Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Ingeniería Industrial
Unidad de Posgrado

Gestión de procesos académicos bajo el enfoque de la educación basada en competencias y la satisfacción estudiantil en una universidad privada

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctor en Gestión de Empresas

AUTOR

Arturo Felix RIVERA CHAVEZ

ASESOR

Dra. Rosa Karol MOORE TORRES

Lima, Perú

2024



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Rivera, A. (2024). *Gestión de procesos académicos bajo el enfoque de la educación basada en competencias y la satisfacción estudiantil en una universidad privada*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ingeniería Industrial, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Arturo Felix Rivera Chavez
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	10609578
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0003-8437-616X
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Rosa Karol Moore Torres
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	31680729
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-7608-9377
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Jorge Luis Inche Mitma
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07506203
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Alfonso Ramon Chung Pinzas
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	09394397
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Manuel Encarnación Torres Valladares
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07642351

Datos de investigación	
Línea de investigación	ODS 4: EDUCACIÓN DE CALIDAD 1. Formación universitaria en Ingeniería Industrial, Ingeniería Textil y Confecciones y afines.
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	Edificio: Universidad Nacional Mayor de San Marcos País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Cercado de Lima Calle: Germán Amezaga 325 Latitud: -12.05819 Longitud: -77.01891
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2021 – 2024
URL de disciplinas OCDE	Ingeniería industrial https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#2.11.04 Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01

UNIVERSIDAD NACIONAL
MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú, DECANA DE AMERICA

UNIDAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN 021-UPG-FII-2024

SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN GESTIÓN DE EMPRESAS

En la ciudad de Lima del día dieciocho del mes de noviembre del año dos mil veinticuatro, siendo las once y treinta horas, se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada: **"GESTIÓN DE PROCESOS ACADÉMICOS BAJO EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS Y LA SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA",** presentado por el **Mg. ARTURO FELIX RIVERA CHAVEZ,** para optar el Grado Académico de Doctor en Gestión de Empresas.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido APROBADO con la calificación de DIECIOCHO (18) MUY BUENO.

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del Grado Académico de Doctor en Gestión de Empresas, al **Mg. ARTURO FELIX RIVERA CHAVEZ.**

En señal de conformidad, siendo las 12:30 **horas** se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

Dr. JORGE LUIS INCHE MITMA
Presidente

Dr. ALFONSO RAMON CHUNG PINZAS
Miembro

Dr. MANUEL ENCARNACIÓN TORRES VALLADARES
Miembro

Dra. ROSA KAROL MOORE TORRES
Asesora

Scanned with ACE Scanner

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, **ROSA KAROL MOORE TORRES,** en mi condición de asesor acreditado con la Resolución Decanal – **DICTAMEN N°528-UPG-FII-2021** de la tesis cuyo título es: "**GESTIÓN DE PROCESOS ACADÉMICOS BAJO EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS Y LA SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA",** presentado por el(la) Bachiller, **ARTURO FELIX RIVERA CHAVEZ,** para optar el grado académico de **DOCTOR EN GESTIÓN DE EMPRESAS, CERTIFICO** que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el 11% de similitud, nivel **PERMITIDO** para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional.**

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del grado/ título/ especialidad correspondiente.

Lima, 06 de octubre de 2024



Dra. **ROSA KAROL MOORE TORRES**
DNI **31680729**

A mis tres grandes amores, Gisella, Daniela y Diego, por ser mi mayor inspiración y motor en la vida; y a mis queridos padres, Rosa y Alberto, por su amor incondicional y apoyo constante en cada paso de mi camino. Gracias por ser mi fortaleza y mi guía.

INDICE GENERAL

RESUMEN ..... **VII**

ABSTRACT ..... **VIII**

CAPÍTULO I: INTRODUCCION **1**

1.1 SITUACIÓN PROBLEMÁTICA 1
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA 7
1.2.1 Problema General 7
1.2.2 Problemas Específicos 7
1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN 8
1.3.1 Justificación Teórica 8
1.3.2 Justificación Práctica 10
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 12
1.4.1 Objetivo General 12
1.4.2 Objetivos Específicos 12

CAPÍTULO II: MARCO TEORICO **13**

2.1 MARCO EPISTEMOLÓGICO 13
2.2 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN 18
2.2.1 Gestión de Procesos Académicos 18
2.2.2 Modelo de Licenciamiento Perú - SUNEDU 20
2.2.3 Satisfacción Estudiantil 26
2.3 BASES TEÓRICAS 33
2.3.1 Gestión de Procesos Académicos 33
2.3.2 Educación Basada en Competencias 39
2.3.3 Satisfacción del Estudiante 41
2.3.4 Propuesta del Modelo 43
2.4 GLOSARIO 45

CAPÍTULO III: METODOLOGIA **47**

3.1 HIPÓTESIS GENERAL 47
3.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS 47
3.3 IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES 48
3.4 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES 49
3.5 MATRIZ DE CONSISTENCIA 51
3.6 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN 53
3.7 UNIDAD DE ANÁLISIS 54
3.7.1 Variables Sociodemográficas 55
3.7.2 Variables Académicas 55
3.8 POBLACIÓN DE ESTUDIO 56
3.9 TAMAÑO DE MUESTRA 56
3.10 SELECCIÓN DE LA MUESTRA 57

3.11 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS 58
3.12 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN 61

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSION 63

4.1 ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS 63
4.1.1 Estadística Descriptiva 63
4.1.2 Validación de Instrumento y Modelos Propuestos 67
4.1.3 Modelo Estadístico a Utilizar 76
4.1.4 Evaluación de Modelo Propuesto 84
4.1.5 Evaluación de Modelo Reducido 92
4.2 PRUEBAS DE HIPÓTESIS 100
4.3 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS 103
4.3.1 Herramientas de Análisis 103
4.3.2 Discusión de Resultados 103

CAPÍTULO V: IMPACTOS 106

5.1 PROPUESTA PARA LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA 106
5.1.1 Proceso de Definición de Propuesta Académica 109
5.1.2 Procesos de Soporte de Propuesta Académica 119
5.2 COSTOS DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA 128
5.3 BENEFICIOS QUE APORTA LA PROPUESTA 130

CONCLUSIONES 131

RECOMENDACIONES 133

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS 135

ANEXOS 147

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO 1. **CONDICIONES BÁSICAS DE CALIDAD 26**
CUADRO 2. **LITERATURA SOBRE SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE 32**
CUADRO 3. **MODELOS DE GESTIÓN EDUCATIVA 36**
CUADRO 4. **MODELO PROPUESTO DE "GESTIÓN DE PROCESOS ACADÉMICOS" 44**
CUADRO 5. **OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES 50**
CUADRO 6. **MATRIZ DE CONSISTENCIA 52**
CUADRO 7. **PRUEBA V DE AIKEN 59**
CUADRO 8. **ESTRUCTURA DE ENCUESTA DE SERVICIOS 60**
CUADRO 9. **ESTADÍSTICAS DE FIABILIDAD 67**
CUADRO 10. **ANÁLISIS DE FIABILIDAD POR ELEMENTO 68**
CUADRO 11. **PRUEBA DE KMO Y BARTLETT 70**
CUADRO 12. **COMUNALIDADES 70**
CUADRO 13. **MATRIZ DE PATRON 72**
CUADRO 14. **MODELO PROPUESTO – OUTER LOADINGS 86**
CUADRO 15. **MODELO PROPUESTO – ALPHA DE CRONBACH Y COMPOSITE RELIABILITY 87**
CUADRO 16. **MODELO PROPUESTO – AVERAGE VARIANCE EXTRACTED 87**
CUADRO 17. **MODELO PROPUESTO – HTMT 88**
CUADRO 18. **MODELO PROPUESTO – VIF 90**
CUADRO 19. **MODELO PROPUESTO – SIGNIFICANCIA Y RELEVANCIA 90**
CUADRO 20. **MODELO PROPUESTO – R SQUARE 91**
CUADRO 21. **MODELO PROPUESTO – Q2 PREDICT 91**
CUADRO 22. **MODELO REDUCIDO – OUTER LOADINGS 94**
CUADRO 23. **MODELO REDUCIDO – ALPHA DE CRONBACH Y COMPOSITE RELIABILITY 95**
CUADRO 24. **MODELO REDUCIDO – AVE 95**
CUADRO 25. **MODELO REDUCIDO – HTMT 96**
CUADRO 26. **MODELO REDUCIDO – VIF 98**
CUADRO 27. **MODELO REDUCIDO – SIGNIFICANCIA Y RELEVANCIA 98**
CUADRO 28. **MODELO REDUCIDO – R SQUARE 99**
CUADRO 29. **MODELO REDUCIDO – Q2 PREDICT 99**
CUADRO 30. **COMPARATIVO DE MODELOS INTERNOS 100**
CUADRO 31. **MATRIZ DE CLASIFICACIÓN DE INICIATIVAS 126**
CUADRO 32. **ESFUERZO DEFINICIÓN DE PROPUESTA ACADÉMICA 129**
CUADRO 33. **ESFUERZO ACTUALIZACIÓN DE PROPUESTA ACADÉMICA 130**

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN UNIVERSIDADES DE USA. 4
FIGURA 2. SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO CON EL SERVICIO. ... 6
FIGURA 3. SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA. 21
FIGURA 4. ETAPAS DEL LICENCIAMIENTO. 22
FIGURA 5. CONDICIONES BÁSICAS DE CALIDAD. 24
FIGURA 6. MODELOS DE GESTIÓN. 35
FIGURA 7. MAPA DE PROCESOS UNIVERSITARIOS. 39
FIGURA 8. PROPUESTA INTEGRAL DE MODELO. 45
FIGURA 9. DISTRIBUCIÓN DE CAMPUSES – PERÚ. 56
FIGURA 10. GÉNERO DE LA MUESTRA. 64
FIGURA 11. CICLO ACADÉMICO DE LA MUESTRA. 65
FIGURA 12. EDAD DE LA MUESTRA. 66
FIGURA 13. CARGA ACADÉMICA DE LA MUESTRA. 66
FIGURA 14. MODELO AJUSTADO. 75
FIGURA 15. MODELO PROPUESTO. 75
FIGURA 16. PLS SEM MODEL EVALUATION. 77
FIGURA 17. PLS SEM – SECUENCIA EVALUACIÓN DE MODELO REFLECTIVO. 79
FIGURA 18. PLS SEM – CRITERIOS DE USO DE INDICADORES REFLECTIVOS. 79
FIGURA 19. PLS SEM – SECUENCIA EVALUACIÓN DE MODELO FORMATIVO. 81
FIGURA 20. PLS SEM – CRITERIOS DE USO DE INDICADORES FORMATIVOS. 81
FIGURA 21. PLS SEM – SECUENCIA EVALUACIÓN DE MODELO INTERNO. 83
FIGURA 22. PLS SEM – CRITERIOS DE USO DE INDICADORES FORMATIVOS. 83
FIGURA 23. PLS SEM – CORRELACIONES DE MODELO INTERNO PROPUESTO. FUENTE. ELABORACIÓN PROPIA 85
FIGURA 24. PLS SEM – PATH COEFFICIENTS Y P VALUES DE MODELO PROPUESTO INTERNO. 89
FIGURA 25. PLS SEM – CORRELACIONES DE MODELO REDUCIDO INTERNO. FUENTE. ELABORACIÓN PROPIA 93
FIGURA 26. PLS SEM – PATH COEFFICIENTS Y P VALUES DE MODELO REDUCIDO INTERNO. 97
FIGURA 27. MODELO DE GESTIÓN DE PROCESOS ACADÉMICOS. 107
FIGURA 28. DIAGRAMA DE PROCESOS – DUOC. 108
FIGURA 29. PROCESO DE DEFINICIÓN DE PROPUESTA ACADÉMICA. 110
FIGURA 30. ESTRUCTURA DE MATRIZ DE TRANSFERENCIA. 115
FIGURA 31. ESTRUCTURA DE MALLA POR COMPETENCIAS. 116
FIGURA 32. ESTRUCTURA DE MATRIZ DE TRANSFERENCIA. 118
FIGURA 33. PROCESO DE SOPORTE DE PROPUESTA ACADÉMICA. 119

FIGURA 34. **ESTRUCTURA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS. 121**

FIGURA 35. **ESTRUCTURA DE RESULTADOS COMPETENCIALES DE PROGRAMA DE ESTUDIOS. 123**

RESUMEN

La educación basada en competencias es un abordaje metodológico que está en constante crecimiento en las instituciones educativas de todos los niveles a escala global. Ahora bien, una gestión adecuada de procesos académicos debería ayudar a potenciar el efecto de esta en el servicio educativo ofrecido.

En este trabajo se busca determinar cuáles son las variables que componen y determinan en gran medida la gestión de procesos académicos y como este a su vez impacta o no en la satisfacción del estudiante con el servicio académico recibido. Para el presente trabajo se realizó un estudio no experimental mediante una encuesta a doscientos cuarenta y ocho estudiantes de últimos ciclos de la carrera de ingeniería de sistemas de una universidad privada a fin de conocer su percepción sobre aspectos relacionados a la gestión de los procesos académicos.

Para el análisis de las hipótesis propuestas se usó el análisis de ecuaciones estructurales exploratorio con la herramienta PLS SEM 4 y se encontró que la gestión del programa académico en las dimensiones que comprenden la propuesta de la oferta académica, así como la gestión docente que está relacionada con la entrega del servicio educativo por el catedrático influyen en mayor medida sobre la gestión de procesos académicos muy por encima de dimensiones tales como como gestión de infraestructura académica y programación de oferta académica semestral. Asimismo, se observa que de manera global la gestión de procesos académicos influye sobre la satisfacción del servicio lo cual está en línea con otros estudios donde asocian aspectos similares que influyen directamente sobre la satisfacción estudiantil con el servicio académico.

Palabras Clave: gestión académica, procesos académicos, educación basada en competencias, satisfacción estudiantil, organización académica

ABSTRACT

Competency-based education is a methodological approach that is constantly growing in educational institutions of all levels on a global scale. Now, adequate management of academic processes should help enhance its effect on the educational service offered.

This work seeks to determine which variables make up and largely determine the management of academic processes and how this in turn impacts or does not impact the student's satisfaction with the academic service received. For this work, a non-experimental study was carried out through a survey of two hundred and forty-eight students in the final cycles of the systems engineering degree at a private university in order to know their perception on aspects related to the management of academic processes.

To analyze the proposed hypotheses, exploratory structural equation analysis was used with the PLS SEM 4 tool and it was found that the management of the academic program in the dimensions that comprise the proposal of the academic offer, as well as the teaching management that is related With the delivery of the educational service by the professor, they influence to a greater extent the management of academic processes far above dimensions such as management of academic infrastructure and programming of semester academic offerings. Likewise, it is observed that overall the management of academic processes influences service satisfaction, which is in line with other studies where they associate similar aspects that directly influence student satisfaction with the academic service.

Keywords: academic management, academic processes, competency-based education, student satisfaction, academic organization

CAPÍTULO I: INTRODUCCION

1.1 Situación Problemática

En la actualidad, las organizaciones, independientemente de su tamaño, sector o tipo de propiedad, deben operar con eficiencia y eficacia para mantenerse competitivas en el mercado (Antúnez y Franch, 2011). Lograr este objetivo implica adoptar un enfoque de gestión basado en procesos como un nuevo paradigma. La definición de un proceso ha sido ampliamente discutida por varios investigadores, quienes coinciden en describirlo como una serie de actividades interconectadas que convierten insumos en productos o servicios finales que satisfacen las necesidades de clientes internos o externos (Zariategui,1999; Nogueira,2002; Mallar,2010; Medina, Nogueira, Hernández y Viteri.,2010; Ulloa,2012).

Navarro (2005) complementa esta definición al describir un proceso como un conjunto de actividades conectadas entre sí, que transforma uno o más insumos, ya sean materiales o información, en uno o varios productos o salidas con valor agregado. Por otro lado, la gestión basada en procesos se concibe como un enfoque integral que busca asegurar la calidad en todos los niveles, alejándose del modelo tradicional centrado en la especialización individual, donde las personas realizan sus tareas sin tener una visión clara de cómo estas contribuyen al resultado final del producto o servicio (Evans y Lindsay, 2015).

Para las universidades, implementar una gestión orientada por procesos es especialmente relevante, ya que este enfoque se reconoce como uno de los

siete principios fundamentales de la calidad moderna definidos por las normas ISO 9000. Estas normas proponen que los objetivos deseados se logran de forma más eficiente cuando las actividades y sus resultados se gestionan como un proceso integral.

La demanda por una mayor eficiencia en las universidades ha dado lugar a la introducción de nuevos conceptos, tales como la productividad educativa, la rendición de cuentas y la gestión basada en la evaluación y medición (Delannoy, 1997). En relación con la eficiencia educativa, Berryman (2000) señala que esta no se limita simplemente a la reducción de los gastos en educación, sino que también abarca la optimización de la productividad en el ámbito educativo. Por ello, se cuestiona a toda la industria educativa respecto a la eficacia y eficiencia en el uso de los recursos, destacando la incapacidad de los sistemas actuales para reformarse por sí mismos. Además, para promover la equidad entre estudiantes con características diversas, se necesita una variedad de prácticas pedagógicas que respondan a distintas culturas y estilos de aprendizaje, lo cual complejiza la gestión de los procesos. En esta línea, Delannoy (1997) afirma que el enfoque ha cambiado de la reducción de costos a la optimización del rendimiento en todos los aspectos, lo que ha llevado a la implementación de nuevas formas de prestación del servicio y a cambios en los roles de los actores involucrados en el sector educativo.

Lo expuesto anteriormente coloca a la universidad en el centro del debate sobre la calidad de la gestión académica y administrativa, la cual tiene un impacto directo en la formación de los futuros profesionales. Para lograr una operación eficiente y alcanzar los objetivos misionales, se hace imprescindible revisar los factores que intervienen en la planificación, diseño y ejecución de la oferta académica.

Las universidades privadas se definen como instituciones de educación superior que son financiadas, administradas y controladas por organizaciones

privadas, y en las que los estudiantes pagan por acceder a los servicios educativos (Kuranchie, 2013). Estas instituciones no buscan competir directamente con las universidades públicas, sino que se presentan como una opción complementaria a ellas (Madhav y Baron, 2022). La investigación sobre las universidades privadas es crucial, ya que la calidad de la educación que ofrecen está influida por diversos factores, como las condiciones laborales y la retención de su cuerpo docente (Ashraf, 2019).

En Perú, los procesos destinados a asegurar la calidad de la educación universitaria, ya sea a través del licenciamiento obligatorio a nivel nacional con la SUNEDU o de la acreditación voluntaria con SINEACE, han impulsado la movilización de recursos con el fin de mejorar la gestión de calidad de los procesos académicos y administrativos que afectan la experiencia estudiantil. Dado que estos procesos se implementaron recientemente en muchas instituciones (Entre 2016 y 2020), se han convertido en objeto de monitoreo y mejora continua, en función de los resultados que se observan en las universidades que ya cuentan con licenciamiento en el país.

La gestión de procesos académicos es esencial para todas las instituciones educativas, aunque adquiere una mayor importancia en las universidades privadas, ya que representa una manera eficaz y eficiente de optimizar los recursos, que a menudo son limitados en este tipo de instituciones.

Dentro de la gestión de estos procesos, la formación de los estudiantes ocupa un lugar central. En este contexto, la formación integral aborda aspectos sociales, personales y los específicos de cada disciplina, lo cual da lugar al concepto de "competencia", que integra estos elementos en el desarrollo de futuros profesionales. Diseñar la formación con un enfoque en competencias profesionales garantiza una preparación completa, orientada a contribuir positivamente a la sociedad a través de la solución de problemas específicos de cada campo profesional.

De acuerdo con un estudio realizado por el American Institutes for Research (2018) sobre la educación basada en competencias en los Estados Unidos de América, se evidencia una tendencia gradual hacia la adopción de este enfoque. Norteamérica, al ser un referente global en educación, marca una pauta que podría ser implementada en otros países, especialmente en la región americana. Tal como se muestra en la siguiente figura, la mayoría de las instituciones educativas en los Estados Unidos de América están avanzando hacia la implementación de un modelo educativo centrado en competencias.

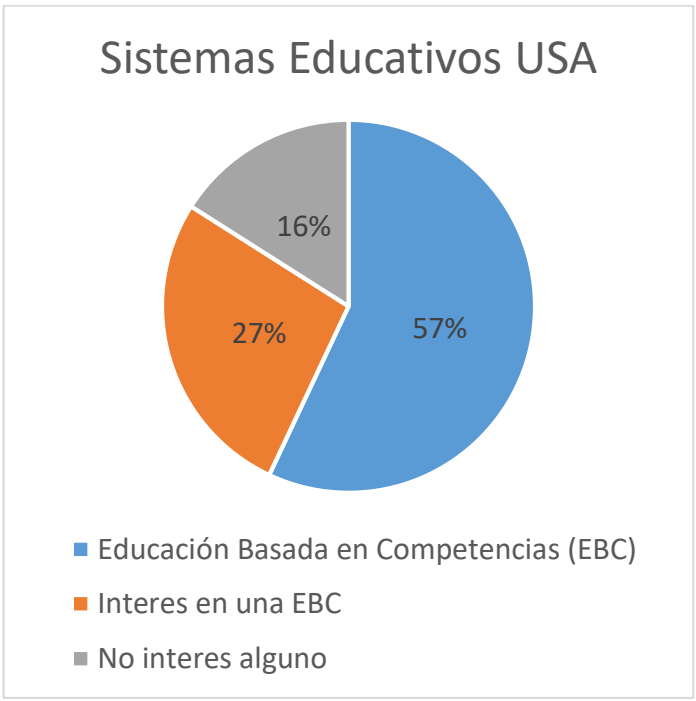

Figura 1. **Educación Basada en Competencias en universidades de USA.** Fuente. Encuesta American Institutes for Research - 2018

Dado lo anteriormente mencionado, resulta fundamental gestionar sistemas educativos centrados en competencias, ya que este enfoque se ha consolidado como la norma actual y continuará siendo relevante en el futuro cercano. Una gestión efectiva de la educación basada en competencias tendrá un impacto significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una forma fundamental de evaluar la calidad del servicio es a través de la satisfacción del cliente. En el contexto de la educación superior, la satisfacción de los estudiantes es una variable crucial en la que muchas instituciones, tanto con fines de lucro como sin ellos, centran sus esfuerzos para mejorar aspectos administrativos y académicos. La percepción de satisfacción de los estudiantes con respecto al servicio educativo que reciben se ve afectada por diversas variables, debido a la singularidad de cada individuo. Cada uno de estos factores contribuye en mayor o menor medida a la satisfacción global. Por lo tanto, para las instituciones educativas, es esencial comprender las motivaciones clave de los estudiantes con el fin de enfocar sus esfuerzos y mejorar los servicios en áreas bajo su competencia que requieran atención.

Según un estudio realizado por Studyportals en 2019 sobre la satisfacción global de los estudiantes de educación superior, se encontró que, en promedio, los estudiantes en todo el mundo expresan un nivel de satisfacción superior al punto medio en una escala del 1 al 5, con ligeras variaciones dependiendo de la región geográfica. Los resultados detallados de este estudio se presentan en la figura a continuación.



Figura 2. **Satisfacción del Estudiante Universitario con el Servicio.**
Fuente. Studyportals - 2019

La calidad del servicio que los estudiantes reciben en la educación superior tiene un impacto directo en su nivel de satisfacción. Además, una gestión efectiva generalmente contribuye a alcanzar una calidad de servicio más alta (Tien Dinh Van, 2020; Olmos-Gómez, 2021; Ratna, 2020).

Como se ha mencionado previamente, la implementación de la gestión por procesos en el contexto de una educación orientada a competencias aún se encuentra en desarrollo en muchas instituciones de educación superior, ya que ambas prácticas son relativamente nuevas en el ámbito educativo. Por lo tanto, en este sector, la ausencia o una gestión incipiente de los procesos orientados a la educación basada en competencias podría tener un impacto negativo en la calidad del servicio, lo que a su vez afectaría la satisfacción de los estudiantes.

En este contexto, para evaluar cómo la gestión por procesos en una educación basada en competencias influye en la satisfacción de los estudiantes de educación superior, es necesario primero analizar el nivel de impacto de la gestión de procesos académicos, que constituye el proceso misional de la institución. Esto permitiría fomentar o acelerar la adopción de sistemas de gestión de procesos académicos orientados a competencias en las instituciones privadas de educación superior.

1.2 Formulación del Problema

1.2.1 Problema General

¿Cómo la gestión de procesos académicos bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye en la satisfacción estudiantil de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú?

1.2.2 Problemas Específicos

- ¿Cómo la gestión docente bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye en la gestión de procesos académicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú?
- ¿Cómo la gestión de accesibilidad del servicio bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye en la gestión de procesos académicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú?
- ¿Cómo la gestión del programa académico bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye en la gestión de procesos académicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú?

- ¿Cómo la gestión de infraestructura académica bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye en la gestión de procesos académicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú?

1.3 Justificación de la Investigación

1.3.1 Justificación Teórica

La gestión educativa se reconoce como una disciplina relativamente reciente. Botero (2007) señala que su origen se remonta a los años setenta en el Reino Unido y a los ochenta en América Latina. Larrañaga (2012) también destaca que, a pesar de los cambios sociales y tecnológicos, la educación superior ha mantenido estructuras y metodologías similares a las del siglo XIX. Esto evidencia la existencia de oportunidades para transformar la industria educativa, especialmente para adaptarla a las tendencias y avances tecnológicos que han impulsado el crecimiento en otros sectores.

Las oportunidades de mejora siempre van acompañadas de un marco que las propicie y esto se puede encontrar en la gestión por procesos que en el Perú ha entrado en vigencia en la mayoría de universidades de una u otra manera durante el proceso de licenciamiento con SUNEDU (2016-2020)

Una gestión efectiva facilita la coordinación y optimización de las actividades que componen un proceso, permitiendo un monitoreo constante que ayuda a identificar errores y promover mejoras. En el contexto de la gestión académica, Carvajal (2018) sostiene que la sistematización y revisión de experiencias tiene un valor práctico, ya que fomenta la reflexión crítica sobre

dichos procesos, favoreciendo su mejora continua y sirviendo como aprendizaje para otros.

En la gestión académica, se identifican principalmente dos enfoques: el modelo por objetivos y el modelo basado en competencias. Méndez y Torres (2014) argumentan que, aunque ambos modelos muestran similitudes en términos de percepciones y resultados, la clave radica en la forma en que se gestionan. Un adecuado manejo de cualquiera de estos enfoques puede influir significativamente en los resultados educativos. De acuerdo con una encuesta de AIR realizada en 2018, la educación basada en competencias está ganando popularidad en las instituciones de nivel superior, lo que sugiere que este enfoque podría convertirse en el modelo predominante para la gestión académica en el futuro.

El debate internacional sobre la educación superior ha señalado que la gestión universitaria es un área que, según la Conferencia Regional de Educación Superior del 2018, ha sido frecuentemente desatendida por las universidades. No obstante, la Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria del 2015 sostiene que la gestión está adquiriendo cada vez más relevancia, ya que desempeña un papel crucial en la garantía de la calidad educativa. Por lo tanto, resulta esencial examinar los modelos de gestión existentes para desarrollar alternativas que vayan más allá de una gestión basada meramente en la experiencia empírica.

Diversos estudios, como los de Tien Dinh Van (2020), Weerasinghe y Fernando (2017) y Al-Sheeb, Abdel y Abdella (2018), identifican que la satisfacción de los estudiantes de educación superior depende de una variedad de factores, tales como la calidad del personal docente, la reputación de la universidad, la calidad del programa académico y la experiencia general del estudiante. Sin embargo, la diversidad de estos resultados plantea una cuestión crucial: ¿Es posible generalizar estos factores de satisfacción en instituciones comprometidas con la calidad académica? Además, persiste la

incertidumbre sobre si estos factores se mantienen constantes a lo largo del tiempo, ya que aún no se han realizado estudios longitudinales que consideren esta variable.

En ese sentido es importante medir el impacto de la gestión de procesos académicos de una educación basada en competencias en la satisfacción del servicio educativo de los estudiantes. Esto se fundamenta en que la gestión de procesos académicos es uno de los procesos misionales clave de toda institución educativa por lo que es relevante conocer el grado de influencia de esta sobre la satisfacción del servicio, así como el grado de influencia de cada una de las variables que la componen a fin de enfocar esfuerzos en aquellos que requieran mayor atención. Asimismo, se escoge una gestión de procesos académicos para una educación basada en competencias, porque es la norma de gestión académica que está creciendo en el mundo y que será el estándar en un futuro no muy lejano.

El objetivo es corroborar alguno de los estudios previos a fin de poder generalizar resultados que puedan servir de guía a las áreas administrativas y académicas de universidades privadas de similares características a fin de poder redirigir esfuerzos en aquellos factores que son clave para la gestión de procesos académicos en el aspecto formativo. Asimismo, se propondrá un modelo de gestión de programas académicos que pueda servir de referencia a las instituciones educativas a fin de alcanzar los objetivos de gestión propuestos en este proceso misional.

1.3.2 Justificación Práctica

Si la gestión de procesos académicos se lleva de manera eficiente, la administración podrá usar de mejor manera los recursos asignados a fin de mejorar la experiencia de aprendizaje de todos los involucrados. En ese sentido se pueden apreciar las siguientes áreas de mejora:

Mejora de la Gestión Docente: Un proceso de gestión efectivo se enfoca en identificar y retener a los docentes más capacitados, ya sea a través del incremento de sus ingresos o brindándoles mayores oportunidades de desarrollo profesional. Estas estrategias no solo benefician al personal docente, sino que también tienen un impacto positivo en la experiencia y calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Mejora de la Gestión de Infraestructura Académica: Una gestión eficiente de la infraestructura académica garantiza su máximo aprovechamiento en beneficio de los estudiantes. Al optimizar el uso de los activos destinados a la entrega de servicios educativos, se incrementa su porcentaje de utilización y se mejora la calidad del entorno académico.

Mejora de la Reputación de la Universidad: Un uso adecuado de los recursos contribuye a mejorar la calidad de los servicios ofrecidos, lo que fortalece la propuesta de valor de la universidad. Este incremento en calidad impacta positivamente en su reputación, ayudando a atraer y retener talento tanto de estudiantes como de docentes.

Mejora de los resultados financieros: Rama (2017), en su análisis del "negocio universitario for profit en América Latina," señala que algunos grupos económicos alcanzan un EBITDA que oscila entre el 10% y el 30% de sus ingresos. La optimización en el uso de los recursos académicos puede mejorar significativamente los resultados financieros, ya que una mejor experiencia de aprendizaje reduce la tasa de deserción estudiantil, impactando positivamente los ingresos y, en consecuencia, la rentabilidad de la institución.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo General

- Determinar la relación entre la gestión de procesos académicos bajo el enfoque de la educación basada en competencias y la satisfacción estudiantil de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Determinar la relación entre la dimensión gestión de programa académico bajo el enfoque de la educación basada en competencias y la gestión de procesos académicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.
2. Determinar la relación entre la dimensión gestión de accesibilidad del servicio bajo el enfoque de la educación basada en competencias y la gestión de procesos académicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.
3. Determinar la relación entre la dimensión gestión docente bajo el enfoque de la educación basada en competencias y la gestión de procesos académicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.
4. Determinar la relación entre la dimensión gestión de infraestructura académica bajo el enfoque de la educación basada en competencias y la gestión de procesos académicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.

CAPÍTULO II: MARCO TEORICO

2.1 Marco Epistemológico

De acuerdo con la ISO 9000:2015, un proceso se define como una serie de actividades necesarias para alcanzar un resultado específico (International Organization for Standardization, 2015). Aunque esta definición puede parecer clara para muchas personas, el resultado de un proceso suele manifestarse de manera tangible al concluir en un lugar y momento determinados.

No obstante, en muchos casos, no es posible observar directamente el proceso, ya que está compuesto por acciones que no necesariamente coinciden en tiempo y espacio. Por ello, los procesos pueden ser difíciles de observar y por lo tanto de comprender y describir.

A lo largo de la historia, y más notablemente tras la publicación en 1776 de la obra de Adam Smith que introdujo la división del trabajo como base de la producción, el producto final se ha convertido en el foco de atención para los propietarios de empresas, y junto a este, los procesos que permiten su realización.

A comienzos del siglo XX, el éxito económico asociado a los sistemas de producción en masa, impulsados por las dos revoluciones industriales previas, llevó a que los procesos se convirtieran en el foco de los métodos de producción. La producción pasó de ser individual a masiva, simplificando las

tareas, con el objetivo de que cada trabajador produjera un volumen mayor en un tiempo más reducido.

Los primeros esfuerzos por mejorar la calidad a través del control de las fases del proceso productivo se dieron en la industria electrónica, buscando reducir costos y minimizar defectos. Dos figuras clave en este campo fueron Shewhart, en la década de 1930, y Feigenbaum, en 1951, quienes centraron sus análisis en los procesos previos que llevan a la creación del producto.

A mediados del siglo XX, Edward Deming popularizó los métodos de control estadístico de procesos y otras herramientas de gestión, lo que impulsó el desarrollo de enfoques orientados a la gestión de calidad. Países como Japón, que adoptaron rápidamente estos métodos, lograron una expansión acelerada en los mercados internacionales.

En esta misma línea, destacan las contribuciones de Ishikawa en 1988 e Imai en 1997, quienes desarrollaron la Gestión de Calidad Total. Este enfoque propone que la calidad y la gestión de los procesos deben abarcar toda la organización, no solo las líneas de producción. El éxito de estos métodos en Japón incentivó la difusión global de un enfoque centrado en los procesos.

Por otro lado, la gestión de procesos académicos se vincula estrechamente con la gestión de procesos en general, pero también se fundamenta en principios humanistas. Filósofos como Aristóteles, en el siglo IV A.C., entendieron la educación como un medio para comprender la realidad, pasando de lo sensorial a lo memorístico y de ahí al conocimiento mediante la demostración. En el siglo XV, Giovanni Pico concibió al ser humano como un individuo autónomo, digno y con la capacidad de desarrollar su potencial. Más tarde, en el siglo XX, Jean Piaget argumentó que el conocimiento es una reorganización constante y que el aprendizaje es un proceso de adaptación. A ello se suma la visión de Nel Noddings (2007), quien define la educación como un espacio de encuentro que promueve el desarrollo de habilidades.

Desde una perspectiva administrativa, Hoy & Miskel (2008) propusieron distintos marcos organizacionales para la gestión de instituciones educativas, considerando la participación de los diferentes actores involucrados en el proceso.

La educación basada en competencias es una orientación pedagógica relativamente reciente, que tiene su origen en las nuevas teorías de la cognición. Chomsky (1965), a partir de sus estudios sobre el lenguaje, introdujo el concepto de "competencia", definiéndola como la capacidad y disposición necesarias para desempeñar e interpretar. De manera similar, el término "competencia profesional" comenzó a utilizarse en la década de 1970, en referencia a la coordinación del personal, como fue planteado por el psicólogo estadounidense McClelland (1973). Por su parte, Urch (1975) rastrea los orígenes de la educación basada en competencias en corrientes filosóficas como el racionalismo de Descartes y Spinoza, el empirismo de Bacon, Locke, Herbart y Thorndike, el pragmatismo de Dewey y las teorías conductistas de Skinner y Gagné. Doll (1984), a su vez, distingue entre competencia y desempeño, basándose en el pensamiento de Chomsky, Piaget y Bruner.

Según Holland (1987), la educación basada en competencias se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales de los estudiantes, buscando que cada persona desarrolle las habilidades deseadas. Además, la Declaración de Bolonia de 1995 reconoció este enfoque educativo como el modelo dominante en ese momento.

Desde esta perspectiva, la gestión de procesos académicos se enfoca en promover el desarrollo integral de los estudiantes, respondiendo a sus necesidades, intereses y capacidades individuales, al tiempo que fomenta valores como el respeto, la empatía y la solidaridad dentro de la comunidad educativa.

Otro aspecto relevante en esta investigación es el concepto de satisfacción del cliente, el cual es complejo y ha sido objeto de estudio por diversos pensadores y académicos a lo largo del tiempo. Aunque no existe una definición única, generalmente se entiende como el grado de bienestar experimentado por un cliente tras interactuar con una empresa u organización (Oliver, 1980). Este concepto puede estar influenciado por múltiples factores, entre ellos la calidad del producto o servicio, el precio, la atención al cliente y la imagen de la marca, entre otros.

Existen varios marcos filosóficos que pueden ser empleados para comprender el concepto de satisfacción del cliente. Uno de los más influyentes es el de los valores del cliente, que sostiene que los consumidores tienen una serie de valores clave, como la honestidad, integridad y confiabilidad. Cuando una empresa u organización se alinea con estos valores, es más probable que logre satisfacer a sus clientes (Druker, 1990).

Otro enfoque filosófico relevante es el de las experiencias del cliente, el cual plantea que los clientes no solo valoran los productos o servicios ofrecidos, sino también la experiencia global que obtienen al interactuar con la organización. Cuando se genera una experiencia positiva para los clientes, la satisfacción tiende a aumentar (Alfaro, 2010).

La satisfacción del cliente es un factor crucial para el éxito de cualquier empresa u organización. Aquellas que logran satisfacer a sus clientes suelen tener mayores probabilidades de retenerlos, incrementar sus ventas y obtener una ventaja competitiva.

Desde el punto de vista metodológico, el positivismo destaca por la aplicación rigurosa del método científico en la investigación académica. Este enfoque implica formular hipótesis, recolectar datos empíricos y emplear métodos analíticos rigurosos para obtener resultados confiables y verificables. El

método científico busca la objetividad, evitando que sesgos o juicios personales afecten las conclusiones de la investigación.

El positivismo, una corriente filosófica representada principalmente por Auguste Comte en el siglo XIX, se centra en la comprensión de los fenómenos mediante la observación empírica, la medición y el análisis científico. Aunque esta postura ha sido objeto de críticas y ha evolucionado, sigue teniendo un impacto considerable en la investigación educativa.

Hamati-Ataya (2012) sostiene que el positivismo promueve una visión evolutiva del cambio cognitivo, donde reconocer el progreso implica, en muchos casos, aceptar los errores del pasado. En este contexto, las hipótesis compiten en función de su capacidad para ajustarse mejor a la evidencia experimental.

El positivismo otorga un valor fundamental a la medición y cuantificación de los fenómenos investigados. En la gestión de procesos académicos, esto implica recolectar datos numéricos y analizarlos estadísticamente para identificar patrones, tendencias y relaciones. Este enfoque permite obtener información objetiva y comparativa sobre aspectos como el rendimiento académico, la efectividad de las estrategias educativas y la satisfacción estudiantil, entre otros.

Sin embargo, muchos de los postulados del positivismo han sido complementados y, en algunos casos, superados por el realismo científico. Este enfoque sugiere que las teorías científicas no solo deben ser útiles para hacer predicciones, sino que también deben reflejar fielmente la realidad de los fenómenos que estudian. Esto implica que entidades teóricas como electrones o genes tienen una existencia y propiedades independientes de cómo las percibimos o conocemos. Pensadores como Karl Popper e Hilary Putnam han defendido el realismo científico, argumentando que las teorías deben medirse por su capacidad para explicar con precisión la realidad.

En este contexto, la presente investigación se sitúa en un enfoque que, aunque conserva los elementos de medición y cuantificación del positivismo, va más allá al suponer que los fenómenos estudiados poseen una existencia y propiedades reales que las hipótesis buscan describir y explicar. Este enfoque permite una comprensión más profunda de la gestión de procesos académicos, al considerar tanto los datos empíricos como los mecanismos y estructuras subyacentes que los generan.

2.2 Antecedentes de Investigación

2.2.1 Gestión de Procesos Académicos

Griethuijsen, Kunst, Woerkom, Wesselink y Poell (2019) llevaron a cabo un estudio titulado “Does implementation of competence-based education mediate the impact of team learning on student satisfaction?”, cuyo objetivo fue analizar los efectos del aprendizaje en equipo en la satisfacción de los estudiantes universitarios en el marco de una educación basada en competencias (EBC). El diseño de la investigación combinó datos de encuestas realizadas tanto a docentes como a estudiantes, resultando en una muestra total de 662 encuestas. Para el análisis, se emplearon ecuaciones estructurales multinivel. Los resultados no confirmaron la hipótesis de que el aprendizaje en equipo, mediado por la implementación de una EBC, incrementa la satisfacción estudiantil. Sin embargo, se descubrió que una EBC influye positivamente en la satisfacción estudiantil, en particular en el desarrollo de habilidades interpersonales. Por lo tanto, se concluye que usar una EBC como mediador puede no ser efectivo, pero su influencia positiva transversal en varios aspectos de la educación es significativa.

Kayode (2016), en su tesis doctoral titulada “Relationship between distributed leadership, quality administrative and academic processes and institutional

effectiveness in public universities in Nigeria", investigó el papel mediador de la calidad administrativa y los procesos académicos entre el liderazgo distribuido y la efectividad institucional. La metodología incluyó un análisis cuantitativo con encuestas estructuradas a 346 estudiantes y entrevistas semiestructuradas a 8 administradores. El estudio concluyó que la calidad administrativa y los procesos académicos dentro de un marco de educación basada en competencias son mediadores clave entre el liderazgo distribuido y la efectividad institucional. Se concluye también que la efectividad institucional puede ser mejorada con un liderazgo distribuido, calidad administrativa y procesos académicos acordes. Aunque este trabajo demuestra que los procesos académicos impactan en la efectividad institucional, no se exploró cómo estos influyen en la satisfacción estudiantil, lo que sugiere un área para futuras investigaciones.

Méndez y Torres (2014) realizaron un estudio titulado "Estrategias de aprendizaje y motivación en universitarios de modelos educativos distintos", cuyo propósito fue investigar si existen diferencias en las percepciones de los estudiantes entre los modelos de educación por objetivos y por competencias. El estudio, de carácter cuantitativo y con un diseño ex post facto, incluyó a 257 estudiantes de ciclos avanzados de una universidad local. Los resultados mostraron que en cuanto a la autorregulación metacognitiva, los estudiantes del modelo por objetivos obtuvieron puntuaciones más altas, mientras que, en la gestión del tiempo, el modelo por competencias mostró mejores resultados. Aparte de estos hallazgos, no se encontraron diferencias significativas en términos de percepciones y resultados. Por lo tanto, se concluye que la gestión adecuada es clave, independientemente del modelo educativo empleado, y que este último es solo un factor contextual en la gestión de procesos académicos.

Valdez, Orozco, Alvarado y Castillo (2011) realizaron una investigación titulada "Gestión Universitaria y Procesos de Aprendizaje para la Calidad Educativa: El Caso del CUCEA de la Universidad de Guadalajara", que analizó

la relación entre la gestión académica-administrativa y los procesos de aprendizaje en instituciones de educación superior. A través de una revisión bibliográfica y hemerográfica, y un análisis empírico, concluyeron que el modelo de gestión predominante en las universidades tiene un impacto directo en el desarrollo del proceso de aprendizaje, lo cual a su vez afecta la calidad educativa. Aspectos como la capacitación docente, la actualización curricular, las actividades extracurriculares y la evaluación del desempeño son influenciados por la gestión académica. Por lo tanto, es fundamental identificar el nivel de influencia de cada subproceso en la satisfacción estudiantil para focalizar esfuerzos donde más se necesite.

Por su parte, Emiliani (2016), en su estudio titulado “Evolution in lean teaching”, analizó la aplicación de los principios del enfoque lean en el proceso de enseñanza. A través de una revisión de sus trabajos previos, encontró que involucrar activamente a los estudiantes en la búsqueda de respuestas personaliza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se identifican como procesos académicos el diseño de cursos, la enseñanza, la mejora del currículo, la retroalimentación y la gestión de evaluaciones, entre otros. Este estudio ofrece una clasificación útil de los procesos académicos que puede servir como base para futuras investigaciones.

A partir de estos estudios, se puede concluir que una gestión académica de calidad dentro de un marco de educación basada en competencias debería mejorar el desempeño de las instituciones educativas en general, incluidas áreas como la satisfacción estudiantil. Sin embargo, aún no se conoce el grado exacto de influencia de cada proceso académico sobre la satisfacción estudiantil, lo que representa una oportunidad para investigaciones futuras.

2.2.2 Modelo de Licenciamiento Perú - SUNEDU

En el Perú, la Superintendencia Nacional de Educación (SUNEDU) exige de manera obligatoria a las instituciones de educación superior que operan

dentro del país que cumplan con las condiciones básicas de calidad (C.B.C.) para que puedan operar en el país. Esto se hace con el fin de asegurar un estándar mínimo de calidad en la formación profesional recibida por el estudiante a fin de que sea competitivo en un entorno global y el país pueda tener un desarrollo económico y social sostenido. En la siguiente figura se observa el impacto del sistema de educación superior en la sociedad.



Figura 3. **Sistema de Educación Superior Universitaria.**
Fuente. SUNEDU

Este proceso de licenciamiento consta de tres etapas: La primera es la revisión documentaria, luego se procede a verificar las C.B.C. y al final se emite la resolución aprobando o no el licenciamiento. En la siguiente figura se puede ver el detalle de cada una de las etapas.

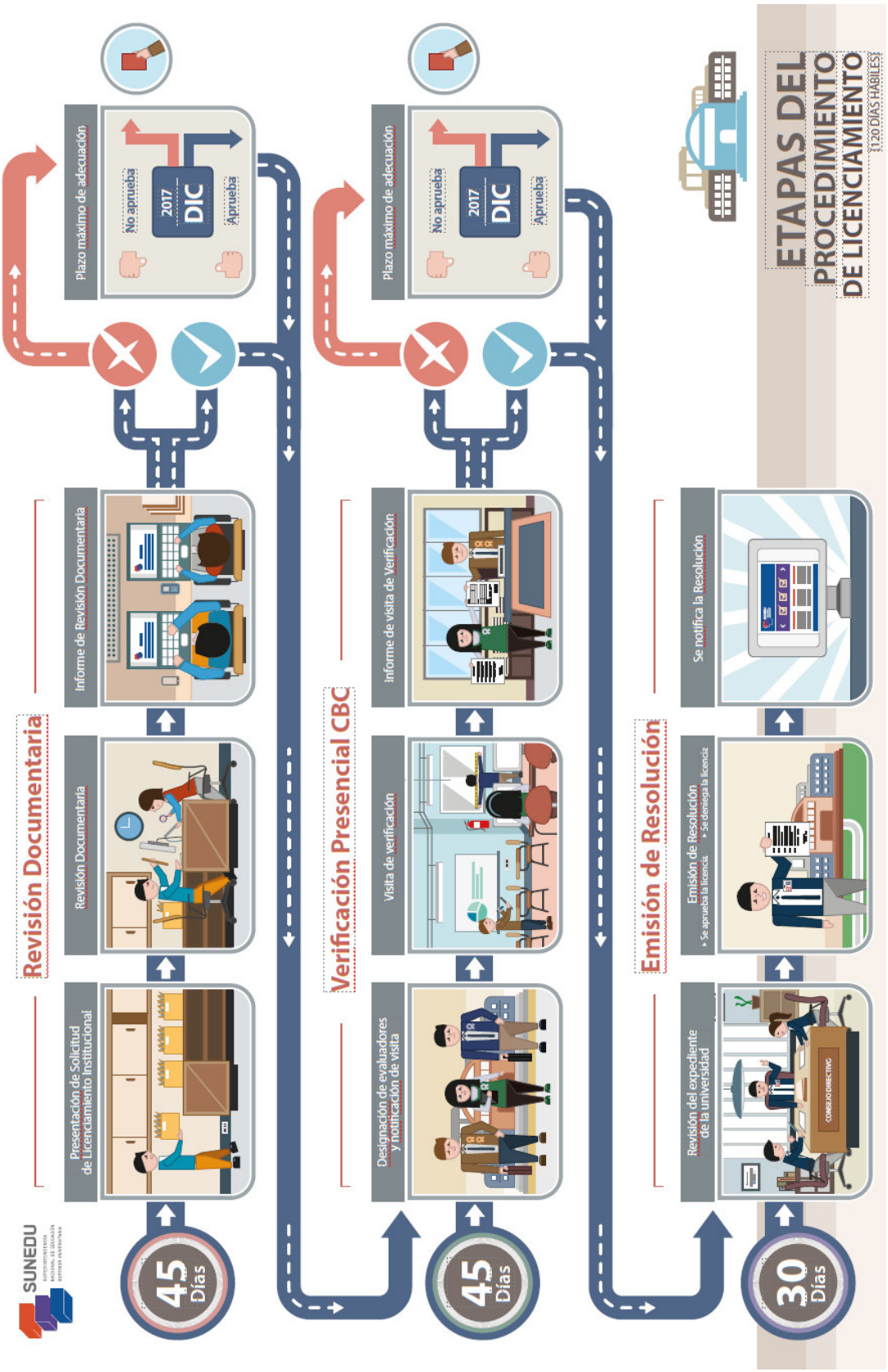

Figura 4. **Etapas del Licenciamiento.**
Fuente. SUNEDU

La Dirección de Licenciamiento que es el órgano de línea encargado de dirigir, coordinar y ejecutar el proceso de creación y licenciamiento de las instituciones que brindan el servicio de educación superior universitaria y depende jerárquicamente de la Superintendencia (SUNEDU, 2016).

Las Condiciones Básicas de Calidad (CBC) representan un conjunto de estándares mínimos que toda universidad debe cumplir para obtener su licenciamiento. Estos estándares actúan como un mecanismo de protección tanto para los estudiantes y sus familias como para la sociedad en general (SUNEDU, 2016). En la siguiente figura se muestran las Condiciones Básicas de Calidad establecidas por la SUNEDU.

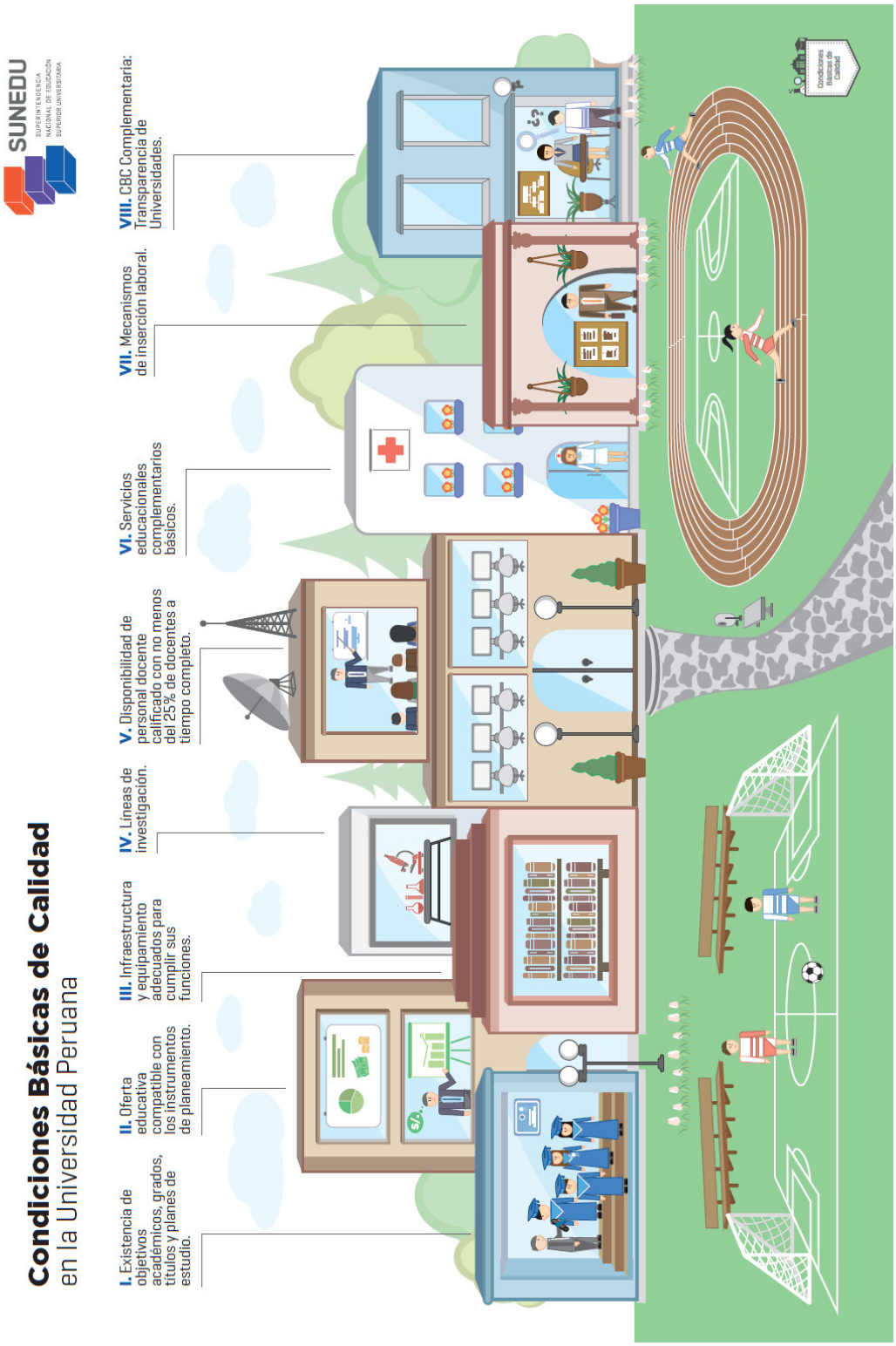

Figura 5. ***Condiciones Básicas de Calidad.***
Fuente. SUNEDU

Estas condiciones se relacionan con 34 componentes aplicables a universidades públicas y privadas que pueden verse a detalle en la tabla adjunta. Como se observa, la primera condición requiere tener planes de estudio de acuerdo a lo requerido por la ley universitaria. Asimismo, debe contar con sistemas de información para una gestión de calidad que conlleven un plan de mejora continua de la calidad del servicio educativo. De hecho, uno de los componentes apunta a la gestión de calidad institucional. Esto lleva a inferir que las universidades que operan en el País cuentan por estas normativas, con un sistema de gestión de la calidad tanto en la arista administrativa como académica a fin de garantizar un nivel adecuado de los servicios ofrecidos. En ese sentido habría que ver el impacto de estos sistemas de gestión implementados en la satisfacción de los estudiantes a lo largo del tiempo. En el siguiente cuadro se observan las condiciones básicas de calidad establecidas por SUNEDU.

Cuadro 1. **Condiciones Básicas de Calidad**

Condición	Componente
1. Existencia de objetivos académicos; grados y títulos a otorgar y planes de estudio correspondientes.	1.1. Objetivos institucionales
	1.2. Objetivos académicos y planes de estudio
	1.3. Grados y títulos
	1.4. Sistemas de información
	1.5. Procesos de admisión
	1.6. Plan de gestión de la calidad institucional
2. Oferta educativa a crearse compatible con los fines propuestos en los instrumentos de planeamiento.	2.1 Creación de nuevas universidades
	2.2 Creación de nuevos programas de estudios en universidades existentes
3. Infraestructura y equipamiento adecuados al cumplimiento de sus funciones (bibliotecas, laboratorios, entre otros).	3.1. Ubicación de locales
	3.2. Posesión de locales
	3.3. Seguridad estructural y seguridad en caso de siniestros
	3.4. Seguridad de uso de laboratorios y talleres
	3.5. Disponibilidad de servicios públicos
	3.6. Dotación de servicios higiénicos
	3.7. Talleres y laboratorios para la enseñanza
	3.8. Ambientes para docentes
	3.9. Mantenimiento de la infraestructura y equipamiento
4. Líneas de investigación a ser desarrolladas.	4.1. Líneas de investigación
	4.2. Docentes que realizan investigación
	4.3. Registro de documentos y proyectos de investigación
5. Verificación de la disponibilidad de personal docente calificado con no menos del 25% de docentes a tiempo completo.	5.1. Existencia del 25% del total de docentes, como mínimo, a tiempo completo
	5.2. Requisitos para el ejercicio de la docencia
	5.3. Selección, evaluación y capacitación
6. Verificación de los servicios educacionales complementarios básicos (servicio médico, social, psicopedagógico, deportivo, entre otros.	6.1. Servicios de salud
	6.2. Servicio social
	6.3. Servicios psicopedagógicos
	6.4. Servicios deportivos
	6.5. Servicios culturales
	6.6. Servicios de seguridad y vigilancia
	6.7. Adecuación al entorno y protección al ambiente
	6.8. Acervo bibliográfico
7. Existencia de mecanismos de mediación e inserción laboral (bolsa de trabajo u otros).	7.1. Mecanismos de mediación e inserción laboral para estudiantes y egresados.
	7.2. Mecanismos de coordinación y alianzas estratégicas con el sector público y/o privado
8. Existencia de mecanismos de mediación e inserción laboral (bolsa de trabajo u otros).	8.1. Transparencia.

Fuente. Elaboración Propia

2.2.3 Satisfacción Estudiantil

Tien Dinh Van, Kim Chi Nguyen y Hong Phuong Tran (2020) realizaron un estudio titulado “Data survey on the factors affecting students’ satisfaction and academic performance among private universities in Vietnam”, cuyo propósito fue identificar las variables que más impactan en el desempeño académico y la satisfacción de los estudiantes universitarios con los servicios educativos. La investigación incluyó 403 encuestas realizadas en ocho universidades privadas acreditadas por el Ministerio de Educación y Entrenamiento de Vietnam. El análisis se basó en estadística descriptiva, análisis de factores

exploratorios, y ecuaciones estructurales multinivel. Los resultados mostraron que la satisfacción estudiantil está influenciada por factores como el programa educativo, la calidad docente, la accesibilidad a los servicios, el entorno de aprendizaje y la infraestructura universitaria, destacando la calidad del personal docente como el factor más relevante, seguido del programa académico. Se sugiere estudiar el impacto de la gestión académica en la satisfacción en el contexto de una educación basada en competencias para determinar si estas recomendaciones pueden generalizarse.

Lin, Salazar y Wu (2019), en su estudio “Impact of academic experience and school climate of diversity on student satisfaction”, examinaron cómo la experiencia académica, el clima de diversidad y la experiencia investigativa práctica influyen en la satisfacción de los estudiantes universitarios. La muestra consistió en 7219 encuestas, y para el análisis se utilizó el método de mínimos cuadrados con media y varianza (WLSMV). Los hallazgos indicaron que el clima de diversidad es el factor más significativo en la satisfacción estudiantil, mientras que las variables de raza y etnicidad tienen un impacto moderado en el clima de diversidad y la experiencia académica. Esto sugiere que la satisfacción de los estudiantes puede variar según el contexto regional, por lo que es necesario considerar estas diferencias al aplicar los resultados a otras regiones del mundo.

Al-Sheeb, Abdel y Abdella (2018) realizaron una investigación titulada “Investigating Determinants of Student Satisfaction in the First Year of College in a Public University in the State of Qatar”, cuyo objetivo fue evaluar cómo los factores académicos (como la experiencia académica y las competencias), sociales (sentido de pertenencia e interacción) y ambientales (uso de recursos del campus) influyen en la satisfacción de los estudiantes de primer año de esta universidad acreditada en sus diversos programas. La muestra incluyó 282 encuestas, y los análisis se realizaron mediante correlaciones, regresiones lineales y redes neuronales artificiales. Los resultados revelaron que la experiencia académica, el sentido de pertenencia y las competencias

ciudadanas son los principales determinantes de la satisfacción estudiantil. Dado que los aspectos académicos resultaron determinantes en la satisfacción, se recomienda seguir explorando las variables académicas que influyen en esta.

En Sri Lanka, Weerasinghe y Fernando (2018) llevaron a cabo un estudio titulado “Critical factors affecting students’ satisfaction with higher education in Sri Lanka”, con el objetivo de identificar los factores críticos que afectan la satisfacción estudiantil en educación superior. Con una muestra de 650 encuestas, se analizaron los datos utilizando los coeficientes de Alpha de Cronbach y Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Las instituciones del estado evaluadas en este estudio tienen un sistema de gestión de calidad educativo en marcha lo cual se corrobora con la acreditación institucional entregada por la comisión de becas del país para cada una de estas instituciones. Se concluyó que factores como la imagen de la universidad, el programa académico y la infraestructura son determinantes en la satisfacción de los estudiantes. Además, se sugiere realizar investigaciones a lo largo del tiempo para comprobar la consistencia de estos resultados.

Mang y Govender (2017), en su estudio “Using the Higher Education Performance Framework to Assess Service Quality and Satisfaction among Private University Students”, evaluaron un modelo de calidad del servicio y su relación con la satisfacción estudiantil. La satisfacción general con el servicio lo dividieron en las siguientes dimensiones: servicios académicos, servicios no académicos, reputación, programa académico, servicios de acceso y servicios de salud. El estudio incluyó 522 cuestionarios y utilizó el análisis exploratorio de factores (EFA) y coeficientes de fiabilidad. Los resultados indicaron una relación directa entre la calidad del servicio universitario y la satisfacción estudiantil, lo que sugiere que cualquier mejora en la calidad del servicio influye positivamente en las distintas dimensiones de la satisfacción estudiantil.

Pescaru (2017) analizó los factores que influyen en la satisfacción de los estudiantes con el entorno universitario en su estudio titulado “Analysis of the main factors influencing student satisfaction towards the university environment”. Con una muestra de 112 encuestas, los resultados mostraron que seis dimensiones afectan la satisfacción: el programa de estudios, los recursos y espacios de aprendizaje, el apoyo académico, la evaluación y retroalimentación, la orientación profesional y los servicios administrativos, siendo el apoyo académico el factor más influyente en la satisfacción general.

Subrahmanyam y Raja (2016), en su estudio “Effect of student perceived service quality on student satisfaction, loyalty and motivation in Indian universities”, buscaron validar un instrumento para medir la calidad del servicio en universidades indias. Con una muestra de 2565 estudiantes, encontraron mediante un análisis de factores exploratorios (EFA) que la calidad del servicio influye directamente en la satisfacción, lealtad y motivación estudiantil, destacando cinco dimensiones clave: servicios académicos, administrativos, de soporte, infraestructura y mantenimiento.

Ali, Zhou y Hussain (2016) exploraron en su estudio “Does higher education service quality effect student satisfaction, image and loyalty?” cómo la calidad del servicio en la educación superior afecta la satisfacción de los estudiantes internacionales, la imagen institucional y la lealtad. La satisfacción general con el servicio lo dividieron en los siguientes aspectos: académicos, no académicos, reputación, programa académico, accesibilidad. La muestra de 241 cuestionarios, analizados con el modelado de ecuaciones estructurales de mínimos cuadrados parciales, reveló que todas las dimensiones que afectan la calidad del servicio influyen directamente en la satisfacción, lo que a su vez impacta la imagen institucional y la lealtad estudiantil.

Yusoff, McLeay y Woodruffe-Burton (2015) realizaron un estudio titulado “Dimensions driving business student satisfaction in higher education” cuyo propósito es identificar las dimensiones de la satisfacción estudiantil de

educación superior y evaluar la influencia de factores demográficos. La muestra es de una encuesta a 1200 estudiantes universitarios y se utilizó para el análisis ANOVA y T-tests. Se encontraron doce factores que influyen de manera determinante sobre la satisfacción del estudiante (ambiente profesional confortable, evaluación y experiencias de aprendizaje, ambiente de clase, recursos para clases y tutorías, biblioteca y pensiones, facilidades, soporte estudiantil, procedimientos administrativos, relación con docentes, docentes con trayectoria y soporte, personal servicial, retroalimentación, tamaño de clases) los cuales podrían ser de referencia para análisis posteriores.

Dean y Gibbs (2015) realizaron un estudio titulado “Student satisfaction or happiness?” cuyo propósito es investigar las complejidades del sistema de educación superior donde los estudiantes desarrollan su potencial a la vez que alcanzan la felicidad. La muestra fue de 308 encuestas realizadas a estudiantes de educación superior y se utilizó para el estudio un análisis de regresión donde se encontró que hay variables distintivas que influyen sobre la satisfacción y otras variables sobre la felicidad del estudiante, pero asimismo hay variables que influyen de manera común en ambos tales como alcanzar el éxito académico y la experiencia social. En conclusión, la satisfacción del estudiante beneficia de manera personal al mismo, así como la institución académica que provee el servicio, en ese sentido mejorar los índices de satisfacción es algo a lo que las instituciones educativas se deberían enfocar.

O'Driscoll (2012) realizo un estudio titulado “What matters most” cuyo objetivo es identificar los factores que influyen en la satisfacción del estudiante y en la percepción de calidad del servicio de educación superior. En base a una muestra de cuestionarios efectuados a 263 estudiantes de primer año de estudios y utilizando el análisis de factores exploratorios encontró seis factores que impactan en la satisfacción de los estudiantes (infraestructura, soporte académico, soporte para el bienestar, retroalimentación, soporte en

campus y comunicación organizacional) destacando la de soporte académico (programa académico y dictado) sobre las demás en la satisfacción del estudiante.

Babar (2010) realizo un estudio titulado “A study examining the students satisfaction in higher education” cuyo objetivo es estudiar el nivel de satisfacción de los estudiantes de Pakistán con la educación superior. En base a una muestra de 350 encuestas realizadas a estudiantes de universidades públicas y privadas se hizo un análisis de regresión sobre las variables que definen la satisfacción del estudiante (Experiencia Docente, Cursos Ofrecidos, Ambiente de Aprendizaje y Facilidades del Aula) y se encontró que la experiencia docente es la variable más valorada y las facilidades del aula la menos valorada por la población.

Hagen-Jurkowitsch, Vignali y Kaufmann (2006) realizaron un estudio titulado “A student satisfaction model for Austrian higher education providers considering aspects of marketing communications” cuyo objetivo es plantear un modelo de satisfacción del estudiante de educación superior y para esto se utilizaron técnicas variadas como análisis de información, entrevistas en profundidad y encuestas dirigidas. Se planteó una hipótesis de que la satisfacción del estudiante está compuesta por variables tales como el desempeño con el servicio, desempeño de la universidad, relacionamiento, posicionamiento de la universidad y promoción. Luego de hacer un análisis de regresión múltiple de la información obtenida se llegó a la conclusión de que los factores que influyen en la satisfacción del estudiante podrían agruparse en un nuevo modelo como relacionales o no relacionales teniendo como única dimensión académica el factor servicio de enseñanza dentro del grupo de variables relacionales.

Weerasinghe, Lalitha y Fernando (2017) realizaron un estudio compilatorio de la literatura referida a satisfacción estudiantil que complementa lo expuesto

con anterioridad. En el siguiente cuadro se observa el compilatorio cronológico del estudio.

Cuadro 2. **Literatura sobre Satisfacción del Estudiante**

No	Author	Year	Model
01	Pascarella,Tetenzini	1983	Student Satisfaction Model
02	Parasuraman, A; Berry, L; Zeithaml, V	1985	SERQUAL Model
03	Hatcher, Prus, Kryter and Fitzgerald	1992	Investment Theory
04	Noel-Levtiz	1994	Noel-Levtiz Student Satisfaction Index
05	Dollard, Cotton and de Jonge	2002	Happy Productive Theory
06	Elliot, K.M; Shin, D	2002	Student Satisfaction Model
07	Keaveney and Young's	1997	Satisfaction Model
08	Abdullah, F.	2005	HEdPERF (Higher Education Performance)
09	Douglas, Jacqueline; Douglas, Alex; Barnes, Barry	2006	Service Product Bundle Method
10	Jurkowitsch, Silke; Vignali, Claudio; Kaufmann, Hans-Rudiger	2006	Student Satisfaction Model
11	Alves, Helena; Raposo, Mario	2010	Conceptual model for satisfaction
12	Shuxin, Guo; Fei, Teng; Jiannan, Guo; Yang, Sun	2014	Satisfaction Evaluation Model
13	Thor-Erik Sandberg Hanssen and GisleSolvoll	2015	Satisfaction Framework

Fuente. Weerasinghe - 2017

Lo que se puede observar de estos estudios es de que la calidad de servicio influye de manera directa en la satisfacción del estudiante, pero no está del todo claro cuál es el factor determinante que genera satisfacción en las instituciones de educación superior, debido a que en algunos casos es la catedra docente en otros la imagen de la universidad y en otro grupo el programa académico. Asimismo, no se han hecho estudios a detalle para determinar los factores que influyen en la satisfacción con el servicio académico y el grado de impacto de la gestión académica sobre el mismo.

2.3 Bases Teóricas

El positivismo es una corriente filosófica desarrollada por Henri Saint-Simon y Auguste Comte en la primera mitad del siglo XIX, que ganó difusión global hacia finales de dicho siglo. Esta filosofía plantea que el verdadero conocimiento proviene exclusivamente de la aplicación rigurosa del método científico. Defiende que este método es el único capaz de generar saberes válidos, rechazando cualquier enfoque que no se base en datos empíricos y observables de manera objetiva. Su meta es proporcionar explicaciones a los fenómenos que afectan a los seres humanos, para lo cual considera fundamental el uso de métodos inductivos que aseguren la validez del conocimiento adquirido.

En este marco, se expondrán las bases teóricas de los elementos clave del presente estudio, las cuales están cimentadas en la aplicación de los principios del positivismo filosófico.

2.3.1 Gestión de Procesos Académicos

La ventaja competitiva busca identificar las razones que permiten a una organización sobresalir en su rendimiento frente a otras empresas dentro del mismo sector. La teoría de los recursos y capacidades, basada en las ideas de Penrose en su obra sobre el crecimiento empresarial publicada en 1959, plantea que una empresa se compone de recursos tanto tangibles como intangibles, los cuales le otorgan la capacidad de ofrecer diversos servicios. En este contexto, es importante destacar que el desempeño organizacional puede variar dentro de un marco general. A partir de esta perspectiva, se procederá a analizar cómo ha evolucionado la gestión de procesos académicos a lo largo del tiempo.

En 1776, Adam Smith estableció los principios básicos del comportamiento económico capitalista, argumentando que la riqueza de una nación tiene su origen en el trabajo, cuya productividad aumenta a medida que se intensifica la división del trabajo, lo cual depende del tamaño del mercado y este, a su vez, de los precios. Según este principio, una mayor especialización de los trabajadores en tareas específicas dentro de un proceso productivo genera más productividad y riqueza. Estas ideas fueron integradas durante la primera (1760-1830) y segunda (1870-1914) revoluciones industriales, sentando las bases para la teoría organizacional tal como la conocemos hoy.

La teoría organizacional científica desarrollada por Town y Taylor a principios del siglo XX, específicamente en 1900, se centra en cuatro principios clave que permiten evaluar el esfuerzo individual. Por su parte, la teoría funcional propuesta por Fayol en 1916 revolucionó el enfoque administrativo al introducir la idea de que toda organización debe cumplir con cinco funciones esenciales: planificar, organizar, dirigir, coordinar y controlar. Además, Fayol sugirió 14 principios que las organizaciones deben seguir para operar eficientemente. En esencia, Fayol considera que una estructura organizativa efectiva es aquella que presenta una clara división de funciones y procedimientos, lo que le permite adaptarse a diferentes circunstancias.

La importancia otorgada a los procesos de manera transversal en las organizaciones busca evitar la mecanización excesiva del trabajo y fomentar una mayor comprensión de los objetivos que persigue cada actividad en diferentes contextos. En este sentido, la teoría de sistemas de Ludwig Von Bertalanffy, la Escuela Neoclásica de Peter Drucker y las contribuciones de Deming han influido en el desarrollo de la gestión de procesos actual, proporcionando un conjunto de herramientas orientadas a la mejora de la calidad. Según la definición de la International Organization for Standardization en 2015, un proceso es el conjunto de elementos interrelacionados o que interactúan dentro de una organización, cuyo

propósito es establecer políticas y metas que permitan transformar insumos en productos, todo ello dentro de un marco de mejora continua.

En su obra "Administración: una perspectiva global y empresarial" de 1991, Koontz y Weihrich destacan que la gestión será exitosa siempre que las organizaciones e instituciones logren los objetivos establecidos (eficacia) y realicen un uso óptimo de los recursos disponibles o adquiridos (eficiencia). De acuerdo con Palladino y Palladino, en su libro Administración Organizacional publicado en 1998, la gestión implica la acción y el proceso de administrar con el fin de ejecutar tareas que contribuyan al cumplimiento de los objetivos institucionales. En línea con este enfoque, Casassus (1999) señala que los principios generales de la gestión pueden ser estructurados formalmente en los modelos de gestión que se muestran en la figura siguiente.



Figura 6. **Modelos de Gestión.**
Fuente. Juan Cassasus – UNESCO (1999)

En el ámbito de la industria educativa, Vargas, en su obra sobre diseño curricular por competencias publicada en 2008, menciona que los procesos que rigen los servicios educativos abarcan desde la planificación de la experiencia de aprendizaje, pasando por su desarrollo, hasta la implementación efectiva de lo diseñado, asegurando una articulación

coherente. Además, una gestión académica que carece de cohesión disminuye la consecución de los logros de aprendizaje establecidos, lo que repercute negativamente en la calidad del servicio ofrecido y, por consecuencia, en la satisfacción de los estudiantes con el mismo.

Por su parte, Duque (2009) señala que una variable compleja ha sido subestimada en el sistema universitario: el modelo de gestión que sustenta a las universidades. No obstante, dentro del amplio abanico de modelos de gestión existentes, se pueden identificar algunos que son aplicables al contexto universitario y que ya han sido implementados. A continuación, se presentan en el siguiente cuadro los modelos de gestión educativa analizados en el estudio de Duque en 2009.

Cuadro 3. **Modelos de Gestión Educativa**

Modelo de gestión	Autores representativos	Referentes de aplicación en Instituciones de educación superior
Direccionamiento estratégico.	Porter (1980) Mintzberg(1990) Medina (2010)	Medina (2010) desarrolla modelos para el direccionamiento estratégico de la educación superior en Colombia en un contexto de transformación productiva y social.
Gestión del conocimiento	Etzioni (1979) Nonaka- Takeuchi (1997)	"Un objetivo clave de la gestión del conocimiento en las universidades es precisamente la creación de grupos interdisciplinarios de investigación" (Castellanos, 2007, p. 72)
Gestión de calidad	Deming (1989) Jurán (1990) Ishikawa (1990)	Según Blanco (2009), las prácticas dentro de las cuales las instituciones de educación superior vienen registrando importantes avances en la aplicación del enfoque de calidad corresponden básicamente a tres modelos que poseen mayor reconocimiento internacional: el de las normas ISO 9000, el de los sistemas de acreditación de programas y el de los premios de calidad.
Gestión por competencias	McClelland (1973)	Valenzuela (2010) propone las competencias para la modalidad e-learning aplicada en el Tecnológico de Monterrey, México. En Colombia, Herrera (2008) desarrolla 11 grupos de competencias del cuerpo académico de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD Colombia.

Fuente. Duque (2009)

La Comisión Nacional de Acreditación de Chile, en sus lineamientos de 2018, señala que la gestión académica es un ámbito de acción destinado a facilitar y optimizar los procesos formativos ofrecidos por las instituciones de educación superior. Esto abarca la definición, implementación y seguimiento de procesos de mejora continua, que les permiten adaptarse y anticiparse a las necesidades educativas de sus estudiantes, así como a las demandas del entorno, el mercado laboral y las políticas públicas. Por otro lado, el concepto de calidad ha experimentado una evolución con el tiempo; hoy en día se considera una estrategia integral dentro de la empresa, no limitada exclusivamente a los productos y servicios que ofrece, sino extendida a los procesos, el personal, los medios de producción, los métodos y el liderazgo organizacional, cubriendo todos los aspectos de la misma (Gaitán, 2007).

El modelo de gestión de la calidad total se refiere a una perspectiva organizacional que busca garantizar la entrega de productos y servicios de alta calidad a todos los clientes. Este enfoque involucra la implementación de prácticas que optimizan cada proceso dentro de la organización y fomenta la participación activa de todos los miembros del equipo (Miranda, Chamorro y Rubio, 2007; Cuatrecasas, 2012).

En el ámbito educativo, es necesario adoptar un enfoque basado en procesos para mejorar tanto la eficiencia como la efectividad del servicio proporcionado. De esta manera, las distintas unidades se alinean para lograr procesos académicos y administrativos que, en conjunto, contribuyen a la formación de calidad de los estudiantes y al cumplimiento del perfil de egreso deseado (Garbanzo, 2008; Bureau Veritas, 2010; Gutiérrez, 2014). Los procesos educativos son complejos, y su adecuada gestión requiere una articulación coherente. Todas las instituciones educativas deben contar con un modelo de gestión de calidad académica que contemple tanto factores internos como externos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Pozner (2000), un modelo de gestión de calidad permite comprender, organizar y

estructurar una institución educativa, estableciendo las políticas y procesos fundamentales. Asimismo, facilita el desarrollo de una estrategia orientada a ofrecer un servicio educativo de calidad, beneficiando así a los estudiantes.

Lujambio, Gonzáles, Martínez y Hernández (2010) afirman que los modelos de gestión académica promueven la innovación y la profesionalización. Gracias a su enfoque en la mejora continua de los procesos dentro de estos modelos, las instituciones educativas pueden comprometerse más fácilmente a implementar estrategias para monitorear sus actividades, garantizando una educación que supere los estándares de calidad de manera constante. Según Lean Higher Education en 2015, los procesos administrativos incluyen áreas como admisiones, compras, infraestructura, contrataciones y presupuestos, mientras que los procesos académicos abarcan el diseño instruccional, la mejora de programas académicos, la retroalimentación estudiantil y la gestión de tareas.

Para ofrecer una visión general de los procesos en la educación superior, Popescu (2015) sugiere un mapa de procesos dividido en tres áreas clave. La primera está relacionada con la formación académica y se denomina "Procesos Educativos"; la segunda corresponde a la investigación y desarrollo, denominada "Procesos de Investigación"; y la tercera está asociada con servicios como la proyección y extensión, categorizada como "Procesos de Otros Servicios". Estos procesos se ilustran en la figura siguiente.

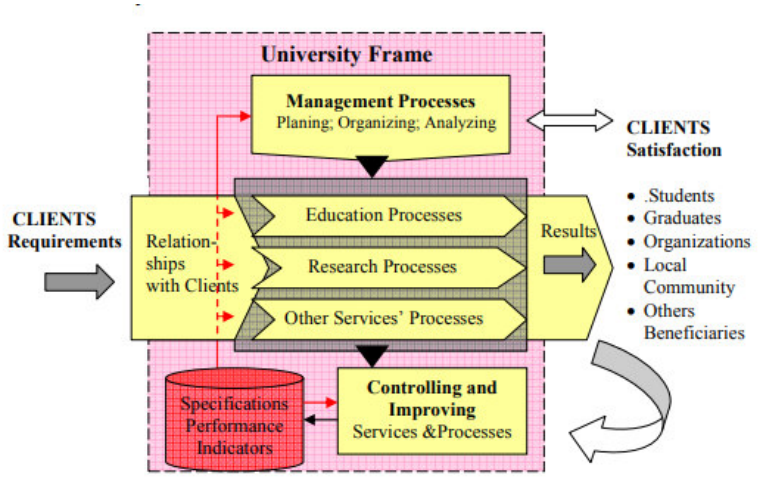

Figura 7. ***Mapa de Procesos Universitarios.***
Fuente. Popescu (2015)

La adopción de modelos de gestión de calidad académica, junto con la incorporación de la responsabilidad social universitaria, son elementos fundamentales para promover la mejora continua de los programas educativos (Acuña-Acuña, 2012).

2.3.2 Educación Basada en Competencias

El término "competencia" fue introducido inicialmente por Taylor en 1911 en referencia a la capacidad de un trabajador competente. En América, la educación basada en competencias tuvo su origen en Estados Unidos con McClelland (1973), quien durante la década de 1970 propuso que, además del conocimiento, se debían incluir competencias en la formación de los estudiantes. Por su parte, Grant (1979) define este enfoque educativo como un sistema que se estructura a partir del currículo contextualizado en las necesidades actuales, y que evalúa el progreso del estudiante mediante la demostración de competencias específicas.

En el ámbito de la evaluación educativa, Messick (1984) define la competencia como lo que una persona sabe y es capaz de hacer en un área específica,

considerando que dicho conocimiento o habilidad se adquiere mediante la instrucción, la experiencia u otros medios. La modernización de los sistemas educativos condujo al reconocimiento del enfoque por competencias como el modelo predominante en la educación, lo cual quedó formalizado en la Declaración de Boloña en 1995.

Por su parte, Grundy (1998) señala que el aprendizaje se centra en la comprensión y la interpretación del conocimiento, así como en los procesos internos que alteran los esquemas o estructuras mentales del estudiante. Desde una perspectiva transformadora, se considera que el aprendizaje se desarrolla en el contexto socio histórico a través de procesos reflexivos y críticos, con el objetivo principal de generar un cambio en la realidad.

Posteriormente, dentro de esa línea según Delors (1996) la UNESCO definió cuatro aprendizajes fundamentales:

Conocer: Identificar y entender lo que sucede a su alrededor.
Hacer: Aplicar lo conocido para modificar su entorno.
Vivir juntos: Cooperar con los demás.
Ser: Tener una actitud positiva en sintonía con los tres elementos anteriores.

Sytnik (2006) señala que, a diferencia del enfoque tradicional en el cual el estudiante adquiere conocimientos y habilidades a partir de documentos específicos, el enfoque por competencias promueve el desarrollo del estudiante a través de la práctica efectiva.

Una disciplina que ha contribuido significativamente a la educación basada en competencias es la psicología cognitiva. La teoría de las inteligencias múltiples, propuesta por Gardner (1987), brinda un fundamento teórico para comprender las competencias desde una perspectiva cognitiva.

La construcción del concepto de competencia a partir de diferentes enfoques explica la diversidad de interpretaciones y aplicaciones en la práctica. Si bien algunos, como Bustamante (2003), consideran esta diversidad como una posible debilidad, en realidad es donde reside su fortaleza, dado su carácter multidisciplinario.

En este sentido, el enfoque por competencias tiene como propósito asegurar la calidad en la gestión académica, lo cual implica la utilización de un conjunto de herramientas y metodologías específicas que garantizan la calidad en la formación de los estudiantes (Tobón, 2006).

El enfoque centrado en el estudiante en la educación superior se impulsa mediante el desarrollo de la formación basada en competencias, lo que ayuda a ofrecer una educación pertinente y de calidad que responde a las necesidades actuales y futuras del mercado laboral (Ávila et al., 2024). Por lo tanto, la educación por competencias requiere una adaptación de los procesos pedagógicos, las evaluaciones y las estrategias de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes desarrollen plenamente sus competencias (Jaime et al., 2018).

2.3.3 Satisfacción del Estudiante

Andreassen y Lindestad (1998) definen la satisfacción del cliente como una evaluación global de los servicios proporcionados, basada en la retroalimentación obtenida durante la prestación del servicio. De acuerdo con estudios empíricos realizados por Brady (2002), Cronin (2000) y Wu (2014), la calidad del servicio es uno de los factores clave que influye en la satisfacción del cliente. Spreng y Singh (1993) describen la satisfacción como una evaluación cognitiva que compara el servicio recibido con las expectativas de lo que constituye un buen servicio. Por otro lado, Richardson (2005) señala que la satisfacción del estudiante es un concepto complejo que abarca múltiples dimensiones.

Diversos estudios en el ámbito educativo han señalado que la satisfacción de los estudiantes está vinculada al prestigio y la identidad de la universidad, según Osman y Ashraf (2014). Por su parte, Weerasinghe y Fernando (2017) consideran la satisfacción estudiantil como una respuesta temporal que surge de la evaluación del entorno de aprendizaje, los recursos disponibles y la infraestructura. La satisfacción del estudiante es un tema central en muchas instituciones, dado su impacto en el éxito organizacional. Este concepto varía dependiendo del enfoque de cada investigación. Elliot y Healy (2001) lo definen como una actitud a corto plazo que refleja la experiencia educativa, sugiriendo que se alcanza cuando las experiencias superan las expectativas iniciales. Aldridge y Rowley (1998) dividen la satisfacción en dos dimensiones: una centrada en el proceso de enseñanza y otra relacionada con la experiencia general del estudiante, independientemente del proceso educativo.

Navarro (2005) sostiene que la satisfacción con la educación actúa como un precursor positivo de la lealtad hacia esta y refleja el éxito del sistema educativo. Zeithaml (1988) argumenta que los niveles de satisfacción de los estudiantes dependen de la calidad percibida del servicio que reciben. Mukhtar, Anwar, Ahmed y Baloch (2015) describen la satisfacción del estudiante como un concepto multidimensional, compuesto por diversos factores. Appleton-Knapp y Krentler (2006) identificaron dos categorías de factores que influyen en la satisfacción estudiantil: factores personales, como género, empleo, estilo de aprendizaje y promedio académico (GPA), y factores institucionales, que incluyen la calidad de la enseñanza, la rapidez de respuesta del docente, la claridad en las expectativas y el estilo de enseñanza. Según Garcl a-Aracil (2009), el contacto con compañeros, el contenido de los cursos, el equipo de aprendizaje, la biblioteca, la calidad de la enseñanza y los materiales educativos son elementos que determinan los niveles de satisfacción del estudiante.

En las universidades españolas, la satisfacción de los estudiantes se ve influenciada significativamente por los docentes, los métodos de enseñanza y la administración de los cursos, según Navarro (2005), y también por la imagen de la universidad, de acuerdo con Palacio (2002). La imagen universitaria puede ser directa o indirecta, como lo señalan Alvis y Raposo (2006) y Weerasinghe y Dedunu (2017). En los Emiratos Árabes Unidos, Wilkins y Balakrishnan (2013) encontraron que existe una relación significativa entre los niveles de satisfacción estudiantil y la calidad del profesorado, la disponibilidad de recursos y el uso efectivo de la tecnología. Kanan y Baker (2006) señalaron que, en las universidades palestinas, el programa académico tiene un impacto considerable en la satisfacción de los estudiantes.

Martirosyan (2015) indica que, en Armenia, la satisfacción estudiantil depende en gran medida del programa y de los servicios académicos. En Malasia, según Douglas (2008), la enseñanza y el aprendizaje tienen una gran influencia en la satisfacción de los estudiantes, mientras que factores como la infraestructura parecen tener menor impacto. Pathmini, Wijewardhena, Gamage y Gamini (2014) destacan que, en Sri Lanka, la confiabilidad y la empatía son los principales factores que determinan la satisfacción estudiantil. Por otro lado, en la India, Malik, Danish y Usman (2010) identifican que el personal administrativo y la capacidad de respuesta del sistema educativo influyen en los niveles de satisfacción. En Nueva Zelanda, Andrea y Benjamin (2013) concluyen que el alojamiento, la sociabilidad, el sentido de comunidad, la seguridad y la cultura son los factores clave en la elección de una universidad.

2.3.4 Propuesta del Modelo

Se está proponiendo una estructura de gestión de procesos académicos en base a marcos teóricos y estudios previos a lo largo del tiempo. La estructura propuesta incorpora en sus dimensiones los aspectos abordados en los

estudios previos. En ese sentido todos estos aspectos se verán a detalle en el instrumento propuesto.

De los marcos previos, se han fusionado los aspectos de evaluación y docencia porque en otros marcos lo consideran como una variable integral y esto desde el punto de vista del estudiante es normalmente así porque evalúan el desempeño de un curso como un todo incluyendo recursos y docencia.

Asimismo, se expandió la categoría de infraestructura y servicios a fin de poder diferenciar ambos, por un lado, la infraestructura académica como tal y por otro los servicios que se ofrecen o no cada ciclo en base a esta.

A continuación, se presenta en el siguiente cuadro como se ha estructurado la gestión de procesos académicos en este trabajo de investigación.

Cuadro 4. **Modelo Propuesto de "Gestión de Procesos Académicos"**

Antecedentes			
Blanco, I. & Quesada, V. (2008) **Gestión Academica**	Consejo Nacional de Acreditación - Colombia (2013) **Procesos Academicos**	David Kayode (2016) **Procesos Academicos**	**Modelo Propuesto "Gestión de Procesos Academicos"**
Desarrollo curricular *Inserción en el entorno* *Innovación programática* *Seguimiento a egresados* *Autoevaluación*	*Integralidad del Currículo* *Flexibilidad del Currículo* *Interdisciplinariedad* *Evaluación y Autorregulación del Programa* *Extensión o Proyección Social*	*Curriculum*	**Gestión Programa Academico**
Infraestructura y apoyo	*Recursos Bibliográficos* *Recursos Informáticos y de Comunicación* *Recursos de Apoyo Docente*	*Service learning*	**Gestión de Accesibilidad del Servicio** **Gestión de Infraestructura Academica**
	Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje *Sistema de Evaluación de Estudiantes* *Trabajos de los Estudiantes*	*Evaluación*	**Gestión Docente**
		Docencia	

Fuente. Elaboración Propia

Cabe precisar que el enfoque está en la gestión de procesos académicos formativos debido a que son los que impactan directamente en todos los

alumnos lo que hace factible medir su percepción sobre estos. Ahora bien, en este caso se plantea que la gestión de procesos académicos influye en la satisfacción estudiantil de manera directa. En ese sentido el modelo propuesto a validar se muestra en la siguiente figura.

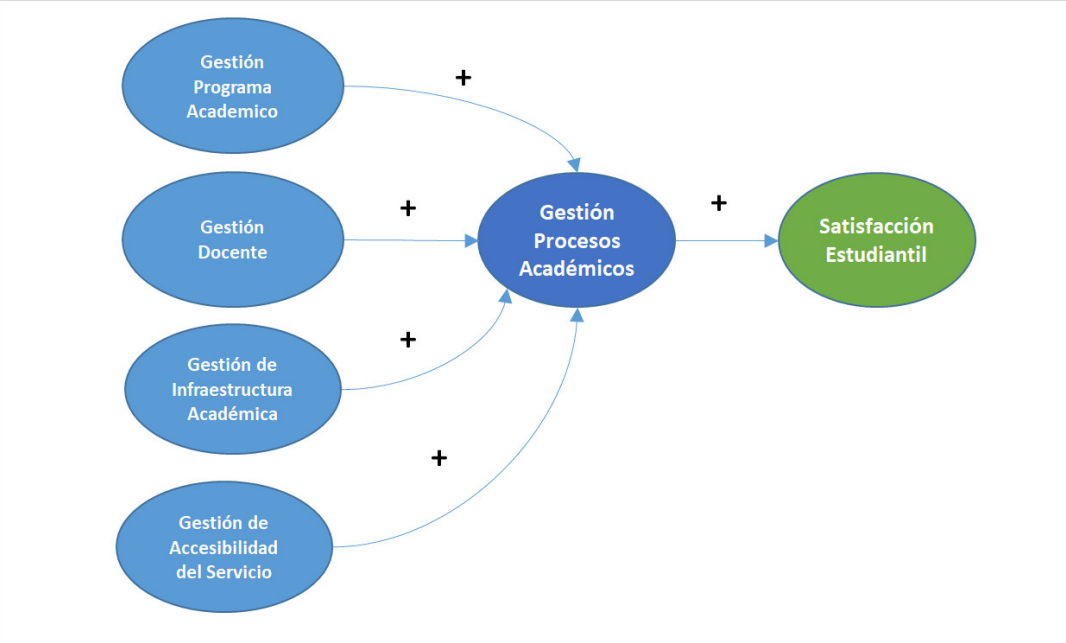

Figura 8. **Propuesta Integral de Modelo.**
Fuente. Elaboración Propia

2.4 Glosario

Satisfacción del cliente: Se refiere al estado emocional de una persona que surge al comparar el rendimiento percibido de un producto o servicio con sus expectativas previas, y este estado es una fuente de numerosos beneficios para la organización (Kotler, 2000).

Gestión académica: Se entiende como el conjunto de acciones orientadas a transformar las condiciones institucionales, promoviendo la innovación, la

controversia y la investigación. Este tipo de gestión se enfoca en resolver los problemas inherentes al proceso educativo (Zamboni y Gorgone, 2003).

Competencias: Son las características fundamentales de una persona que están vinculadas de manera causal a los comportamientos y acciones exitosas en su desempeño profesional (McClelland, 1973).

Procesos: Conjunto de elementos interconectados o que interactúan dentro de una organización, diseñados para establecer políticas y objetivos que permitan transformar insumos en productos finales dentro de un marco de mejora continua ISO (2015).

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

3.1 Hipótesis General

- La gestión de procesos académicos bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye directamente y de manera significativa en la satisfacción estudiantil de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.

3.2 Hipótesis Específicas

- La dimensión gestión docente bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye significativamente en la gestión de procesos académicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.
- La dimensión gestión de accesibilidad del servicio bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye significativamente en la gestión de procesos académicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.
- La dimensión gestión del programa académico bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye significativamente en la gestión de procesos académicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.

- La dimensión gestión de infraestructura académica bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye significativamente en la gestión de procesos académicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.

3.3 Identificación de Variables

Variable Dependiente

- Satisfacción estudiantil del servicio en una universidad privada (Hipótesis General)
- Gestión de procesos académicos en una universidad privada (Hipótesis Especificas)

Variable Independiente

- Gestión de accesibilidad del servicio bajo el enfoque de la educación basada en competencias.
- Gestión docente bajo el enfoque de la educación basada en competencias.
- Gestión del programa académico bajo el enfoque de la educación basada en competencias.
- Gestión de infraestructura académica bajo el enfoque de la educación basada en competencias.

El uso de variables dependientes e independientes en cada una de las hipótesis generales y especificas están referenciadas en la matriz de consistencia.

3.4 Operacionalización de Variables

La operacionalización de variables permite definir como se medirán y observarán las variables del presente trabajo de investigación. En el siguiente cuadro se muestra la operacionalización propuesta.

Cuadro 5. **Operacionalización de Variables**

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Items	Escala de Medición
Gestión de Procesos Academicos	Según la Comisión nacional de acreditación de Chile (2018) la gestión académica es el "ámbito de acción orientada a facilitar y mejorar los procesos formativos que imparten las instituciones de educación superior. Esto incluye la definición, implementación y seguimiento de procesos de mejoramiento continuo que les permitan responder y anteponerse a las necesidades formativas de sus estudiantes, a las exigencias del entorno, del mercado laboral y la política pública".	Se considerán cuatro dimensiones	**Gestión del Programa Academico**	**Plan de Estudios**	**2**	Escala de Likert: 1.- Muy Insatisfecho/a 2.- Insatisfecho/a 3.- Ni satisfecho/a ni insatisfecho/a 4.- Satisfecho/a 5.- Muy satisfecho/a
				Flexibilidad Curricular	**2**	
				Interdisciplinareidad	**1**	
				Responsabilidad Social Universitaria	**1**	
			Gestión de Accesibilidad del Servicio	**Oferta de Cursos**	**2**	
				Servicios Extracurriculares	**2**	
			Gestión Docente	**Dominio del tema**	**1**	
				Calidad de Entrega del Servicio	**2**	
				Acompañamiento y soporte constante	**1**	
				Metodologia de Aprendizaje en Cursos	**1**	
				Recursos de las asignaturas	**1**	
				Tematica de las asignaturas	**1**	
				Sistemas de Evaluación en Cursos	**1**	
			Gestión de Infraestructura Academica	**Biblioteca**	**2**	
				Aplicaciones de Gestión Academica	**1**	
				Laboratorios	**2**	
				Recursos del Aula	**2**	
Satisfacción del Cliente	El nivel del estado de ánimo de una persona que resulta de comparar el rendimiento percibido de un producto o servicio con sus expectativas. Kotler (2000)	Se considera una sola dimensión	**General**	**Experiencia del estudiante con el servicio academico**	**1**	

Fuente. Elaboración Propia

3.5 Matriz de Consistencia

La matriz de consistencia permite asegurar que todos los componentes del estudio estén alineados y sean coherentes entre sí. En el siguiente cuadro se muestra la matriz de consistencia propuesta.

Cuadro 6. **Matriz de Consistencia**

Problema General	Objetivo General	Hipotesis General	Variables Generales	Técnica de Recolección de Datos
¿Como la gestión de procesos académicos bajo el enfoque de la educación basada en competencias se relaciona con la satisfacción estudiantil de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú?	• Determinar la relación entre la gestión de procesos académicos bajo el enfoque de la educación basada en competencias y la satisfacción estudiantil de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú	La gestión de procesos académicos bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye directamente y de manera significativa en la satisfacción estudiantil de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.	**VD:** Satisfacción estudiantil del servicio en una universidad privada **VI:** Gestión de Procesos Academicos bajo el enfoque de la educación basada en competencias.	Encuesta de gestión de procesos academicos y satisfacción del servicio
Problemas Especificos	**Objetivos Especificos**	**Hipotesis Especifica**	**Variables Especificas**	**Técnica de Recolección de Datos**
¿Como la gestión docente bajo el enfoque de la educación basada en competencias se relaciona con la gestión de procesos academicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú?	• Determinar la relación entre la dimensión gestión docente bajo el enfoque de la educación basada en competencias y la gestión de procesos academicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.	La dimensión gestión docente bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye significativamente en la gestión de procesos académicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.	**VD:** Gestión de Procesos Academicos en una universidad privada **VI:** Gestión Docente bajo el enfoque de la educación basada en competencias	Encuesta de gestión de procesos academicos y satisfacción del servicio
¿Como la gestión del programa academico bajo el enfoque de la educación basada en competencias se relaciona con la gestión de procesos academicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú?	• Determinar la relación entre la dimensión gestión del programa academico bajo el enfoque de la educación basada en competencias y la gestión de procesos academicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú	La dimensión gestión del programa académico bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye significativamente en la gestión de procesos académicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.	**VD:** Gestión de Procesos Academicos en una universidad privada **VI:** Gestión del Programa Academico bajo el enfoque de la educación basada en competencias	Encuesta de gestión de procesos academicos y satisfacción del servicio
¿Como la gestión de infraestructura academica bajo el enfoque de la educación basada en competencias se relaciona con la gestión de procesos academicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú?	• Determinar la relación entre la dimensión gestión de infraestructura academica bajo el enfoque de la educación basada en competencias y la gestión de procesos academicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú	La dimensión gestión de infraestructura académica bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye significativamente en la gestión de procesos académicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.	**VD:** Gestión de Procesos Academicos en una universidad privada **VI:** Gestión de Infraestructura Academica bajo el enfoque de la educación basada en competencias	Encuesta de gestión de procesos academicos y satisfacción del servicio
¿Como la gestión de accesibilidad del servicio bajo el enfoque de la educación basada en competencias se relaciona con la gestión de procesos academicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú?	• Determinar la relación entre la dimensión gestión de accesibilidad del servicio bajo el enfoque de la educación basada en competencias y la gestión de procesos academicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú	La dimensión gestión de accesibilidad del servicio bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye significativamente en la gestión de procesos académicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.	**VD:** Gestión de Procesos Academicos en una universidad privada **VI:** Gestión de Accesibilidad del Servicio bajo el enfoque de la educación basada en competencias	Encuesta de gestión de procesos academicos y satisfacción del servicio

Fuente. Elaboración Propia

3.6 Tipo y diseño de Investigación

Para el desarrollo del presente estudio se adoptó un diseño de investigación observacional de corte transversal, descriptivo probabilístico (Ato, López y Benavente, 2013), debido a que se utilizó las encuestas como instrumento de medición en una universidad privada local.

El nivel de la investigación es descriptivo correlacional porque se desea conocer el grado de relación o asociación entre variables. Asimismo, esta investigación es no experimental porque no hay manipulación, solo se mide la variable en base a la muestra

El diseño descriptivo de la presente investigación se representa en la siguiente relación:

$$M \rightarrow O$$

M: Muestra
O: Observación de las variables dependientes

Además, esta investigación presenta un carácter causal y explicativo debido a que se busca determinar la relación entre la gestión de procesos académicos y la satisfacción de los estudiantes. El diseño causal y explicativo de la presente investigación se representa en la siguiente relación:

$$X1 \rightarrow Y1$$

X1: Gestión de Procesos Académicos
Y1: Satisfacción de los estudiantes

La investigación comprende las siguientes etapas:

Etapa 0: Recolección de información.

Para identificar la relación entre la gestión de procesos académicos y la satisfacción de los estudiantes, se utilizaron datos de encuestas realizadas a estudiantes de una universidad privada local. Los datos se recopilaron mediante encuestas administradas a la muestra seleccionada.

Etapa 1: Estadística descriptiva.

Se determinarán las estadísticas descriptivas de los datos: genero, ciclo, edad y carga académica a fin de tener una visión general de la población muestral.

Etapa 2: Análisis preliminar.

Validación de instrumento utilizado en la encuesta y del modelo propuesto en esta investigación a fin de seguir con el mismo o agregar alguna alternativa estadísticamente relevante para el análisis.

.

Etapa 3: Análisis estadístico.

En base a los modelos propuestos se procederá al análisis de ecuaciones estructurales exploratorias utilizando PLS-SEM para probar la hipótesis general y las hipótesis específicas.

Etapa 4: Análisis e interpretación de resultados.

Interpretación de los resultados obtenidos a través del análisis estadístico y comparación con la hipótesis planteada.

3.7 Unidad de análisis

La unidad de análisis del estudio fueron los estudiantes universitarios de la carrera de ingeniería de sistemas en base a las siguientes variables moderadoras:

3.7.1 Variables Sociodemográficas

De Tejada (2012), define las variables sociodemográficas como las características sociales, económicas y demográficas de una población con características homogéneas. Para esta investigación, se consideran las variables género y edad las cuales fueron propuestas por Brito, Vega y Alarcón (2017) en una investigación sobre la relación entre la calidad de servicio educativo y la satisfacción estudiantil.

- **Género:** Relacionado con la sexualidad de los estudiantes, conformado por hombres y mujeres.
- **Edad:** Tiempo de vida del estudiante expresado en años.

3.7.2 Variables Académicas

Son las características propias del estudiante dentro de la comunidad universitaria tales como año de estudios, promedio de notas, carrera en curso entre otras. Para esta investigación, se considera ciclo académico en curso que fue considerada por Basantes (2017) asimismo se considera carga académica como una variable adicional a fin de diferenciar a los estudiantes que están inmersos o no con el programa de estudios.

- **Ciclo académico en curso:** Ciclo en el cual el estudiante está matriculado al momento de completar la encuesta.
- **Carga Académica:** Se considera al número de créditos matriculados en el ciclo regular al momento de completar la encuesta.

3.8 Población de estudio

La población estuvo constituida por los más de 700 estudiantes universitarios de la carrera de ingeniería de sistemas que se encontraban matriculados de manera regular y que pertenecían a los últimos tres ciclos durante el periodo académico de 2022-II en una universidad privada peruana. En la siguiente figura se observa la distribución de campuses a nivel nacional de la universidad objeto de estudio.



Figura 9. **Distribución de Campuses – Perú.**
Fuente. Elaboración Propia

3.9 Tamaño de muestra

Para el análisis de los resultados generales se considerará toda la información recabada de un número de encuestas determinada por la ecuación para una población finita:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^{2} p * q}{d^{2} * (N-1) + Z_{\alpha}^{2} * p * q}$$

N: tamaño de la población o universo = 800

Z: 1,96 (nivel de confianza 95 %)

d: error muestra del 5% = 0.05

p: proporción de individuos que poseen en la población la característica de estudio, en este caso 50% = 0.5

q: proporción de individuos que no poseen esa característica, es decir, es 1-p (en este caso 1-0.5 = 0.5)

En ese sentido, este cálculo sugiere tener 248 encuestas como línea base.

3.10 Selección de la muestra

La información provendrá de los alumnos de la carrera de ingeniería de sistemas matriculados de manera regular de 8vo ciclo en adelante, durante el periodo académico 2022-II de una universidad privada peruana.

El muestreo es de tipo probabilístico ya que todos los miembros de la población tuvieron la misma posibilidad de ser elegidos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). La muestra se compone de estudiantes de la carrera de ingeniería de sistemas en diversos campus a nivel nacional de una universidad privada peruana.

3.11 Técnicas de recolección de datos

Instrumentos de recolección de datos: Para los propósitos de la presente investigación se recurrió a encuestas de servicio elaboradas ad-hoc para este estudio en una universidad privada peruana. La estructura central de esta encuesta se elaboró en base a estudios previos similares donde se aborda tanto la gestión académica como los procesos académicos desde el punto de vista de una educación basada en competencias.

Asimismo, se obtuvo la retroalimentación de tres doctores expertos en el tema haciendo énfasis que en la revisión tengan en cuenta un modelo de educación basada en competencias lo cual según los expertos no debería hacer que varíe la estructura principal del instrumento, debido a que en este instrumento se evalúan resultados y no la manera de llegar a ellos. En ese sentido se podría aplicar este instrumento a otros modelos educativos, pero enfatizando donde se hizo el estudio para poder generalizarlo en instituciones de similares características debido a que los resultados pueden variar de un modelo de educación a otro.

Encuesta de Servicios: Cuestionario de 27 preguntas utilizando escala ordinal o de Likert (1-5). Para la construcción de la misma se tomaron como referencia artículos con estudios similares donde se consolidaron aspectos relevantes y comunes.

Al ser un constructo que integra estudios de diversas fuentes se procedió a validar y ajustar el instrumento con tres doctores especialistas en educación en función a la naturaleza de sus respuestas. En el anexo se podrán encontrar las respuestas brindadas sobre el instrumento original.

Sobre la respuesta de los expertos se hizo una prueba V de AIKEN en cada una de las dimensiones evaluadas arrojando los resultados que se observan en el siguiente cuadro.

Cuadro 7. **Prueba V de Aiken**

Claridad					Coherencia					Relevancia				
N° ITEM	J1	J2	J3	V de Aiken	N° ITEM	J1	J2	J3	V de Aiken	N° ITEM	J1	J2	J3	V de Aiken
1	1	3	2	0.67	1	2	3	3	0.89	1	3	3	3	1.00
2	2	3	2	0.78	2	2	3	3	0.89	2	3	3	3	1.00
3	2	3	2	0.78	3	2	3	3	0.89	3	2	3	3	0.89
4	1	3	2	0.67	4	1	3	3	0.78	4	1	3	3	0.78
5	2	3	1	0.67	5	1	3	3	0.78	5	3	3	3	1.00
6	1	3	2	0.67	6	1	3	3	0.78	6	3	3	3	1.00
7	2	3	2	0.78	7	2	3	3	0.89	7	3	3	3	1.00
8	3	3	1	0.78	8	3	3	3	1.00	8	3	3	3	1.00
9	3	3	1	0.78	9	3	3	3	1.00	9	3	3	3	1.00
10	3	3	1	0.78	10	3	3	3	1.00	10	3	3	3	1.00
11	3	3	3	1.00	11	3	3	3	1.00	11	3	3	3	1.00
12	3	3	2	0.89	12	3	3	3	1.00	12	3	3	3	1.00
13	2	3	3	0.89	13	2	3	3	0.89	13	3	3	3	1.00
14	2	3	2	0.78	14	2	3	3	0.89	14	3	3	3	1.00
15	2	3	1	0.67	15	2	3	3	0.89	15	3	3	3	1.00
16	2	3	2	0.78	16	2	3	3	0.89	16	3	3	3	1.00
17	3	3	2	0.89	17	3	3	3	1.00	17	3	3	3	1.00
18	3	3	3	1.00	18	3	3	3	1.00	18	3	3	3	1.00
19	2	3	1	0.67	19	1	3	3	0.78	19	1	3	3	0.78
20	3	3	2	0.89	20	3	3	3	1.00	20	3	3	3	1.00
21	3	3	2	0.89	21	3	3	3	1.00	21	3	3	3	1.00
22	3	3	2	0.89	22	3	3	3	1.00	22	3	3	3	1.00
23	3	3	1	0.78	23	3	3	3	1.00	23	3	3	3	1.00
24	2	3	2	0.78	24	2	3	3	0.89	24	3	3	3	1.00
25	1	3	3	0.78	25	0	3	3	0.67	25	3	3	3	1.00
26	1	3	3	0.78	26	0	3	3	0.67	26	3	3	3	1.00
27	2	3	3	0.89	27	2	3	3	0.89	27	3	3	3	1.00
	PROMEDIO			0.80					0.90					0.98

Fuente. Elaboración Propia

Se observa que el resultado para la claridad de las preguntas es 0.8, para la coherencia 0.9 y para la relevancia 0.98 lo cual da una medida general de la V de Aiken de 0.89 lo cual indica que el instrumento es aceptable. Sin embargo, se tomaron las recomendaciones coincidentes de expertos a fin de mejorar la claridad de algunas preguntas.

Luego de validar y ajustar el instrumento con los comentarios de expertos se procedió a generar la encuesta de servicios que se aplicó a los estudiantes que se muestran en el siguiente cuadro.

Cuadro 8. **Estructura de Encuesta de Servicios**

Categoria	Item	Código	Aspecto a evaluar
Satisfaccion Estudiantil	1	SSA	Nivel de satisfacción con el servicio académico recibido en la universidad
Gestión de Procesos Academicos	2	GPAG	Nivel de satisfacción con la gestión de los procesos académicos de la universidad
Gestión Programa Academico	3	GPA1	Nivel de satisfacción con la propuesta de cursos dentro del programa académico de tu carrera
	4	GPA2	Nivel de satisfacción con el grado de pertinencia del programa académico con el entorno y sus necesidades
	5	GPA3	Nivel de satisfacción con la variedad de cursos distintos para inscribirse en cada periodo.
	6	GPA4	Nivel de satisfacción con la variedad de cursos electivos disponibles
	7	GPA5	Nivel de satisfacción con los cursos de formación transversal compartidos con otras carreras
	8	GPA6	Nivel de satisfacción con las actividades curriculares o extra curriculares de responsabilidad social (Charlas, Talleres, Voluntariado, entre otros)
Gestión de Accesibilidad del Servicio	9	GAS1	Nivel de satisfacción con la oferta de cursos en cada periodo académico regular
	10	GAS2	Nivel de satisfacción con la oferta nacional o internacional de movilidad estudiantil.
	11	GAS3	Nivel de satisfacción con la orientación y consejería de carrera
	12	GAS4	Nivel de satisfacción con la oferta de tutoría académica de los cursos
Gestión Docente	13	GD1	Nivel de satisfacción con el dominio temático de los docentes
	14	GD2	Nivel de satisfacción con la metodología y estrategias de enseñanza de los docentes
	15	GD3	Nivel de satisfacción con el clima organizacional generado en clase entre alumnos y docente
	16	GD4	Nivel de satisfacción con el acompañamiento y soporte constante de los docentes
	17	GAE1	Nivel de satisfacción con la metodología y estrategias de enseñanza propuesta en los cursos
	18	GAE2	Nivel de satisfacción con los recursos (materiales generados, actividades propuestas y herramientas utilizadas) de las asignaturas
	19	GAE3	Nivel de satisfacción con los contenidos abordados en los cursos del plan de estudios
	20	GAE4	Nivel de satisfacción con los métodos de evaluación propuestas en cada uno de los cursos
Gestión de Infraestructura Academica	21	GIA1	Nivel de satisfacción con la disponibilidad y accesibilidad a los recursos de la Biblioteca Presencial
	22	GIA2	Nivel de satisfacción con la disponibilidad y accesibilidad a los recursos de la Biblioteca Virtual
	23	GIA3	Nivel de satisfacción con las aplicaciones de gestión académica para acceder a los recursos de cada asignatura
	24	GIA4	Nivel de satisfacción con los Laboratorios de Computo (Equipamiento y Estado)
	25	GIA5	Nivel de satisfacción con los Laboratorios Especializados (Equipamiento y Estado)
	26	GIA6	Nivel de satisfacción con la infraestructura del aula de clases presencial (Equipamiento y Estado)
	27	GIA7	Nivel de satisfacción con la infraestructura de video conferencia usada para el dictado de clases remotas

Fuente. Elaboración Propia

Procedimiento de recolección de datos: Para los propósitos de la presente investigación se efectuaron encuestas sincrónicas de manera remota o presencial a través de formularios de google forms.

Las encuestas presenciales se efectuaron en un curso de especialidad donde solo están los estudiantes de ingeniería de sistemas de los últimos ciclos. Este curso se denomina “Innovación y Transformación Digital”. Con esta estrategia se evitan duplicidades en las respuestas.

3.12 Análisis e interpretación de la información

Para el análisis e interpretación de la información, se usará el siguiente procedimiento:

- Se dispone de una variable independiente (satisfacción general) y cuatro variables dependientes (aspectos específicos de la gestión de procesos académicos) en la encuesta de servicios. Sobre estos se hará un análisis de estadística descriptiva para ver la composición de la muestra.
- Sobre los resultados recopilados se efectúa un análisis de la fiabilidad de los instrumentos mediante un Alpha de Cronbach para la encuesta de servicios.
- Asimismo, se aplicará una prueba de análisis factorial exploratorio a fin de validar dimensiones y preguntas utilizadas desde un punto de vista estadístico a fin de validar modelo original o proponer modelo alternativo de solución a probar.
- Se validan modelo(s) usando un análisis de ecuaciones estructurales exploratorias con PLS SEM 4.0 a fin de poder ver la relación entre los constructos propuestos.
- En base a los resultados de este análisis se responden a las hipótesis generales y especificas planteadas en este trabajo.

Como herramientas de análisis se usará el software IBM SPSS 25 para el Alpha de Cronbach así como para el análisis factorial exploratorio y el PLS SEM 4.0 para el análisis de ecuaciones estructurales exploratorias.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSION

4.1 Análisis, Interpretación y Discusión de Resultados

Para el análisis e interpretación de la información, se usarán los siguientes procedimientos:

4.1.1 Estadística Descriptiva

De los datos recopilados, se puede observar las siguientes características sobre la muestra recogida:

Género: En la siguiente figura se observa que la mayor parte de la población que respondió la encuesta son hombres (79.4%). Esto se debe a que en las carreras de ingeniería la población mayoritariamente es masculina y esta muestra es de la carrera de ingeniería de sistemas e informática que sigue esta tendencia. En la siguiente figura se observa la distribución por género de las personas que respondieron la encuesta.

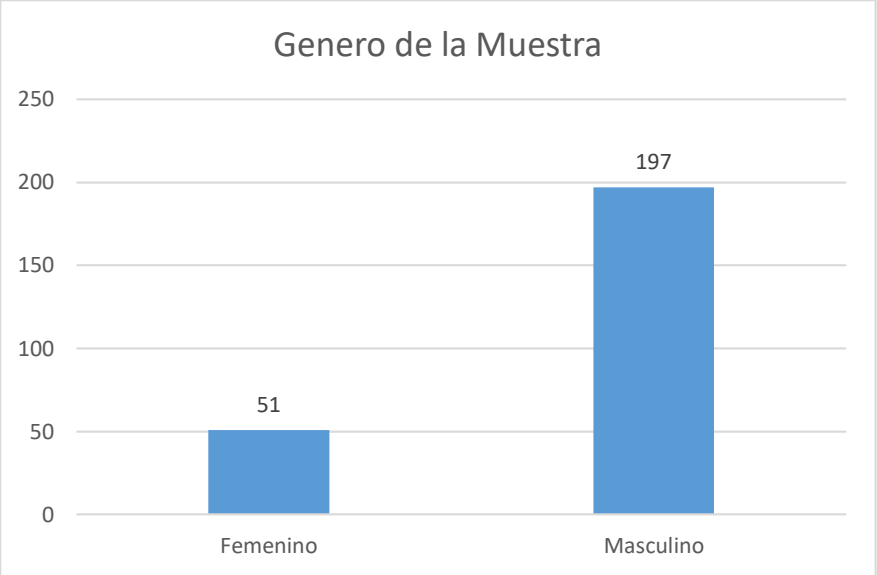

Figura 10. **Género de la Muestra.**
Fuente. Elaboración Propia

Ciclo Académico: En la siguiente figura se observa que la mayor parte de la población encuestada declara pertenecer a los últimos ciclos (91.5%). Esto se debe a que el curso seleccionado es de 8vo ciclo y la mayoría de estudiantes deberían estar en ese nivel de avance que es lo que requerimos de la población a fin de completar el instrumento elaborado. Se asume que los alumnos de ciclos inferiores o avanzaron rápido en la carrera o son traslados y declaran los ciclos estudiados en la universidad, pero aun así su participación esta alrededor de un 8% de la muestra. En la siguiente figura se observa la distribución por ciclo académico de las personas que respondieron la encuesta.

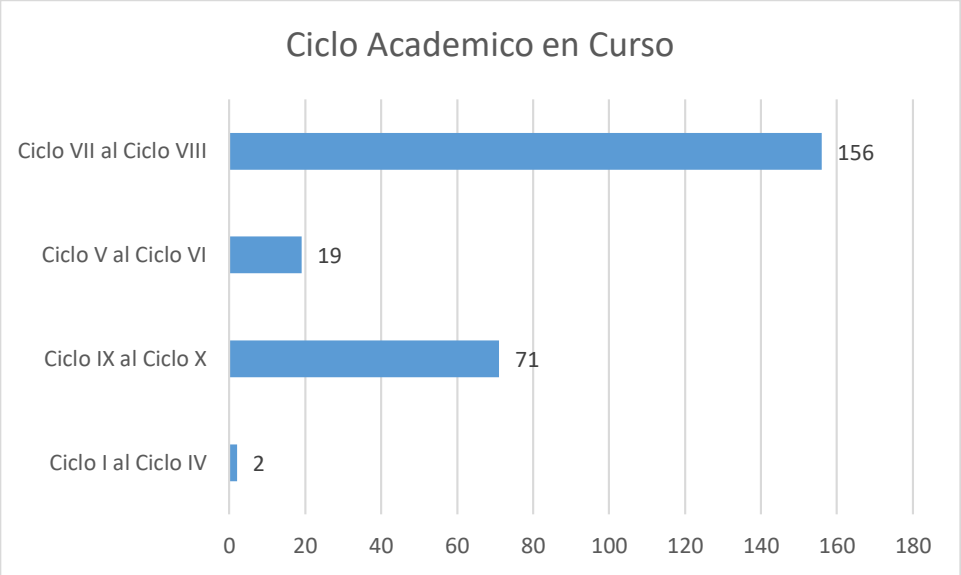

Figura 11. **Ciclo Académico de la Muestra.**
Fuente. Elaboración Propia

Edad: En la siguiente figura se observa que la mayor parte de la población encuestada está en el rango etario de 20 a 25 años (65.7%). Esto se debe a que en el octavo ciclo la mayoría de estudiantes que egresa del colegio y va directamente a la universidad está en ese rango de edad. Sin embargo, el 33.3% de la muestra está por encima de los 25 años lo que hace que la población encuestada este también representada por adultos de mayor edad que pueden tener una perspectiva distinta. En la siguiente figura se observa la distribución por edad de las personas que respondieron la encuesta.

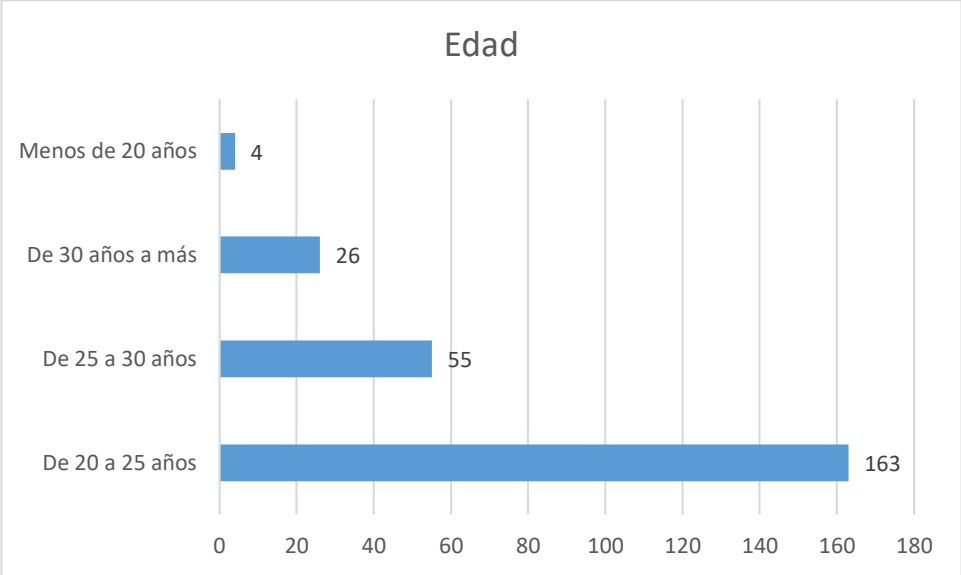

Figura 12. **Edad de la Muestra.**
Fuente. Elaboración Propia

Carga Académica: En la siguiente figura se observa que la mayor parte de la población encuestada tiene una carga académica regular mayor a 10 créditos (84,7%). Esto se debe a que en el octavo ciclo la mayoría de estudiantes todavía tiene cursos pendientes en ciclos superiores y hace que lleven cargas regulares en el ciclo. Sin embargo, el 15.3% lleva menos de diez créditos lo que hace suponer que son alumnos de último ciclo que están terminando la carrera. En la siguiente figura se observa la distribución por carga académica de las personas que respondieron la encuesta.

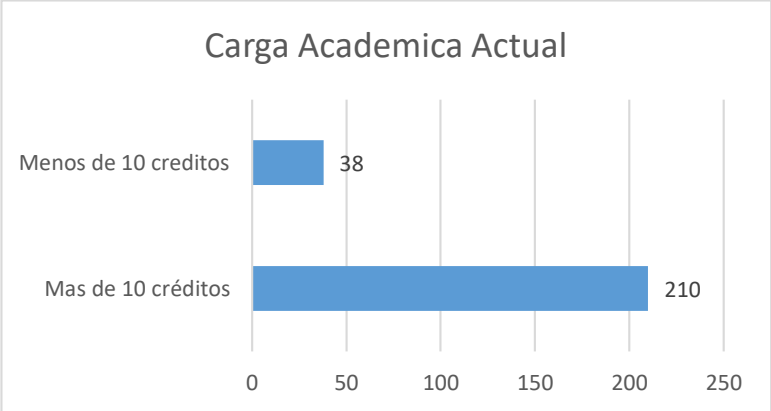

Figura 13. **Carga Académica de la Muestra.**
Fuente. Elaboración Propia

4.1.2 Validación de Instrumento y Modelos Propuestos

En el modelo propuesto, se dispone de una variable independiente (satisfacción general) y cuatro variables dependientes (aspectos específicos de la gestión de procesos académicos).

- **Validación de instrumento**

Se efectúa un análisis de la fiabilidad del instrumento utilizado mediante un Alpha de Cronbach para la encuesta de servicios. En el siguiente cuadro se muestran los resultados de fiabilidad obtenidos.

Cuadro 9. **Estadísticas de Fiabilidad**

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,974	,974	27

Fuente. Elaboración Propia

Se observa que el Alfa de Cronbach es mayor a 0,9 con lo cual se valida la fiabilidad del instrumento utilizado. Asimismo, se observa en la tabla siguiente que suprimiendo uno o varios ítems de la encuesta aplicada el Alfa de Cronbach disminuye por lo que se dejaran todos los elementos utilizados originalmente en la encuesta. En el siguiente cuadro se muestran los resultados de análisis de fiabilidad por elemento obtenidos.

Cuadro 10. **Análisis de Fiabilidad por Elemento**

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Nivel de Satisfacción con el servicio académico recibido en la universidad	98,64	337,754	,652	,973
2.Nivel de Satisfacción con la gestión de los procesos académicos de la universidad	98,75	335,053	,717	,973
1. Nivel de satisfacción con la propuesta de cursos dentro del programa académico de tu carrera	98,68	334,470	,755	,973
2. Nivel de satisfacción con el grado de pertinencia del programa académico con el entorno y sus necesidades	98,69	333,494	,783	,972
3. Nivel de satisfacción con la variedad de cursos distintos para inscribirse en cada periodo.	98,85	333,212	,683	,973
4. Nivel de satisfacción con la variedad de cursos electivos disponibles	98,84	333,059	,710	,973
5. Nivel de satisfacción con los cursos de formación transversal compartidos con otras carreras	98,70	335,878	,735	,973
6. Nivel de satisfacción con las actividades curriculares o extra curriculares de responsabilidad social (Charlas, Talleres, Voluntariado, entre otros)	98,73	333,906	,707	,973
1. Nivel de satisfacción con la oferta de cursos en cada periodo académico regular	98,89	331,725	,745	,973
2. Nivel de satisfacción con la oferta nacional o internacional de movilidad estudiantil.	98,92	331,731	,745	,973
3. Nivel de satisfacción con la orientación y consejería de carrera	98,90	330,188	,786	,972
4. Nivel de satisfacción con la oferta de tutoría académica de los cursos	98,83	332,184	,745	,973
1. Nivel de satisfacción con el dominio temático de los docentes	98,52	336,405	,772	,973
2. Nivel de satisfacción con la metodología y estrategias de enseñanza de los docentes	98,60	332,604	,769	,973

3. Nivel de satisfacción con el clima organizacional generado en clase entre alumnos y docente	98,53	335,878	,743	,973
4. Nivel de satisfacción con el acompañamiento y soporte constante de los docentes	98,63	333,092	,792	,972
1. Nivel de satisfacción con la disponibilidad y accesibilidad a los recursos de la Biblioteca Presencial	98,89	330,972	,754	,973
2. Nivel de satisfacción con la disponibilidad y accesibilidad a los recursos de la Biblioteca Virtual	98,86	332,769	,729	,973
3. Nivel de satisfacción con las aplicaciones de gestión académica para acceder a los recursos de cada asignatura	98,71	333,357	,759	,973
4. Nivel de satisfacción con los Laboratorios de Computo (Equipamiento y Estado)	98,84	330,797	,776	,973
5. Nivel de satisfacción con los Laboratorios Especializados (Equipamiento y Estado)	98,84	332,975	,758	,973
6. Nivel de satisfacción con la infraestructura del aula de clases presencial (Equipamiento y Estado)	98,76	334,830	,714	,973
7. Nivel de satisfacción con la infraestructura de video conferencia usada para el dictado de clases remotas	98,56	335,429	,698	,973
1. Nivel de satisfacción con la metodología y estrategias de enseñanza propuesta en los cursos	98,61	332,612	,838	,972
2. Nivel de satisfacción con los recursos (materiales generados, actividades propuestas y herramientas utilizadas) de las asignaturas	98,63	332,404	,850	,972
3. Nivel de satisfacción con los contenidos abordados en los cursos del plan de estudios	98,68	332,558	,816	,972
4. Nivel de satisfacción con los métodos de evaluación propuestas en cada uno de los cursos	98,64	335,656	,788	,972

Fuente. Elaboración Propia

- **Validación de Modelo**

Luego se realiza un Análisis Factorial Exploratorio para validar dimensiones y preguntas utilizadas en el análisis desde un punto de vista estadístico. Se valida el mismo con la prueba KMO y el test de esfericidad de Bartlett. En el siguiente cuadro se muestran los resultados de las pruebas de KMO y Bartlett obtenidos.

Cuadro 11. **Prueba de KMO y Bartlett**

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,957
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	6424,156
	Gl	300
	Sig.	,000

Fuente. Elaboración Propia

El resultado de KMO es de 0.957 lo cual indica un ajuste excelente del modelo. El test de esfericidad de Bartlett mostro significancia estadística por lo que se rechaza la hipótesis nula de similitud de la matriz.

En el siguiente cuadro se verán los resultados de las comunalidades obtenidas.

Cuadro 12. **Comunalidades**

Comunalidades

	Inicial	Extracción
1. Nivel de satisfacción con la propuesta de cursos dentro del programa académico de tu carrera	1,000	,619
2. Nivel de satisfacción con el grado de pertinencia del programa académico con el entorno y sus necesidades	1,000	,651

3. Nivel de satisfacción con la variedad de cursos distintos para inscribirse en cada periodo.	1,000	,660
4. Nivel de satisfacción con la variedad de cursos electivos disponibles	1,000	,623
5. Nivel de satisfacción con los cursos de formación transversal compartidos con otras carreras	1,000	,592
6. Nivel de satisfacción con las actividades curriculares o extra curriculares de responsabilidad social (Charlas, Talleres, Voluntariado, entre otros)	1,000	,657
1. Nivel de satisfacción con la oferta de cursos en cada periodo académico regular	1,000	,746
2. Nivel de satisfacción con la oferta nacional o internacional de movilidad estudiantil.	1,000	,706
3. Nivel de satisfacción con la orientación y consejería de carrera	1,000	,674
4. Nivel de satisfacción con la oferta de tutoría académica de los cursos	1,000	,679
1. Nivel de satisfacción con el dominio temático de los docentes	1,000	,766
2. Nivel de satisfacción con la metodología y estrategias de enseñanza de los docentes	1,000	,847
3. Nivel de satisfacción con el clima organizacional generado en clase entre alumnos y docente	1,000	,781
4. Nivel de satisfacción con el acompañamiento y soporte constante de los docentes	1,000	,840
1. Nivel de satisfacción con la disponibilidad y accesibilidad a los recursos de la Biblioteca Presencial	1,000	,731
2. Nivel de satisfacción con la disponibilidad y accesibilidad a los recursos de la Biblioteca Virtual	1,000	,716
3. Nivel de satisfacción con las aplicaciones de gestión académica para acceder a los recursos de cada asignatura	1,000	,628
4. Nivel de satisfacción con los Laboratorios de Computo (Equipamiento y Estado)	1,000	,826
5. Nivel de satisfacción con los Laboratorios Especializados (Equipamiento y Estado)	1,000	,843
6. Nivel de satisfacción con la infraestructura del aula de clases presencial (Equipamiento y Estado)	1,000	,768
7. Nivel de satisfacción con la infraestructura de video conferencia usada para el dictado de clases remotas	1,000	,604
1. Nivel de satisfacción con la metodología y estrategias de enseñanza propuesta en los cursos	1,000	,801
2. Nivel de satisfacción con los recursos (materiales generados, actividades propuestas y herramientas utilizadas) de las asignaturas	1,000	,850
3. Nivel de satisfacción con los contenidos abordados en los cursos del plan de estudios	1,000	,735

4. Nivel de satisfacción con los métodos de evaluación propuestas en cada uno de los cursos	1,000	,753

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente. Elaboración Propia

Se observa en la tabla como cada uno de los ítems comparte un porcentaje de su varianza con las demás variables. La varianza restante se explica con el análisis de componentes principales que se observa en el siguiente cuadro.

Cuadro 13. **Matriz de Patron**

Matriz de patrón[a]

	Componente		
	1	2	3
1. Nivel de satisfacción con la propuesta de cursos dentro del programa académico de tu carrera		,427	
2. Nivel de satisfacción con el grado de pertinencia del programa académico con el entorno y sus necesidades		,392	
3. Nivel de satisfacción con la variedad de cursos distintos para inscribirse en cada periodo.		,850	
4. Nivel de satisfacción con la variedad de cursos electivos disponibles		,657	
5. Nivel de satisfacción con los cursos de formación transversal compartidos con otras carreras		,453	
6. Nivel de satisfacción con las actividades curriculares o extra curriculares de responsabilidad social (Charlas, Talleres, Voluntariado, entre otros)		,785	
1. Nivel de satisfacción con la oferta de cursos en cada periodo académico regular		,895	

2. Nivel de satisfacción con la oferta nacional o internacional de movilidad estudiantil.		,792	
3. Nivel de satisfacción con la orientación y consejería de carrera		,522	
4. Nivel de satisfacción con la oferta de tutoría académica de los cursos		,716	
1. Nivel de satisfacción con el dominio temático de los docentes	,865		
2. Nivel de satisfacción con la metodología y estrategias de enseñanza de los docentes	,976		
3. Nivel de satisfacción con el clima organizacional generado en clase entre alumnos y docente	,939		
4. Nivel de satisfacción con el acompañamiento y soporte constante de los docentes	,906		
1. Nivel de satisfacción con la disponibilidad y accesibilidad a los recursos de la Biblioteca Presencial			,694
2. Nivel de satisfacción con la disponibilidad y accesibilidad a los recursos de la Biblioteca Virtual			,676
3. Nivel de satisfacción con las aplicaciones de gestión académica para acceder a los recursos de cada asignatura			,483
4. Nivel de satisfacción con los Laboratorios de Computo (Equipamiento y Estado)			,910
5. Nivel de satisfacción con los Laboratorios Especializados (Equipamiento y Estado)			,970
6. Nivel de satisfacción con la infraestructura del aula de clases presencial (Equipamiento y Estado)			,937
7. Nivel de satisfacción con la infraestructura de video conferencia usada para el dictado de clases remotas	,424		,542
1. Nivel de satisfacción con la metodología y estrategias de enseñanza propuesta en los cursos	,723		

2. Nivel de satisfacción con los recursos (materiales generados, actividades propuestas y herramientas utilizadas) de las asignaturas	,802		
3. Nivel de satisfacción con los contenidos abordados en los cursos del plan de estudios	,598		
4. Nivel de satisfacción con los métodos de evaluación propuestas en cada uno de los cursos	,730		

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Fuente. Elaboración Propia

Del análisis de componentes principales se observa que la gestión del programa académico se propone fusionar con la gestión de accesibilidad del servicio por lo que se entiende que la “Gestión del Programa Académico” no solo comprende el diseño de la oferta sino el acceso a la misma.

Asimismo, se observa que la gestión docente y la gestión de infraestructura académica mantienen su dimensión debido a la naturaleza de la misma que son separadas de la gestión del programa académico.

En base al análisis factorial exploratorio y la teoría se probarán los siguientes modelos:

- El modelo con los tres componentes identificados en el análisis factorial exploratorio. En la siguiente figura se muestra el modelo ajustado.

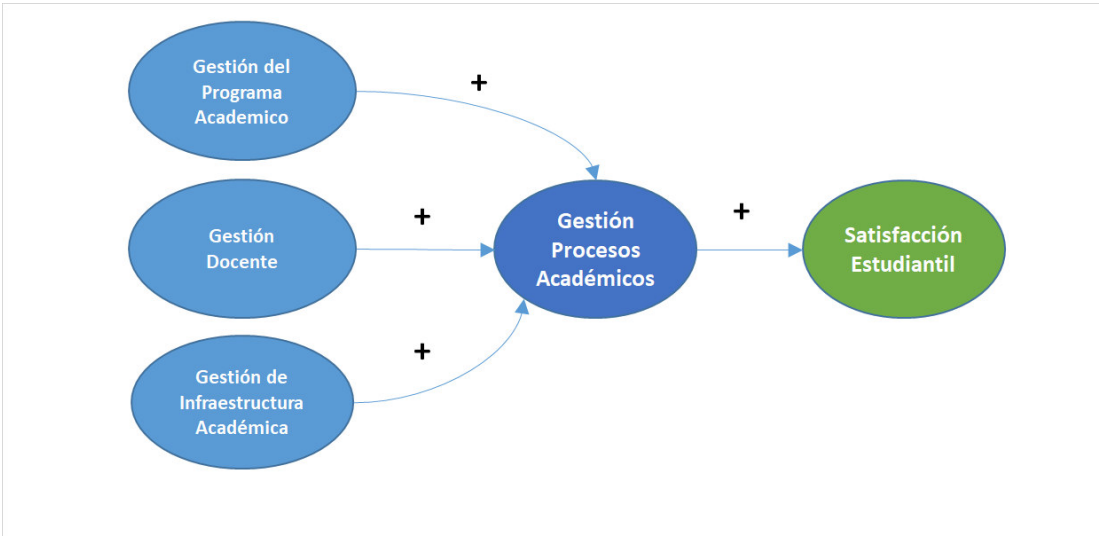

Figura 14. **Modelo Ajustado.**
Fuente. Elaboración Propia

- El modelo con los cuatro componentes propuestos en base a la teoría y estudios previos. En la siguiente figura se muestra el modelo propuesto.

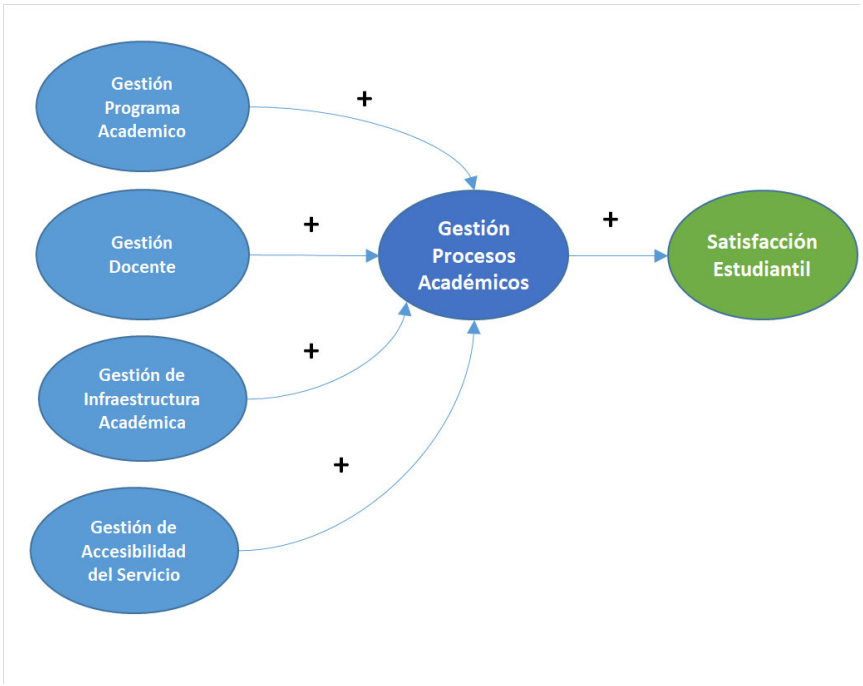

Figura 15. **Modelo Propuesto.**
Fuente. Elaboración Propia

4.1.3 Modelo Estadístico a Utilizar

A fin de validar ambos modelos se realizará un análisis de ecuaciones estructurales con PLS SEM 4.0 a fin de validar las estructuras propuestas para la gestión de procesos académicos debido a que es una técnica de ecuaciones estructurales exploratoria que ayudará a validar, en base al instrumento elaborado, si los modelos propuestos son válidos y de ser así cual es la relación entre sus constructos.

En base a la teoría se seguirán los siguientes parámetros para evaluar un modelo de ecuaciones estructurales con PLS SEM (Partial Least Squares Structural Equation Modeling):

- **METODOLOGIA DE EVALUACIÓN DE MODELOS PLS SEM**

Para evaluar un modelo de ecuaciones estructurales con PLS SEM primero se debe partir de un modelo propuesto a fin de analizar sus componentes y relaciones a fin de definir caminos de análisis según sea el caso. En base al modelo propuesto se debe validar si el mismo cuenta con constructos reflectivos que tratan de explicar un fenómeno con variables relacionadas a la dimensión; o constructos formativos que explican de manera completa un fenómeno con variables específicas.

Un modelo de ecuaciones estructurales PLS SEM se evalúa de manera secuencial donde se deben cubrir ciertos parámetros para seguir con el análisis del modelo. Primero se evalúa el modelo externo reflectivo o formativo según sea cada caso y luego se procede a evaluar el modelo interno que es la base de donde salen las hipótesis. En la siguiente figura se aprecia la secuencia general de cómo debe evaluarse cada modelo estructural.

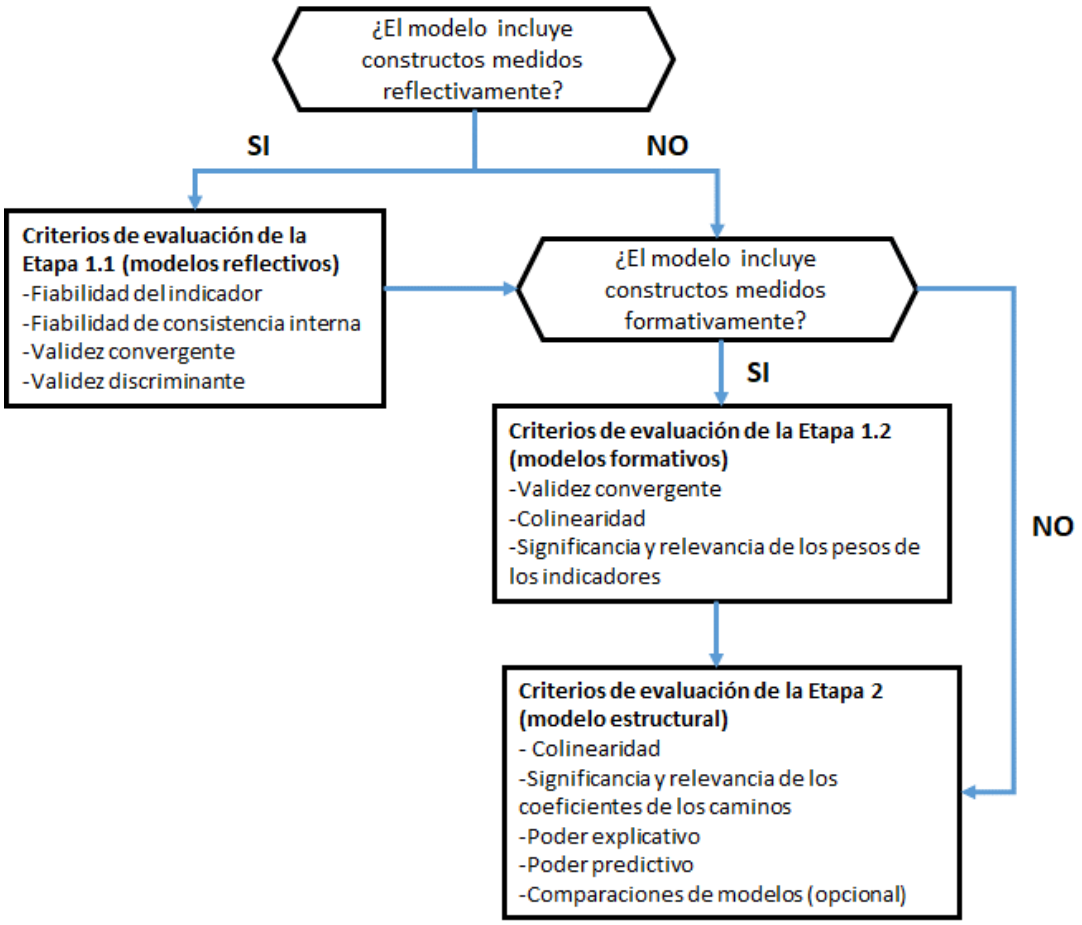

Figura 16. **PLS SEM Model Evaluation.**
Fuente. Adaptado de Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2021)

Con este modelo general en mente se puede luego evaluar el detalle de cómo se evalúan cada uno de las partes que la componen que son fundamentalmente el modelo externo reflectivo y formativo y el modelo interno.

- **MODELO DE MEDIDA EXTERNO REFLECTIVO**

Los modelos de medida externo reflectivos se evalúan en base a las siguientes consideraciones:

Evaluación de la fiabilidad del indicador: Esta medida indica cuan bien se relaciona cada indicador con el constructo propuesto. Según la teoría se consideran valores de “Outer Loading” >= 0,7 como un indicador aceptable para aceptar su fiabilidad.

Evaluación de la consistencia y fiabilidad interna: Esta medida indica la confiabilidad de los constructos en general. Se consideran valores para el “Alfa de Cronbach” >= 0,7 y un “Composite Reliability” >= 0,7 como indicadores aceptables.

Validez Convergente: Esta medida indica el grado en que los ítems se relacionan entre ellos a nivel de constructo. Se consideran valores para el “AVE” >= 0,5 como indicador aceptable.

Validez Discriminante: Esta medida indica el grado en que los constructos son distintos entre sí y en qué medida los ítems se relacionan entre ellos a nivel de constructo. Se consideran valores para el “HTMT” <= 0,9 como indicador aceptable a fin de poder discriminar los constructos.

En las siguientes figuras se puede ver la secuencia, así como los indicadores básicos usados para la medición de modelos reflectivos que son los pasos descritos líneas arriba.

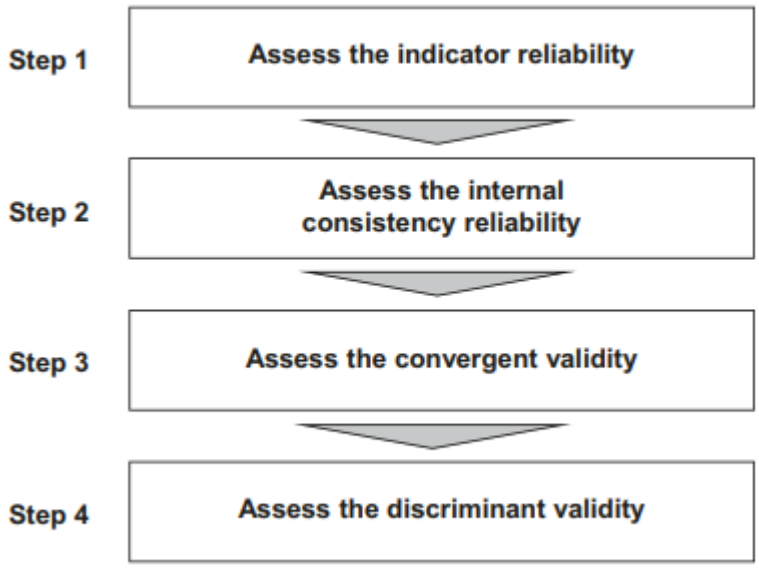

Figura 17. **PLS SEM – Secuencia Evaluación de Modelo Reflectivo.**
Fuente. Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2021)

Criterion	Metrics and thresholds
Reflective indicator loadings	≥ 0.708
Internal consistency reliability	Cronbach's alpha is the lower bound, and the composite reliability rho_c is the upper bound for internal consistency reliability. The reliability coefficient rho_A usually lies between these bounds and may serve as a good representation of a construct's internal consistency reliability Minimum 0.70 (or 0.60 in exploratory research) Maximum of 0.95 to avoid indicator redundancy, which would compromise content validity Recommended 0.80 to 0.90
Convergent validity	AVE ≥ 0.50
Discriminant validity	For conceptually similar constructs, HTMT <0.90 For conceptually different constructs, HTMT <0.85 Test if the HTMT is significantly lower than the threshold value

Figura 18. **PLS SEM – Criterios de uso de indicadores reflectivos.**
Fuente. Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2021)

- **MODELO DE MEDIDA EXTERNO FORMATIVO**

Los modelos de medida externo formativos se evalúan en base a las siguientes consideraciones:

Validez Convergente de modelo de medida formativo: Esta medida indica el grado en el que el constructo formativo se correlaciona con una variable similar del mismo constructo. Se consideran valores de correlación >= 0,7 como indicador aceptable para asegurar validez convergente.

Evaluar colinearidad de modelo de medida formativo: Esta medida indica el grado en que un indicador está relacionado con otro indicador. Se consideran valores de VIF < 5 como indicador aceptable para asegurar que no hay colinearidad.

Evaluación de significancia y relevancia de indicadores formativos: Esta medida indica que tanto un indicador no es redundante con otro indicador. Se consideran valores para el “t-value” >= 1,96 para un alfa de 0,05 como indicador aceptable.

En las siguientes figuras se puede ver la secuencia, así como los indicadores básicos usados para la medición de modelos formativos.

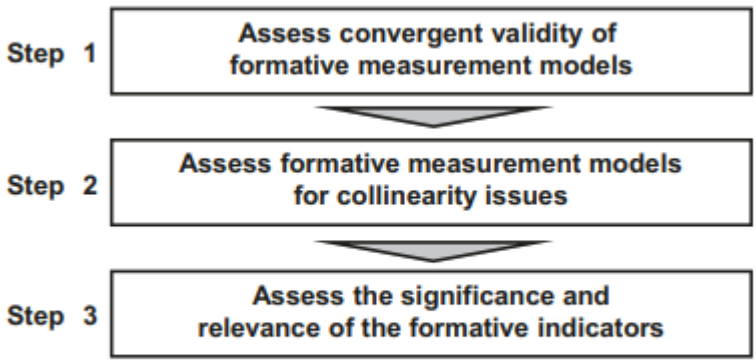

Figura 19. **PLS SEM – Secuencia Evaluación de Modelo Formativo.**
Fuente: Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2021)

Criterion	Metrics and thresholds
Convergent validity (redundancy analysis)	≥ 0.708 correlation between the formative construct and a reflective (or single-item) measurement of the same concept
Collinearity	Critical collinearity issues likely occur if **VIF** ≥ 5 Collinearity issues are usually uncritical if **VIF** = 3–5 Collinearity is not a problematic issue if **VIF** < 3
Statistical significance of indicator weights	*t*-values are greater than 2.576 (α = 0.01), 1.960 (α = 0.05), or 1.645 (α = 0.10), respectively (two tailed) The 95% percentile confidence interval (α = 0.05) does not include zero
Relevance of indicators with a significant weight	Larger significant indicator weights indicate a higher relative contribution of the indicator to the construct
Relevance of indicators with nonsignificant weights	Indicators with loadings of ≥0.50 that are statistically significant are considered relevant

Figura 20. **PLS SEM – Criterios de uso de indicadores formativos.**
Fuente. Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2021)

- **MODELO DE MEDIDA INTERNO**

Los modelos de medida interno se evalúan en base a las siguientes consideraciones:

Evaluar colinearidad de modelo estructural: Esta medida indica el grado en que los constructos predictores no son redundantes. Se consideran valores de VIF < 5 como buen indicador para asegurar que no hay colinearidad.

Evaluación de significancia y relevancia de modelo estructural: Esta medida indica el grado en que los "path coefficient" son relevantes. Se consideran valores de T mayores a 1.9 con significancia ρ<0,05 como estadísticamente significativos. Sobre los valores de relevancia estarán en función de cada modelo considerando como regla general un β>= 0,2 como significativamente relevante.

Evaluar poder explicatorio del modelo: Esta medida indica el poder explicatorio del modelo usando todos los datos disponibles. Se consideran valores de R2 >= 0,25 como indicador mínimo para asegurar poder explicatorio del modelo.

Evaluar poder predictivo del modelo: Esta medida indica el poder predictivo del modelo a fin de estimar nuevas observaciones. Se consideran valores de Q2 >= 0 como indicador mínimo para asegurar poder predictivo del modelo.

En las siguientes figuras se puede ver la secuencia, así como los indicadores básicos usados para la medición de modelos internos.

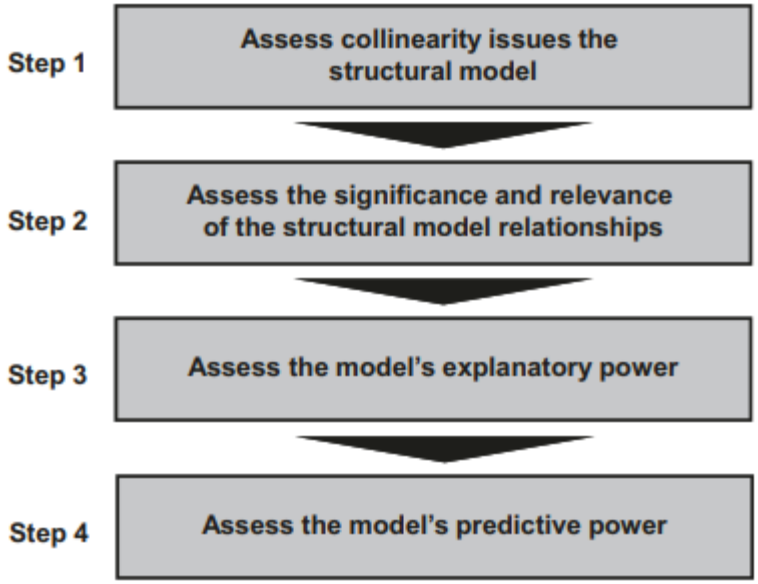

Figura 21. **PLS SEM – Secuencia Evaluación de Modelo Interno.**
Fuente. Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2021)

Criterion	Metrics and thresholds
Collinearity	Critical collinearity issues likely occur if VIF ≥ 5 Collinearity issues are usually uncritical if VIF = 3–5 Collinearity is not a problematic issue if VIF < 3
Significance and relevance of the path coefficients	Apply bootstrapping to assess the significance of the path coefficients on the ground of *t*-values or confidence intervals Assess the magnitude of path coefficients Assess the f^2 values for each path and check that they follow the same rank order as the path coefficient magnitude
R^2 value	R^2 values of 0.75, 0.50, and 0.25 are considered substantial, moderate, and weak. However, R^2 values have to be interpreted in the context of the model and its complexity. Excessive R^2 values indicate that the model overfits the data
$PLS_{predict}$	Focus on one key target construct in the analysis Set k = 10, assuming each subgroup meets the minimum required sample size Use ten repetitions Compare the RMSE (or the MAE) values produced by PLS-SEM with those produced by the LM for each indicator. Check if the PLS-SEM analysis (compared to the LM) yields lower prediction errors in terms of RMSE (or MAE) for all (high predictive power), the majority or the same number (medium predictive power), the minority (low predictive power), or none of the indicators (no predictive power) Use the DA approach to generate predictions in mediation models

Figura 22. **PLS SEM – Criterios de uso de indicadores formativos.**
Fuente. Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2021)

4.1.4 Evaluación de Modelo Propuesto

En el modelo propuesto todos los constructos del modelo externo son reflectivos por lo que se evaluará el modelo externo reflectivo y el modelo interno a fin de validar el modelo.

En la siguiente figura se pueden observar las correlaciones del constructo con el modelo interno y las cargas del modelo externo. Estas serán explicadas en función a los resultados requeridos para evaluar cada aspecto del modelo general en PLS SEM.

Luego de ejecutar el modelo con PLS SEM en todos los ítems propuestos se observó que el grado de similaridad del constructo de gestión de programa académico y el de gestión de accesibilidad del servicio no eran los ideales debido a los ítems GPA4 (Nivel de satisfacción con la variedad de cursos electivos disponibles) lo cual desde el punto de vista del encuestado lo relacionaba más con temas de accesibilidad del servicio y no con el programa académico; y con el ítem GAS1 (Nivel de satisfacción con la oferta de cursos en cada periodo académico regular) lo cual se entendió en varios encuestados sobre los electivos y no tanto la oferta horaria de estos. En este contexto, se optó por eliminar del análisis del modelo ambos ítems.

Para efectos de este análisis se considerar la siguiente leyenda para los resultados mostrados en la siguiente figura:

GPA: Gestión del Programa Académico
GAS: Gestión de Accesibilidad del Servicio
GIA: Gestión de Infraestructura Académica
GDAE: Gestión Docente
GPAG: Gestión de Procesos Académicos
SSA: Satisfacción Estudiantil

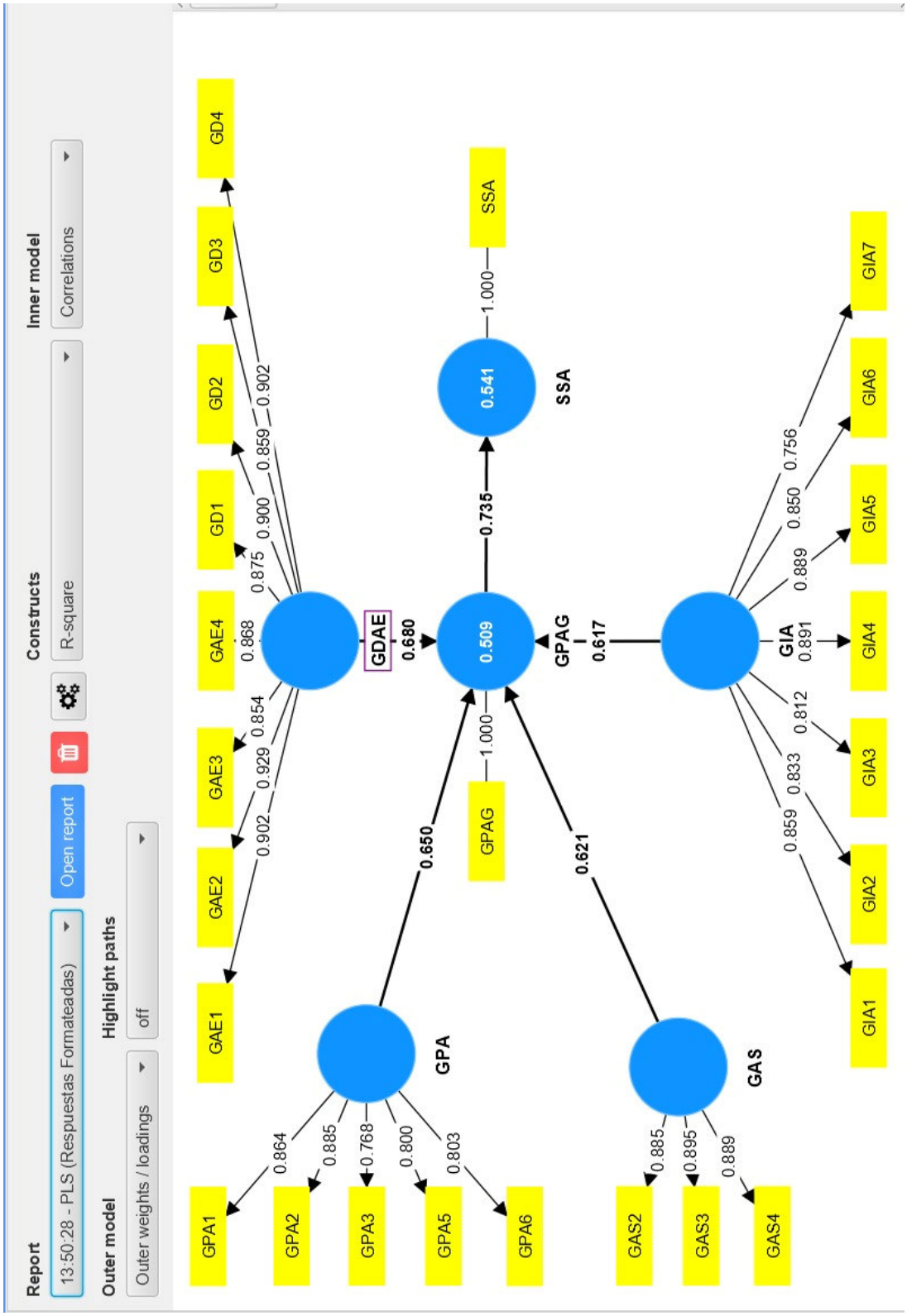

Figura 23. **PLS SEM – Correlaciones de modelo interno propuesto.**
Fuente. Elaboración Propia

- **VALIDACION DE MODELO PROPUESTO DE MEDIDA EXTERNO REFLECTIVO**

1. **Indicador de confiabilidad:** Las cargas son superiores a 0.7 de cada uno de los ítems con sus constructos, lo que según la teoría indica que los indicadores de confiablidad de cada ítem son los adecuados para el modelo propuesto. En el siguiente cuadro se muestran los resultados de cargas externas obtenidos.

Cuadro 14. **Modelo Propuesto – Outer Loadings**

	Outer loadings
GAE1 <- GDAE	0.902
GAE2 <- GDAE	0.929
GAE3 <- GDAE	0.854
GAE4 <- GDAE	0.868
GAS2 <- GAS	0.885
GAS3 <- GAS	0.895
GAS4 <- GAS	0.889
GD1 <- GDAE	0.875
GD2 <- GDAE	0.900
GD3 <- GDAE	0.859
GD4 <- GDAE	0.902
GIA1 <- GIA	0.859
GIA2 <- GIA	0.833
GIA3 <- GIA	0.812
GIA4 <- GIA	0.891
GIA5 <- GIA	0.889
GIA6 <- GIA	0.850
GIA7 <- GIA	0.756
GPA1 <- GPA	0.864
GPA2 <- GPA	0.885
GPA3 <- GPA	0.768
GPA5 <- GPA	0.800
GPA6 <- GPA	0.803

Fuente. Elaboración Propia

2. **Indicador de confiabilidad de la consistencia interna**: El Alfa de Cronbach y el Composite Reliability son para cada una de las dimensiones que componen la gestión de procesos académicos superiores a 0,7 que es lo requerido por la teoría, lo que asegura una consistencia interna adecuada del modelo propuesto. En el siguiente cuadro se muestran los resultados de confiabilidad y consistencia interna.

Cuadro 15. **Modelo Propuesto – Alpha de Cronbach y Composite Reliability**

	Cronbach's alpha	Composite reliability (rho_a)	Composite reliability (rho_c)
GAS	0.870	0.891	0.919
GDAE	0.961	0.962	0.967
GIA	0.931	0.934	0.945
GPA	0.883	0.892	0.914

Fuente. Elaboración Propia

3. **Validez Convergente:** El AVE es mayor a 0,5 para cada una de las dimensiones que componen la gestión de procesos académicos lo que asegura una validez convergente adecuada del modelo propuesto. En el siguiente cuadro se muestran los resultados de validez convergente obtenidos.

Cuadro 16. **Modelo Propuesto – Average Variance Extracted**

	Average variance extracted (AVE)
GAS	0.792
GDAE	0.786
GIA	0.710
GPA	0.681

Fuente. Elaboración Propia

4. **Validez Discriminante:** El HTMT es menor a 0,9 para todas las relaciones que componen el modelo propuesto lo que asegura una validez discriminante adecuada del modelo. Aunque la gestión del programa académico y la gestión de accesibilidad del servicio sean variables que tienen alguna similitud, se pueden discriminar en el modelo por los valores HTMT menores a 0,9. En el siguiente cuadro se muestran los resultados de validez discriminante obtenidos.

Cuadro 17. **Modelo Propuesto – HTMT**

	GAS	GDAE	GIA	GPA	GPAG
GDAE	0.825				
GIA	0.823	0.791			
GPA	0.891	0.851	0.863		
GPAG	0.653	0.693	0.635	0.684	
SSA	0.550	0.629	0.592	0.625	0.735

Fuente. Elaboración Propia

Con estos resultados, se puede asegurar que el análisis externo del modelo propuesto tiene una validez adecuada por lo que se procederá con el análisis del modelo interno.

- **VALIDACION DE MODELO PROPUESTO DE MEDIDA INTERNO**

En la siguiente figura se pueden observar los “path coefficients” y “p values” del modelo interno y los “p values” del modelo externo. Estas serán explicadas en función a los resultados requeridos para evaluar cada aspecto del modelo general en PLS SEM.

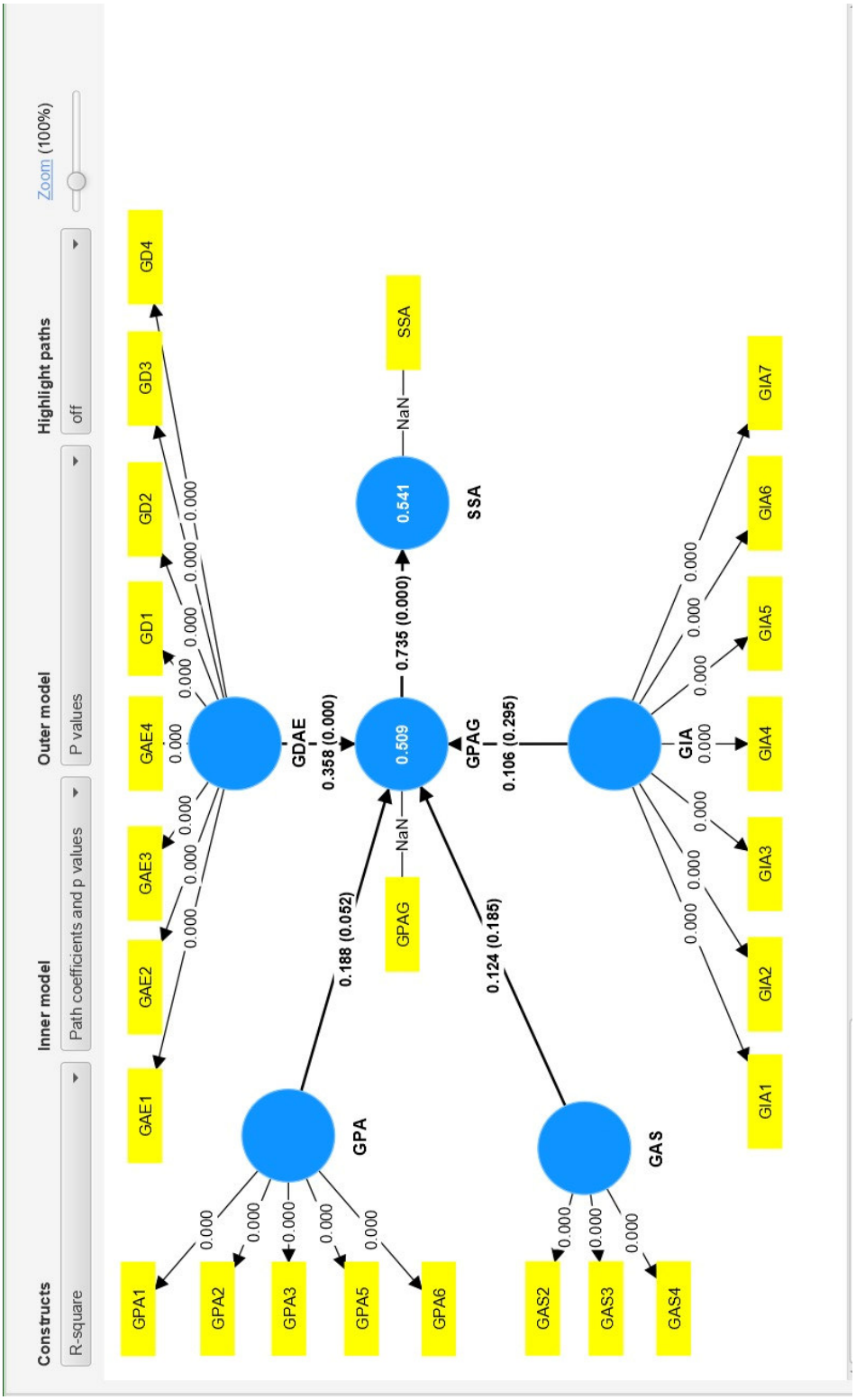

Figura 24. **PLS SEM – Path Coefficients y p values de modelo propuesto interno.**
Fuente. Elaboración Propia

1. **Colinearidad:** El VIF es menor que 5 para cada una de las relaciones entre los constructos del modelo propuesto, lo que asegura que las variables son distintas entre sí. En el siguiente cuadro se muestran los resultados del factor de inflación de varianza obtenidos.

Cuadro 18. **Modelo Propuesto – VIF**

	VIF
GAS -> GPAG	3.135
GDAE -> GPAG	3.251
GIA -> GPAG	3.218
GPA -> GPAG	3.779
GPAG -> SSA	1.000

Fuente. Elaboración Propia

2. **Significancia y relevancia:** Estos indicadores ayudan a determinar si las hipótesis del modelo propuesto son válidas o no. De manera referencial, se considera válida una hipótesis cuando el "T" es mayor que 1,9 y el nivel de significancia "ρ value" es menor o igual que 0,05. En base a estos resultados, se procederá a responder cada una de las hipótesis especificas más adelante. En el siguiente cuadro se muestran los resultados de significancia y relevancia obtenidos.

Cuadro 19. **Modelo Propuesto – Significancia y Relevancia**

	T statistics (|O/STDEV|)	P values
GAS -> GPAG	1.326	0.185
GDAE -> GPAG	3.774	0.000
GIA -> GPAG	1.047	0.295
GPA -> GPAG	1.944	0.052
GPAG -> SSA	14.238	0.000

Fuente. Elaboración Propia

3. **Explanatory Power:** Este indicador ayuda a determinar el poder explicativo del modelo. Se considera un valor de R2 mayor a 0,25 como un valor mínimo que demuestra el poder explicativo del modelo. En este caso se tienen valores mayores a 0,5 lo cual valida el poder explicatorio del modelo propuesto. En el siguiente cuadro se muestran los resultados del coeficiente de determinación obtenidos.

Cuadro 20. **Modelo Propuesto – R Square**

	R-square	R-square adjusted
GPAG	0.509	0.507
SSA	0.541	0.540

Fuente. Elaboración Propia

4. **Predictive Power:** Este indicador ayuda a determinar el poder predictivo del modelo. Se considera un valor de Q2 mayor a 0 como un valor que demuestra el poder predictivo del modelo. En este caso se tienen valores mayores a 0,3 lo cual valida el poder predictivo del modelo propuesto. En el siguiente cuadro se muestran los resultados de medida del poder predictivo del modelo obtenidos.

Cuadro 21. **Modelo Propuesto – Q2 predict**

	Q^2predict
GPAG	0.480
SSA	0.386

Fuente. Elaboración Propia

4.1.5 Evaluación de Modelo Reducido

En el modelo reducido todos los constructos del modelo externo son reflectivos por lo que se evaluará el modelo externo reflectivo y el modelo interno a fin de validar el modelo.

Luego de ejecutar el modelo con PLS SEM en todos los ítems propuestos se observó que el grado de similaridad del constructo de gestión de infraestructura académica y el de gestión del programa académico no eran los ideales debido al ítem GIA3 (Nivel de satisfacción con las aplicaciones de gestión académica para acceder a los recursos de cada asignatura) lo cual desde el punto de vista del encuestado lo relacionaba más con temas de accesibilidad del servicio y no con lo aplicación utilizada. En este contexto, se optó por eliminar del análisis del modelo este ítem.

En la siguiente figura se pueden observar las correlaciones del constructo con el modelo interno y las cargas del modelo externo. Estas serán explicadas en función a los resultados requeridos para evaluar cada aspecto del modelo general en PLS SEM.

Para efectos de este análisis se considerar la siguiente leyenda para los resultados mostrados en la siguiente figura:

GPA: Gestión del Programa Académico
GIA: Gestión de Infraestructura Académica
GD: Gestión Docente
GPAG: Gestión de Procesos Académicos
SSA: Satisfacción Estudiantil

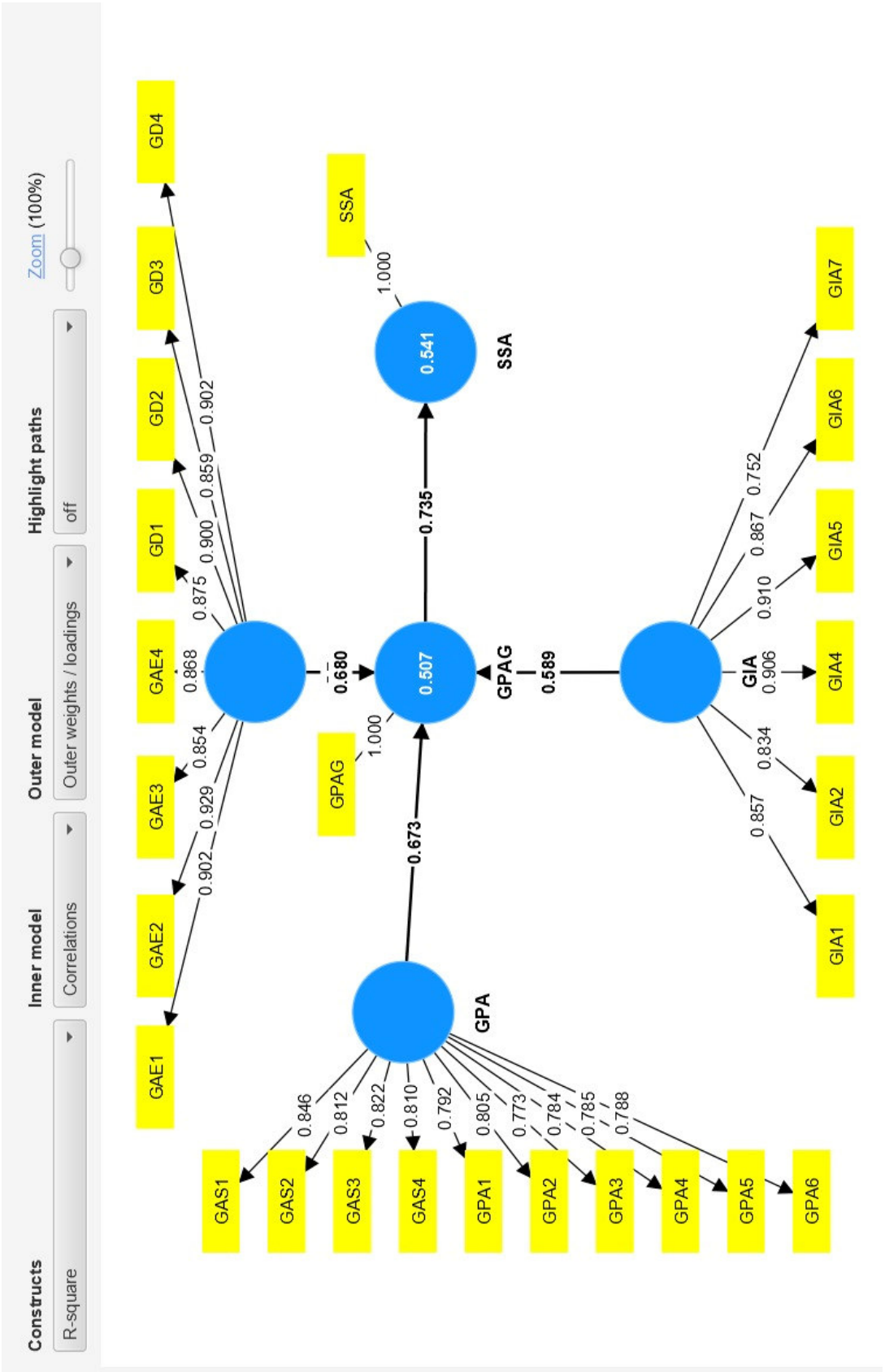

Figura 25. **PLS SEM – Correlaciones de modelo reducido interno.**
Fuente. Elaboración Propia

- **VALIDACION DE MODELO REDUCIDO DE MEDIDA EXTERNO REFLECTIVO**

1. **Indicador de confiabilidad:** Las cargas son superiores a 0.7 de cada uno de los ítems con sus constructos, lo que según la teoría indica que los indicadores de confiablidad de cada ítem son los adecuados para el modelo propuesto. En el siguiente cuadro se muestran los resultados de cargas externas obtenidos.

Cuadro 22. **Modelo Reducido – Outer Loadings**

	Outer loadings
GAE1 <- GD	0.902
GAE2 <- GD	0.929
GAE3 <- GD	0.854
GAE4 <- GD	0.868
GAS1 <- GPA	0.846
GAS2 <- GPA	0.812
GAS3 <- GPA	0.822
GAS4 <- GPA	0.810
GD1 <- GD	0.875
GD2 <- GD	0.900
GD3 <- GD	0.859
GD4 <- GD	0.902
GIA1 <- GIA	0.857
GIA2 <- GIA	0.834
GIA4 <- GIA	0.906
GIA5 <- GIA	0.910
GIA6 <- GIA	0.867
GIA7 <- GIA	0.752

Fuente. Elaboración Propia

2. **Indicador de confiabilidad de la consistencia interna:** El Alfa de Cronbach y el Composite Reliability son para cada una de las dimensiones que componen la gestión de procesos académico superiores a 0,7 que es lo requerido por la teoría, lo que asegura una consistencia interna adecuada del modelo propuesto. En el siguiente cuadro se muestran los resultados de confiabilidad y consistencia interna.

Cuadro 23. **Modelo Reducido – Alpha de Cronbach y Composite Reliability**

	Cronbach's alpha	Composite reliability (rho_a)	Composite reliability (rho_c)
GD	0.961	0.962	0.967
GIA	0.926	0.927	0.943
GPA	0.938	0.942	0.947

Fuente. Elaboración Propia

3. **Validez Convergente:** El AVE es mayor a 0,5 para cada una de las dimensiones que componen la gestión de procesos académicos lo que asegura una validez convergente adecuada del modelo propuesto. En el siguiente cuadro se muestran los resultados de validez convergente obtenidos.

Cuadro 24. **Modelo Reducido – AVE**

	Average variance extracted (AVE)
GD	0.786
GIA	0.733
GPA	0.643

Fuente. Elaboración Propia

4. **Validez Discriminante:** El HTMT es menor a 0,9 para todas las relaciones que componen el modelo propuesto lo que asegura una validez discriminante adecuada del modelo. En el siguiente cuadro se muestran los resultados de validez discriminante obtenidos.

Cuadro 25. **Modelo Reducido – HTMT**

	GD	GIA	GPA	GPAG
GIA	0.774			
GPA	0.847	0.849		
GPAG	0.693	0.610	0.686	
SSA	0.629	0.575	0.612	0.735

Fuente. Elaboración Propia

Con estos resultados, se puede asegurar que el análisis externo del modelo propuesto tiene una validez adecuada por lo que se procederá con el análisis del modelo interno.

- **VALIDACION DE MODELO REDUCIDO DE MEDIDA INTERNO**

En la siguiente figura se pueden observar los “path coefficients” y “p values” del modelo interno y los “p values” del modelo externo. Estas serán explicadas en función a los resultados requeridos para evaluar cada aspecto del modelo general en PLS SEM.

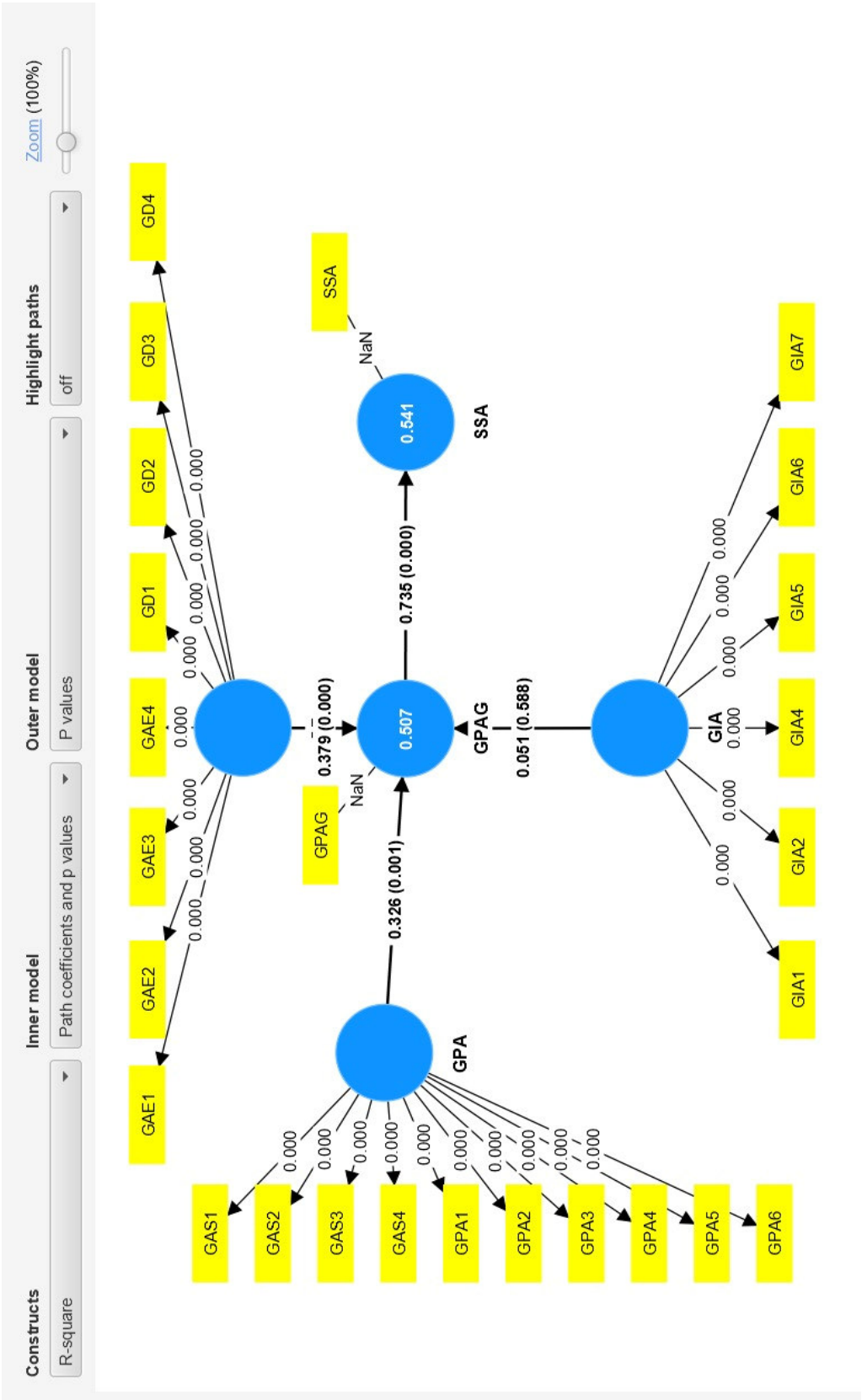

Figura 26. **PLS SEM – Path Coefficients y p values de modelo reducido interno.**
Fuente. Elaboración Propia

1. **Colinearidad:** El VIF es menor que 5 para cada una de las relaciones entre los constructos del modelo propuesto, lo que asegura que las variables son distintas entre sí. En el siguiente cuadro se muestran los resultados del factor de inflación de varianza obtenidos.

Cuadro 26. **Modelo Reducido – VIF**

	VIF
GD -> GPAG	3.068
GIA -> GPAG	2.920
GPA -> GPAG	3.897
GPAG -> SSA	1.000

Fuente. Elaboración Propia

2. **Significancia y relevancia:** Estos indicadores ayudan a determinar si las hipótesis del modelo propuesto son válidas o no. De manera referencial, se considera válida una hipótesis cuando el "T" es mayor que 1,9 y el nivel de significancia "ρ value" es menor o igual que 0,05. En base a estos resultados se procederá a responder cada una de las hipótesis especificas más adelante. En el siguiente cuadro se muestran los resultados de significancia y relevancia obtenidos.

Cuadro 27. **Modelo Reducido – Significancia y Relevancia**

	T statistics (|O/STDEV|)	P values
GD -> GPAG	3.971	0.000
GIA -> GPAG	0.542	0.588
GPA -> GPAG	3.268	0.001
GPAG -> SSA	14.238	0.000

Fuente. Elaboración Propia

3. **Explanatory Power:** Este indicador ayuda a determinar el poder explicativo del modelo. Se considera un valor de R2 mayor a 0,25 como un valor mínimo que demuestra el poder explicativo del modelo. En este caso se tienen valores mayores a 0,5 lo cual valida el poder explicatorio del modelo propuesto. En el siguiente cuadro se muestran los resultados del coeficiente de determinación obtenidos.

Cuadro 28. **Modelo Reducido – R Square**

	R-square	R-square adjusted
GPAG	0.507	0.506
SSA	0.541	0.540

Fuente. Elaboración Propia

4. **Predictive Power:** Este indicador ayuda a determinar el poder predicitvo del modelo. Se considera un valor de Q2 mayor a 0 como un valor que demuestra el poder predictivo del modelo. En este caso se tienen valores mayores a 0,3 lo cual valida el poder predictivo del modelo propuesto. En el siguiente cuadro se muestran los resultados de medida del poder predictivo del modelo obtenidos.

Cuadro 29. **Modelo Reducido – Q2 predict**

	Q^2predict
GPAG	0.485
SSA	0.388

Fuente. Elaboración Propia

En base a estos resultados se considera que tanto el modelo propuesto como el modelo reducido cumplen con los requerimientos mínimos del análisis PLS SEM 4 por lo que ambos son opciones a considerar para representar los factores que componen la gestión de procesos académicos que influyen en la satisfacción estudiantil de una universidad privada. En el siguiente cuadro se aprecia un comparativo de ambos modelos en base a indicadores clave del modelo interno.

Cuadro 30. **Comparativo de Modelos Internos**

	GD → GPAG	GIA → GPAG	GPA → GPAG	GAS → GPAG	GPAG → SSA
Modelo Propuesto	**3.774 (0.00)**	**1.047 (0.29)**	**1.944 (0.05)**	**1.326 (0.18)**	**14.238 (0.00)**
Modelo Reducido	**3.971 (0.00)**	**0.542 (0.58)**	**3.268 (0.00)**		**14.238 (0.00)**

Fuente. Elaboración Propia

Como se puede apreciar ambos modelos responden en la misma línea para cada una de las hipótesis propuestas. En ese sentido, se utilizarán las respuestas del modelo propuesto para responder las hipótesis específicas.

4.2 Pruebas de Hipótesis

Con los modelos e instrumentos validados se procede a explicar cada una de las hipótesis específicas.

HIPOTESIS GENERAL

- La gestión de procesos académicos bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye directamente y de manera significativa en la satisfacción estudiantil de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.

Según el análisis del modelo propuesto existe una correlación positiva de 0.735 entre la gestión de procesos académicos y la satisfacción estudiantil. A esto hay que sumarle que esta relación tiene un nivel de relevancia de 14.238 a un nivel significancia de 0.00. En conclusión, se acepta la hipótesis de que existe relación directa y significativa entre la gestión de procesos académicos bajo el enfoque de la educación basada en competencias y la satisfacción estudiantil en una universidad privada

HIPOTESIS ESPECIFICAS

- La dimensión gestión docente bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye significativamente en la gestión de procesos académicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.

Según el análisis del modelo propuesto y reducido existe una correlación positiva de 0.680 entre la dimensión gestión docente y la dimensión gestión de procesos académicos. A esto hay que sumarle que esta relación tiene un nivel de relevancia de 3.774 a un nivel significancia de 0.00. En conclusión, se acepta la hipótesis de que existe relación directa y significativa entre la dimensión gestión docente bajo el enfoque de la educación basada en competencias y la gestión de procesos académicos en una universidad privada

- La dimensión gestión de accesibilidad del servicio bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye significativamente en la

gestión de procesos académicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.

Según el análisis del modelo propuesto existe una correlación positiva de 0.621 entre la dimensión gestión de accesibilidad del servicio y la dimensión gestión de procesos académicos. Sin embargo, se observa que esta relación tiene un nivel de relevancia de 1.326 a un nivel significancia de 0.18. En conclusión, se rechaza la hipótesis de que existe relación directa y significativa entre la dimensión gestión de accesibilidad del servicio bajo el enfoque de la educación basada en competencias y la gestión de procesos académicos en una universidad privada.

- La dimensión gestión del programa académico bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye significativamente en la gestión de procesos académicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.

Según el análisis del modelo propuesto existe una correlación positiva de 0.650 entre la dimensión gestión del programa académico y la dimensión gestión de procesos académicos. A esto hay que sumarle que esta relación tiene un nivel de relevancia de 1.944 a un nivel significancia de 0.05. En conclusión, se acepta la hipótesis de que existe relación directa y significativa entre la dimensión gestión del programa académico bajo el enfoque de la educación basada en competencias y la gestión de procesos académicos en una universidad privada

- La dimensión gestión de infraestructura académica bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye significativamente en la gestión de procesos académicos de estudiantes de últimos ciclos en una universidad privada del Perú.

Según el análisis del modelo propuesto existe una correlación positiva de 0.617 entre la dimensión gestión de infraestructura academica y la dimensión gestión de procesos académicos. Sin embargo, se observa que esta relación tiene un nivel de relevancia de 1.047 a un nivel significancia de 0.29. En conclusión, se rechaza la hipótesis de que existe relación directa y significativa entre la dimensión gestión de infraestructura académica bajo el enfoque de la educación basada en competencias y la gestión de procesos académicos en una universidad privada.

4.3 Presentación de Resultados

4.3.1 Herramientas de Análisis

Se utilizará el software IBM SPSS 25 y PLS SEM 4 a fin de aplicar las siguientes técnicas según corresponda a cada una de las encuestas:

- **Análisis Factorial Exploratorio:** Su objetivo es validar el instrumento propuesto a nivel de dimensiones y elementos que lo configuran
- **Análisis Ecuaciones Estructurales:** Su objetivo es validar el modelo propuesto y las relaciones entre los elementos que lo configuran

4.3.2 Discusión de Resultados

Se disponen de dos modelos válidos para evaluar la gestión de procesos académicos debido a que cumplen con los umbrales requeridos para cada modelo. El modelo reducido, aunque tiene mejores índices su desventaja es que no permite mucha granularidad al reducir las dimensiones de análisis que se puedan hacer a futuro.

El hallazgo de que la gestión de procesos académicos influye significativamente en la satisfacción estudiantil es consistente con los estudios de Griethuijsen et al. (2019), quienes encontraron que una educación basada en competencias tiene un efecto positivo en la satisfacción estudiantil. Adicionalmente, Kayode (2016) y Valdez et al. (2011) destacan la importancia de los procesos académicos en la efectividad institucional y la calidad educativa, respectivamente.

El hallazgo de que la gestión docente influye en la gestión de procesos académicos es coherente con lo investigado por Tien Dinh Van et al. (2020), quienes encontraron que la calidad docente es un factor determinante en la satisfacción estudiantil que está vinculada a su vez con los procesos académicos. Esto va en línea con estudios previos y refuerza el rol docente en el proceso enseñanza aprendizaje. Este hallazgo se alinea con la idea de que la capacitación pedagógica y disciplinaria de los profesores, así como la actualización curricular, son aspectos clave que influyen en el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, en la calidad de la educación tal como lo plantea Valdez et al. (2011). Asimismo, Weerasinghe y Fernando (2018) también resaltan la importancia del personal docente en la satisfacción estudiantil.

El hallazgo de que la gestión de accesibilidad del servicio no influye en la gestión de procesos académicos difiere en alguna medida de estudios como el de Lin et al. (2019), donde la accesibilidad del servicio tiene un impacto significativo en la satisfacción estudiantil. Sin embargo, la accesibilidad abordada en este estudio comprende a la diversidad de la población estudiantil más allá de las facilidades de acceso a los servicios que es a lo que apunta uno de la hipótesis de este trabajo.

El hallazgo de que la gestión del programa académico influye en la gestión de procesos académicos se alinea con estudios como el de Mang y Govender (2017), donde el programa académico es un determinante clave de la

satisfacción estudiantil que es influenciada por los procesos académicos. Tien Dinh Van et al. (2020) también identificaron al programa académico como una variable significativa en la satisfacción estudiantil. Esto respalda la idea de que el desarrollo curricular, la inserción en el entorno, la innovación programática y la autoevaluación son aspectos fundamentales de la gestión académica que contribuyen a mejorar la calidad educativa según Blanco & Quesada (2008).

El hallazgo de que la gestión de infraestructura académica no influye en la gestión de procesos académicos contrasta con estudios como el de Weerasinghe y Fernando (2018), quienes encontraron que la infraestructura es un factor importante en la satisfacción estudiantil, aunque en tercer nivel de importancia. No obstante, estudios como el de Douglas (2008) en Malaysia sugieren que la infraestructura puede no ser tan influyente en ciertos contextos de aprendizaje.

CAPÍTULO V: IMPACTOS

5.1 Propuesta para la Solución del Problema

De acuerdo a los resultados del capítulo anterior se observa que la gestión de procesos académicos impacta sobre la satisfacción del estudiante con el servicio académico.

Asimismo, la gestión del programa académico junto con la gestión docente impacta de manera significativa en la gestión de procesos académicos. La gestión docente es una variable de difícil control debido a que depende del ejercicio profesional de cada profesor. En este capítulo, se enfocará en una propuesta a fin de poder gestionar de manera estructurada la gestión del programa académico.

Asimismo, dentro de la gestión de procesos académicos, la gestión del programa académico es la que normalmente no se gestiona de manera estructurada como si se hace con la gestión de los demás procesos que están ligados con la demanda en función del volumen de estudiantes en cada periodo. En la siguiente figura se muestra el modelo de gestión académico propuesto indicando el sub proceso de gestión del programa académico.

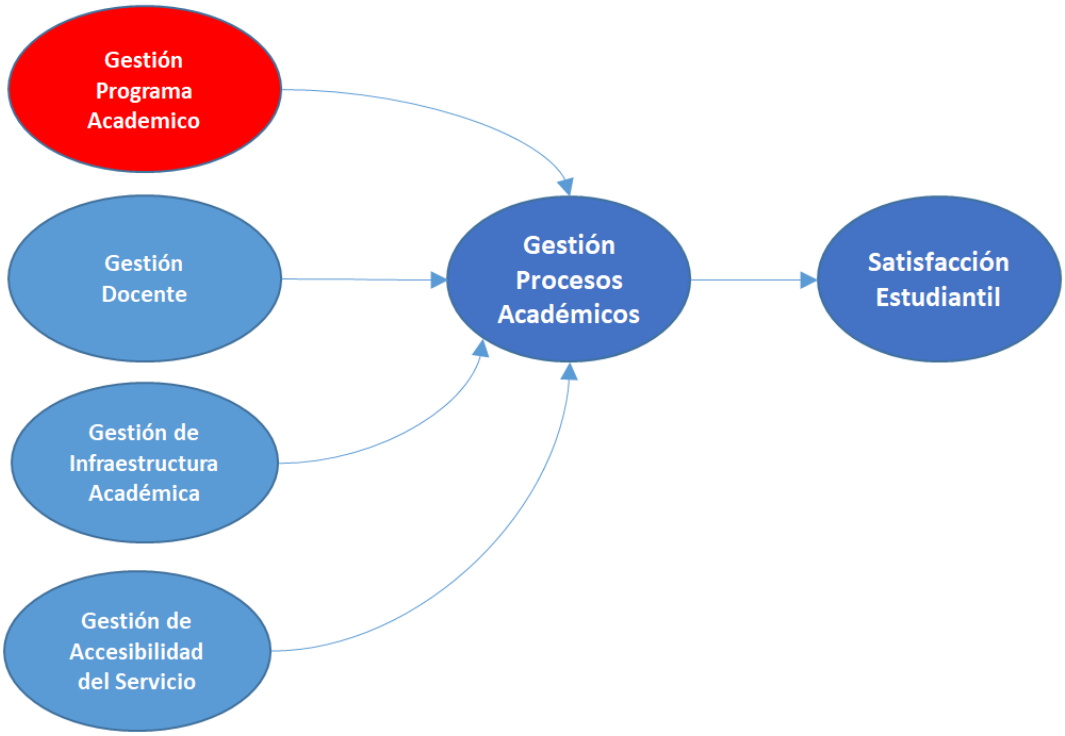

Figura 27. **Modelo de Gestión de Procesos Académicos.**
Fuente. Elaboración Propia

La gestión del programa académico involucra desde la formulación de la oferta hasta el diseño instruccional de los cursos. En ese sentido el DUOC de Chile plantea un modelo de gestión que se puede observar en la siguiente figura.

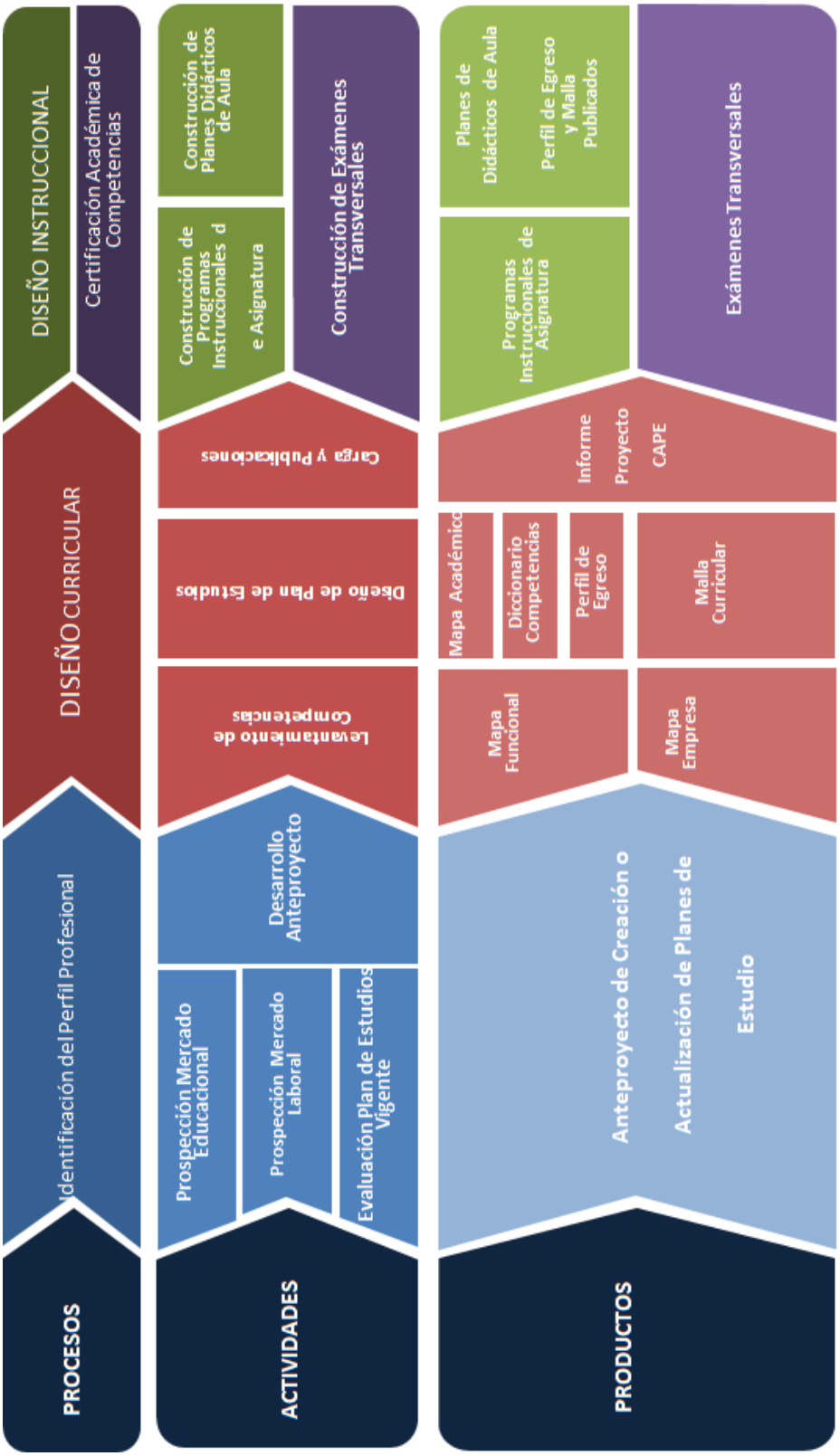

Figura 28. **Diagrama de Procesos – DUOC.**
Fuente. Modelo Educativo DUOC, UC, 2013

En ese sentido, dentro del ámbito del diseño curricular que es la parte central del plan de estudios, la gestión del programa académico requiere de un proceso base general que luego pueda diferenciarse acorde a las realidades de cada institución. En ese sentido se definen dos macro procesos que gobiernan la gestión del programa académico por competencias:

- **Definición de la propuesta académica:** Esta se da a nivel de programa de estudios a fin de definir la propuesta formativa y periódicamente actualizar la misma o darla de baja dentro de la institución

- **Soporte de la propuesta académica:** Esta se da a nivel de líneas temáticas o cursos dentro del programa de estudios vigente. El objetivo es poder gestionar de manera efectiva la oferta de cursos que componen el programa académico ofrecido por la institución.

Ambos procesos son claves en el desarrollo de la propuesta educativa e involucran a todos los actores que impactan en el servicio que se brinda a los estudiantes. Veamos cómo desarrollar cada una de ellas en los siguientes puntos de este capítulo.

5.1.1 Proceso de Definición de Propuesta Académica

El proceso de definición de propuesta académica comprende la elaboración del plan de estudios que se ofrecerá. Se entiende que antes de efectuar esta actividad se hicieron validaciones previas de demanda en el mercado donde se ofrecerá. Este proceso se estructura mediante las siguientes actividades en la secuencia indicada en la figura a continuación.

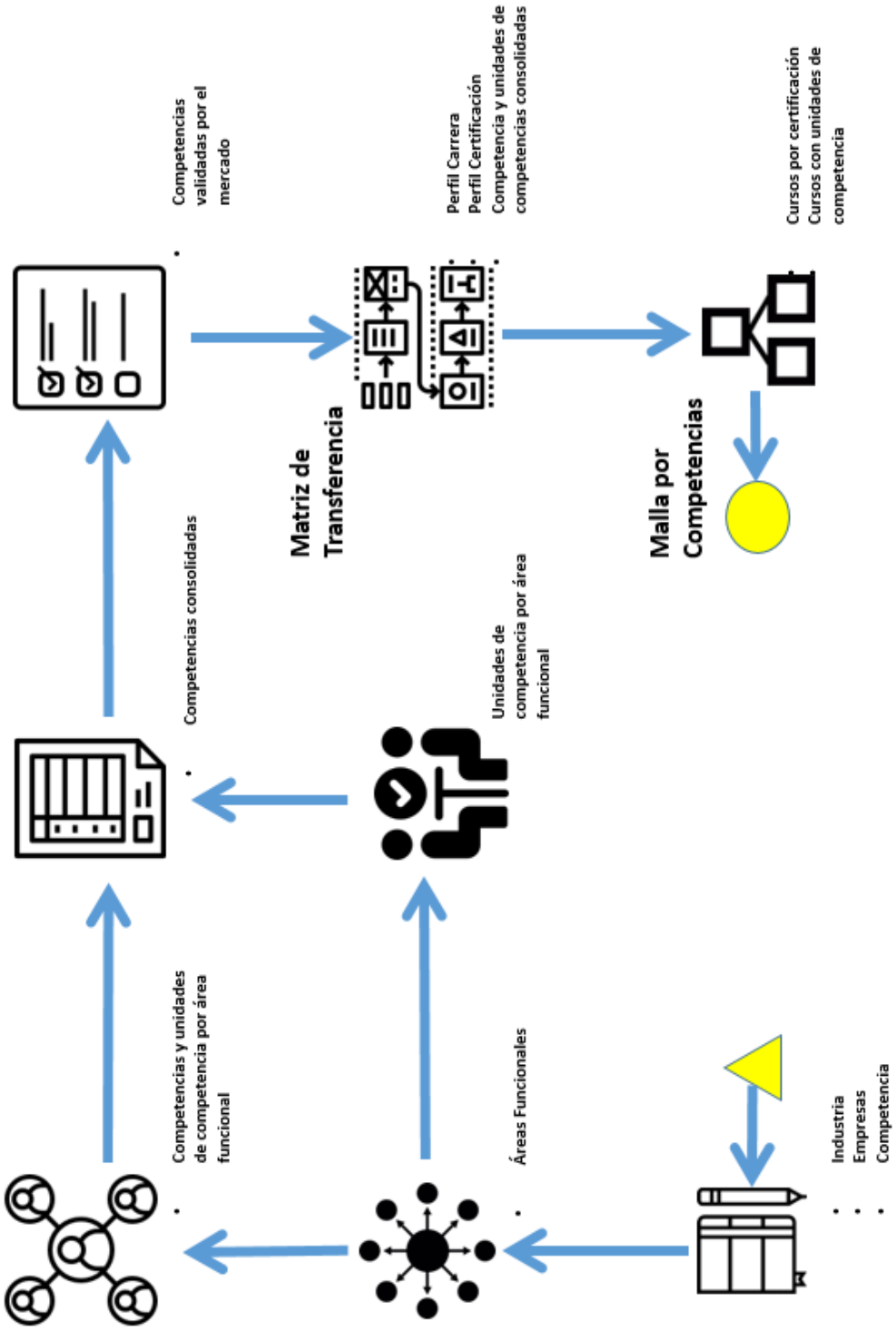

Figura 29. **Proceso de Definición de Propuesta Académica.**
Fuente. Elaboración Propia

Como se observa, las actividades de este proceso siguen una secuencia y de hecho algunas se fusionan en función de las salidas de cada una de ellas. Veamos a detalle cada una de las actividades.

A) Recopilación de Información

Comprenden las actividades para llevar a cabo la recopilación de la información necesaria requerida para la definición de áreas funcionales que se utilizarán en el panel de expertos. Comprende la recopilación de información de instituciones educativas con programas similares, empresas que emplearan a los futuros egresados e información general de la industria donde operaran los egresados.

B) Definición de áreas funcionales

Comprende primero la identificación de los tipos de organización donde podrían trabajar los egresados del programa de estudios. Los tipos de organización se pueden definir en variables tales como oferta de servicio, tamaño, canal de distribución entre otros.

Las áreas funcionales son aquellas unidades del negocio que generan valor en la cadena de producción del bien o servicio y donde pueden trabajar los egresados para cada tipo de organización definida.

C) Paneles de Expertos

En base a la información de empresas recopiladas de la industria, se definen los paneles de expertos en función a las áreas funcionales identificadas dentro de cada uno de los tipos de empresa dentro de la industria.

Un área funcional es el área donde los egresados del programa de estudios podrían ejercer su profesión. Cada panel de expertos por área funcional debe identificar de manera consensuada lo siguiente:

- **Área:** Nombre del campo de acción del panel de expertos (Ej. Marketing y Ventas, Gerencia).
- **Propósito principal:** Cuál o cuáles son las razones de ser de esta área.
- **Funciones claves:** Funciones importantes asociadas a cada propósito principal(es).
- **Competencias:** Tiene un carácter descriptivo pero sintético, aquí se utilizan los verbos basados en la taxonomía de Bloom.
- **Unidad de competencia:** Funciones productivas identificadas en el análisis funcional al nivel mínimo, en el que dicha función ya puede ser realizada por una persona.
- **Tipo de unidad de competencia:** Conceptual (C), Procedimental (P), Actitudinal (A).

D) Entrevista de Incidentes Críticos

En base a la información de áreas funcionales y tipos de empresa, se realizará la entrevista de incidentes críticos a egresados exitosos de cualquier institución educativa a fin de identificar incidentes críticos por los que haya pasado en su experiencia laboral. Para recopilar esta información se usará la misma estructura de desarrollo competencial utilizado en el panel de expertos.

Un incidente crítico hace referencia a un evento laboral positivo o negativo que el entrevistado haya pasado durante el desempeño de sus funciones. Poner énfasis en identificar las habilidades, conocimientos y actitudes que aparecieron o no en estos incidentes reportados.

E) Creación de encuesta técnica

Se deben procesar y consolidar las competencias y unidades de competencia identificadas en los paneles de expertos y en las entrevistas de incidentes

críticos en base a la taxonomía de Bloom con la redacción Verbo + Objeto + Contexto.

Se crea una matriz de cruce en una tabla de doble entrada en la cual en el eje vertical se disponen las competencias (Entre 8 y 18 competencias) y en el eje horizontal las unidades de competencias de tal modo que se puedan determinar las coincidencias entre ambas. De este cruce se pueden encontrar:

- **Competencias Complejas:** Cuando las unidades de competencia mencionadas en las entrevistas de incidentes críticos apuntan con frecuencia a una competencia definida en los paneles. De aquí se puede inferir que se debe desarrollar bien esta competencia.
- **Unidades de Competencias Transversales**: Cuando una unidad de competencia está presente en varias competencias definidas en los paneles. De aquí se puede inferir que este conocimiento es útil para varias competencias y debe enseñarse con antelación.

Identificar las competencias y unidades de competencias que se mencionen en ambos como base. Queda a criterio del responsable añadir a la encuesta algunas unidades de competencia de la lista que considere relevantes en la entrevista de incidentes críticos o panel de expertos.

F) Encuesta técnica

Esta encuesta se debe aplicar a los graduados de la carrera en evaluación (si los hubiera) y a sus empleadores. Se recomienda realizar la encuesta a un mínimo de 25 personas entre egresados y empleadores. En esta se evaluarán el grado de importancia de las competencias planteadas a fin de validar la propuesta, así como el grado de importancia de cada una.

G) Matriz de Transferencia

Se deben agrupar las competencias a fin de eliminar redundancias o competencias repetidas que tengan distinta redacción, pero sean coincidentes. Sobre estas competencias agrupadas, se revisarán los resultados de la encuesta técnica a fin de agregar o modificar alguna competencia que consideren relevante.

La lista de unidades de competencia resultantes debe ser revisada por el equipo de expertos académicos a fin de analizar la pertinencia de añadir alguna que de acuerdo a su experiencia no estuviera siendo tratada.

En base a cada una de las áreas funcionales definidas para el panel de expertos, se agrupan las unidades de competencias que han sido obtenidas del paso anterior. Estas familias de competencias darán origen a lo que se denomina “certificaciones”, que serán tantas como el levantamiento indique o también como las que la institución educativa determine incluir en el currículo en base a sus normas para construcción de mallas (nº de créditos, cantidad de asignaturas entre otros). El nivel de cada competencia se obtiene de la encuesta técnica. En la siguiente figura se muestra la estructura propuesta para recopilar las competencias de un programa académico.

COMPETENCIAS	UNIDADES DE COMPETENCIA		
	CONCEPTUALES (C)	PROCEDIMENTALES (P)	ACTITUDINALES (A)
1. Diseñar y perfilar negocios hoteleros rentables, determinando demandas presentes y futuras su(s) público(s) meta en base a la interpretación de estudios de Mercado	1.1.C Conocer métodos de diseño y desarrollo de proyectos 1.2.C. Conocimientos de Planificación 1.3.C. Conocer las normas de calidad estandares de la industria hotelera del país e internacionales 1.4.C. Dominar interpretación y manejo de indicadores comerciales 1.5.C Dominar análisis finaciero 1.6.C Definir propuestas de valor diferenciales 1.7.C. Dominar costeo de servicios	1.1.P Identificar perfil del hotel en base a clasificación de la demanda 1.2.P. Entender e interpretar los movimientos del entorno 1.3.P Reconocer espectro de información necesaria para el negocio y saber discriminarla	1.1.A Creatividad, proactividady autogestión 1.2.A Capacidad Analítica
2. Comprender las motivaciones del cliente para prestar un servicio de excelencia, estableciéndo óptimas relaciones con una variedad de públicos tanto internos como externos	2.1. C Conocer e interpretar estudios de mercado 2.2.C. Conocer y comprender los fundamentos, creencias y estilos de vida y relacionamiento de diversas culturas (razgos culturales que determina el comportamiento) 2.3.C Dominar variables culturales, socio y psicológicas de negociación con clientes de diferentes nacionalidades		2.1.A. Iniciativa y capacidad de resolución de conflictos y contingencias 2.2.A. Dimensionar impactos de imagen y contrastarlos con costo/beneficio de asumir costos por fallas de servicio de toda indole 2.3.A. Improvisar ante situaciones imprevistas 2.4.A. Capacidad de interacción positiva con clientes individuales y grupales de toda índole

Figura 30. **Estructura de Matriz de Transferencia.**
Fuente. Elaboración Propia

H) Malla por Competencias

En base a la información obtenida en el paso anterior, si se tienen varias certificaciones se optará por agrupar las de mayor afinidad. En caso de tener pocas certificaciones se optará por abrir ramas de especialización de la misma.

Una vez definida cada una de las certificaciones con las competencias requeridas se empieza a definir con el equipo académico los cursos y unidades de competencia que deben abordar cada uno.

La prioridad de las competencias indica de una u otra manera la profundidad en la cual se debe tocar un tema ya sea en un solo curso o en una serie de cursos. En la siguiente figura se muestra la estructura propuesta para recopilar las competencias de un programa académico por semestre y curso.

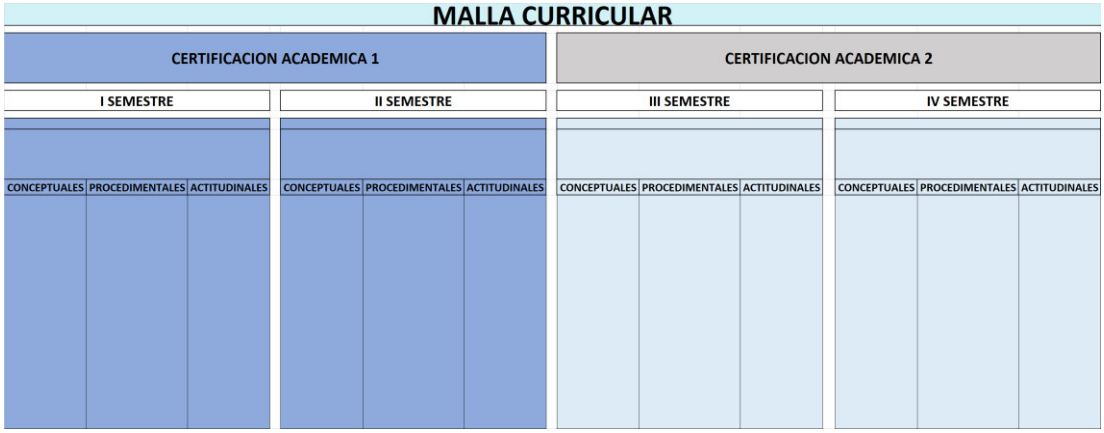

Figura 31. **Estructura de Malla por Competencias.**
Fuente. Elaboración Propia

El reporte de control está construido en base a las competencias y unidades de competencia definidas para cada curso. Con este archivo puedo

determinar desde distintas vistas (curso, semestre, certificación) la distribución de unidades de competencia conceptuales, procedimentales y actitudinales. En la siguiente figura se muestra la gráfica propuesta para mostrar las competencias por dimensión de un programa académico.

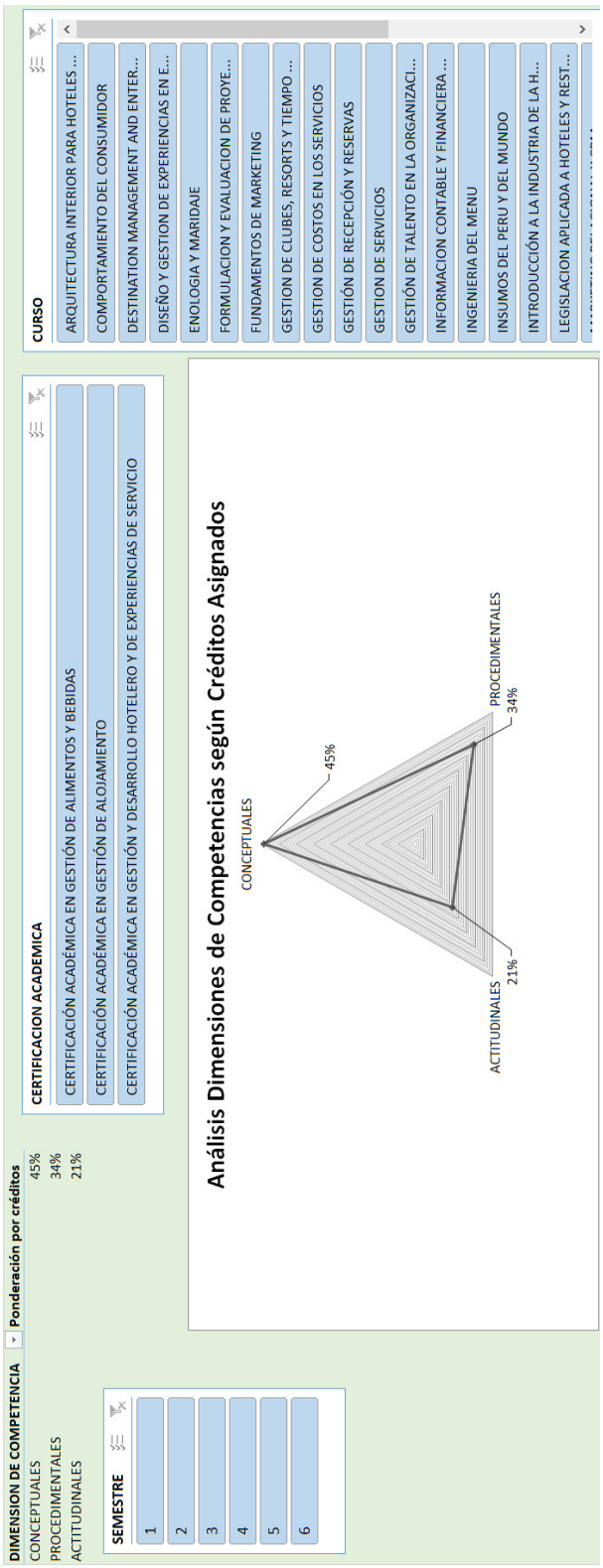

Figura 32. **Estructura de Matriz de Transferencia.**
Fuente: Elaboración Propia

5.1.2 Procesos de Soporte de Propuesta Académica

El proceso de soporte de propuesta académica comprende el mantenimiento del plan de estudios que se ofrecerá. Este proceso se estructura mediante las siguientes actividades en la secuencia indicada en la figura a continuación.

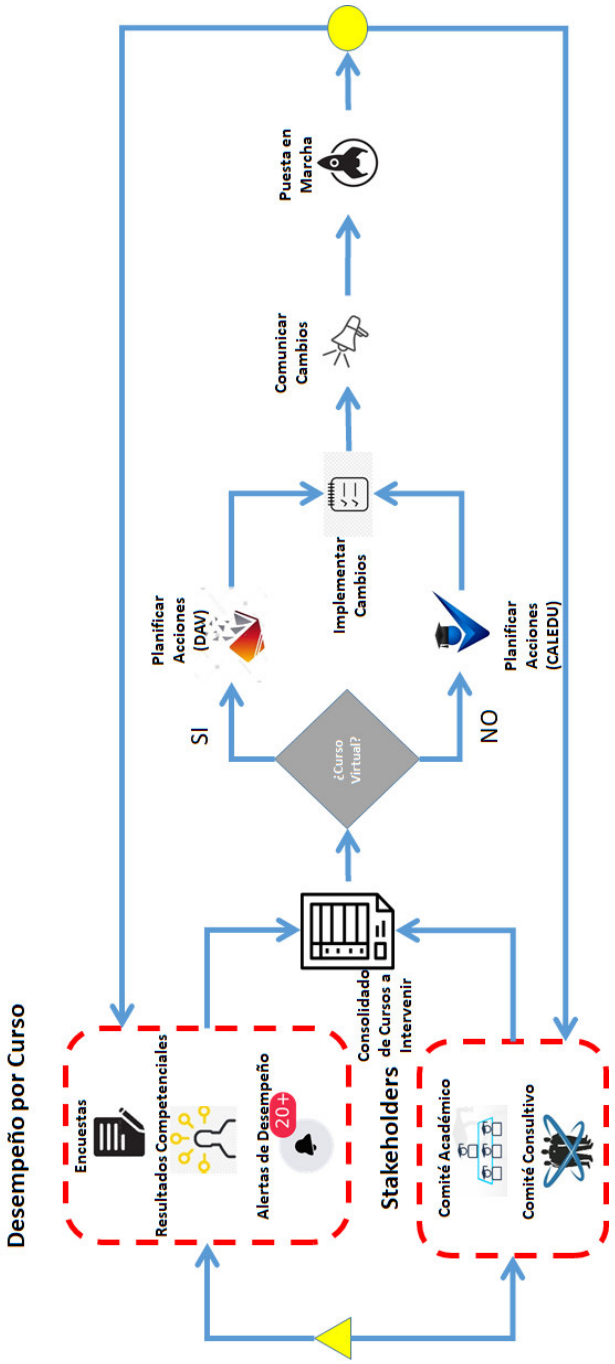

Figura 33. **Proceso de Soporte de Propuesta Académica.**
Fuente. Elaboración Propia

A) Encuestas

En base a la encuesta NPS final de curso en aspectos de docencia y contenido se evalúan los cursos con una tasa de respuesta mayor al 50% y que no hayan cumplido con los objetivos NPS planteados a fin de someterlos a revisión académica.

B) Resultados Competenciales

En la malla curricular hay cursos identificados como evidencia debido a que permiten recoger evidencias del nivel de logro de las competencias declaradas en los perfiles de egreso de las carreras, a través de actividades e instrumentos de evaluación estandarizados. En la siguiente figura se muestra la estructura propuesta de evaluación de competencias para un programa académico.

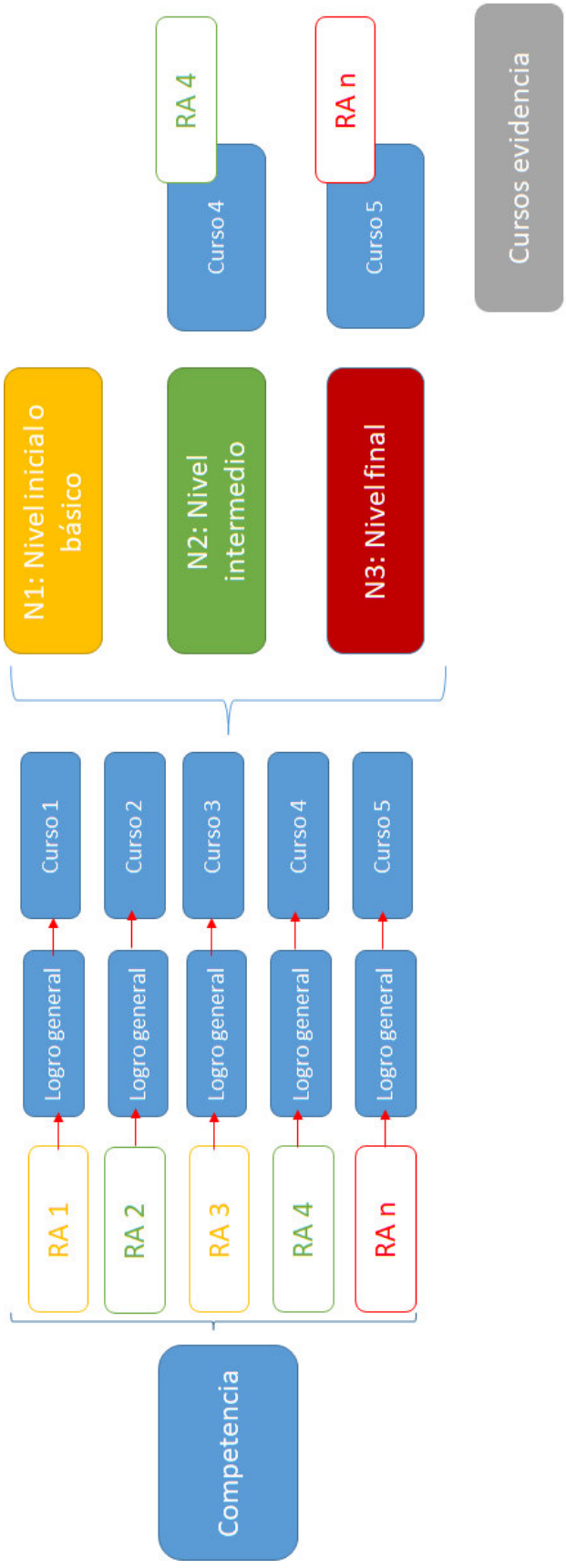

Figura 34. **Estructura de Evaluación de Competencias.**
Fuente. Elaboración Propia

Con estos cursos ya identificados se procede ciclo a ciclo ver los resultados competenciales de los mismos que indican el sentido en que evoluciona una competencia a lo largo del tiempo. En la siguiente figura se muestra un ejemplo de resultados competenciales de un programa académico.

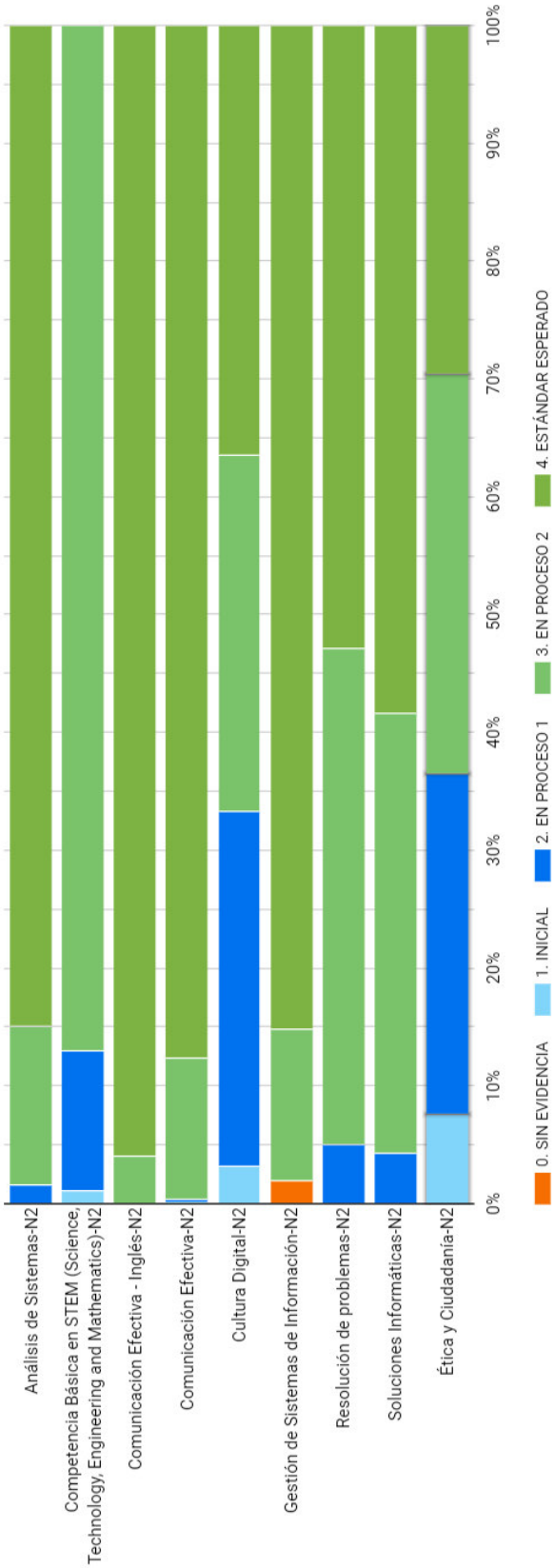

Figura 35. **Estructura de Resultados Competenciales de Programa de Estudios.**
Fuente. Elaboración Propia

Si el logro competencial de la muestra en los estadios “En Proceso 2” y “Estándar Esperado” es menor al 75% en dos ciclos consecutivos se procede a revisar el curso y líneas de cursos asociadas a la competencia a fin de definir líneas académicas de acción.

C) Alertas de Desempeño

En base a las alertas de desempeño reportadas durante el desarrollo del curso (Errores en contenido instruccional elaborado, secuencia de temas abordados, sistema de evaluación entre otros) durante el ciclo se identifican los cursos que requieren revisión a fin de definir alguna acción académica a fin de mejorar dictado de curso identificado.

D) Comité Académico

El comité académico es un espacio donde se reciben a través de los coordinadores académicos del programa de estudios las sugerencias de mejora sobre los cursos de la malla curricular. Las sugerencias de mejora presentadas se analizan en comité a fin de validarlas para luego priorizar su ejecución para los cursos identificados.

E) Comité Consultivo

El comité consultivo está conformado por expertos de amplia trayectoria profesional en la línea de cada programa académico. Se hace una reunión cada tres años a fin de revisar los resultados académicos del periodo, así como recoger iniciativas de mejora académica dentro del plan de estudios. Estas mejoras consensuadas se plantean desde el punto de vista competencial y pueden impactar uno o varios cursos. A fin de abordar estas iniciativas se clasifican siguiendo estos criterios:

- Urgencia Estratégica

- Relación con los propósitos del programa
- Coincidencia de apreciaciones
- Grado de factibilidad de su implementación

En el siguiente cuadro se muestra un ejemplo de la estructura propuesta de clasificación de iniciativas de mejoras para un programa académico.

Cuadro 31. **Matriz de Clasificación de Iniciativas**

			Clasificación de Recomendaciones				
Ciclo	Fuente	Recomendaciones	Urgencia Estrategica (1-5)	Relación con Propositos (1-5)	Coincidencia de Apreciaciones (1-5)	Grado de Factibilidad (1-5)	Resultado
2020-II	Comité Consultivo	Adaptar mindset y habilidades a coyuntura de trabajo remoto	5	3	5	3	16
2020-II	Comité Consultivo	Apuntar al sector mediano del país con tecnología flexible (Cloud / Mobile)	5	5	1	3	14
2020-II	Comité Consultivo	Fomentar mindset innovador	5	5	1	1	12
2020-II	Comité Consultivo	Fomentar el uso de marcos de trabajo agiles	3	3	1	3	10
2020-II	Comité Consultivo	Asegurar la adquisición de habilidades blandas (principalmente gestión del cambio y resiliencia)	3	3	2	1	9

Fuente. Elaboración Propia

F) Consolidado de Cursos a Intervenir

El consolidado de cursos a intervenir depende del director del programa de estudios. En base a los recursos disponibles y el listado de acciones académicas identificadas por curso se definen los cursos a intervenir en base a los siguientes criterios:

- Resultados NPS de cursos menor a 0
- Tipos de curso (Primer Ciclo, Retadores, Virtuales, Evidencia)
- Resultados Competenciales
- Alertas de Cursos
- Mejoras académicas propuestas

G) Diagnóstico, Acciones e Implementación de Cambios

Comprende entender el esfuerzo requerido a fin de planificar las acciones para implementar los cambios solicitados para cada curso. Los cursos a intervenir se abordarán en función de la naturaleza del cambio solicitado para el curso:

- **Cursos Virtuales:** Se trabajarán con el equipo de virtualización que dispone de diseñadores instruccionales y comunicadores que junto con los docentes elaboran el material instruccional necesario para el curso virtual.
- **Cursos Presenciales:** Se trabajarán con el equipo de calidad educativa a fin de estructurar el silabo, así como el diseño de sesiones de clase, consignas y rubricas de las evaluaciones impactadas.

H) Comunicar Cambios

Comprende la comunicación de los cambios realizados a la comunidad académica (directivos, coordinadores, docentes y alumnos) a fin de que las expectativas sobre cada curso modificado estén claras una vez implementado los mismos.

l) Puesta en Marcha

Comprende la implementación del cambio antes y durante el ciclo académico. Comprende un monitoreo constante de cómo evoluciona el curso a fin de subsanar cualquier error que pueda aparecer durante el despliegue. En esta parte participan activamente docentes y alumnos que hacen uso del curso modificado.

5.2 Costos de Implementación de la Propuesta

La implementación de esta propuesta se puede realizar con los recursos internos dentro de cada institución ya que no se requiere de una solución de software en especial sino de un equipo que se haga cargo de este proceso.

A fin de poder estimar el esfuerzo de implementación a fin de considerar el uso de recursos internos y externos, se consideran los siguientes recursos para cada uno de los procesos de revisión curricular:

Definición de la Propuesta Académica

Los costos asociados a la definición de la propuesta académica están referidos cuando se implementa un nuevo programa de estudios. El esfuerzo es mayor debido a que se tiene que recabar información y elaborar una propuesta desde cero. En el siguiente cuadro se indica el esfuerzo

aproximado en horas para implementar una propuesta de un programa académico regular de educación superior.

Cuadro 32. **Esfuerzo Definición de Propuesta Académica**

Nro	Actividad	Entregable	Tiempo Estimado (Semanas)	Esfuerzo (Horas)
Áreas Funcionales				**30**
1.1	Relevamiento de Información	Recopilación de información interna y externa	2	20
1.2	Definición áreas funcionales	Áreas Funcionales	2	10
Aplicación de Técnicas				**354**
2.1	Realización de Paneles de Expertos	Acta de Paneles Realizados	2	82
2.2	Realización de entrevistas de incidentes críticos	Actas de Entrevistas	3	112
2.3	Realización Encuesta Técnica	Encuestas Realizadas	2	160
Diseño Malla Curricular				**80**
3.1	Diseño de Malla Curricular	Perfil de Egresado Malla Curricular	3	80
	Totales			**464**

Fuente. Elaboración Propia

Actualización de la Propuesta Académica

Los costos asociados a la actualización de la propuesta académica están referidos cuando se revisa un programa de estudios vigente. El esfuerzo es menor con respecto a la definición de una nueva oferta debido a que ya se tiene una propuesta elaborada. En el siguiente cuadro se indica el esfuerzo aproximado en horas para implementar una actualización de un programa académico regular de educación superior.

Cuadro 33. **Esfuerzo Actualización de Propuesta Académica**

Nro	Actividad	Entregable	Tiempo Estimado (Semanas)	Esfuerzo (Horas)
Áreas Funcionales				**20**
1.1	Relevamiento de Información	Recopilación de información interna y externa	2	20
Aplicación de Técnicas				**82**
2.1	Realización de Paneles de Expertos	Acta de Paneles Realizados	2	82
Diseño Malla Curricular				**80**
3.1	Actualización de Malla Curricular	Perfil de Egresado Malla Curricular Actualizada	3	80
	Totales			**182**

Fuente. Elaboración Propia

5.3 Beneficios que aporta la Propuesta

Esta propuesta busca estructurar un proceso académico que es de vital importancia para cada una de las carreras que es el de creación o actualización del plan de estudios lo cual muchas veces se hace sin un marco estructurado de trabajo. Los beneficios que aporta la propuesta son los siguientes:

- Estandariza el proceso de creación o actualización de mallas curriculares.
- Se hace uso de una metodología que asegura un resultado de calidad al considerar todos los aspectos involucrados en la creación o actualización de mallas curriculares.
- Se cubren los requerimientos de acreditadoras sobre el tema de pertinencia de malla curriculares
- Disponer de un proceso sistémico que garantiza una mejora progresiva del programa de estudios ofrecido.
- Visibilidad a todo nivel de cada una de los tipos competenciales dentro de un curso, línea de certificación o malla curricular lo cual da visibilidad sobre la orientación competencial que tiene cada carrera.

CONCLUSIONES

- La gestión de procesos académicos bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye directamente y de manera significativa en la satisfacción estudiantil.
- La dimensión gestión docente bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye directamente y de manera significativa en la gestión de procesos académicos en una universidad privada, resaltando la alta relevancia del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La dimensión gestión de accesibilidad del servicio bajo el enfoque de la educación basada en competencias no influye de manera significativa en la gestión de procesos académicos en una universidad privada. Esto puede explicarse porque la accesibilidad del servicio académico es una variable que los estudiantes perciben únicamente ante la falta de oferta, lo cual no ocurre en universidades con un esquema de planificación establecido.
- La dimensión gestión del programa académico bajo el enfoque de la educación basada en competencias influye directamente y de manera significativa en la gestión de procesos académicos en una universidad privada. Esto está en línea con estudios previos y refuerza el papel crucial de la gestión académica del programa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, complementado con la gestión docente, que asegura la entrega efectiva del servicio educativo.
- La dimensión gestión de infraestructura académica bajo el enfoque de la educación basada en competencias no influye de manera significativa en la gestión de procesos académicos en una universidad privada. Esto se debe a que la infraestructura académica es percibida

como un complemento más que como un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se asume como un atributo obligatorio y permanente tanto en calidad como en cantidad.

- Este estudio refuerza la efectividad de la educación basada en competencias en mejorar la satisfacción estudiantil, destacando su impacto positivo en varios aspectos de la gestión académica.
- La metodología PLS SEM es muy adecuada para el manejo de ecuaciones estructurales con carácter exploratorio y con ítems que tienen un comportamiento no paramétrico. Esta metodología brinda parámetros que ayudan a entender el comportamiento de cada constructo y adicionalmente en cómo influyen estos en cada constructo del modelo interno.
- La teoría se enfoca mucho en la calidad académica y la satisfacción, pero no se ven muchos estudios sobre procesos académicos y satisfacción. En ese sentido, este trabajo busca contribuir en esta línea a fin de operativizar las mejoras que se plantean.
- Las políticas y prácticas de gestión académica deben ser adaptadas a cada uno de los contextos específicos de cada universidad. Considerar las particularidades culturales, socioeconómicas y demográficas permitirá diseñar estrategias más efectivas para mejorar la satisfacción estudiantil.
- La gestión de procesos académicos se puede sintetizar en los constructos propuestos pero la profundidad de cada uno dependerá de la realidad de cada institución educativa.

RECOMENDACIONES

- Dada la fuerte correlación entre la gestión docente y la gestión de procesos académicos, las universidades deberían enfocarse en mejorar la calidad docente y proporcionar formación continua para los profesores.
- La gestión efectiva de los programas académicos es crucial; las universidades deben asegurarse de que los programas sean relevantes, bien estructurados y adaptados a las necesidades de los diversos interesados.
- Aunque no se encontró una relación significativa en los aspectos de accesibilidad del servicio e infraestructura, es importante no descuidarlos, ya que otros estudios sugieren su importancia en diferentes contextos. En ese sentido se podrían optimizar los procesos administrativos y académicos para que sean más accesibles y fáciles de usar para los estudiantes. Esto puede incluir la implementación de plataformas en línea eficientes, horarios flexibles y servicios de apoyo accesibles.
- Ampliar los estudios con muestras de alumnos de distintas carreras a fin de validar comportamiento de población estudiantil en base a las hipótesis propuestas.
- Ampliar el universo de análisis, considerando universidades públicas y privadas dentro del estudio a fin de validar hipótesis presentadas.
- Efectuar estudios longitudinales a fin de validar comportamiento de hipótesis planteadas sobre la gestión de procesos académicos a lo largo del tiempo.
- Establecer un seguimiento al modelo de gestión de procesos académicos, para saber si en un futuro otros factores humanos o

tecnológicos pueden estar apareciendo e influenciando en los estudiantes.

- Profundizar el estudio de los constructos de Gestión de Programa Académico y Gestión Docente que son los que impactan directamente en la gestión de procesos académicos a fin de poder identificar otras variables que pueden influir en estas dimensiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abernathy, W.J. (1978). El dilema de la productividad: obstáculo para la innovación en el sector automotriz Industria. J. Hopkins University Press, Baltimore.

Acuña-Acuña, J. E. (2012). Modelo de gestión de calidad académica para la educación superior. Revista Electrónica Calidad en La Educación Superior, 3(1), 157-184. , https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.438

Alfaro Elena (2010): El ABC del customer experience. Wolters Kluwer, Vizcaya.

Ali, Faizan; Zhou, Yuan; Hussain, Kashif (2016). Does higher education service quality effect student satisfaction, image and loyalty?. Quality Assurance in Education ; Bradford Tomo 24, N.º 1, 70-94.

Alvis, H. and Raposo, M. (2006), “A conceptual model of student satisfaction in higher education”, Total Quality Management and Business Excellence, Vol. 17 No. 9, pp. 1261-1278

Al-Sheeb, Bothaina, Hamouda, Abdel Magid, Abdella, Galal M. (2018). Investigating Determinants of Student Satisfaction in the First Year of College in a Public University in the State of Qatar. Education Research International, vol. 2018. https://doi.org/10.1155/2018/7194106

American Institutes for Research (2018). National Survey of Postsecondary Competency-Based Education

Andrea, I. and Benjamin, S. (2013), “University students’ needs and satisfaction with their host city”, Journal of Place Management and Development, Vol. 6 No. 3, pp. 178 -191.

Andreassen, T. W., & Lindestad, B. (1998). Customer loyalty and complex services. International Journal of service Industry management.

Antúnez, S. y Franch, L. (2011). Hacia una gestión por procesos en el CETED Centro de Estudios de Técnicas de Dirección. COFIN HABANA. Revista de Contabilidad y Finanzas 6.

Appleton-Knapp, S. and Krentler, K. (2006), “Measuring student expectations and their effects on satisfaction: the importance of managing student expectations”, Journal of Marketing Education, Vol. 28 No. 3, pp. 254-264.

Ashraf, M. (2019). Influences of working condition and faculty retention on quality education in private universities in bangladesh. International Journal of Educational Management, 33(1), 149-165. https://doi.org/10.1108/ijem-03-2018-0121

Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. Anales de Psicología, 29(3), 1038- 1059. https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

Ávila Pinto, P., Núñez Sepúlveda, G., & Quitral San Martín, L (2024). Influencia de las competencias socioemocionales, en el desarrollo de la formación por competencias en estudiantes de educación superior. Revista Reflexión E Investigación Educacional, 6(1), 1-8. https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6465

Babar, Butt (2010). A study examining the students satisfaction in higher education. Procedia Social and Behavioral Sciences 2 (2010) 5446–5450

Barbosa, Jorge (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA, Vol. 27, Núm. 61, septiembre/diciembre, 2013, México, ISSN: 0187-358X. pp. 83-105

Basantes, R. (2017). Modelo ServQual Académico como factor de desarrollo de la calidad de los servicios educativos y su influencia en la satisfacción de los estudiantes de las carreras profesionales de la Universidad Nacional Chimborazo Riobamba–Ecuador. (Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos).

Berryman, S. E. (2000): Hidden challenges to education systems in transition countries, World Bank

Botero Chica, C. A. (2007). Cinco tendencias de la gestión educativa. Revista Politécnica, 3(5), 19 - 31. Recuperado a partir de https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/71

Brady, M. K., Cronin Jr, J. J., & Brand, R. R. (2002). Performance-only measurement of service quality: A replication and extension. Journal of business research, 55(1), 17-31.

Bureau Veritas. (2010). El auditor de la calidad (3rd. Ed.). Madrid: Fundación Confemetal.

Bustamante, G. (2003). El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización: Las "competencias" en la educación colombiana. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Carvajal Burbano, Arizaldo (2018). Teoría y práctica de la sistematización de experiencias. Programa Editorial Univalle

CNA-Chile (2018), Formación en gestión académica, https://www.cnachile.cl/noticias/Paginas/GESTI%C3%93N-ACAD%C3%89MICA.aspx

Congacha, Ana (2017). Modelación, simulación y automatización de procesos en la gestión de servicios académicos universitarios. 3C Tecnología (Edición 22) Vol.6 – Nº 2 junio–septiembre 2017, 32– 51

Cronin Jr, J. J., Brady, M. K., & Hult, G. T. M. (2000). Assessing the effects of quality, value, and customer satisfaction on consumer behavioral intentions in service environments. Journal of retailing, 76(2), 193-218.

Cuatrecasas, L. (2012). Gestión de la calidad total. Madrid: Ediciones Diaz de Santos.

Chomsky N. (1965). Aspects of the theory of syntax. M.I.T. Press.

Dean, Aftab; Gibbs, Paul (2015). Student satisfaction or happiness?. Quality Assurance in Education; Bradford Tomo 23, N.º 1, 5-19.

Delannoy (1997). La gestión: en busca del sujeto, UNESCO

Delors, J. (1996). Los Cuatro Pilares de la Educación. UNESCO. Madrid. España: Santillana.

De Tejada, M. (2012). Variables sociodemográficas según turno escolar, en un grupo de estudiantes de educación básica: un estudio comparativo. Revista de Pedagogía, 33(92), 235-269. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65926546002

Doll, W. E. (1984). Developing competence. In E.C. Short (Ed.), Competence: Inquiries into its meaning and acquisition in educational settings (pp.123-138). Lanham, MD: University Press of America.

Douglas, J., McClelland, R. and Davies, J. (2008), “The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education”, Quality Assurance in Education, Vol. 16 No. 1, pp. 19 -35

Druker, P. (1990). El ejecutivo eficaz. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Duque, E. (2009). La gestión de la universidad como elemento básico del sistema universitario: una reflexión desde la perspectiva de los stakeholders. Revista Innovar, Especial en Educación, 25-42.

Emiliani, M.L. (2016). “Evolution in lean teaching”, Central Connecticut State University.https://bobemiliani.com/wp-content/uploads/2016/09/elt_paper.pdf

Evans, J. R. y Lindsay, W. M. (2015). Administración y control de la calidad, 9a. edición. Cengage Learning.

Gaitán, L. (2007). Diseño de un modelo de gestión de calidad basado en los modelos de excelencia y el enfoque de gestión por procesos. (Tesis de maestría). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Garbanzo, G. (2008). Calidad y equidad de la Educación Superior Pública. Aspectos por considerar en su interpretación. Revista educación, 31, 11-27.

Garcl a-Aracil, A. (2009), “European graduates’ level of satisfaction with higher education”, Journal of Higher Education, Vol. 57 No. 1, pp. 1-21.

Gardner, H. (1987). Las estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica.

Grant, Gerald. (1979). On competence: a critical analysis of competence-based reforms in higher education / Gerald Grant ... [et al.]. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Griethuijsen Ralf. Kunst Eva, Woerkom Marianne, Wesselink Renate, Poell Rob. (2019) Does implementation of competence-based education mediate the impact of team learning on student satisfaction? JOURNAL OF VOCATIONAL EDUCATION & TRAINING 2020, VOL. 72, NO. 4, 516–535

Grundy, S. (1998). Producto o praxis del curriculum. Madrid: Morata.

Gutiérrez, J. (2014). La implementación de un sistema de gestión de calidad según la norma ISO 9001 en tres experiencias educativas. Tesis para optar el grado de magíster: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Hagen-Jurkowitsch, Silke & Vignali, Claudio & Kaufmann, Hans. (2006). A Student Satisfaction Model for Austrian Higher Education Providers Considering Aspects of Marketing Communications. Innovative Marketing.

Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). SAGE Publications.

Hamati-Ataya, I. (2012). Beyond (Post)Positivism: The Missed Promises of Systemic Pragmatism. International Studies Quarterly (56), 291–305

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación (5.a ed.). México DF: MacGraw-Hill Interamericana.

Holland, John H. et al. (1987). Induction: processes tif injerence, learning and discovery, MIT Press, Cambridge.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). Educational administration: Theory, research, and practice (8th ed.). New York: McGraw-Hill

International Organization for Standardization. (2015). ISO 9000:2015 Quality management systems - Fundamentals and vocabulary. Geneva, Switzerland: ISO.

Jaime, J. H., Galán, Y. I. J., & Flores, E. R (2018). Desarrollo de competencias de pensamiento creativo y práctico para iniciar un plan de negocio: diseño de evidencias de aprendizaje. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 9(17), 314-342. https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.383,

Jaza Hama, Tofiq Bawais, Sagsan, Mustafa, Ertugan, Ahmet. The Impact of Service Quality on Student and Academic Staff Satisfaction within Higher Education Institutions: A Case Study of Sulaimani City in Northern Iraq. Revista Argentina de Clínica Psicológica; Buenos Aires Tomo 29, N.º 5, (2020)

K. Elliott and M. Healy (2001). “Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention,” Journal of Marketing for Higher Education, vol. 10, no. 4, pp. 1–11, 2001.

Kanan, H.M. and Baker, A.M. (2006), “Student satisfaction with an educational administration
preparation program”, Journal of Educational Administration, Vol. 44 No. 2, pp. 159 -169.

Kayode, David (2016), “Relationship between distributed leadership, quality administrative and academic processes and institutional effectivennes in public universities in Nigeria”, Doctoral Thesis, University Utara Malaysia.

Kotler, Philip. (2000). Administraçion de marketing. 10. ed. Sao Paulo: Prentice Hall.

Kuranchie, A. (2013). Children and wards of low income class and access to university education. Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2(3), 19 (2013). https://doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n3p19

Larrañaga Otal, Ane (2012). El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje [Tesis de Maestria Universidad Internacional de la Rioja]. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/614/Larra%c3%b1aga%20Ane.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lin, S., Salazar, T.R., & Wu, S. (2019). Impact of academic experience and school climate of diversity on student satisfaction. *Learning Environments Research, 22*, 25-41.

Lujambio, A., Gonzáles, J., Martínez, J. y Hernández, D. (2010). Modelo de gestión educativa estratégica. México D.F: Programa escuelas de calidad.

Madhav, N. and Baron, P. (2022). Curriculum transformation at a private higher educational institution: an exploratory study on decolonisation. Scholarship of Teaching and Learning in the South, 6(3), 26-48. https://doi.org/10.36615/sotls.v6i3.267

Malik, M.E., Danish, R.Q. and Usman, A. (2010), “The impact of service quality on students’ satisfaction in higher education institutes of Punjab”, Journal ofManagement Research, Vol. 2 No. 2, pp. 1-11.

Mallar, M. A. (2010). Process Management: An Effective Management Approach. Visión del Futuro, 13(1).

Mang, Eric E; Govender, Krishna K (2017). Using the Higher Education Performance Framework to Assess Service Quality and Satisfaction among Private University Students. International Review of Management and Marketing, Tomo 7, N.º 3.

Martirosyan, N. (2015), “An examination of factors contributing to student satisfaction in Armenian
higher education”, International Journal of EducationalManagement, Vol. 29 No. 2, pp. 177 -191.

McClelland, David C. (1973). Testing for competence rather tan for “intelligence”. American Psychologist, January 1973

Medina, L., Nogueira, R., Hernández, N., y Viteri, M. (2010). Relevancia de la gestión por procesos en la planeación estratégica y la mejora continua. Revista eídos (2), 1-14.

Méndez Hinojosa, Luz Marina, Torres Delgado, Gabriela (2014) Estrategias de aprendizaje y motivación en universitarios de modelos educativos distintos. Ciencia UANL / Año 17, No. 69, setiembre-octubre 2014

Messick, S. (1984). The psychology of educational measurement. Journal of Educational Measurement, 21(3), 215–237.

Miranda, J., Chamorro, A., y Rubio, S. (2007). Introducción a la Gestión de la Calidad. Madrid: Delta Publicaciones Universitarias.

Monroy, Carlos (2003). El proceso y el debido proceso. Vniversitas, núm. 106, diciembre, 2003, pp. 811-823 Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

Mukhtar, U., Anwar, S., Ahmed, U. & Baloch, M. A. (2015). Factors effecting the service quality of public and private sector universities comparatively: an empirical investigation. Arts, Science & Commerce, 132-142.

Navarro, M.M., Iglesias, M.P. and Torres, P.R. (2005). “A new management element for universities: satisfaction with the offered courses”, International Journal of Educational Management, Vol. 19 No. 6, pp. 505 -526.

Navarro, E. (2005). Calidad, gestión de procesos y tecnologías de la información.

Nogueira, R. D. (2002). Modelo conceptual y herramientas de apoyo para potenciar el Control de Gestión en las empresas cubanas. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Matanzas. Matanzas, Cuba.

Noddings N. (2007). Philosophy of education (2nd ed.). Westview Press.

O'Driscoll, Finian (2012). What matters most. Shannon College of Hotel Management, Shannon, Republic of Ireland. Quality Assurance in Education Bradford Tomo 20, N.º 3, 237-258.

Oliver, R. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decision. Journal of Marketing Research, 17, 460-469

Olmos-Gómez, María del Carmen, Luque-Suárez, Mónica, Ferrara, Concetta, Cuevas-Rincón, Jose Manuel. Quality in Higher Education and Satisfaction among Professors and Students. European Journal of Investigation in Health, Psychology andEducation ; Basel Tomo 11, N.º 1, (2021)

Osman, A., & Ashraf, M. A. (2014). A quality probe of the private mba program: Evidence from Bangladesh. Journal of Education and Practice, 5(23), 58-66.

Palacio, A., Meneses, G. and Perez, P. (2002), “The configuration of the university image and its

relationship with the satisfaction of students”, Journal of Educational Administration, Vol. 40 No. 5, pp. 486-505

Palladino, Enrique y Palladino, Leandro (1998). Administración Organizacional. Argentina.

Pathmini, M., Wijewardhena, W., Gamage, C. and Gamini, L. (2014), “Impact of service quality on students’ satisfaction in newly established public sector universities in Sri Lanka: Study based on the faculty of management studies”, Journal of Management Matters, Vol. 1 No. 1, pp. 51-64.

Perilla, Juan Sebastián Alejandro (2018). Aprendizaje Basado en Competencias. Universidad Sergio Arboleda

Pescaru, Tatiana-Gabriela (2017). Analysis of the main factors influencing student satisfaction towards the university environment. Journal of education sciences and psychology. Vol. VII (LXIX) No. 1/2017

Popescu M. and Helerea E. (2015). Research & Education in University and Social- Economic Needs – Management Approach. Universitatea Transilvania Brasov

Pozner, P. (2000). Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Buenos Aires: IIPE.

Pichyada, Pheunpha (2019). A Factor Analysis of Student’ Perceived Service Quality in Higher Education. ABAC Journal; Bangkok Tomo 39, N.º 4, (Oct 2019)

Rama, Claudio (2017). La nueva fase de la universidad privada en América Latina.Teseopress.

Ratna, Sari (2020). Nexus between quality of education, student satisfaction and student loyalty: The case of the department of english teacher education at universitas islam negeri in indonesia. International Journal for Quality Research 15(1) 89–106

Richardson, J. T. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. Assessment & evaluation in higher education, 30(4), 387-415.

Rojas, Milagros (2017). La gestión pedagógica desde la implementación de un diseño curricular por competencias y enfoque de la indagación en la enseñanza de las ciencias naturales [Tesis de Maestría, UNMSM].

Sánchez-Hernández, G., Barboza-Palomino, M., & Castilla-Cabello, H. (2017). Análisis de la deserción y los factores asociados a la permanencia estudiantil en una universidad peruana. Actualidades Pedagógicas, 0(69), 169-191.

S. Aldridge and J. Rowley (1998). “Measuring customer satisfaction in higher education,” Quality Assurance in Education, vol. 6, no. 4, pp. 197–204, 1998.

Spreng, R. A., & Singh, A. (1993). An empirical assessment of the servqual scale and the relationship between service quality and satisfaction. Enhancing knowledge development in marketing, 4(1), 1-6.

Studyportal (2019) Student Satisfaction a 2019 Global Review. https://studyportals.com/intelligence/global-student-satisfaction-2019/

Subrahmanyam, Annamdevula (2017). Relationship between service quality, satisfaction, motivation and loyalty. Quality Assurance in Education; Bradford Tomo 25, N.º 2, (2017): 171-188.

Subrahmanyam, Annamdevula, Raja Shekhar Bellamkonda (2016). Effect of student perceived service quality on student satisfaction, loyalty and motivation in Indian universities. Journal of Modelling in Management; Bradford Tomo 11, N.º 2, (2016): 48

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria - SUNEDU. (2016). Plataforma Del Estado Peruano. https://www.sunedu.gob.pe/

Sytnik, O. (2006). “Competencias profesionales del docente”, en Administración de la escuela, No. 14, pp. 2-9 (Ситник О. П. Професійна компетентність вчителя/ Олександр Ситник // Управління школою. - 2006. - №14. - С. 2-9).

Taylor, F. W. (1911). The principles of scientific management. Harper and Brothers.

Teeroovengadum, Viraiyan (2016). An analysis of higher education service quality in Mauritius using hesqual. International Journal of Business Research · June 2016

Teeroovengadum, Viraiyan, Gronroos, Christian, Kamalanabhan, T.J., Seebaluck, Ashley Keshwar (2019). Higher education service quality,

student satisfaction and loyalty Validating the HESQUAL scale and testing an improved structural model. Quality Assurance in Education. Vol. 27 No. 4, 2019. pp. 427-445

Tien Dinh Van, KimChiNguyen Thi ∗, HongPhuongTran Thi (2020). Data survey on the factors affecting students' satisfaction and academic performance among private universities in Vietnam. Elsevier – October 2020

Tobón, S. (2006). Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad. Bogotá: ECOE.

Tsinidou, M., Gerogianns, V., & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of Factors That Determine Quality in Higher Education: An Empirical Study. Quality Assurance in Education, 18, 227-244. https://doi.org/10.1108/09684881011058669

Ulloa, M. A. (2012). Procedimiento para la integración de los riesgos ambientales y de seguridad y salud ocupacional al sistema de gestión de calidad. Caso de Estudio Empresa de Cárnicos S. A. de Latacunga, Ecuador. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas. Universidad de Holguín. Cuba.

Urch, G. E.(1975) A Philosophical Perspective on Competency Based Education. In R. T. Utz and L. D. Leonard (eds.)

Valdez, A., Orozco, J. Alvarado, A. y Castillo, V. (2011) "Gestión Universitaria y Procesos de Aprendizaje para la Calidad Educativa: El Caso del CUCEA de la Universidad de Guadalajara",

Vargas Leyva, María Ruth (2008). Diseño Curricular por Competencias. ANFEI

Vargas, B. I., Brito, M. Y., Vega, P. O. yAlarcón, G.J. (2017). Estudio de la relación entre las variables de calidad de los servicios educativos en la ESPOCH para el establecimiento de predictores de satisfacción estudiantil. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. Recuperado de http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/10/servicios-educativosesposch.html

Weerasinghe, I. and Dedunu, H. (2017), “University staff, image and students’ satisfaction in selected state universities”, IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM), Vol. 19 No. 5, pp. 34-37.

Weerasinghe, I. S., & Fernando, R. (2017). Students' satisfaction in higher education. American Journal of Educational Research, 5(5), 533-539. http://pubs.sciepub.com/education/5/5/9/index.html

Weerasinghe I. S., Lalitha R., Fernando S. (2017). Students’ Satisfaction in Higher Education Literature Review. American Journal of Educational Research.

Weerasinghe, I. S., & Fernando, R. (2018). Critical factors affecting students’ satisfaction with higher education in Sri Lanka. Quality Assurance in Education; Bradford Tomo 26, N.º 1, (2018): 115-130.

Wilkins, S. and Balakrishnan, M.S. (2013), Assessing student satisfaction in transnational higher
education. International Journal of Educational Management, 27(2), pp. 146-153.

Wu, H.-C. (2014). The effects of customer satisfaction, perceived value, corporate image and service quality on behavioral intentions in gaming establishments. Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics.

Yusoff, Mazirah; McLeay, Fraser; Woodruffe-Burton, Helen (2015). Dimensions driving business student satisfaction in higher education. Quality Assurance in Education; Bradford Tomo 23, N.º 1, 86-104.

Zamboni y Gorgone (2003). Propuestas innovadoras en la gestión académica. III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

Zariategui, J. (1999). Gestión por procesos, su papel e importancia en la empresa. Revista de Economia Industrial (330), 81-88.

Zeithaml, V. (1988), “Consumer perceptions of price, quality, and value: a means-end model and synthesis of evidence”, Journal of Marketing, Vol. 52 No. 3, pp. 2-22.

ANEXOS

Encuesta de Servicios

Modelo Propuesto

Encuesta de Satisfacción Estudiantil con el Servicio Academico [Semestre - Año]

Genero: **Edad:**

Ciclo Academico en Curso: **Carga Academica:**

Instrucciones: Responder las preguntas usando la escala del 1 al 5, donde 1 es muy insatisfecho y 5 es muy satisfecho.

Categoria	Item	Código	Aspecto a evaluar	Muy Insatisfecho/a	Insatisfecho/a	Ni satisfecho/a ni insatisfecho/a	Satisfecho/a	Muy satisfecho/a
Satisfaccion Estudiantil	1	SSA	Nivel de satisfacción con el servicio académico recibido en la universidad					
Gestión de Procesos Academicos	2	GPAG	Nivel de satisfacción con la gestión de los procesos académicos de la universidad					
Gestión Programa Academico	3	GPA1	Nivel de satisfacción con la propuesta de cursos dentro del programa académico de tu carrera					
	4	GPA2	Nivel de satisfacción con el grado de pertinencia del programa académico con el entorno y sus necesidades					
	5	GPA3	Nivel de satisfacción con la variedad de cursos distintos para inscribirse en cada periodo.					
	6	GPA4	Nivel de satisfacción con la variedad de cursos electivos disponibles					
	7	GPA5	Nivel de satisfacción con los cursos de formación transversal compartidos con otras carreras					
	8	GPA6	Nivel de satisfacción con las actividades curriculares o extra curriculares de responsabilidad social (Charlas, Talleres, Voluntariado, entre otros)					
Gestión de Accesibilidad del Servicio	9	GAS1	Nivel de satisfacción con la oferta de cursos en cada periodo académico regular					
	10	GAS2	Nivel de satisfacción con la oferta nacional o internacional de movilidad estudiantil.					
	11	GAS3	Nivel de satisfacción con la orientación y consejería de carrera					
	12	GAS4	Nivel de satisfacción con la oferta de tutoría académica de los cursos					

Modelo Propuesto

Encuesta de Satisfacción Estudiantil con el Servicio Academico [Semestre - Año]

Genero: **Edad:**

Ciclo Academico en Curso: **Carga Academica:**

Instrucciones: Responder las preguntas usando la escala del 1 al 5, donde 1 es muy insatisfecho y 5 es muy satisfecho.

Categoria	Item	Código	Aspecto a evaluar	Muy Insatisfecho/a	Insatisfecho/a	Ni satisfecho/a ni insatisfecho/a	Satisfecho/a	Muy satisfecho/a
Gestión Docente	13	GD1	Nivel de satisfacción con el dominio temático de los docentes					
	14	GD2	Nivel de satisfacción con la metodología y estrategias de enseñanza de los docentes					
	15	GD3	Nivel de satisfacción con el clima organizacional generado en clase entre alumnos y docente					
	16	GD4	Nivel de satisfacción con el acompañamiento y soporte constante de los docentes					
	17	GAE1	Nivel de satisfacción con la metodología y estrategias de enseñanza propuesta en los cursos					
	18	GAE2	Nivel de satisfacción con los recursos (materiales generados, actividades propuestas y herramientas utilizadas) de las asignaturas					
	19	GAE3	Nivel de satisfacción con los contenidos abordados en los cursos del plan de estudios					
	20	GAE4	Nivel de satisfacción con los métodos de evaluación propuestas en cada uno de los cursos					
Gestión de Infraestructura Academica	21	GIA1	Nivel de satisfacción con la disponibilidad y accesibilidad a los recursos de la Biblioteca Presencial					
	22	GIA2	Nivel de satisfacción con la disponibilidad y accesibilidad a los recursos de la Biblioteca Virtual					
	23	GIA3	Nivel de satisfacción con las aplicaciones de gestión académica para acceder a los recursos de cada asignatura					
	24	GIA4	Nivel de satisfacción con los Laboratorios de Computo (Equipamiento y Estado)					
	25	GIA5	Nivel de satisfacción con los Laboratorios Especializados (Equipamiento y Estado)					
	26	GIA6	Nivel de satisfacción con la infraestructura del aula de clases presencial (Equipamiento y Estado)					
	27	GIA7	Nivel de satisfacción con la infraestructura de video conferencia usada para el dictado de clases remotas					

Respuesta de Expertos sobre Instrumento

Marca temporal	6/12/2022 11:14:24	6/16/2022 10:29:52	6/20/2022 16:07:35
Nombres y Apellidos	Estela Maricela Villalón de la Isla	LUISA FERNANDA ECHEVERRIA KING	Jahaira Quijije Alvarado
Titulo de Doctorado - Universidad	Ciencias de la Educación con mención Internacional - Universidad de Granada, España	Doctor en Educación - Universidad de Murcia	Doctora en Ing Industrial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Perú
Correo Electrónico	estela.villalon@academicos.udg.mx	lecheverriaking@gmail.com	pame.quijije@yahoo.com
1. Nivel de Satisfacción con el servicio académico recibido en la universidad [Claridad]	Aceptable (2)	Excelente (4)	Bueno (3)
1. Nivel de Satisfacción con el servicio académico recibido en la universidad [Coherencia]	Bueno (3)	Excelente (4)	Excelente (4)
1. Nivel de Satisfacción con el servicio académico recibido en la universidad [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
2. Nivel de Satisfacción con la gestión de los procesos académicos de la universidad [Claridad]	Bueno (3)	Excelente (4)	Bueno (3)
2. Nivel de Satisfacción con la gestión de los procesos académicos de la universidad [Coherencia]	Bueno (3)	Excelente (4)	Excelente (4)
2. Nivel de Satisfacción con la gestión de los procesos académicos de la universidad [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
1. Nivel de Satisfacción con la estructura de cursos dentro del curriculum [Claridad]	Bueno (3)	Excelente (4)	Bueno (3)
1. Nivel de Satisfacción con la estructura de cursos dentro del curriculum [Coherencia]	Bueno (3)	Excelente (4)	Excelente (4)
1. Nivel de Satisfacción con la estructura de cursos dentro del curriculum [Relevancia]	Bueno (3)	Excelente (4)	Excelente (4)
2. Nivel de Satisfacción con el curriculum de acuerdo con el entorno y tus necesidades [Claridad]	Aceptable (2)	Excelente (4)	Bueno (3)
2. Nivel de Satisfacción con el curriculum de acuerdo con el entorno y tus necesidades [Coherencia]	Aceptable (2)	Excelente (4)	Excelente (4)
2. Nivel de Satisfacción con el curriculum de acuerdo con el entorno y tus necesidades [Relevancia]	Aceptable (2)	Excelente (4)	Excelente (4)
3. Nivel de Satisfacción con la disponibilidad de cursos a llevar [Claridad]	Bueno (3)	Excelente (4)	Aceptable (2)
3. Nivel de Satisfacción con la disponibilidad de cursos a llevar [Coherencia]	Aceptable (2)	Excelente (4)	Excelente (4)

3. Nivel de Satisfacción con la disponibilidad de cursos a llevar [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
4. Nivel de Satisfacción con la variedad de cursos electivos [Claridad]	Aceptable (2)	Excelente (4)	Bueno (3)
4. Nivel de Satisfacción con la variedad de cursos electivos [Coherencia]	Aceptable (2)	Excelente (4)	Excelente (4)
4. Nivel de Satisfacción con la variedad de cursos electivos [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
5. Nivel de Satisfacción con los cursos compartidos con otras carreras [Claridad]	Bueno (3)	Excelente (4)	Bueno (3)
5. Nivel de Satisfacción con los cursos compartidos con otras carreras [Coherencia]	Bueno (3)	Excelente (4)	Excelente (4)
5. Nivel de Satisfacción con los cursos compartidos con otras carreras [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
6. Nivel de Satisfacción con las actividades curriculares o extra curriculares de responsabilidad social (Charlas, Talleres, Voluntariado, entre otros) [Claridad]	Excelente (4)	Excelente (4)	Aceptable (2)
6. Nivel de Satisfacción con las actividades curriculares o extra curriculares de responsabilidad social (Charlas, Talleres, Voluntariado, entre otros) [Coherencia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
6. Nivel de Satisfacción con las actividades curriculares o extra curriculares de responsabilidad social (Charlas, Talleres, Voluntariado, entre otros) [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
1. Nivel de satisfacción con la oferta de cursos ofrecidos en cada proceso de matricula [Claridad]	Excelente (4)	Excelente (4)	Aceptable (2)
1. Nivel de satisfacción con la oferta de cursos ofrecidos en cada proceso de matricula [Coherencia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
1. Nivel de satisfacción con la oferta de cursos ofrecidos en cada proceso de matricula [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
2. Nivel de Satisfacción con la oferta internacional de intercambio [Claridad]	Excelente (4)	Excelente (4)	Aceptable (2)
2. Nivel de Satisfacción con la oferta internacional de intercambio [Coherencia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
2. Nivel de Satisfacción con la oferta internacional de intercambio [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
3. Nivel de Satisfacción con la orientación y consejería de carrera [Claridad]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)

3. Nivel de Satisfacción con la orientación y consejería de carrera [Coherencia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
3. Nivel de Satisfacción con la orientación y consejería de carrera [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
4. Nivel de Satisfacción con la oferta de tutoría académica [Claridad]	Excelente (4)	Excelente (4)	Bueno (3)
4. Nivel de Satisfacción con la oferta de tutoría académica [Coherencia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
4. Nivel de Satisfacción con la oferta de tutoría académica [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
1. Nivel de Satisfacción con el dominio temático de los docentes [Claridad]	Bueno (3)	Excelente (4)	Excelente (4)
1. Nivel de Satisfacción con el dominio temático de los docentes [Coherencia]	Bueno (3)	Excelente (4)	Excelente (4)
1. Nivel de Satisfacción con el dominio temático de los docentes [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
2. Nivel de Satisfacción con la metodología de enseñanza de los docentes [Claridad]	Bueno (3)	Excelente (4)	Bueno (3)
2. Nivel de Satisfacción con la metodología de enseñanza de los docentes [Coherencia]	Bueno (3)	Excelente (4)	Excelente (4)
2. Nivel de Satisfacción con la metodología de enseñanza de los docentes [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
3. Nivel de satisfacción con el clima generado en clase entre alumnos y docente [Claridad]	Bueno (3)	Excelente (4)	Aceptable (2)
3. Nivel de satisfacción con el clima generado en clase entre alumnos y docente [Coherencia]	Bueno (3)	Excelente (4)	Excelente (4)
3. Nivel de satisfacción con el clima generado en clase entre alumnos y docente [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
4. Nivel de satisfacción con el acompañamiento y soporte constante de los docente [Claridad]	Bueno (3)	Excelente (4)	Bueno (3)
4. Nivel de satisfacción con el acompañamiento y soporte constante de los docente [Coherencia]	Bueno (3)	Excelente (4)	Excelente (4)
4. Nivel de satisfacción con el acompañamiento y soporte constante de los docente [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
1. Nivel de satisfacción con los recursos de la Biblioteca Presencial [Claridad]	Excelente (4)	Excelente (4)	Bueno (3)
1. Nivel de satisfacción con los recursos de la Biblioteca Presencial [Coherencia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
1. Nivel de satisfacción con los recursos de la Biblioteca Presencial [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)

2. Nivel de satisfacción con los recursos de la Biblioteca Virtual [Claridad]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
2. Nivel de satisfacción con los recursos de la Biblioteca Virtual [Coherencia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
2. Nivel de satisfacción con los recursos de la Biblioteca Virtual [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
3. Nivel de satisfacción con las aplicaciones de gestión académica para acceder a los cursos [Claridad]	Bueno (3)	Excelente (4)	Aceptable (2)
3. Nivel de satisfacción con las aplicaciones de gestión académica para acceder a los cursos [Coherencia]	Aceptable (2)	Excelente (4)	Excelente (4)
3. Nivel de satisfacción con las aplicaciones de gestión académica para acceder a los cursos [Relevancia]	Aceptable (2)	Excelente (4)	Excelente (4)
4. Nivel de satisfacción con los Laboratorios de Computo (Equipos y Mantenimiento) [Claridad]	Excelente (4)	Excelente (4)	Bueno (3)
4. Nivel de satisfacción con los Laboratorios de Computo (Equipos y Mantenimiento) [Coherencia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
4. Nivel de satisfacción con los Laboratorios de Computo (Equipos y Mantenimiento) [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
5. Nivel de satisfacción con los Laboratorios Especializados (Equipos y Mantenimiento) [Claridad]	Excelente (4)	Excelente (4)	Bueno (3)
5. Nivel de satisfacción con los Laboratorios Especializados (Equipos y Mantenimiento) [Coherencia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
5. Nivel de satisfacción con los Laboratorios Especializados (Equipos y Mantenimiento) [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
6. Nivel de satisfacción con la infraestructura del aula física (Equipos y Mantenimiento) [Claridad]	Excelente (4)	Excelente (4)	Bueno (3)
6. Nivel de satisfacción con la infraestructura del aula física (Equipos y Mantenimiento) [Coherencia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
6. Nivel de satisfacción con la infraestructura del aula física (Equipos y Mantenimiento) [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
7. Nivel de satisfacción con la infraestructura de video conferencia del aula virtual [Claridad]	Excelente (4)	Excelente (4)	Aceptable (2)
7. Nivel de satisfacción con la infraestructura de video conferencia del aula virtual [Coherencia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)

7. Nivel de satisfacción con la infraestructura de video conferencia del aula virtual [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
1. Nivel de satisfacción con la metodología de enseñanza propuesta en los cursos [Claridad]	Bueno (3)	Excelente (4)	Bueno (3)
1. Nivel de satisfacción con la metodología de enseñanza propuesta en los cursos [Coherencia]	Bueno (3)	Excelente (4)	Excelente (4)
1. Nivel de satisfacción con la metodología de enseñanza propuesta en los cursos [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
2. Nivel de satisfacción con los recursos (materiales generados, actividades propuestas y herramientas utilizadas) de las asignaturas que contribuyen al aprendizaje [Claridad]	Aceptable (2)	Excelente (4)	Excelente (4)
2. Nivel de satisfacción con los recursos (materiales generados, actividades propuestas y herramientas utilizadas) de las asignaturas que contribuyen al aprendizaje [Coherencia]	Deficiente (1)	Excelente (4)	Excelente (4)
2. Nivel de satisfacción con los recursos (materiales generados, actividades propuestas y herramientas utilizadas) de las asignaturas que contribuyen al aprendizaje [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
3. Nivel de satisfacción con los contenidos abordados en los cursos de mi plan curricular que contribuyen al aprendizaje [Claridad]	Aceptable (2)	Excelente (4)	Excelente (4)
3. Nivel de satisfacción con los contenidos abordados en los cursos de mi plan curricular que contribuyen al aprendizaje [Coherencia]	Deficiente (1)	Excelente (4)	Excelente (4)
3. Nivel de satisfacción con los contenidos abordados en los cursos de mi plan curricular que contribuyen al aprendizaje [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)
4. Nivel de satisfacción con las metodologías de evaluación propuestas en cada uno de los cursos [Claridad]	Bueno (3)	Excelente (4)	Excelente (4)
4. Nivel de satisfacción con las metodologías de evaluación propuestas en cada uno de los cursos [Coherencia]	Bueno (3)	Excelente (4)	Excelente (4)
4. Nivel de satisfacción con las metodologías de evaluación propuestas en cada uno de los cursos [Relevancia]	Excelente (4)	Excelente (4)	Excelente (4)