la escala. Es relevante citar que, en 4 de los 7 procesos evaluados existen indicadores que únicamente alcanzan 3,00 equivalente a “A veces” y son: proceso gestión académica, subproceso microcurrículo y procedimiento tutorías académicas; proceso gestión de biblioteca y sus tres subprocesos: administración de biblioteca, desarrollo de la colección, centro de documentación; proceso gestión de bienestar estudiantil y universitario y los subprocesos orientación vocacional y profesional, servicios asistenciales estudiantiles. En general todos los procesos valorados muestran un rango viable de mejorar.
- Para efectos de un análisis de correlación se trabajó con el análisis factorial proveniente del estudio a la CVL y a procesos de Gestión de Formación, se encontró que, el factor “apoyo directivo” y “carga de trabajo”, no tienen correlación significativa; los otros factores, en mayor parte se correlacionan en forma positiva, implica que, mientras más valoran a uno de ellos también se incrementa la valoración para el correlacionado o viceversa. Es importante observar que el factor “carga de trabajo” muestra una correlación negativa con la mayor parte de los factores que se correlaciona, significa que, a mayor “carga de trabajo” menos valoran la “gestión de los directivos”, “proyección de futuro”, “proyecto curricular”, “medios de formación complementaria”, así como al “sistema de ayudas y servicios”, y cuando disminuye la carga de trabajo la valoración crece hacia los otros factores. Se resalta además que, la edad no guarda correlación significativa con los factores de estudio.
- De la evaluación a las variables disposicionales IEPA, se encuentra que, aún hay necesidad de mejorar, los estudiantes se encuentran en el nivel “De acuerdo”, siendo lo máximo la opción “Muy de acuerdo”; es análogo lo hallado en las variables contextuales AYES. En la propuesta de este trabajo se incorporan estas escalas a la Gestión de Formación que es uno de los macroprocesos agregadores de valor de la educación superior, esa característica implica que, por el propio diseño metodológico tenga la viabilidad de ser monitoreado, evaluado, auditado y ejecutar acciones de mejora.

- Los estudiantes en la valoración a sus docentes referente a los procesos de Gestión de Formación, muestran una media aritmética aproximada equivalente a 4,00 de los 5,00 puntos de la escala, por lo tanto, asignan el nivel de “casi siempre”, esto observando cada indicador, así como los factores provenientes del análisis. Sin embargo, de los 7 procesos evaluados existen indicadores que necesitan ser mejorados porque su valor es inferior a la media y son: proceso gestión académica y los subprocesos macrocurrículo, microcurrículo, titulación, perfeccionamiento docente; además el proceso gestión de biblioteca con los subprocesos administración de biblioteca, desarrollo de la colección y centro de documentación, esto por citar algunos, pero en general todos los subprocesos tienen opciones de mejora.
- Se encontró que hay correlación entre factores analizados de las variables disposicionales y contextuales entre sí y con los factores de gestión de formación, se demuestra hay dependencia entre ellos, en mayor proporción se correlacionan de forma positiva, eso implica que, si valoran más a uno de ellos, la valoración se incrementa para su correlacionado o recíprocamente; un dato de interés es que, con el incremento de la edad, disminuye la valoración a los factores examinados. Por lo tanto, el modelo de gestión por procesos responderá a una organización factible de permanente evaluación y mejora.
- Existe una correlación significativa entre las valoraciones de docentes a directivos y de estudiantes a docentes en relación a los componentes del proceso Gestión de Formación. Implica que, en la medida que los docentes observen mejoras en la gestión de los directivos, sus actividades serán de mayor trascendencia y los estudiantes tendrán una mejor percepción de sus docentes.
- Los elementos que constituyen la propuesta “Modelo de gestión directiva para la mejora del desempeño didáctico del profesor” están en un nivel inicial, deberán ser entregados con la formalidad que la institución requiere, pasar por la validación técnica de la Coordinación de Gestión de la Calidad y tener el empoderamiento de los líderes institucionales para que ingrese a la fase de implementación.

5.3 Limitaciones del estudio

Las limitaciones están dadas por factores que no están bajo el control del investigador y por la subjetividad propia de los participantes al instante de responder a los instrumentos aplicados:

- La CVL de docentes es una variable investigada mediante ítems que sus respuestas pueden fluctuar según el estado emocional de los participantes.
- Los procesos y sus respectivos procedimientos que integran el macroproceso Gestión de Formación fueron implementados a partir del año 2018 en la institución objeto de este estudio, pero no todos los docentes tienen un total conocimiento del SGC y sus componentes; en parte hay rotación docente por nuevas contrataciones y no existe un amplio proceso de inducción.
- Las variables disposicionales y contextuales están expuestas a la subjetividad de los estudiantes y pueden tener la influencia por haber sido investigadas en la etapa de fin de un periodo académico cuando los docentes entregan calificaciones a sus estudiantes.
- La implementación del SGC y sus componentes los procesos y procedimientos a nivel de estudiantes tuvo una fase de socialización, sin embargo, luego se familiarizan y conocen las actividades que son de mayor frecuencia de uso, descuidando la totalidad del SGC.
- Las variables significativas que durante el estudio estarían actuando en su condición de variables extrañas o intervinientes no fueron identificadas ni evaluadas y podrían haber actuado generando algún sesgo en los resultados.
- La propuesta desarrollada es un inicio en el contexto de los procedimientos que deben ser mejorados o creados, luego que, en 2018 se inició con el SGC en la institución objeto de este estudio; por lo tanto, estará sujeta a la resistencia al cambio natural en ciertos actores educativos. Además, la propuesta iniciará en el nivel de ejecución manual o tradicional, se espera que, luego de ser aceptada y ocurridas las mejoras o ajustes necesarios, se automatice en lo procedente, esta acción permitirá optimizar cada procedimiento.

5.4 Perspectivas de futuro y posibles líneas de investigación

Una investigación no culmina con la redacción del informe, por el contrario, se convierte en el inicio de una gama de futuras investigaciones por el mismo investigador o por la comunidad académica, por ello se propone:

- Ampliar la población de docentes de educación superior para evaluar la CVL como base para llegar a proponer alternativas de mejora a nivel de políticas públicas en Ecuador, que contribuyan a esta variable como base para desarrollar una visión de largo plazo sobre el bienestar docente.
- Considerando que el SGC es una macroestructura que se desagrega desde los niveles de macroprocesos, procesos y subprocesos o procedimientos hasta el nivel de actividades, se necesita continuar las evaluaciones referentes al nivel de satisfacción de las partes interesadas y aplicar la filosofía del ciclo de mejora continua.
- Es de interés relacionar las variables disposicionales y contextuales con el nivel de aprendizaje y rendimiento académico, además con variables actitudinales, considerando que cada carrera ofertada por la institución de educación superior tiene su diferencia en cuanto a las competencias y perfil profesional.
- Considerar que, el SGC debe ser socializado con mayor profundidad con docentes y estudiantes como los sujetos centrales del servicio educativo, convertirlos en sujetos críticos y propositivos para que contribuyan a mejoras sustantivas, siempre sobre la base de resultados de evaluaciones o investigaciones formales que arrojen datos confiables para la toma de decisiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, C., Valenti, G., y Aguiñaga, E. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México. *Calidad en la educación*(46), 53 - 95. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00053.pdf>
- Álava-Naranjo, K.M. y Cruz-Mera, R.H. (2016). Formación científica e investigativa en docentes universitarios y su impacto en la acreditación. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 67-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761599>
- Alcocer-Aparicio, P.M., Rodríguez-Morales, A., y Arango-González, J.L. (2016). Formación docente para promover valores morales en la Universidad de Guayaquil. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(2), 179-186. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000200024
- Alpizar-Muni, J.L. y Molina-Naranjo, M.J. (2018). Las competencias en el contexto de la Educación Superior del Ecuador. *Atenas*, 2(42), 107-116. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478055152008/478055152008.pdf>
- Alvarado-Lagunas, E., Morales-Ramírez, D., y Aguayo-Téllez, E. (2016). Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. *Revista de la educación superior*, 45(180). <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/104>
- Alvarado-Mendoza, N.J. (2019). Gestión curricular desde la visión del docente como constructor de currículo. *Revista REDINE*, 11(1), 9-22. <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/download/1989/1069/1946>
- Anchundia-Delgado, I.M. (2019). Desempeño docente y su influencia en el aprendizaje del estudiante del bachillerato en Manta. *Dominio Científico de las Ciencias*, 5(2), 819-835. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7344271.pdf>
- Andrade, C.F., Siguenza, J.P., y Chitacapa, J.P. (2020). Capacitación docente y educación superior: propuesta de un modelo sistémico desde Ecuador. *Espacios*, 41(33), 46-60. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n33/a20v41n33p05.pdf>
- Arnold-Cathalifaud, M. y Osorio, F. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. *Cinta de Moebio*(3). <https://www.redalyc.org/pdf/101/10100306.pdf>
- Arraut-Camargo, L.C. (2010). La gestión de calidad como innovación organizacional para la productividad en la empresa. *Revista Escuela de*

- Administración de Negocios*(69), 22 - 41.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20619966002>
- Asamblea Nacional (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito, Ecuador.
- Asamblea Nacional (2018). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito, Ecuador.
- Asamblea Nacional Constituyente (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito, Ecuador.
- Ballester, L. y Nadal, A. (2014). *Iniciación al análisis de datos en la investigación educativa. Análisis de datos con SPSS*. (U. d. Balears, Ed.) Palma Edicions.
- Bandalos, D.L. y Finney, S.J. (2010). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. En G.R. Hancock y R.O. Mueller (Eds.), *Reviewer's guide to quantitative methods*. Routledge: New York.
- Barreno-Salinas, M., Barreno-Salinas, C.Z., y Olmedo-Valencia, A.C. (2018). La educación superior y su vinculación con la sociedad: referentes esenciales para un cambio. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000300040
- Beltrán-Sanz, J., Carmona-Calvo, M.A., Carrasco-Pérez, R., Rivas-Zapata, M.A., y Tejedor-Panchón, F. (2016). *Guía para una gestión basada en procesos*. Instituto Andaluz de Tecnología. <http://www.centrosdeexcelencia.com/wp-content/uploads/2016/09/guiagestionprocesos.pdf>
- Bermúdez, L.T. y Rodríguez, L.F. (2013). *Investigación en la Gestión Empresarial*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Bernal-Suarez, D., Martínez-Pineda, M.L., Parra-Pineda, A.Y., y Jiménez-Hurtado, J.L. (2015). Investigación Documental Sobre Calidad De La Educación En Instituciones Educativas Del Contexto Iberoamericano. *Entramados - Educación y Sociedad*(2), 107-124.
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1389/1386>
- Bonferroni, C. E. (1936). *Teoria statistica delle classi e calcolo delle probabilità*, Pubblicazioni del R Istituto Superiore di Scienze Economiche e Commerciali di Firenze.
- Bordas-Martínez, M.J. (2016). *Gestión Estratégica del Clima Laboral*. Madrid, España: Editorial UNED.
- Boroel-Cervantes, B.I. y Vizcarra, V.A. (2016). El posicionamiento del docente ante la formación en valores en la educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 1-20.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v7n13/2007-7467-ride-7-13-00463.pdf>
- Borrero-Springer, R.Y. y Gamboa-Graus, M.E. (2015). La dirección de la gestión didáctica en la disciplina principal integradora de las carreras pedagógicas. *Didáctica y Educación*, 7(5), 13-32.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5911161.pdf>

- Botero-Chica, C.A. (2007). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Politécnica*, 3(5), 17 - 31. <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/71>
- Bravo-Carrasco, J.B. (2009). *Gestión de Procesos*. Santiago de Chile: Evolución S.A.
- Briceño, M.E. (2012). Capacitación activa del profesor universitario: una visión del actor de aula con competencias didácticas. *Visión Gerencial*(1), 5-20. <https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545892007.pdf>
- Cabezas-Peña, C. (1998). Síndrome de desgaste profesional, estrés laboral y calidad de vida profesional. *FCM Formación Médica Contínua en Atención Primaria*, 5(8), 491 - 492. <https://www.fmc.es/es-sindrome-desgaste-profesionales-treslaboral-articulo-4766>
- CACES (2018). *Política de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Quito, Ecuador.
- Calduch-Cervera, R. (2014). *Métodos y Técnicas de Investigación Internacional* (Segunda ed.). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/835-2018-03-01-Metodos%20y%20Técnicas%20de%20Investigacion%20Internacional%20v2.pdf>
- Camargo-Abello, M., Calvo, G., Franco-Arbeláez, M.C., Vergara-Arboleda, M., Londoño, S., Zapata-Jaramillo, F., y Garavito-Prieto, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*(7), 79-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708>
- Camisón, C., Cruz, S., y González, T. (2006). *Gestión de la calidad: Conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Madrid, España: Pearson Educación, S. A. <https://porquenotecallas19.files.wordpress.com/2015/08/gestion-de-la-calidad.pdf>
- Cantú-Delgado, J.H. (2011). *Desarrollo de una cultura de calidad* (Cuarta ed.). México D.F., México: Edasma Impresiones S.A. de C.V. https://www.academia.edu/36185750/Desarrollo_de_una_Cultura_Humana_4ta_Edici%C3%B3n_Humberto_Cant%C3%BA_Delgado_FREELIBROS_ORG
- Cantú-Martínez, P.C. (2018). Profesorado universitario: Emisor de valores éticos y morales en México. *Revista Educación*, 42(1), 1-13. doi:<https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23479>
- Cañedo-Ortiz, T.J. y Figueroa-Rubalcava, A.E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica* 41, 1-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004
- CEAACES (2013). *Reglamento para la evaluación externa de las instituciones de educación superior*. Quito, Ecuador.

- CEAACES (2014). *Evaluación de la Calidad de la Universidad Ecuatoriana. La Experiencia del Mandato 2014*. Quito, Ecuador.
- CEAACES (2015). *Modelo de Evaluación Institucional*. Quito, Ecuador.
- CEAACES (2018). *CAACES. (2018). Modelo de Evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas 2018*. Quito, Ecuador. Quito, Ecuador.
- Cecchini, J.A., González-Pineda, J.A., Méndez- Giménez, A., Fernández, J., Fernández-Río, J., y González, C. (2014). Evaluación de variables disposicionales y contextuales en entornos educativos: escalas IEPA y AYES. *Psicothema*, 26(1), 76-83. <http://www.psicothema.com/pdf/4163.pdf>
- Cecchini, J.A., Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2015). Perfiles contextuales y su relación con las variables disposicionales en el aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria. *Estudios sobre Educación*, 28, 29-50. doi:<https://doi.org/10.15581/004.28.29-50>
- Cegarra, J. y Martínez-Martínez, A. (2014). *Gestión por procesos de negocio: organización horizontal*. Madrid: Ecobook - Editorial del Economista.
- CES (2012). *Reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador del sistema de educación superior (codificación)*. Quito, Ecuador.
- CES (2013). *Reglamento de Régimen Académico*. Quito, Ecuador.
- Consejo de Educación Superior (2019). *Reglamento de Régimen Académico*. Quito, Ecuador.
- Consejo de Educación Superior (2021). *Reglamento de Carrera y Escalafón del Personal Académico del Sistema de Educación Superior*. Quito, Ecuador.
- Congreso Nacional (2000). *Ley de Educación Superior*. Quito, Ecuador.
- Corredor-Gómez, O.M. y García, J.S. (2018). Perspectiva de la formación científica de de Docentes en Instituciones de Educación Básica y Media – Barranquilla. *Educación y Humanismo*, 20(34), 156-172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6395368>
- De la Torre, S., Domingues, M.J., Mallart, J., Moraes, M.C., Oliver, C., Pujol, M.A., Rajadell, N., Sevillano, M.L., Tejada, J., y Tort, L. (2010). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. <https://docer.com.ar/doc/n11100s>
- Delgado-Benavides, J.C. y Henríquez-Coronel, M.A. (2021). Importancia del autocontrol docente frente al rol profesional. *Polo del conocimiento*, 6(4), 153-172. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/2545/5316>
- Deming, W. E. (2000). *Out of the crisis*. Cambridge, Mass.: MIT Press. p. 88. ISBN 0262541157

- Díaz-Llorca, C.B., Rodríguez-López, J.R., Fernández-Sotelo, A., Vanga-Arvelo, M.G., y Quintero-Chacón, J.G. (2017). *Hacia el cambio en las Instituciones de Educación Superior* (Primera ed.). Riobamba, Ecuador: Editorial de la Universidad Nacional de Chimborazo. http://obsinvestigacion.unach.edu.ec/obsrepositorio/archivospdf/Hacia_el_cambio_en_las_Instituciones_de_Educacion_Superior.pdf
- Díaz, M.M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Ediciones Universidad de Oviedo. https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- Díaz-Yáñez, M.M. y Sánchez- Sánchez, G.I. (2017). El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación. *Educere*, 21(69), 427-437. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35655222015/html/index.html>
- Espinoza-Freire, E.E. (2019). La meso planeación interdisciplinar en la formación del profesional de la educación. *Opuntia Brava*, 11(2), 280-297. <http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/762/762>
- Estrada-Perea, B.M. y Pinto-Blanco, A.M. (2021). Análisis comparativo de modelos educativos para la educación superior virtual y sostenible. *Entramado*, 17(1), 168-184. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/6131/6333>
- Ezquivel-Estrada, N.E. (2004). ¿Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior? *Ciencia Ergo Sum*, 10(3), 309-320. <https://www.redalyc.org/pdf/104/10410309.pdf>
- Farfán-Cabrera, M.T. y Reyes-Adan, I.A. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *Reencuentro*, 28(63), 45-61. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/340/34056722004/html/index.html>
- Fernández, F.A. (2014). Una panorámica de la salud mental de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*(66), 19-30. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a01.pdf>
- Flores-Hernández, F., Gatica-Lara, F., Sánchez-Mendiola, M., y Martínez-González, A. (2017). Evolución de la evaluación del desempeño docente en la Facultad de Medicina; evidencia de validez y confiabilidad. *Investigación en Educación Médica*, 6(22), 96-103. doi:<https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.06.004>
- Flores-Zapata, G. y Aballe-Pérez, V.C. (2018). La urgente necesidad de la capacitación y profesionalización del docente universitario. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322018000300016

- Gacel-Ávila, J. y Orellana-Alonso, N. (2014). Educación superior: Gestión, innovación e internalización. *Revista Perfiles Educativos*, 36(143). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100014
- García, A., Valcárcel, M., y Repiso, A. (2009). *Experiencias de innovación docente universitaria*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- García-Rangel, E.G., García-Rangel, A.K., y Reyes-Angulo, J.A. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>
- García-Argüelles, L.A., López-Medina, F.L., Moreno-Toiran, C.G., y Ortigosa-Garcell, C.C. (2018). El método experimental profesional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Química General para los estudiantes de la carrera de ingeniería mecánica. *Revista Cubana de Química*, 30(2), 328-345. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2224-54212018000200013
- García-Amilburu, M. (2010). *Nosotros, los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*. Madrid, España: UNED Ediciones.
- Gil-Ojeda, Y. y Vallejo-García, E. (2008). *Guía para la identificación y análisis de los procesos de la Universidad de Málaga*. Málaga, España. https://www.uma.es/publicadores/gerencia_a/wwwuma/guiaprocesos.pdf
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1(2), 226 - 233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>
- Gómez-López, L.F. y Valdés, M.G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479 - 515. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- González, H.S. y Malagón, R. (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 290-301. doi:<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a08>
- González-Calixto, M.B., Patarroyo-Durán, N.I., y Carreño-Bodensiek, C.G. (2017). Principio de justicia en el aula y responsabilidad moral del docente frente a los estilos de aprendizaje. *Rev. Investig. Desarro. Innov.*, 7(2), 241-253. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6763120.pdf>
- González-Ortiz, O.C. y Arciniegas- Ortiz, J.A. (2016). *Sistemas de gestión de calidad : teoría y práctica bajo la norma ISO 2015*. Bogotá: Ecoe Ediciones. <https://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2016/09/Sistemas-de-gesti%C3%B3n-de-calidad.pdf>
- González-Rodríguez, R. y Cardentey-García, J. (2018). Los recursos del aprendizaje: una necesaria aproximación a su uso en la formación médica. *Revista EDUMECENTRO*, 10(2), 21-32.

- http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-28742018000200003&lng=es&nrm=iso
- González-Rivas, R.A., Zueck-Enríquez, M.C., Baena-Extremera, A., Soto-Valenzuela, M.C., y Gastélum-Cuadras, G. (2021). Programa de formación pedagógica en metodología de aula invertida con docentes universitarios. *Publicando*, 8(39), 21-34. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2186/2349>
- Guzmán, J.C. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Revista Propósitos y Representaciones*, 4(2), 285-321. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>
- Henríquez-Gabante, G., Veracochea-Frisneda, B., Papale-Centofanti, J.F., y Berrios-Rivas, A.T. (2015). Modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje. Caso decanato ciencias de la salud de la UCLA. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(1), 67-90. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331433041004.pdf>
- Heras, I., Arana, G., Camisón, C., Casadesús, M., y Martiarena, A. (2008). *Gestión de la calidad y competitividad de las empresas de la CAPV*. Bilbao, España: Publicaciones Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/orkestra/orkestra07.pdf>
- Hernández-Ortiz, M.J. (2014). *Administración de Empresas* (Segunda ed.). Jaén, España: Pirámide. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1244/1/Hern%C3%A1ndez-administraci%C3%B3n-de-empresas%20da%20edici%C3%B3n.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). México D.F., México: McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Herrera, Y.R., Valdivia-Moral, P.A., García, S.A., y Zagalaz-Sánchez, M.L. (2020). Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 32(4), 293-302. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000400024
- Iglesias, A. y Silva, V. (2021). Docentes y estudiantes en busca de respeto. Un análisis de los vínculos intergeneracionales en contextos de desigualdad de las escuelas secundarias argentinas. *Revista de Educación*(22), 149-169. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/4800/4998
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC - UNESCO (2020). *La garantía de calidad y los criterios de*

- acreditación en la educación superior*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/Criterios-de-acreditacioi%CC%80n-1.pdf>
- Isaza-Serrano, A.T. (2014). *Control interno y sistema de gestión de calidad*. (Primera ed.). Bogotá, Colombia: Ediciones de la U. <https://download.e-bookshelf.de/download/0003/5742/38/l-g-0003574238-0006890711.pdf>
- Jerez-Yáñez, Ó., Orsini-Sánchez, C., y Hasbún-Held, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Estudios Pedagógicos*, 42(3), 483-506. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art26.pdf>
- Junta de Castilla y León (2006). *Manual de Procesos para la Gestión en Centros de Atención a Personas con Discapacidad Intelectual*. Diseño y arte final: dDC, Diseño & Comunicación. España. https://sid.usal.es/docs/F8/FDO19030/manual_procesos_gestion.pdf
- León-Urquijo, A.P., Risco-del Valle, E., y Alarcón-Salvo, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior*, 43(172), 123-144. doi:<https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.012>
- León-Ramentol, C.C., Méndez-Cabezas, A., Rodríguez-Socarrás, I.P., López-Estrada, B., García-González, M.C, y Fernández-Torres, S. (2018). Importancia de un sistema de gestión de la calidad en la Universidad de Ciencias Médicas. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 22(6), 843-857. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-02552018000600843
- León-Quiñones, V.S. (2016). Práctica de valores y el desempeño docente en las instituciones educativas del nivel secundario en los estudiantes del 5.º grado del Distrito de Yungay. *In Crescendo. Institucional*, 7(2), 91-109. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5758206.pdf>
- Lezama-Valdés, J.A. (2019). Aseguramiento de la calidad educativa en México. Algunas consideraciones fundamentales. *Revista Boletín REDIPE*, 8(8), 83-96. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/761/699>
- Londoño-Montoya, S., Gómez-Acosta, G., y González-Carreño, V. (2019). Percepción de los docentes frente a la carga laboral de. *Espacios*, 40(2), 26 - 35. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/a19v40n02p26.pdf>
- López-Ramírez, E., García-Hernández, L.F., y Martínez-Iñiguez, J.E. (2019). La gestión directiva como potenciadora de la mejora del clima organizacional y la convivencia en las instituciones de educación media superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 1-21. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v9n18/2007-7467-ride-9-18-792.pdf>
- López, I. y López, M. (2019). El rol de la gestión directiva en los resultados educativos. *Espacios*, 40(36). <http://www.revistaespacios.com/a19v40n36/a19v40n36p03.pdf>

- López-Lira, N., Sánchez-González, V., y Rojas-Aragón, J.D. (2015). La gestión institucional en un centro de educación superior mexicano en el proceso de construcción de confianza desde los enfoques de atención al sujeto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 45(1), 109-139. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27035790005.pdf>
- Mantilla-Falcón, L.M., Miranda-Ramos, D.P., Ortega-Zurita, G.E., y Meléndez-Tamayo, C.F. (2020). Hibridación de modelos pedagógicos en la práctica docente en la educación superior en Ecuador. Caso Universidad Técnica de Ambato. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(1), 85-101. doi:<http://dx.doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2944>
- Martín, J., Cortés, J.A., Morente, M., Caboblanco, M., Garijo, J., y Rodríguez, A. (2004). Características métricas del Cuestionario de Calidad de Vida Profesional (CVP-35). *Gaceta Sanitaria*, 18(2), 129-136. <http://scielo.isciii.es/pdf/gsv/v18n2/original6.pdf>
- Martín-Fernández, J.M, Gómez-Gascón, T., García-Olalla, C.M., Del Cura-González, M.I., Cabezas-Peña, M.C., y García-Sánchez, S. (2008). Medición de la capacidad evaluadora del cuestionario CVP-35 para la percepción de la calidad de vida profesional. *Originales*, 40(7), 327-336. <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-validacion-los-cuestionarios-cvp-35-mbi-hss-S2007505716300345>
- Martínez-Mediano, C. y Arribas-Díaz, J.A. (2016). Valoración de la Aplicación de los Sistemas de Gestión de la Calidad ISO 9001 en los Centros Educativos a través de un Cuestionario. *Meta: Avaliação*, 8(23). <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/948>
- Martínez-Chairez, G.I. y Guevara-Araiza, A. (2015). La evaluación del desempeño docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 113-124. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596007.pdf>
- Marulanda, N. y Rojas, M.D. (2019). Ética en Instituciones de Educación Superior para la Construcción de Relaciones de Confianza con Grupos de Interés. *Revista Información Tecnológica*, 30(3), 269-276. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300269>
- Melero-Aguilar, N., Torres-Gordillo, J., y García-Jiménez, J. (2020). Retos del profesorado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje: aportaciones de método ECO (explorar, crear y ofrecer). *Revista Formación Universitaria*, 13(3), 157-168. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300157>
- Medina-León, A., Nogueira-Rivera, D., Hernández-Nariño, A., y Comas-Rodríguez, R. (2019). Procedimiento para la gestión por procesos: métodos y herramientas de apoyo. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 27(2), 328-342. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052019000200328>
- Merino-Pareja, R., Martínez-García, J.S., y Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional.

- Revista de Sociología*, 105(2), 259-277.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7325552>
- Miño-Sepúlveda, A.V. (2016). Calidad de vida laboral en docentes chilenos. *Summa Psicológica*, 13(2), 45-55. doi:10.18774/summa-vol13.num2-256.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5763549.pdf>
- Miranda-Beltrán, S. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672016000200562&script=sci_arttext
- Molina-Naranjo, J.M., Lavandero-García, J., y Hernández-Rabell, L.M. (2018). El modelo educativo como fundamento del accionar universitario. Experiencia de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 151-164.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000200012
- Molina, M.M., Bañon-Gomis, A., y Catalá-Pérez, D. (2017). *Management para las administraciones públicas*. Valencia: Editorial Universidad Politécnica de Valencia. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/97625/IPP-Miguel%3BBa%C3%B1%C3%B3n%3BCatal%C3%A1%20-%20Management%20para%20las%20administraciones%20p%C3%ABlicas.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Montenegro-Aldana, I.A. (2003). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Mora, D. (2009). Objeto e importancia de la gestión educativa. . *Revista Integra Educativa*, 2(3), 7 - 12.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300001&lng=es&tlng=es
- Moreno-Olivos, T. (2016). Evaluación de la docencia en el ámbito universitario: la voz de los alumnos. *Reencuentro*(71), 107-122.
<https://www.redalyc.org/pdf/340/34047632007.pdf>
- Moscoso-Merchán, F. y Hernández-Díaz, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 140-154.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000300011
- Moyano-Fuentes, J., Bruque-Camara, S., Maqueira-Marin, J.M., y Martínez, P. (2010). *Gestión de la calidad en empresas tecnológicas*. Madrid, España: Editorial StarBook.
- Muñoz-Dueñas, M.P., Cabrita, M.R., Ribeiro-Da Silva, M.L., y Diéguez-Rincón, G. (2015). Técnicas de gestión empresarial en la globalización. *Revista de*

- Ciencias Sociales*, 11(3), 346-357.
https://run.unl.pt/bitstream/10362/23025/1/Tecnicas_de_gestion_empresarial_en_la_globalizacion.pdf
- Muñoz-García, F.J. (2016). *Elementos Básicos de Psicología de los Grupos*. Huelva, España. Universidad de Huelva.
- Muñoz-Rodríguez, J.M., Hernández-Serrano, M.J., y Serrate-González, S. (2019). "El interés por el conocimiento científico de los estudiantes de secundaria en España. *Revista Educação & Sociedade*, 19, 1-19. <https://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0187204.pdf>
- Murcia-Peña, N. y Ramírez, C.A. (2017). Los objetivos de la investigación en educación y pedagogía en Colombia. *Revista Sophia*, 13(1), 75-84. doi:<http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.331>
- Muthén, B. y Kaplan D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables: A note on the size of the mode, *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 45, 19-30. <http://www.statmodel.com/>
- Nieva-Chaves, J.A. y Martínez-Chacón, O. (2016). Nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>
- Novillo-Maldonado, E., Parra-Ochoa, E., López-Franco, M.L., y Ramón-Ramón, D.I. (2017). *Gestión de la calidad: Un enfoque práctico*. Guayaquil, Ecuador: Cámara Ecuatoriana del Libro.
- Ortega-Aguaza, J. y Lubián-Graña, C. (2014). *Manual de Educación para el Desarrollo. Orientaciones Didácticas para el Aula*. Jaén, España.
- Ortiz-Torres, E.A. (2018). Estudio exploratorio sobre la utilización del humor en el proceso de enseñanza aprendizaje universitario. *Transformación*, 14(3), 343-359. <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v14n3/2077-2955-trf-14-03-343.pdf>
- Otundo, J.O. y Garn, A.C. (2019). Interés y Compromiso del Alumnado en Educación Física en el Instituto: Examinando el Papel de la Enseñanza de Apoyo a las Necesidades. *Revista Internacional de Psicología de la Educación*, 8(2), 137-161. doi:<http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2019.3356>
- Ovelar-Flores, L.A., Ortiz-Colón, A., y Almazán-Moreno, L. (2014). *Una mirada a Latinoamérica desde la Universidad*. Jaén, España: Universidad de Jaén.
- Pagés, T., Triadó, X.M., Però, M., Sabariego, M., Amador, J.A., Sayós, R., González, E., y Marzo, L. (2019). Valoración de las necesidades formativas del personal docente e investigador de la Universidad de Barcelona. V *Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*, 214-219. doi:10.26754/CINAIC.2019.0048
- Pardo-Álvarez, J.M. (2017). *Gestión por procesos y riesgo operacional*. Madrid: AENOR. https://elibro--net.ujaen.debiblio.com/es/ereader/ujaen/53618?as_all=Gesti%C3%B3n__p

or__procesos__de__negocio&as_all_op=unaccent__icontains&prev=as&page=1

- Patrón-Cortés, R.M. (2016). Competencias de directores académicos en instituciones de educación superior: Un estudio en el sureste de México. *Gestión de la Educación*, 1-18. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/25479/25740>
- Pérez-Fernández de Velasco, J.A. (2012). *Gestión por procesos*. Madrid, España: ESIC Editorial.
- Pérez-Chávez, L.F., González-González, C., y Zagalaz-Sánchez, M.L. (2020). Análisis de variables disposicionales y contextuales, y su relación con educación superior. *Inclusiones*, 7(Número Especial), 214-232. <http://revistainclusiones.org/pdf17/20%20VOL%207%20NUM%20Espacio%20y%20Tiempo%20en%20el%20Siglo%20XXI.pdf>
- Pérez-Lasprilla, M.A. (2020). El aprendizaje autónomo en la educación superior, modalidad virtual: Una lectura desde las antropotécnicas. *Revista Academia y Virtualidad*, 13(1), 80-92. doi:<https://doi.org/10.18359/ravi.4361>
- Pérez-De Landazábal, M.C., Caldeira, M.E., y Otero-Gutiérrez, J.C. (2007). *La relevancia social de la educación científica*. Madrid, España: UNED Ediciones.
- Pintag-Pilatuña, L. y Siong-Tay-Gastón, P. (2020). Análisis del modelo de gestión directiva en la efectividad laboral de los docentes en una institución fiscal. *Digital Publisher*, 6(1), 47-58. https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/download/419/604/3725
- Pola-Maseda, Á. (2009). *Gestión de la calidad*. Barcelona: Editorial Boixareu Mracombo.
- Polaino, C.J., Romillo, A.J., y Muñoz, J.F. (2020). Modelo educativo-pedagógico integrado de la Universidad de Otavalo, Ecuador. *Formación universitaria*, 13(5), 115-128. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500115>
- Pont-Vidal, J. y Andre, C. (2016). Toma de decisiones en instituciones de educación superior en la amazonia: hacia una síntesis de racionalidades. *Revista Estado, Gobierno y Gestión Pública*(27), 149-171. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6098405.pdf>
- Prieto-Egido, M. (2019). Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile. *Educação & Sociedade*, 40. doi:<https://doi.org/10.1590/es0101-73302019189573>
- Prieto-Ruz, T., Blanco-López, A., y Brero-Peinado, V.B. (2002). La progresión en el aprendizaje de dominios específicos: una propuesta para la investigación. *Revista*, 20(1), 1-13. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21776/21610>

- Quispe-Pareja, M. (2020). La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente. *Investigación Valdiziana*, 14(1), 7-14. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7409389.pdf>
- Ramírez-Delgado, M.E. (2016). *Tesis Doctoral: Condiciones laborales del profesorado universitario*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/368214/merd1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramírez-Vallejo, M.S. y De la Herrán, A. (2012). La madurez personal en el profesional del docente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 25-44. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/3039/3252>
- Ramos, C.A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Unife*, 23(1), 9-17. http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Rodríguez-Jarabo, B. (2016). *Tesis Doctoral: Condiciones de trabajo, satisfacción laboral y calidad de vida laboral en Educación y Sanidad*. (U. M. Elche, Ed.) Elche, España. <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/3018/1/TD%20Rodr%C3%ADguez%20Jarabo%2c%20Beatriz.pdf>
- Rodríguez-Fiallos, J.L., Bolívar-Chávez, O.E., Navarrete-Pita, Y., y Briones-Galarza, C.O. (2020). La preparación científico-investigativa en la formación docente de carreras pedagógicas: lineamientos curriculares y su relevancia en la producción científica. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8(2), 1-15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322020000200005
- Rodríguez-Pulido, J. y Artilés-Rodríguez, J. (2017). Aprendizajes y Buenas Prácticas para la Gestión de la Institución Superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 129-141. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/6966/7291>
- Rondón-Roca, K., Echevarría-Ramírez, O., y Tamayo-Rodríguez, Y.S. (2017). Formación continua del docente universitario en la enseñanza del derecho. *Boletín Redipe*, 6(3), 113-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6132034>
- Ruiz-Esteban, C.M. y Santos-Del Cerro, J. (2020). Calidad de la docencia: La satisfacción del alumnado universitario con sus profesores. *Revista Anales de Psicología*, 36(2), 304-312. doi:<https://doi.org/10.6018/analesps.335431>
- Ruiz-Fuentes, D., Almaguer-Torres, R.M., Torres-Torres, I.C., y Hernández-Peña, A.M. (2014). La gestión por procesos, su surgimiento y aspectos teóricos. *Ciencias Holguín*, 20(1), 1-11. <https://www.redalyc.org/pdf/1815/181529931002.pdf>

- Sagredo-Lillo, E. y Castelló-Tarrida, A. (2019). Gestión directiva y clima organizacional en la educación de personas adultas en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-23. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v19n2/1409-4703-aie-19-02-1.pdf>
- Saiz-Manzanares, M.C. y Montero-García, E. (2016). *Metodologías activas en docencia universitaria*. (U. d. Burgos, Ed.) Burgos, España.
- Salazar-Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*, 39(53), 17-30. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
- Salicetti-Fonseca, A. y Romero-Cerezo, C. (2010). La plataforma de apoyo a la docencia como opción metodológica para el aprendizaje de competencias. *Revista Educación*, 34(1), 83-100. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44013961005.pdf>
- Sánchez-Andrade, V. y Pérez-Padrón, M.C. (2017). La formación humanista. Un encargo para la educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2), 265-269. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n3/rus41317.pdf>
- Sandoval-Moreno, F.D. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319006.pdf>
- Sarabia, Á.A. (1995). *Teoría General de Sistemas*. Madrid: Gráficas Marte. S.A. <http://medicinaycomplejidad.org/pdf/historia/teoriabn.pdf>
- Secretaría General de ISO. (2015). *Norma Internacional ISO 900* (Cuarta ed.). Ginebra, Suiza. <http://www.itvalledelguadiana.edu.mx/ftp/Normas%20ISO/ISO%209001-2015%20Sistemas%20de%20Gesti%C3%B3n%20de%20la%20Calidad.pdf>
- Sesento-García, L. (2021). La formación humanista en educación superior. Programas de tutorías en las universidades. *Innovaciones Educativas*, 23(34), 70-80. doi:<https://doi.org/10.22458/ie.v23i34.3569>
- SICOA - UNACH. (Agosto de 2019). Sistema Informático de Control Académico. Riobamba, Chimborazo, Ecuador. <https://sicoaweb2.unach.edu.ec/ModuloComun/General/frmLogin.aspx>
- Silva, F., Ríos, A., Sinaluisa, I., Pérez, L., y Paucar, L. (2020). *Implementación del sistema de gestión de la calidad en el desarrollo organizacional universitario* (Vol. 1). Riobamba, Ecuador: Ediciones: Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH).
- Surco-Salinas, D.V. (2018). Gestión Académica y Desempeño Docente, según los estudiantes de una universidad privada en Lima, Perú. *Industrial data*, 21(1), 83-90. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/816/81658059012/html/index.html>

- Tamayo-Alzate, A. (1999). Teoría general de sistemas. *Revista del Departamento de Ciencias de la Universidad Nacional de Colombia*, 84-89. <http://bdigital.unal.edu.co/57900/1/teoriageneraldesistemas.pdf>
- Tobón, S., Sánchez, A.R., Carretero, M.A., y García, J.A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tolozano-Benites, S.E., Lara-Díaz, L.M., e Illescas-Prieto, S.A. (2015). Formación pedagógica del profesorado de las carreras tecnológicas del Instituto Bolivariano de Tecnología de Ecuador. *Ciencia y Sociedad*, 40(1), 109-132. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87038991006.pdf>
- Torres-Rivera, A.D., Badillo-Gaona, M., Valentin-Kajatt, N.O., y Ramírez-Martínez, E.T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa*, 14(66), 129-146. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008
- UNACH (2014). *Modelo Educativo, Pedagógico y Didáctico*. Riobamba: Universitaria.
- UNACH (2018). *Estatuto de la Universidad Nacional de Chimborazo*. Riobamba, Ecuador.
- UNACH (2018). *Sistema de Gestión de la Calidad de la UNACH*. http://sgc.unach.edu.ec/sgc_mapa_proceso/
- UNACH (2019). *Reglamento de evaluación integral de desempeño del personal académico de la UNACH*. Riobamba.
- UNACH (2021). *Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Unach*. Ecuador.
- Universidad de Jaén (2018). *Sistema integrado de gestión de la calidad de los servicios y unidades administrativas de la Universidad de Jaén*.
- Urquizo-Huilcapi, A. (2005). *Cómo realizar la tesis o una investigación*. Riobamba: Gráficas Riobamba.
- Van den Berghe, E. (2016). *Gestión gerencial y empresarial aplicadas al siglo XXI* (Tercera ed.). Coe Ediciones. <https://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2016/04/Gesti%C3%B3n-gerencial-y-empresarial-3ra-Edicion.pdf>
- Vargas-Murillo, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Cuadernos*, 58(1), 68-74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1652-67762017000100011&script=sci_arttext
- Vargas-Quiñonez, M. y Aldana-De Vega, L. (2007). *Calidad y servicio, conceptos y herramientas*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones.
- Vargas-Quiñonez, M. y Aldana-De Vega, L. (2011). *Calidad y servicio, conceptos y herramientas* (Vol. Segundo). Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones.

- Véliz-Briones, V.F. (2018). Calidad en la Educación Superior. Caso Ecuador. *Atenas, Revista Científico Pedagógica*, 1(41), 165-180. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055151011/478055151011.pdf>
- Vera-Millalén, F. (2018). Percepción de estudiantes respecto de la calidad educativa y organizacional de la carrera de enfermería de una universidad privada chilena. *Revista Electrónica Educare*, 22(e). doi:<http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.1>
- Vesga-R., J.J. (2013). Cultura organizacional y sistemas de gestión de la calidad: una relación clave en la gestión de las instituciones de educación superior. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 11(2), 89-100. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105329737007.pdf>
- Villarruel-Fuentes, M. (2010). Calidad en la educación superior: un análisis reflexivo sobre la gestión de sus procesos en los centros educativos de América Volumen 8, Número 5. ISSN: 1696-4713. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 110-118. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4730/5164>
- Viveros-Andrade, S.M. y Sánchez-Arce, L. (2018). La gestión académica del Modelo Pedagógico sociocrítico en la Institución Educativa: rol del docente. *Universidad y Sociedad*, 10(5), 424-433. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n5/2218-3620-rus-10-05-424.pdf>
- Weinstein, J. (2002). Calidad y Gestión en Educación: Condiciones y desafíos. *Revista Pensamiento Educativo*, 31(2), 50 - 71. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/26433/21235>
- Zamora, M.H. (2017). *Teoría de la gestión por procesos: un análisis del Centro de Fórmulas Lácteas Infantiles del Hospital Sor María Ludovica de La Plata (Tesis de maestría)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61203#:~:text=La%20gesti%C3%B3n%20por%20procesos%20es,los%20objetivos%20de%20una%20organiza ci%C3%B3n>
- Zeledón-Ruiz, M.P. y Aguilar-Rojas, O.N. (2020). Ética y docencia universitaria. Percepciones y nuevos desafíos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), 2-12. doi:<http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1201>

ANEXOS

ANEXO 1. ENCUESTA PARA PROFESORES DE LA UNACH- BLOQUE CALIDAD DE VIDA LABORAL (CVL)

OBJETIVO: Caracterizar el nivel de Calidad de Vida Laboral de los profesores de la UNACH, mediante el análisis de indicadores referidos a la realidad en la que se desempeñan.

Instrucción 1: Conteste completando las interrogantes en las preguntas iniciales y donde corresponda marque con (X). Conteste con absoluta sinceridad, esta encuesta es anónima y los resultados se manejarán con absoluta confidencialidad y para fines de propuestas de mejoramiento en lo pertinente.

Variables Socio-demográficas:

- a) Facultad: CC Educación () ; CC Salud () ; CC Políticas () ; Ingeniería ()
 b) Edad: _____ años
 c) Sexo: Hombre () Mujer ()
 d) Relación laboral: Titular () ; No titular ()
 e) Estado Civil: Soltero () ; Casado () ; Viudo () ; Separado () ; Divorciado ()

Instrucción 2: En cada una de las siguientes preguntas escriba aquel número (del 1= nada, al 10 = mucho) que refiere mejor su situación personal en este momento.

Puede utilizar las siguientes equivalencias:

<<nada>> (valores 1 y 2); <<algo>> (valores 3, 4 y 5); <<bastante>> (valores 6, 7 y 8) y <<mucho>> (valores 9 y 10).

Nada = 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 = mucho

ÍTEMS	VALORACIÓN
1. Cantidad de trabajo que tengo	
2. Satisfacción con el tipo de trabajo	
3. Satisfacción con el sueldo	
4. Posibilidad de promoción	
5. Reconocimiento de mi esfuerzo en el trabajo	
6. Presión que recibo para realizar la cantidad de trabajo	
7. Presión recibida para mantener la calidad de mi trabajo	
8. Prisas y agobios por falta de tiempo para hacer mi trabajo	
9. Motivación (ganas de esforzarme)	
10. Apoyo de mis jefes	
11. Apoyo de mis compañeros	
12. Apoyo de mi familia	
13. Ganas de ser creativo	
14. Posibilidad de ser creativo	
15. Me desconecto al acabar la jornada laboral	

16. Recibo información de los resultados de mi trabajo	
17. Conflictos con otras personas en el trabajo	
18. Falta de tiempo para mi vida personal	
19. Incomodidad física en el trabajo	
20. Posibilidad de expresar lo que pienso y necesito	
21. Carga de responsabilidad	
22. Mi establecimiento trata de mejorar mi calidad de vida	
23. Tengo autonomía o libertad de decisión	
24. Interrupciones molestas en el trabajo	
25. Estrés	
26. Se exige capacitación para hacer mi trabajo	
27. Estoy capacitado para realizar mi trabajo actual	
28. Variedad en mi trabajo	
29. Mi trabajo es importante para la vida de otras personas	
30. Es posible que mis propuestas sean escuchadas y aplicadas	
31. Lo que tengo que hacer queda claro	
32. Me siento orgulloso de mi trabajo	
33. Mi trabajo tiene consecuencias negativas para mi salud	
34. Calidad de vida de mi trabajo	
35. Apoyo a mis compañeros	

ANEXO 2. ENCUESTA PARA PROFESORES DE LA UNACH – BLOQUE: GESTIÓN DE FORMACIÓN

OBJETIVO: Establecer el nivel de valoración desde la apreciación del profesorado hacia los directivos institucionales según correspondan en cuanto a procesos de **Gestión de Formación** en la UNACH.

Instrucción 3: En cada una de las siguientes preguntas marque (X) según su apreciación

No.	PREGUNTAS	NUNCA (1)	RARA VEZ (2)	A VECES (3)	CASI SIEMPRE (4)	SIEMPRE (5)
1	¿Los directivos fomentan trabajo con dominios científicos, tecnológicos y humanísticos de la universidad?					
2	¿Los directivos propician el uso del modelo educativo, pedagógico y didáctico de la UNACH?					
3	¿La carrera o carreras que usted labora consideran que tiene sólida pertinencia ante requerimientos sociales?					
4	¿Los directivos institucionales han logrado una organización de profesores por áreas académicas?					
5	¿La malla curricular de la carrera o carreras que trabaja es adecuada para garantizar la formación profesional?					
6	¿El diseño curricular de la carrera o carreras que trabaja es adecuado para garantizar la formación de los nuevos profesionales?					
7	¿La gestión directiva facilita el diseño del sílabo para su desempeño docente?					
8	¿El proyecto integrador de saberes está organizado para fortalecer los aprendizajes de estudiantes a su cargo?					
9	¿Hay una organización correcta de las condiciones para las tutorías académicas?					
10	¿Las condiciones institucionales aseguran el logro de los proyectos de actividades complementarias?					

11	¿Las opciones de titulación institucionales consolidan la formación profesional de los estudiantes antes de salir al ejercicio profesional?					
12	¿El informe por carrera de seguimiento a graduados aporta para mejorar el currículo de formación de las siguientes promociones?					
13	¿El informe estadístico de inserción laboral se convierte en elemento para mejoras de las siguientes promociones?					
14	¿Conoce el proyecto de capacitación y perfeccionamiento del personal académico?					
15	¿Los cursos de perfeccionamiento académico son pertinentes para su desempeño?					
16	¿La planificación de la admisión y nivelación responde a la realidad de la institución?					
17	¿Hay organización institucional para la promoción de la carrera o carreras que usted trabaja?					
18	¿El sistema de admisión garantiza la libertad de acceso de estudiantes a las carreras que oferta la universidad?					
19	¿El ciclo de nivelación al ingreso a la universidad responde a las necesidades de los siguientes niveles en las carreras?					
20	¿Aprecia usted la existencia de control y asistencia normativa favorable para sus actividades de docencia?					
21	¿Existen programadas las auditorías académicas para asegurar la calidad?					
22	¿Hay una adecuada administración del sistema de control académico y en particular del sistema informático de control académico SICOA?					
23	¿La administración de la biblioteca le facilita su trabajo como personal académico?					

24	¿La bibliografía disponible en biblioteca da soporte a sus actividades de docencia?					
25	¿Los documentos de biblioteca facilitan su trabajo como personal académico?					
26	¿La orientación vocacional y profesional de la Coordinación de Bienestar Estudiantil y Universitario aporta para su trabajo como personal académico?					
27	¿Las becas y ayudas económicas estudiantiles contribuyen en forma directa o indirecta para su accionar como personal académico?					
28	¿En general los servicios asistenciales que se ofrecen desde la Coordinación de Bienestar Estudiantil y Universitario aportan a su trabajo como personal académico?					
29	¿La formación en idioma o idiomas extranjeros hacia los estudiantes son un soporte para su trabajo como personal académico?					
30	¿La formación en artes, cultura y deportes hacia los estudiantes son un soporte para su trabajo como personal académico?					

ANEXO 3. ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DE LA UNACH- BLOQUE: ESCALA IEPA

OBJETIVO: Evaluar las variables disposicionales y contextuales en el ámbito de desempeño de los estudiantes de la UNACH

Instrucción 1: Conteste completando las interrogantes en las preguntas iniciales y donde corresponda marque con (X). Conteste con absoluta sinceridad porque esta encuesta es anónima y los resultados se manejarán con absoluta confidencialidad y para fines de propuestas de mejoramiento en lo pertinente.

Variables Socio-demográficas:

- a) Facultad: CC Educación () ; CC Salud () ; CC Políticas () ; Ingeniería ()
 b) Edad: _____ años
 c) Sexo: Hombre () Mujer ()
 d) Nivel de estudios que cursa en la UNACH: _____ semestre
 e) Estado Civil: Soltero () ; Casado () ; Viudo () ; Separado () ; Divorciado ()

Instrucción 2: Conteste con (X) en la celda que corresponda a su valoración, así:

- 1: Muy en desacuerdo
 2: En desacuerdo
 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 4: De acuerdo
 5: Muy de acuerdo

ESCALA: Interés de aprendizaje, esfuerzo y progresión (IEPA)

Instrucción 3: Considere lo frecuente en la mayoría de clases y asignaturas para responder

No.	ASPECTO EVALUADO	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
1	El aprendizaje es divertido					
2	Noto que mejora mi nivel					
3	Persisto en el intento de mejorar					
4	Lo paso bien aprendiendo					
5	Observo que mejoran mis habilidades en esta asignatura					
6	Me esfuerzo por aprender					
7	Me divierto aprendiendo habilidades y/o competencias					
8	Veo que estoy mejorando					
9	Me exijo todo lo que puedo					
10	El aprendizaje es interesante y entretenido					
11	Siento que avanzo					
12	Intento superarme					

ANEXO 4. ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DE LA UNACH- BLOQUE: ESCALA AYES

ESCALA: Ayuda estudiantil (AYES)

Instrucción 4: Considere lo frecuente en la mayoría de clases y asignaturas para responder

No.	ASPECTO EVALUADO	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
1	Las propuestas son divertidas					
2	El profesor nos ayuda cuando tenemos problemas para aprender					
3	Se recompensa el esfuerzo y la participación de los estudiantes					
4	Las prácticas son agradables					
5	El profesor nos guía adecuadamente en el aprendizaje					
6	Se tiene en cuenta el esfuerzo y la constancia del alumnado					
7	Las tareas y lecciones despiertan el interés de los alumnos					
8	El profesor sabe cómo ayudarnos y lo hace					
9	Se valora la participación y el esfuerzo de los estudiantes					
10	La oferta de actividades es interesante y sugestiva					
11	El profesor nos enseña a aprender					
12	Se reconoce el esfuerzo del alumnado					

ANEXO 5. ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DE LA UNACH – BLOQUE: GESTIÓN DE FORMACIÓN

OBJETIVO: Establecer el nivel de valoración desde la apreciación de los estudiantes hacia los profesores según correspondan en cuanto a procesos de **Gestión de Formación** en la UNACH.

Instrucción 5: En cada una de las siguientes preguntas marque (X) según su apreciación

No.	PREGUNTAS	NUNCA (1)	RARA VEZ (2)	A VECES (3)	CASI SIEMPRE (4)	SIEMPRE (5)
1	¿Los profesores utilizan los dominios científicos, tecnológicos y humanísticos de la universidad en sus clases?					
2	¿Los profesores propician el uso del modelo educativo, pedagógico y didáctico de la UNACH en sus clases?					
3	¿La carrera que estudia tiene una sólida pertinencia con los requerimientos sociales?					
4	¿Se trabaja con una organización de profesores por áreas académicas ?					
5	¿La malla curricular de la carrera que estudia es adecuada para garantizar la formación de los nuevos profesionales?					
6	¿El diseño curricular de la carrera que estudia es adecuado para garantizar la formación de los nuevos profesionales?					
7	¿Los sílabos que presentan los profesores facilitan su desempeño estudiantil?					
8	¿El proyecto integrador de saberes contribuye para sus aprendizajes?					
9	¿Las tutorías académicas contribuyen para sus aprendizajes y formación?					
10	¿La realización de actividades complementarias aporta a su formación?					
11	¿Conoce las opciones de titulación para cuando deba cumplir ese requisito?					
12	¿El informe por carrera de seguimiento a graduados le permite tener certeza					

	de su futuro cuando se gradúe de su carrera?					
13	¿El informe estadístico de inserción laboral se convierte en objeto de motivación de sus profesores para sus estudios?					
14	¿Sus profesores le han comentado sobre el proyecto de capacitación que reciben?					
15	¿Sus profesores le han comentado si los nuevos conocimientos que utiliza son producto de cursos de perfeccionamiento académico institucionales?					
16	¿Aprecia usted que hay planificación de la admisión y nivelación en la institución?					
17	¿Los profesores de la carrera que usted estudia participan en la promoción de la misma?					
18	¿El sistema de admisión a la universidad garantiza las libertades del estudiante en el acceso a la educación superior?					
19	¿El ciclo de nivelación al ingreso a la universidad responde a las necesidades de los siguientes niveles en las carreras?					
20	¿Aprecia usted la existencia de control y asistencia normativa favorable para sus actividades de aprendizaje?					
21	¿Sus profesores utilizan principios de auditoría académica para sus actividades de aprendizaje?					
22	¿Hay conformidad por su interacción entre profesores y estudiantes en el sistema de control académico , en especial del sistema informático de control académico SICOA?					
23	¿La administración de la biblioteca le facilita su trabajo como estudiante?					
24	¿La bibliografía disponible en biblioteca le da soporte a sus aprendizajes?					

25	¿Los documentos de biblioteca facilitan su trabajo como estudiante?					
26	¿La orientación vocacional y profesional de la Coordinación de Bienestar Estudiantil y Universitario aporta para su formación?					
27	¿Las becas y ayudas económicas estudiantiles contribuyen para la formación suya o de sus compañeros?					
28	¿En general los servicios asistenciales que se ofrecen desde la Coordinación de Bienestar Estudiantil y Universitario aportan a su desempeño educativo?					
29	¿La formación en idioma o idiomas extranjeros hacia los estudiantes son un soporte para su desempeño educativo?					
30	¿La formación en artes, cultura y deportes hacia los estudiantes son un soporte para su desempeño educativo?					