

El *engagement* laboral del docente y su incidencia en el estudiante

Un estudio de caso

Diego Raza-Carrillo



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

30 años

Serie Magíster

El *engagement* laboral del docente y su incidencia en el estudiante

Un estudio de caso

Diego Raza-Carrillo

Serie Magíster
Vol. 313

El engagement laboral del docente y su incidencia en el estudiante: Un estudio de caso
Diego Raza-Carrillo

Primera edición
Coordinación editorial: Jefatura de Publicaciones
Corrección de estilo: Oswaldo Reyes
Diseño de la serie: Andrea Gómez y Rafael Castro
Impresión: Ediciones Fausto Reinoso
Tiraje: 70 ejemplares

ISBN Universidad Andina Simón Bolívar,
Sede Ecuador: 978-9942-837-90-5
© Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador
Toledo N22-80
Quito, Ecuador
Teléfonos: (593 2) 322 8085, 299 3600 • Fax: (593 2) 322 8426
• www.uasb.edu.ec • uasb@uasb.edu.ec

La versión original del texto que aparece en este libro fue sometida a un proceso de revisión por pares, conforme a las normas de publicación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Impreso en Ecuador, octubre de 2021

Título original:
Relación entre el *Engagement* Laboral de los docentes
del Área de Gestión de la UASB-E y la satisfacción de sus estudiantes

Tesis para la obtención del título de magíster en Dirección de Empresas
Autor: Diego Fabián Raza Carrillo
Tutor: Jairo Rivera Vásquez
Código bibliográfico del Centro de Información: T-2441

CONTENIDOS

Capítulo primero

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA	5
PREGUNTA CENTRAL.....	6
OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS.....	6
Objetivo general.....	6
Objetivos específicos	6
JUSTIFICACIÓN.....	7
DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.....	7

Capítulo segundo

MARCO TEÓRICO	9
ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	9
Investigaciones internacionales previas	9
Investigaciones previas en Ecuador.....	10
BASES TEÓRICAS	11
<i>Engagement</i> laboral y sus dimensiones.....	11
Satisfacción del usuario.....	18
FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS	21
Operacionalización de variables e indicadores	21

Capítulo tercero

METODOLOGÍA	23
TIPO DE INVESTIGACIÓN	23
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	23
POBLACIÓN Y MUESTRA	23
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	24
Recolección de datos.....	24
Descripción de los instrumentos.....	25
Validez de los instrumentos	28
Fiabilidad de los instrumentos	30
Técnicas para el procesamiento de datos.....	30

Capítulo cuarto

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	31
PROCESAMIENTO DE DATOS.....	31
<i>Engagement</i> laboral y sus dimensiones.....	31
Satisfacción del estudiante con su docente y sus elementos constitutivos	36
Satisfacción del estudiante con docentes de distinto nivel de <i>engagement</i> laboral	44
Prueba de hipótesis.....	46
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	47
Tendencia central y dispersión del <i>engagement</i> y dimensiones.....	47
<i>Engagement</i> y dimensiones según edad y antigüedad del docente.....	47
Tendencia central y dispersión de la satisfacción del estudiante con su docente y elementos constitutivos ...	48
Satisfacción del estudiante según nivel del programa, edad y antigüedad del docente	48
Satisfacción del estudiante con docentes de distinto nivel de <i>engagement</i>	49

Capítulo quinto

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	51
CONCLUSIONES	51
RECOMENDACIONES	52
En relación con el <i>engagement</i> laboral	52
REFERENCIAS.....	55
ANEXOS	61

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

La búsqueda y medición de la satisfacción de los estudiantes ha sido una preocupación permanente en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E), razón por la cual se aplican encuestas de manera sistemática y periódica en busca del mejoramiento continuo en los servicios que ofrece. En estas se evalúan distintos elementos que consituyen la satisfacción del estudiante con su docente. Más de una vez los resultados de satisfacción —o insatisfacción— de los estudiantes han sido tomados en cuenta por parte de los coordinadores docentes para la toma de decisiones importantes, como la permanencia del docente en la materia, el ajuste y alineamiento de contenidos en las materias y el mejoramiento de metodologías de enseñanza y evaluación, entre otras.

Si bien los resultados de satisfacción de los estudiantes en general han sido positivos, no siempre son homogéneos entre materias y, menos aún, entre programas del Área de Gestión; en algunos casos se han observado incluso resultados de satisfacción con claras oportunidades de mejora, lo cual representa un reto y un problema de estudio para el área y cada uno de sus programas.

De otra parte, considerando al docente como uno de los ejes alrededor de los cuales se construye la satisfacción del estudiante, las características psicosociales (entre ellas su *engagement* laboral y sus distintas dimensiones de vigor, dedicación y absorción), como incidentes en la satisfacción de sus estudiantes, se constituyen también en un problema de estudio.

Los docentes del Área de Gestión se declaran comprometidos con la universidad. Es comprensible que algunos presenten en mayor o menor medida ese compromiso; no obstante, esta investigación indaga la manera en que se presentan las distintas dimensiones del *engagement* laboral entre docentes del tercer trimestre del área, y si acaso aquello incide en los distintos elementos constitutivos de la satisfacción de sus estudiantes con sus docentes.

PREGUNTA CENTRAL

¿Existe diferencia entre los distintos elementos que conforman la satisfacción del estudiante cuando sus docentes reportan niveles más altos en una o varias de las dimensiones constitutivas de su *engagement* laboral referidas a vigor, dedicación o absorción, en el Área Académica de Gestión de la UASB-E en el tercer trimestre del año lectivo 2016-2017?

OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS

OBJETIVO GENERAL

Identificar si existe diferencia entre los distintos elementos que conforman la satisfacción del estudiante, cuando sus docentes reportan niveles más altos en una o varias de las dimensiones constitutivas de su *engagement* laboral referidas a vigor, dedicación o absorción, en el Área Académica de Gestión de la UASB-E en el tercer trimestre del año lectivo 2016-2017.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conceptualizar las distintas dimensiones del *engagement* laboral y los distintos componentes de la satisfacción del estudiante con sus docentes.

- Determinar cuál es el nivel de las distintas dimensiones del *engagement* laboral que presentan los docentes del Área Académica de Gestión de la UASB-E que dictaron clase en el tercer trimestre del año lectivo 2016-2017.
- Determinar cuál es el nivel de los distintos componentes de la satisfacción de los estudiantes del Área de Gestión de la UASB-E con sus docentes, en el tercer trimestre del año lectivo 2016-2017.
- Identificar si existe diferencia entre los distintos componentes que son parte de la satisfacción de los estudiantes, cuando el nivel de las distintas dimensiones del *engagement* laboral de sus docentes en el Área de Gestión de la UASB-E es diferente en el tercer trimestre del año lectivo 2016-2017.

JUSTIFICACIÓN

Este estudio se justifica académicamente por la inexistencia en Ecuador de investigaciones que indaguen sobre el *engagement* laboral docente a nivel de posgrado y la satisfacción de sus estudiantes. Cabe señalar que este trabajo aportó con más elementos al estudio de estas dos variables.

Desde el punto de vista práctico, esta obra permite conocer la necesidad de plantear políticas conducentes a mejorar el involucramiento, el bienestar y la energía de los docentes con el fin de mejorar la satisfacción de los estudiantes, e incluso pretende motivar posteriores investigaciones para analizar cuáles pueden ser los elementos que inciden en este constructo.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Se estudió el *engagement* laboral de los docentes en sus distintas dimensiones y los componentes de la satisfacción de sus estudiantes. La investigación se realizó para el tercer trimestre del año lectivo 2016-2017 en el área académica de Gestión de la UASB-E.

CAPÍTULO SEGUNDO

MARCO TEÓRICO

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

INVESTIGACIONES INTERNACIONALES PREVIAS

El interés por el *engagement* laboral en el mundo se revela en una antigua y gran cantidad de investigaciones realizadas sobre la temática, los factores organizacionales que inciden en él y su relación con los resultados organizacionales, así como su estudio en entornos laborales académicos universitarios.

En la revisión bibliográfica realizada en la plataforma de investigación EBSCO se encontraron alrededor de 2800 artículos científicos publicados en el mundo entero sobre el estudio del *engagement* laboral datados desde 1990 (casi 20 años antes de que en Ecuador se escribiera la primera tesis sobre el tema); y en el sitio Open Access Theses and Dissertations se hallaron casi 600 tesis doctorales o de maestría que indagaron sobre este tema desde el año 2003.

De ese gran conjunto de tesis, alrededor de 120 relacionaron el *engagement* laboral con alguna variable de resultado, desempeño, satisfacción o impacto organizacional, y cerca de 30 investigaciones doctorales y de maestría se enfocaron en llevar a cabo estos estudios en ámbitos educativos.

INVESTIGACIONES PREVIAS EN ECUADOR

En Ecuador las investigaciones sobre este tema son relativamente recientes y se encuentran pocos estudios académicos relacionados con el *engagement* laboral; son todavía más escasos aquellos que indagan sobre el nivel de *engagement* laboral y los resultados organizacionales; y aún menos frecuentes las investigaciones que plantean estas cuestiones en ámbitos académicos universitarios.

Entre los estudios realizados para plantear un acercamiento al *engagement* laboral y su medición en colaboradores de una organización, destacan la investigación realizada por Bravo (2013) sobre una medición de *engagement* laboral en una empresa de comunicación en la ciudad de Quito, sin relacionarlo con otras variables, sino buscando identificar si existen diferencias entre su nivel y la antigüedad y el género de los empleados en el área administrativa de dicha empresa, así como el estudio realizado por Ochoa, Aguas y Medina (2016) sobre una evaluación de este constructo en dos centros de salud en Guayaquil.

Además de estas dos investigaciones de corte descriptivo, existen otras en Ecuador que, con un alcance más explicativo, buscaron relacionar la existencia de ciertas condiciones en la organización con los niveles de *engagement* laboral de sus empleados.

Así, la investigación de Alfredo Paredes (2015) encontró la relación positiva entre prácticas novedosas de gestión (la gamificación de ciertos procesos administrativos) con los niveles de *engagement* laboral en la empresa; el estudio de Ávila (2015) encontró que los niveles de socialización organizacional están positivamente relacionados con niveles de *engagement* laboral en los colaboradores de una empresa de servicios financieros en Quito; y la investigación de Recalde (2016) localizó una relación positiva entre los recursos laborales que ofrecía una empresa minera (liderazgo, calidad de vida, cultura, entre otros) y los niveles de *engagement* laboral de sus empleados.

Estas investigaciones utilizaron métodos cuantitativos para identificar la correlación positiva existente entre ciertos factores organizacionales de gestión en distintas empresas y el *engagement* laboral de sus colaboradores.

Por otra parte, solo se ha encontrado una investigación en Ecuador que buscó relacionar el *engagement* laboral como determinante de resultados organizacionales, a través de la cual se identificó la relación

positiva existente entre *engagement* laboral y desempeño en una empresa en Quito (Meza y Sucuy 2014).

Para concluir esta referencia a investigaciones previamente realizadas en Ecuador, vale mencionar que en la investigación de Narciza Paredes (2016) se buscaba el estudio del *engagement* laboral en el ámbito universitario en Ecuador. Esta investigación demostró un alto nivel de correlación entre la práctica de los valores institucionales y los niveles de *engagement* en sus colaboradores.

De esto se desprende que el interés en el *engagement* laboral en Ecuador se remonta apenas al año 2013, con pocas investigaciones y ninguna ha indagado sobre el *engagement* laboral y la satisfacción de los usuarios, mucho menos en ámbitos universitarios, que es el objeto de esta investigación.

BASES TEÓRICAS

ENGAGEMENT LABORAL Y SUS DIMENSIONES

Conceptualización

Empresarios, consultores de recursos humanos y académicos han tratado de definir al *engagement* laboral. Las definiciones no siempre coinciden, y en algunos casos se usan de manera indiscriminada.

Así, el término del inglés se traduce textualmente al español como «compromiso», y en la definición del término en el propio idioma se aduce a *commitment* (que equivale también a «compromiso» en español), y a «involucramiento emocional».

Fuera de la academia, al hablar de *engagement* laboral se lo asimila al compromiso en el trabajo y las personas lo asocian con gran cantidad de características como la pasión por el trabajo, el esfuerzo más allá de lo exigido, el entusiasmo en el trabajo, la identificación con la organización o el afecto que se siente por ella, y con otras definiciones que no son estrictamente académicas y que por su variedad no permitirían un estudio riguroso y homogéneo de este constructo, objeto de esta investigación.

En este estudio se dejaron de lado todas las definiciones informales (que en algunos casos pueden contener elementos no comunes y hasta contradictorios) y se indagó sobre la conceptualización teórica aceptada dentro de la academia para el estudio de esta variable en las organizaciones. De igual manera, así como en la mayoría de estudios de este

constructo en idioma español, se conservó la voz inglesa y se usa el término *engagement* laboral o *engagement* en el trabajo.

El trabajo de Kahn (1990) se reconoce como pionero en el análisis de *engagement* laboral, en el que se plantea que las personas utilizan distintos niveles de sus recursos físicos, cognitivos y emocionales para desempeñar su rol en el trabajo, y que existen distintas condiciones por las que los seres humanos se comprometen con el uso de esos recursos en mayor o menor medida.

Tal vez convenga aclarar a qué se refiere el rol, y para ello hay que reconocer que las personas no se comportan exactamente igual en su trabajo y fuera de él. Los niños, por ejemplo, se maravillan al encontrar un profesor en el supermercado, fuera del aula, con sus propios hijos, haciendo algo que también hacen ellos, en definitiva, fuera de su trabajo, del rol de maestros que cumplen de lunes a viernes en un horario determinado.

Sucede lo mismo con los adultos, cuando las personas se encuentran fuera del trabajo con su jefe —en la playa, por ejemplo— y les resulta curioso verlo sin corbata (¡y sin camisa!) con su familia, riendo, echado en la arena, otra vez, fuera de su rol laboral que tal vez exige ciertas convenciones de vestuario y también de conducta.

Los griegos sostenían que todas las personas interpretan a lo largo de su vida (y de su día) distintos personajes: el papá, el esposo, la gerente, la hermana, el político, la amiga. Esos personajes cumplen diversos roles, y, para interpretar cada uno de ellos, las personas usan de distinta manera sus recursos con el fin de cumplir ese rol de la manera que les parece más conveniente.

Una vez aclarado el significado de *rol*, es importante comprender el uso de recursos por parte de las personas en el cumplimiento de ese rol.

Cuando se observa a un cajero en el supermercado que está disfrutando su trabajo, se puede afirmar que está usando sus recursos emocionales de manera distinta a otro cajero que aparentemente no disfruta tanto de su trabajo. Ambas personas utilizan en distinta medida recursos emocionales en el cumplimiento del mismo rol.

También se podría plantear como ejemplo un médico que trata de realizar un diagnóstico exhaustivo a su paciente, lleno de preguntas y repreguntas, toma de notas y apuntes, y que hace notar que está aplicando todos sus conocimientos (recursos cognitivos) en el cumplimiento de su

rol; frente a otro médico que tal vez se siente que hace un diagnóstico menos profundo y, por tanto, parecería que está usando sus recursos cognitivos de forma más exigua en el cumplimiento del mismo rol.

La investigación de Kahn (1990) comienza aceptando lo que ya se ha dicho: que todas las personas cumplen un rol en sus lugares de trabajo, y plantea que el interés está en conocer cómo llegan a estar presentes completamente en la interpretación de esos roles, usando activa y plenamente sus recursos físicos, cognitivos y emocionales.

Su estudio fue diseñado para generar un marco teórico dentro del cual se puedan estudiar y comprender estos procesos de involucramiento del ser en el rol de las personas, de manera particular, para comprender cómo las personas se aplican y entregan en mayor o menor medida en sus tareas en el trabajo de manera física, cognitiva y emocional al cumplir con las tareas que les exige el rol laboral que se encuentran desempeñando en determinado momento.

Este enfoque difiere de lo planteado en general hasta entonces, que proponía más bien un estado generalizado de ajuste al rol por parte de las personas como «si estuvieran posando para una foto», en palabras de Kahn.

Para comprender mejor el enfoque que pretendió superar, Kahn refiere distintas investigaciones que se hicieron en esa época en las que se buscaba identificar el involucramiento (Lawler y Hall 1970), compromiso (Mowday, Porter y Steers 1981) o alienación (Blauner 1964) que presentaba una persona de manera generalizada en su vida. Aquellas investigaciones —manifiesta Kahn— pasaban por alto el hecho de que las personas muestran distinto uso de sus recursos en actividades laborales y no laborales. Como si el nivel de concentración y pasión que presenta un escultor al estar inmerso en su trabajo permaneciera igual cuando está cenando o tomando una ducha.

Con ese antecedente y enfoque, el trabajo de Kahn recoge los avances realizados previamente de manera particular por Goffman (1961), que ya planteó que las personas tienen distintos niveles de apego o desapego mientras cumplen su rol en la organización, lo que muestra concomitantemente mayores o menores niveles de distanciamiento de dichos roles.

Para explicar este mayor o menor distanciamiento del rol, Goffman usa un interesante ejemplo al referir al policía de tránsito en hora pico:

moviendo fuertemente los brazos, usando el silbato intensamente, gesticulando, pendiente de todo lo que sucede a su alrededor; y al padre de familia mientras espera al hijo en el carrusel: bostezando y divagando en otros pensamientos. En el ejemplo, el policía está totalmente «apegado» a su rol, y el padre de familia «desapegado» al rol que le toca cumplir en ese momento.

Para llevar esta idea a la vida organizacional, Kahn la complementa con los aportes de la psicología y la sociología que plantean que las personas se acercan o distancian alternadamente de los grupos sociales a los que pertenecen, calibrando su cercanía o lejanía del grupo en función de un instinto de protección y seguridad, principalmente.

A partir de la comprensión de la existencia de esa permanente calibración de cercanía o lejanía al grupo organizacional y del correspondiente nivel de intensidad con el que se cumple el rol por parte de las personas en la organización, Kahn acuña el término *engagement laboral* definiéndolo como el nivel en el que los miembros de una organización emplean sus recursos físicos, cognitivos y emocionales en sus roles laborales.

Esta definición inicial ha ido completándose y afinándose, y hoy por hoy ha desembocado en la conceptualización más aceptada y utilizada que es la que ofrecen Schaufeli y Bakker (2004): un estado mental relacionado con el trabajo que es positivo y gratificante caracterizado por mostrar vigor, dedicación y absorción (las dimensiones del *engagement laboral*); en el que el vigor se define como altos niveles de energía y resiliencia mental, la dedicación como un estado de involucramiento fuerte con el trabajo y la absorción como la capacidad de estar completamente absorto (sustraído) y concentrado en el trabajo. Estas características, como es evidente, muestran de manera más concreta la forma en la que se aplican los recursos físicos, cognitivos y emocionales de los que habla Kahn.

Para complementar la definición, no se debe confundir el *engagement laboral* con las características del trabajólico, que presenta más los elementos compulsivos propios de la adicción, en lugar de la satisfacción que siente el trabajador con altos niveles de *engagement laboral* (Bakker y Leiter 2010).

Estas dimensiones que conforman al *engagement laboral*, y que se refieren al vigor, la dedicación y absorción que muestra el trabajador (el docente en esta investigación) en el cumplimiento de su rol, son las que

se estudiarán junto con los componentes de la satisfacción del estudiante con sus docentes.

Determinantes del *engagement* laboral

Desde los primeros estudios sobre *engagement* laboral, uno de los elementos que siempre fue de interés para los investigadores se refirió a conocer las razones por las que una persona muestra mayor o menor *engagement* en su trabajo.

Así, el mismo Kahn en su investigación de 1990 refirió tres condiciones psicológicas determinantes para que las personas muestren mayor o menor *engagement* laboral: sentido (que el trabajo reporte un retorno al ser cuando se cumple el rol), seguridad (ser capaz de mostrar el propio ser sin miedo a consecuencias negativas, pérdida de imagen o estatus) y disponibilidad (sentir que se cuenta con los recursos físicos, emocionales y psicológicos para cumplir el rol).

Años antes de las propuestas de Kahn, Hackman y Oldham (1976) ya sugerían, en su teoría de las características del trabajo, que las características que presenta el entorno en el que se lleva a cabo un trabajo incide en la motivación que siente la persona que lo desempeña. Esa motivación, ocasionada por algunas características del trabajo, incide en el *engagement* laboral, según defiende el mismo Kahn y también argumentan Macey y Schneider (2008).

La motivación que incide en el *engagement* laboral tiene que ver con la existencia de autonomía, variedad de tareas, significado de la tarea, retroalimentación, posibilidad de resolución de problemas, complejidad, entre otras, según reportan Christian, Garza y Slaughter (2011).

Estas referencias invitan a pensar que parte importante del *engagement* laboral que puede presentar un trabajador tiene que ver con el tipo de trabajo en el que se desempeñan las tareas del individuo.

Trabajos con poca variedad o muy repetitivos, trabajos con tareas que no aporten sentido de realización o significado, trabajos poco complejos en los que no se requiere creatividad para solucionar problemas, parecerían ser trabajos que por sus características incidirían en un bajo *engagement* laboral en los empleados. De igual forma, el trabajo en un entorno que no favorezca la autonomía, la posibilidad de intentar nuevas cosas y que no provea suficiente retroalimentación, incidiría también en un *engagement* laboral bajo.

En cuanto al rol del líder en la construcción de *engagement* laboral, Macey y Schneider (2008) plantean que su responsabilidad es proveer un sentido de claridad en las expectativas que tiene del trabajo de su subordinado, actuar con justicia y reconocer cuando exista un buen desempeño. Aquello, según los autores, genera un sentido de vínculo con el trabajo que generaría *engagement* laboral en las personas.

Esto es perfectamente entendible si se considera que un jefe con esas características seguramente infundirá un sentimiento de confianza y valoración del trabajo propio en el empleado, lo cual generaría que se esfuerce un poco más por usar sus recursos físicos, emocionales y cognitivos en el desempeño de su trabajo.

Finalmente, algunos autores otorgan un rol importante a las características personales del individuo a la hora de mostrar *engagement* laboral. Hirschfeld y Thomas (2008), por ejemplo, defienden que la capacidad de la persona de regular sus propias emociones y pensamientos permitiría a las personas lograr niveles superiores de *engagement* laboral. Esta propuesta tiene cercana relación con los postulados que años atrás planteaba Bandura (1992), relacionados con la autoeficacia como capacidad de considerarse a sí mismo capaz de lidiar con cualquier dificultad.

Esta última afirmación significaría que aun cuando el trabajo tenga características adecuadas y exista un buen líder, aquello podría no ser suficiente para generar *engagement* laboral en los empleados, si ellos no tienen ciertas características personales que se consideran como claves para aquello. También significaría que una persona con alta autoeficacia podría mostrar *engagement* laboral alto pese a las características de su trabajo y de su jefe, que podrían no ser las mejores.

Engagement* laboral y *burnout

Maslach y Leiter (2000) han definido al *engagement* laboral como lo opuesto al *burnout*, considerando que en el primero —con sus distintas dimensiones de vigor, dedicación y absorción— existe una sensación de completud diferente al vacío que siente la persona «quemada» por el *burnout*. Esta definición, *a contrario sensu*, invita a comprender mejor lo que significa el *burnout* para tener elementos complementarios que ayuden a conceptualizar de manera más plena al *engagement* laboral y sus dimensiones.

El *burnout* es un término que se utiliza para describir a la persona desgastada mentalmente por su trabajo (Schaufeli y Bakker 2004), y originalmente se utilizó para describir ese estado que se consideraba frecuente especialmente en los trabajos relacionados con el servicio a otras personas: enfermeras, cuidadores, educadores de distintos niveles, trabajadores sociales, psicólogos, entre otros. En efecto, se consideraba que las exigencias del trabajo con otros seres humanos, referidas al apoyo emocional, la construcción de empatías, el manejo de la comunicación, entre otras, contribuían a ese desgaste que se pensaba exclusivo en ese tipo de trabajos.

Esta limitación pronto fue superada a través de distintos estudios que mostraron que las características de desgaste mental y emocional no se encontraban de manera exclusiva en ese tipo de trabajo (de contacto permanente con otros seres humanos), sino prácticamente en cualquier tipo de labor.

Se define el *burnout* como un constructo que integra varias situaciones negativas que pueden estar presentes en un trabajador (Salanova et al. 2000): cansancio (fatiga física, mental y emocional), cinismo (indiferencia hacia el trabajo en general) e ineficacia profesional (referida a los aspectos de logro en el propio trabajo).

Es reconocido que hoy por hoy el *burnout* es un problema muy frecuente en todo tipo de trabajo, en todos los niveles y que su origen no se encuentra de manera exclusiva en las características personales del trabajador, sino muy comúnmente en las características de la organización (Maslach y Leiter 2000).

Si bien el *burnout* ha sido objeto de estudio permanente, Salanova y otros (2000) coinciden en que resulta más útil el estudio, la medición y gestión de constructos positivos como el *engagement* que enfocarse en su opuesto negativo, en este caso, el *burnout*. Esto está alineado con algunos postulados de la psicología positiva, que insiste en la necesidad de enfocarse en el potenciamiento de las condiciones emocionales y psicológicas positivas del ser humano, más que tratar de contrarrestar las negativas (Ben-Shahar 2007).

Por este motivo se enfocó la presente investigación en el estudio del *engagement* laboral con sus distintas dimensiones como condiciones positivas, en lugar del *burnout* que caracteriza desde lo negativo al colaborador y sus condiciones psicosociales en el cumplimiento de sus tareas.

Resultados generados por el *engagement* laboral y sus distintas dimensiones

Los empleados que notoriamente están más conectados con su trabajo, absorben en él y aplican con energía o vigor todos sus recursos para ejecutarlo, en general, se desempeñan mejor y por ende generan mejores resultados organizacionales a través de un mejor servicio (percibido por los usuarios), porque cometen menos errores y muestran más innovación en su trabajo, lo que los lleva a ser mejor calificados por sus supervisores (Rich, Lepine, y Crawford 2010).

Es aceptado comúnmente que las distintas dimensiones del *engagement* laboral impactan en los resultados organizacionales (Bakker y Demerouti 2007), especialmente aquellos relacionados con clientes o usuarios en organizaciones de servicio (Siddiqi 2015). Un estudio, realizado en 800 unidades de negocio de 36 empresas, muestra que los niveles de *engagement* laboral y sus distintas dimensiones están positivamente relacionados con el desempeño de las unidades de negocio (satisfacción y lealtad del cliente, nivel de ganancias, productividad, entre otros indicadores), y que por tanto se puede considerar que un empleado con alto nivel de *engagement* laboral es una ventaja competitiva para la organización (Harter, Schmidt, y Hayes 2002).

Parece natural aceptar que un trabajador que muestra vigor, dedicación y que además tiene capacidad de estar absorto en su trabajo seguramente generará resultados positivos para sí mismo, para el grupo con el que trabaja y para la organización.

La satisfacción de sus estudiantes es uno de los resultados organizacionales que se plantean usualmente las universidades, algo que este estudio buscó identificar cuando se presentan distintos niveles de *engagement* laboral por parte de sus docentes.

SATISFACCIÓN DEL USUARIO

Conceptualización

La revisión realizada por Giese y Cote (2002) refiere alrededor de veinte definiciones distintas que se han dado a la satisfacción del usuario por parte de distintos autores en la academia desde 1969, incluyendo definiciones aparentemente sobresimplificadas como la que ofrece Fornell (1992) que indica que es «una evaluación general posterior a la compra»; hasta definiciones complejas como la que proponen

Westbrook y Reilly (1983) que indican que la satisfacción del usuario es «una respuesta emocional a las experiencias asociadas a los servicios comprados, y que se genera por un proceso cognitivo de evaluación en el cual las percepciones de un objeto, acción o condición, son comparadas con los valores propios».

De todas las definiciones recopiladas, Giese y Cote (2002) rescatan algunos elementos comunes que construirían una definición de satisfacción del usuario como «una respuesta afectiva de intensidad variable basada en la evaluación del producto o servicio en comparación con algún estándar en un momento determinado».

Aquello de la respuesta afectiva se refiere a que en la satisfacción del usuario existe un componente emocional ligado a su apreciación, en tanto que el estándar con el que se compara puede ser referido a la expectativa que se había hecho el consumidor antes de la compra, basándose en la oferta del proveedor o experiencias previas.

Es en esa comparación entre expectativa y beneficio percibido que radica la gestión de la satisfacción del consumidor (cliente o usuario). Por ello Kotler y Armstrong (2012) indican que la gestión en las organizaciones debe buscar un equilibrio entre las expectativas que genera y la satisfacción que ofrece: puede generar expectativas muy bajas, lo cual generará buenos niveles de satisfacción, pero atraerá pocos clientes/usuarios, o puede generar expectativas muy altas que atraigan a gran cantidad de interesados para quienes será más difícil cumplir sus expectativas de satisfacción.

Importancia de la satisfacción del cliente o usuario

Kaplan y Norton (1999) ya advertían que la satisfacción del cliente es una medida que le informa a la organización «cuán bien lo está haciendo», y que impacta directamente en la retención así como en la consecución de nuevos clientes o usuarios. Indican además —refiriendo a Jones (1996)— que esa satisfacción del usuario es tan importante que no basta con ser adecuada o suficiente, sino que únicamente cuando es superior o excelsa genera posibilidad de que el usuario vuelva o refiera los servicios de la organización.

Esto último va en línea con lo que repiten Kotler y Armstrong (2012) a lo largo de su obra: la gestión de la organización consiste en satisfacer clientes (o usuarios) para que sigan eligiendo y recomendando

los servicios de la organización en lugar de aquellos que oferta la competencia.

Satisfacción del usuario en la academia

En este estudio se evitó el uso de la palabra *cliente* para referirse al estudiante, en función de que dicho concepto se acerca más a otro tipo de organizaciones, con fines y connotaciones distintas a las que tiene una universidad. Se utilizó más bien de manera indistinta la categoría de «usuario» o «beneficiario».

En Ecuador, las universidades se han preocupado en las últimas cuatro décadas por formalizar y generalizar los procesos de medición de la satisfacción de sus estudiantes, conscientes de que ese nivel es de alguna manera un indicador de la idoneidad de sus procesos, si bien siempre se advierte su carácter incompleto al abordar el fenómeno complejo de la calidad en la educación. Y aunque la visión y la perspectiva del estudiante será siempre parcial e incompleta, pues corresponde a la consideración de tan solo uno de los muchos actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no es menos cierto que sus opiniones —de otra parte— se pueden considerar como las más independientes, aunque puedan adolecer en ocasiones de subjetividad, que en estudiantes de posgrado se podría suponer menor.

Los distintos autores están de acuerdo en que la satisfacción del estudiante es un constructo multidimensional que evalúa, entre otros elementos, el ambiente en la clase, los costos de matrícula, la relación que se puede crear con el cuerpo de profesores, el nivel de conocimiento de los docentes, el número de estudiantes por aula (Yusoff, McLeay, y Woodruffe-Burton 2015); la calidad y disponibilidad de recursos y uso de tecnología (Wilkins y Barakrishnan 2013); la calidad de la enseñanza y del programa de estudio (Fernandes, Kieran Ross, y Meraj 2013); el clima social, aspectos estéticos de la infraestructura y la calidad de los servicios administrativos (Wiers-Jenssen, Stensaker, y Grøgaard 2002), entre muchos otros.

En general, se acepta como concepto de esta satisfacción estudiantil a la medida en que las expectativas (del estudiante) son cumplidas con los resultados reales referidos al desempeño y las características del docente, la innovación y pertinencia de la clase, las facilidades del aula, entre otros elementos (Mikulić, Dužević, y Baković 2015).

La UASB-E ha realizado evaluaciones de satisfacción de sus estudiantes de manera formal y sistemática desde su creación, lo que da cuenta de la valoración positiva que hace de los resultados de estas mediciones, a las que se pretendió enlazar en esta investigación los niveles de *engagement* laboral de los docentes.

La medición que realiza la UASB-E es multidimensional y en lo que se refiere a la satisfacción de los estudiantes con sus docentes indaga sobre seis elementos constitutivos: 1. la capacidad del docente de establecer nexos entre los contenidos de la materia; 2. el conocimiento de la materia que muestra el docente; 3. la pertinencia de la bibliografía empleada; 4. la capacidad del docente de crear un ambiente de participación en el aula; 5. la claridad con la que explica los criterios de evaluación; y 6. el cumplimiento de la planificación curricular por parte del docente.

Esta investigación indagó si existe una diferencia entre los componentes de la evaluación de satisfacción de los estudiantes de la UASB-E cuando sus docentes reportan valores mayores en las distintas dimensiones de su *engagement* laboral.

FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

En función de la revisión del marco teórico relativo al tema de estudio, se formuló la siguiente hipótesis:

La satisfacción de los estudiantes del Área de Gestión en el tercer trimestre del año lectivo 2016-2017, con uno o varios de los elementos que la constituyen en el modelo de evaluación de la UASB-E, es mayor cuando su docente reporta niveles más altos en una o varias de las dimensiones constitutivas de su *engagement* laboral referidas a vigor, dedicación o absorción.

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES

Principales variables y definición conceptual

Variable: *Engagement* laboral

Definición conceptual: un estado mental relacionado con el trabajo que es positivo y gratificante, y que es caracterizado por mostrar vigor, dedicación y absorción (Schaufeli y Bakker 2004).

Variable: satisfacción del estudiante

Definición conceptual: medida en la que las expectativas (del estudiante) son cumplidas con los resultados reales referidos al desempeño

y las características del docente, entre otros elementos (Mikulić, Dužević, y Baković 2015).

Identificación de los indicadores

Para el *engagement* laboral y sus dimensiones: puntaje obtenido en el test UWES de *engagement* laboral (Schaufeli y Bakker 2011).

Para la satisfacción del estudiante y sus elementos constitutivos: valor obtenido en la encuesta de satisfacción del estudiante con el docente que es aplicada por la UASB-E.

METODOLOGÍA

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Se realizó una investigación explicativa para aportar a la comprensión de causas, efectos y relación entre variables (Bernal 2010), específicamente, se indagó sobre la existencia de diferentes niveles de satisfacción de los estudiantes del Área de Gestión cuando sus docentes reportan niveles distintos de *engagement* laboral en sus diferentes dimensiones.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación fue no experimental y de tipo causal-comparativo (o denominado *ex post facto*), pues se han comparado varios grupos en términos de una variable independiente (*engagement* laboral docente y sus dimensiones), sobre la cual no hubo control ni intervención por parte del investigador (Creswell 2014).

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población que se investigó fue la de todos los profesores que dictaron clase en el tercer trimestre del año lectivo 2016-2017 en el Área Académica de Gestión de la UASB-E y sus respectivos estudiantes.

Se pretendió realizar una investigación censal considerando a todos los docentes que dictaron clase, 31 (según informó la secretaría del área), de los cuales se logró efectivamente información de 26,¹ con sus respectivos alumnos que en número ascendieron a 861, de los cuales 784 (91,06 %) llenaron la encuesta solicitada por la UASB-E al finalizar el tercer trimestre del año lectivo 2016-2017.

No se realizó el estudio para todos los profesores del año lectivo 2016-2017, pues la investigación inició luego de terminados el primer y el segundo trimestres, lo que imposibilitó realizar la medición de *engagement* laboral a dichos docentes de manera previa a sus clases con el fin de determinar concordantemente la satisfacción de sus estudiantes al terminar cada trimestre, y así cumplir uno de los criterios de validez interna de este tipo de diseños, en los que es necesario medir la variable que se presupone como causa, mientras ocurre de manera previa a la variable que se presupone como efecto.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recolección de datos de *engagement* laboral y sus distintas dimensiones se utilizó el test UWES de *engagement* laboral (Schaufeli y Bakker 2011), que fue aplicado a los docentes que fueron parte de la investigación. Para la satisfacción de los estudiantes se utilizó la escala de uso estándar en la UASB-E para estos efectos.

Para complementar los resultados del análisis estadístico, se realizó 1 entrevista semiestructurada al director del Área de Gestión (ver anexo 3), 3 entrevistas a docentes del área y un grupo focal con estudiantes del área (ver anexo 4), cuyos resultados se refieren más adelante. Para el grupo focal se invitó a alrededor de 60 estudiantes de distintos programas del área, de los cuales 8 confirmaron su disponibilidad y participaron en el ejercicio que se llevó a cabo durante un poco más de 1 hora en una de las aulas del Área Académica de Gestión.

1 De este total de 26 profesores, 2 son profesores de planta de la Universidad y 24 son profesores externos o contratados.

DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Engagement laboral

Desde hace algunas décadas, se está tratando de cambiar el enfoque de estudio de ciertos fenómenos psicológicos centrado casi exclusivamente —y hasta con cierta fijación— en la enfermedad y la patología, y que hoy trata de migrar hacia la comprensión de sus opuestos, es decir, las fortalezas, capacidades y el potencial. Así, en las décadas de 1980 y 1990 se estudiaron, generaron y utilizaron casi dos decenas de distintos instrumentos para medir el *burnout*, es decir, la sensación de estar quemado en el trabajo, antes de que a finales de 1990 y en los inicios del siglo XXI empiece el interés por medir de mejor manera su contraparte positiva: el *engagement*.

En la revisión realizada en búsqueda de instrumentos de medición del *engagement* se encontraron varias propuestas: The Gallup Workplace Audit (Harter, Schmidt, y Hayes 2002), la escala de medición de *engagement* y *burnout* (Schaufeli et al. 2002), la medida de *engagement* psicológico (May, Gilson, y Harter 2004), las escalas de *engagement* con el trabajo y la organización de Saks (2006), la medición del *engagement* en el trabajo (Rich, Lepine, y Crawford 2010), la encuesta de *engagement* de empleados (James, McKechnie, y Swanberg 2011), la Utrecht Work Engagement Scale-UWES (Schaufeli y Bakker 2011), la Escala de *Engagement* Intelectual, Social y Afectivo ISA (Soane et al. 2012), el inventario para medir el *engagement* o ilusión por el trabajo (Cárdenas Aguilar y Jaik Dipp 2014), entre otras.

Las distintas revisiones bibliográficas realizadas para indagar sobre instrumentos de medición de *engagement* laboral, entre las que se pueden mencionar la de Rana y Ardchivili (2015), reconocen que el instrumento que tiene mejores indicadores de fiabilidad y validez, además de ser uno de los más utilizados en investigaciones de este tipo alrededor del mundo (Schaufeli et al. 2002; Rana y Ardichvili 2015) y tal vez de los pocos que se han traducido y validado a idioma español, es la Utrecht Work Engagement Scale-UWES (Schaufeli y Bakker 2011).

De hecho, todas las tesis para maestría que se han realizado en Ecuador al respecto (Bravo 2013; Recalde 2016; Paredes 2016; Ávila 2015; Meza y Sucuy 2014; Ochoa, Aguas y Medina 2016) han utilizado esta escala de medición.

Por ser el instrumento más utilizado en la academia, al tener la mayor cantidad de comprobaciones de validez y fiabilidad inclusive en idioma español, y porque se ha usado en Ecuador (lo que permite hacer comparaciones con otras investigaciones dentro y fuera del país), se decidió utilizar la Utrecht Work Engagement Scale-UWES (Schaufeli y Bakker 2011), que aparece en el anexo 1.

La UWES mide tres dimensiones del *engagement*: el vigor, la dedicación y la absorción, en sus definiciones conceptuales que ya se han expuesto más arriba y a través de diecisiete preguntas.

Tabla 1. Ficha técnica del instrumento para medición de *engagement* laboral

Nombre	Escala Utrecht de <i>engagement</i> en el trabajo
Autores	Schaufeli y Bakker
Objetivo	Medir el <i>engagement</i> laboral
Año	2011
Procedencia	Original de Países Bajos, traducción de México
Dirigido a	Trabajadores de distintos sectores, incluidos los docentes
Administración	Propia del autor
Número de preguntas	17 en la versión en español
Tipo de preguntas	Escala de Likert
Duración	3 a 5 minutos
Significación	Probada fiabilidad y validez de criterios por los autores del instrumento, y reconfirmada por el autor en esta investigación
Dimensiones	Vigor, dedicación y absorción

Fuente y elaboración propias.

Si bien existen otras propuestas interesantes de medición del *engagement* laboral (como las que se mencionan más arriba y que están siendo aplicadas de manera experimental en distintas empresas), y que partiendo de estas diecisiete preguntas complementan el espectro de evaluación con preguntas adicionales que miden otras dimensiones propuestas como constitutivas del *engagement* laboral, se prefirió utilizar las diecisiete preguntas que se indican por ser las que cuentan con mediciones más exhaustivas de validez y fiabilidad, según se ha mencionado.

Satisfacción del estudiante

Existe multitud de propuestas respecto de las formas de medir la satisfacción del estudiante, tomando en cuenta su condición multidimensional ya anotada más arriba, y en distintas condiciones del estudiante, del centro de estudios, de la modalidad, el nivel y área de estudios, entre otras particularidades.

Se revisaron las propuestas más generales para la evaluación de satisfacción de estudiantes, como las de Wiers-Jennsen, Stensaker y Grøgaard (2002), Childers et al. (2014), Gibbs y Dean (2014), Lazibat et al. (2014), Stukalina (2014), y Mikulic, Dužević y Baković (2015); las propuestas específicas para medir la satisfacción en educación universitaria de adultos como las plantean Gento y Vivas (2003), García-Aracil (2009), Andrić, Budic y Pismis (2013), Candelas et al. (2013), Fernandes, Ross y Meraj (2013), Wilkins y Barakrishna (2013), Anzamel (2014), Duque (2014), Marín-García, Martínez-Gómez y Giraldo-O'Meara (2014), Ogunnaike, Borishade y Olumide (2014), Douglas, Gilson y Harter (2015), Pérez Cusó et al. (2015), Sadeh y Garkaz (2015), y Yusoff, McLeay y Woodruffe-Burton (2015); y se completó el análisis con las propuestas específicas para estudiantes de posgrado según plantean Arambewela y Hall (2008), Karnyanszky y Musuroi (2015), y Sperandio et al. (2015), entre otros.

Lo que se observa en común de estas propuestas es que todas reconocen el carácter multidimensional de la satisfacción del estudiante, y en todas tiene un rol estelar la evaluación que se hace al docente en cada clase, incluyendo en dicha evaluación factores como el conocimiento que tiene de la materia que dicta, la capacidad de generar una comunidad de aprendizaje con el aula, la claridad con la que explica sus conceptos, el adecuado uso de metodologías andragógicas en la enseñanza, entre otros.

Los elementos de análisis y evaluación del docente que proponen estos distintos autores concuerdan en general con aquello que se considera en el instrumento de medición utilizado por la UASB-E, que consta de 6 preguntas que se califican con una escala de Likert del 1 al 5, y que se refieren a la capacidad del docente de establecer nexos entre los contenidos de su materia, el dominio que muestra en el conocimiento de esos contenidos, la pertinencia de la bibliografía que utiliza, su capacidad de generar un clima de participación en el aula, la claridad de

sus criterios de evaluación y el cumplimiento del programa curricular propuesto o *syllabus*.

Tabla 2. Ficha técnica del instrumento para medición de satisfacción del estudiante

Nombre	Evaluación al docente
Autores	Dirección General Académica, UASB-E
Objetivo	Medir la satisfacción del estudiante con el docente
Año	2012
Procedencia	Ecuador
Dirigido a	Estudiantes de las distintas áreas de la UASB-E
Administración	Dirección General Académica, UASB-E
Número de preguntas	6
Tipo de preguntas	Escala de Likert
Duración	3 a 5 minutos
Significación	Fiabilidad confirmada en esta investigación Validez confirmada según la instancia de aplicación del instrumento
Dimensiones	Nexos entre contenidos Dominio de los contenidos Pertinencia de la bibliografía Ambiente de participación Claridad en la evaluación Cumplimiento de la planificación

Fuente y elaboración propias.

VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS

Se verificó la validez de ambos instrumentos a través de la técnica de juicio de expertos.

Para la validación del instrumento de *engagement* laboral, y pese a que el instrumento cuenta con validaciones realizadas internacionalmente de manera exhaustiva, se solicitó a 5 expertos que asignen un puntaje a cada uno de los 17 ítems que componen el instrumento en una escala de 0 a 3 en la que 0 es inaceptable, 1 es poco aceptable, 2 es aceptable con reparos y 3 es aceptable totalmente. El grupo de 5 expertos estuvo conformado por profesores expertos en gestión del talento humano que trabajan en importantes universidades del país y que conocen sobre el constructo psicosocial denominado *engagement* laboral.

La información recogida del panel de expertos fue utilizada para calcular el indicador V de Aiken total del instrumento y de cada uno de sus ítems, que aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 3. Validación con juicio de expertos del instrumento de medición del *engagement* laboral

Ítem	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5	V=
1	2	3	2	3	3	0,87
2	3	3	2	2	2	0,80
3	2	3	2	2	3	0,80
4	3	1	2	3	3	0,80
5	2	3	2	3	3	0,87
6	2	3	3	2	3	0,87
7	3	2	2	2	3	0,80
8	2	3	3	2	2	0,80
9	2	2	3	2	3	0,80
10	3	2	2	3	3	0,87
11	3	2	2	3	3	0,87
12	2	3	2	3	3	0,87
13	3	3	2	3	3	0,93
14	2	3	3	2	3	0,87
15	2	2	3	3	2	0,80
16	2	3	3	2	3	0,87
17	2	3	3	2	3	0,87

Fuente y elaboración propias.

La tabla muestra que todos los ítems cuentan con un valor V de Aiken mayor a 0,80; confirmando que cada pregunta (y el instrumento en general) es válida para medir el constructo (Aiken y Groth-Marnat 2006).

Para el caso del instrumento de medición de la satisfacción del estudiante que utiliza la UASB-E, se consultó en la instancia correspondiente de aplicación del instrumento, donde se informó que el instrumento era revisado de manera periódica, realizando ajustes cuando se veía necesario (el último en 2012).

FIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

Si bien la fiabilidad del instrumento de medición de *engagement* laboral ha sido comprobada suficientemente en el mundo, se calculó el Alfa de Cronbach con la información recogida (ya que todas las preguntas son politómicas), cuyo resultado se muestra a continuación:

Tabla 4. Estadístico de fiabilidad del instrumento de medición del *engagement* laboral

Número de ítems	Alfa de Cronbach
17	0,9497

Fuente y elaboración propias.

Se calculó también el Alfa de Cronbach de la información recogida de satisfacción de los estudiantes que se ilustra en la siguiente tabla:

Tabla 5. Estadístico de fiabilidad del instrumento de medición de la satisfacción del usuario

Número de ítems	Alfa de Cronbach
6	0,9753

Fuente y elaboración propias.

El resultado de ambos indicadores es bastante mayor que el 0,60 que se recomienda para este tipo de estudios, por lo que ambos instrumentos se aceptan como fiables.

TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO DE DATOS

La información recogida tanto de *engagement* laboral docente como de satisfacción de los estudiantes fue ingresada y procesada estadísticamente. En primer lugar, para determinar la normalidad de sus distribuciones y luego para establecer la existencia de diferencias estadísticas significativas en los distintos componentes de satisfacción del estudiante en varios niveles de *engagement* laboral de sus docentes y sus respectivas dimensiones.

Para ello se aplicaron pruebas de Shapiro Wilk a las variables (con el fin de determinar la normalidad de sus distribuciones) y pruebas U de Mann Whitney y Kruskal Wallis para probar la significancia estadística de las diferencias en las medidas de tendencia central de las variables estudiadas.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos al procesar la información recolectada a través de las encuestas de *engagement* laboral y de satisfacción de los estudiantes.

En el primer apartado se caracteriza tanto al *engagement* laboral docente como a la satisfacción de los estudiantes desde la interpretación de la información levantada y se realizan las comparaciones entre los resultados de *engagement* laboral y satisfacción del estudiante; y en el segundo apartado se ofrece una discusión de los resultados estadísticos a la luz de la información cualitativa recolectada a través de entrevistas y grupo focal.

PROCESAMIENTO DE DATOS

ENGAGEMENT LABORAL Y SUS DIMENSIONES

El *engagement* laboral de los docentes, como ya se ha dicho, fue medido a través de la aplicación de la encuesta UWES (Schaufeli y Bakker 2011) que consta de 17 ítems que pueden ser valorados en una escala de Likert del 0 al 6 y que tiene un puntaje máximo de 102 puntos.

La encuesta contiene preguntas para medir el vigor (preguntas 1, 4, 8, 12, 15, 17), la dedicación (preguntas 2, 5, 7, 10, 13) y la absorción (3, 6, 9, 11, 14, 16).

Normalidad de la distribución del *engagement* laboral y sus dimensiones

Se aplicó la prueba Shapiro Wilk para determinar la normalidad de los datos recogidos de *engagement* laboral, vigor, dedicación y absorción del docente, con el fin de contar con elementos de decisión para el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas en los análisis posteriores de diferencia.

El resultado de la aplicación de la prueba a la distribución de cada una de las variables de *engagement* laboral y sus dimensiones aparece a continuación.

Tabla 6. Prueba Shapiro-Wilk para determinar normalidad en *engagement* laboral y sus dimensiones

Variable	Estadístico	Valor de p	Resultado
<i>Engagement</i> laboral	$z=3,159$	$p<0,01$	No es normal
Vigor	$z=2,69$	$p=0,004$	No es normal
Dedicación	$z=4,15$	$p<0,001$	No es normal
Absorción	$z=2,779$	$p=0,003$	No es normal

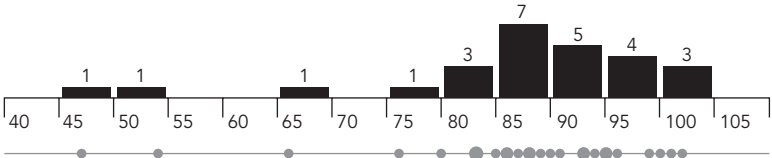
Fuente y elaboración propias.

Se puede observar que las distribuciones del *engagement* laboral, del vigor, la dedicación y la absorción no son normales y por tanto determinarían la necesidad de aplicación de pruebas no paramétricas para los análisis de diferencia que se realizan más adelante.

Tendencia central y dispersión del *engagement* laboral y sus dimensiones

El *engagement* laboral reportado por los docentes tuvo una media de 86,42 con una desviación estándar de 13,3 como aparece en el gráfico siguiente:

Gráfico 1. Distribución de frecuencias de la variable *engagement* laboral

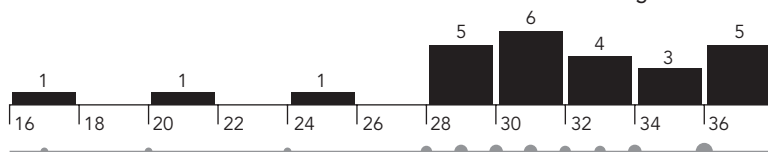


Fuente y elaboración propias.

Como se puede apreciar, de manera general los docentes consultados reportaron altos niveles de *engagement* laboral (recuérdese que el valor máximo posible es 102). Tan solo 2 docentes reportaron un nivel bajo y muy diferente al resto (valores entre 45 y 55), y hay 1 docente que reporta un nivel intermedio. La concentración de observaciones en el rango que es mayor a la media menos una desviación estándar es del 88 %, mayor al 84 % que aproximadamente corresponde a una distribución normal.

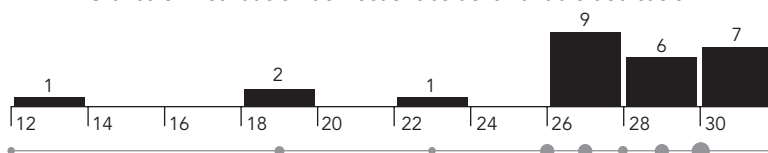
Estos valores de *engagement* laboral están compuestos por los valores parciales que lo constituyen, relativos al vigor, la dedicación y absorción reportados por los docentes cuyas medidas de tendencia central y dispersión aparecen en los gráficos 2, 3 y 4 que aparecen a continuación:

Gráfico 2. Distribución de frecuencias de la variable vigor



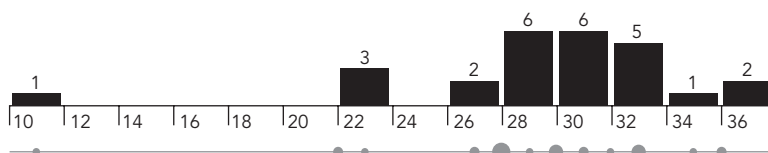
Fuente y elaboración propias.

Gráfico 3. Distribución de frecuencias de la variable dedicación



Fuente y elaboración propias.

Gráfico 4. Distribución de frecuencias de la variable absorción



Fuente y elaboración propias.

De manera concordante con los resultados de tendencia central del *engagement* laboral, sus dimensiones constitutivas muestran también valores reportados altos con pocas excepciones de docentes que reportan

bajos niveles de vigor, dedicación y absorción. El carácter excepcional de estos valores se revela gráficamente en una concentración de la frecuencia a la derecha de cada gráfico, con pocas observaciones en el lado izquierdo.

Las desviaciones estándar de vigor (4,73), dedicación (4,25) y absorción de los docentes (5,25) determinan que la concentración de los valores reportados que se ubican en el rango mayor a la media menos una desviación estándar corresponden a 88 %, 88 %, y 85 % (para vigor, dedicación y absorción, respectivamente), todos ellos mayores al 84 % que aproximadamente se observa en una distribución normal.

***Engagement* laboral y sus dimensiones: análisis comparativo por edad y antigüedad del docente**

Para completar la caracterización de la variable *engagement* y sus dimensiones de vigor, dedicación y absorción, se realizó un análisis a fin de determinar si existían cambios en las variables reportadas, según la edad del docente y su antigüedad.

Engagement y sus dimensiones según la edad del docente

Para determinar si existen diferencias en el *engagement* laboral —que dependan de la edad del docente (considerando que las distribuciones de las variables analizadas no son normales)— y sus dimensiones, se compararon las medianas de los valores reportados de vigor, dedicación, absorción y *engagement* laboral de los docentes en distintos rangos de edad. Para ello se separó a los docentes por rangos de edad en grupos de tamaño similar, se calculó sus medianas, y dichas medianas se compararon a través de la aplicación de pruebas de Kruskal-Wallis.

Los valores reportados en las distintas variables según rangos de edad se muestran a continuación:

Tabla 7. *Engagement* y sus dimensiones según la edad del docente

	Vigor	Dedicación	Absorción	<i>Engagement</i>
60 ≤ edad ≤ 71	30	26	29	85
51 ≤ edad < 60	31	28	30,5	89
46 ≤ edad < 51	35	30	33	98
43 ≤ edad < 46	33	28	30	93
38 ≤ edad < 43	30,5	27,5	28	86
30 ≤ edad < 38	31	26,5	30	88

Fuente y elaboración propias.

Si bien se observan algunas diferencias en todas las variables en cada rango de edad, estas diferencias resultaron no tener significación estadística, según los resultados a continuación de la prueba aplicada:

Tabla 8. Resultado de la prueba Kruskal-Wallis para comparar niveles de *engagement* y sus dimensiones por edad del docente

Dimensión evaluada según edad del docente	Estadístico	P	Diferencia
Vigor	$\chi^2(5) = 6,239$	0,284	No
Dedicación	$\chi^2(5) = 5,873$	0,319	No
Absorción	$\chi^2(5) = 3,82$	0,576	No
Engagement (total)	$\chi^2(5) = 6,559$	0,256	No

Fuente y elaboración propias.

Engagement y sus dimensiones según la antigüedad del docente

Para determinar si existen diferencias en el *engagement* laboral —que dependen de la antigüedad del docente (considerando que las distribuciones de las variables analizadas no son normales)— y sus dimensiones, se compararon las medianas de los valores reportados de vigor, dedicación, absorción y *engagement* laboral de los docentes en distintos rangos de antigüedad. Para ello se separó a los docentes por rangos de antigüedad en grupos de tamaño similar, se calculó sus medianas, y dichas medianas se compararon a través de la aplicación de pruebas de Kruskal-Wallis.

Los valores reportados para el *engagement* laboral y sus dimensiones en distintos rangos de antigüedad de los docentes aparecen a continuación:

Tabla 9. *Engagement* y sus dimensiones según la antigüedad del docente

	Vigor	Dedicación	Absorción	Engagement
$10 \leq \text{antigüedad} \leq 19$	31	29	31	91
$9 \leq \text{antigüedad} < 10$	18,5	15,5	16,5	50,5
$7 \leq \text{antigüedad} < 9$	31	29	30	90
$4 \leq \text{antigüedad} < 7$	29,5	26,5	28	84
$1 \leq \text{antigüedad} < 4$	33	29	33	95
$0,5 \leq \text{antigüedad} < 1$	36	29	34,5	99,5

Fuente y elaboración propias.

Igual que en el caso anterior, se realizó el análisis para el vigor, la dedicación, la absorción y el *engagement* laboral, y los resultados fueron similares mostrando que la antigüedad no fue un factor que discrimine los valores reportados de las variables indicadas. A continuación se muestran los resultados de la aplicación de la prueba Kruskal-Wallis para determinar la significación estadística de las diferencias encontradas.

Tabla 10. Resultado de la prueba Kruskal-Wallis para comparar niveles de *engagement* y sus dimensiones por antigüedad del docente

Dimensión evaluada según antigüedad del docente	Estadístico	P	Diferencia
Vigor	$\chi^2(5) = 9,075$	0,106	No
Dedicación	$\chi^2(5) = 12,302$	0,031	No
Absorción	$\chi^2(5) = 11,575$	0,041	No
<i>Engagement</i> (total)	$\chi^2(5) = 12,105$	0,033	No

Fuente y elaboración propias.

Igual que en el caso de la edad, estos resultados indican que no existe diferencia significativa en el *engagement* laboral (y sus dimensiones constitutivas) de docentes de distinta antigüedad.

SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE CON SU DOCENTE Y SUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

La satisfacción del estudiante con su docente se midió con la aplicación del instrumento propio de la UASB-E, que consta de 6 preguntas como se puede ver en el anexo 2, en sus preguntas 5 a 11.

Estas 6 preguntas son valoradas en una escala de Likert de 1 a 5 y por tanto se puede obtener un puntaje máximo de 30 en esta evaluación realizada al docente por parte del estudiante.

Las preguntas que contiene el instrumento se refieren a la capacidad del docente de establecer nexos entre contenidos, su dominio de los contenidos, la pertinencia de la bibliografía utilizada, la capacidad del docente de propiciar un ambiente de participación en el aula, la claridad en los procesos de evaluación y el cumplimiento de la planificación curricular propuesta.

Normalidad de la distribución de la satisfacción del estudiante y sus componentes

Para determinar la normalidad de la distribución de cada una de las variables, se aplicaron pruebas Shapiro-Wilk a fin de conocer si se requería la aplicación de pruebas paramétricas o no paramétricas en los análisis de diferencia que se realizarán más adelante.

El resultado de la aplicación de la prueba a la distribución de cada una de las variables de *engagement* laboral y sus dimensiones consta a continuación.

Tabla 11. Prueba Shapiro-Wilk para determinar normalidad en satisfacción del estudiante y sus componentes

Variable	Estadístico	Valor de p	Resultado
Satisfacción total	$z=3,76$	$p<0,001$	No es normal
Nexos	$z=3,76$	$p<0,001$	No es normal
Dominio	$z=3,64$	$p<0,001$	No es normal
Bibliografía	$z=3,50$	$p<0,001$	No es normal
Participación	$z=2,68$	$p=0,004$	No es normal
Claridad	$z=3,45$	$p<0,001$	No es normal
<i>Syllabus</i>	$z=3,96$	$p<0,001$	No es normal

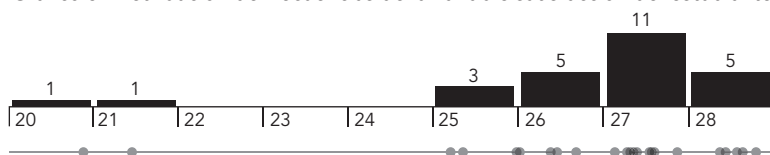
Fuente y elaboración propias.

Del examen realizado a la distribución de la satisfacción del estudiante y de sus variables constitutivas, se concluye que ninguna de ellas es una distribución normal, lo que determina la necesidad de aplicación de pruebas no paramétricas en los análisis de diferencia que se presentan más adelante.

Tendencia central y dispersión de la satisfacción del estudiante con su docente y elementos constitutivos

La satisfacción del estudiante con su docente tuvo una media de 26,73 con una desviación estándar de 1,9 como aparece en el gráfico 5:

Gráfico 5. Distribución de frecuencias de la variable satisfacción del estudiante

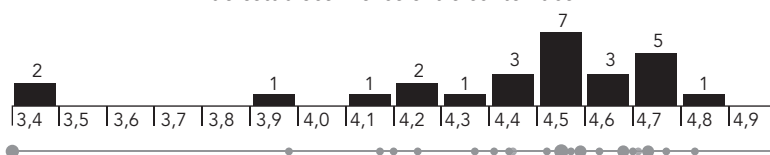


Fuente y elaboración propias.

Como se puede apreciar, la satisfacción del estudiante del Área de Gestión con sus docentes se ubica en el extremo derecho del recorrido de la variable, mostrando una evaluación positiva en los elementos constitutivos de esta satisfacción sobre los que es consultado. Se observa un comportamiento similar en sus variables constitutivas.

Así, en la capacidad del docente para establecer nexos entre los contenidos de la materia, la media resultante es 4,44 con una desviación estándar de 0,367. Su gráfico muestra igualmente una concentración de evaluaciones en la región de valores más altos según se muestra a continuación:

Gráfico 6. Distribución de frecuencias de la variable capacidad de establecer nexos entre contenidos



Fuente y elaboración propias.

Lo mismo se observa en cuanto a la evaluación que hacen los estudiantes al dominio de la materia que muestra el docente, variable que reporta una media de 4,58 con una desviación estándar de 0,299. Nuevamente con una alta concentración de frecuencia en la región de valores más altos de la variable, como se aprecia en el gráfico 7:

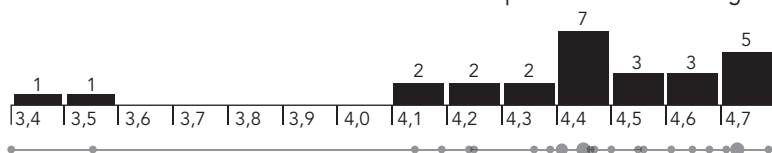
Gráfico 7. Distribución de frecuencias de la variable dominio de la materia por parte del docente



Fuente y elaboración propias.

La evaluación que los estudiantes hacen a la pertinencia de la bibliografía sugerida por el docente muestra también un comportamiento similar con frecuencias concentradas en la región de valores más altos de la variable, con una media de 4,42 y una desviación estándar de 0,329, tal y como se observa en el gráfico 8.

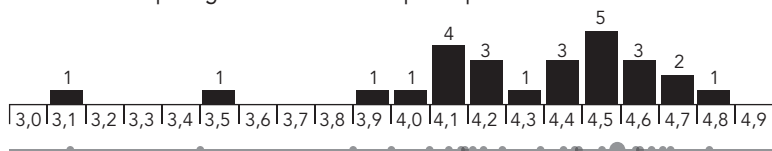
Gráfico 8. Distribución de frecuencias de la variable pertinencia de la bibliografía



Fuente y elaboración propias.

En lo que se refiere a la capacidad del docente de generar un clima de participación en el aula, los resultados son también alentadores, nuevamente con una concentración de frecuencias alta en la parte derecha del gráfico, con una media de 4,34 y una desviación estándar de 0,388, como se aprecia a continuación:

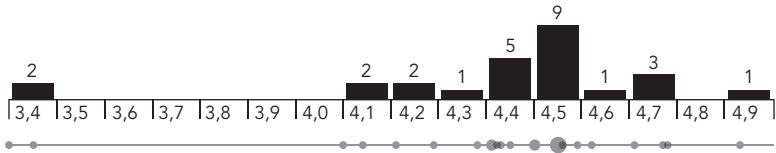
Gráfico 9. Distribución de frecuencias de la variable capacidad del docente para generar un clima de participación en el aula



Fuente y elaboración propias.

Por otra parte, el gráfico siguiente muestra el comportamiento de la forma en que califican los estudiantes a la claridad de los criterios de evaluación del docente. Igual que en los casos anteriores, la gráfica revela una calificación positiva mayoritaria en este elemento, con una media de 4,42 y una desviación estándar de 0,347.

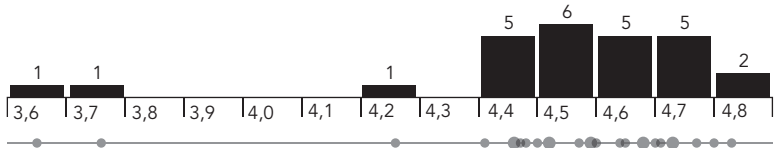
Gráfico 10. Distribución de frecuencias de la variable claridad de los criterios de evaluación



Fuente y elaboración propias.

Para concluir, la calificación que hacen los estudiantes al cumplimiento del programa curricular o *syllabus* por parte del docente muestra también resultados positivos con una media de 4,53 y una desviación estándar de 0,277, tal y como aparece en el gráfico a continuación:

Gráfico 11. Distribución de frecuencias de la variable cumplimiento del programa curricular



Fuente y elaboración propias.

Elementos constitutivos de la satisfacción del estudiante con su docente: análisis comparativo por nivel del programa, edad y antigüedad del docente

Para completar la caracterización de la variable satisfacción del estudiante con el docente y sus elementos constitutivos (capacidad de establecer nexos entre contenidos, dominio de la materia, pertinencia de la bibliografía, capacidad de generar clima de participación, claridad de los criterios de evaluación y cumplimiento del *syllabus* o programa curricular), se realizó un análisis para determinar si existían cambios en las

variables reportadas, según el tipo de programa al que asiste el alumno (especialización superior o maestría), la edad y la antigüedad del docente.

Satisfacción y sus elementos según el nivel del programa

Para determinar si existen diferencias en la satisfacción de los estudiantes con sus docentes en los programas de especialización y maestría, se aplicó una prueba de Mann-Whitney para comparar sus medianas y determinar si sus diferencias son significativas estadísticamente. Lo propio se hizo para comparar los valores obtenidos en cada uno de los seis elementos constitutivos de la satisfacción del estudiante con su docente.

Los valores reportados para cada variable, según el nivel del programa, se muestran a continuación.

Tabla 12. Satisfacción y sus componentes según nivel del programa

Programa	Satisfacción total	Nexos	Dominio	Bibliografía	Participación	Claridad	Syllabus
Especialización	26,68	4,52	4,59	4,41	4,29	4,42	4,52
Maestría	27,54	4,59	4,68	4,55	4,59	4,55	4,68

Fuente y elaboración propias.

El resultado de la prueba estadística realizada se muestra en la siguiente tabla y revela que tan solo existen diferencias significativas en dos de los seis elementos constitutivos de la satisfacción total del estudiante con el docente: la claridad de los criterios de evaluación y el cumplimiento del *syllabus* o programa curricular.

Tabla 13. Resultados de la prueba Mann-Whitney para comparar niveles de satisfacción por nivel del programa

Variable evaluada según el nivel del programa	Estadístico	P	Diferencia
Satisfacción total del estudiante con el docente	U(11,15) = 52	0,121	No
Capacidad de establecer nexos en contenidos	U(11,15) = 57	0,198	No
Dominio de la materia	U(11,15) = 54,5	0,148	No
Pertinencia de la bibliografía	U(11,15) = 51	0,109	No
Generar ambiente de participación	U(11,15) = 52,5	0,121	No
Claridad de los criterios de evaluación	U(11,15) = 44	0,047	Sí
Cumplimiento del programa	U(11,15) = 42	0,036	Sí

Fuente y elaboración propias.

Los resultados indican que no existe diferencia estadísticamente significativa en la evaluación que hacen los estudiantes de estas variables en sus docentes en programas de maestría y de especialización, a excepción de los casos de la claridad de los criterios de evaluación y el cumplimiento del programa curricular o *syllabus*.

Satisfacción y sus elementos según la edad del docente

Para determinar si existen diferencias en la satisfacción de los estudiantes con sus docentes dependiendo de su edad, se aplicó una prueba de Kruskal-Wallis para comparar los resultados.

Los valores de satisfacción reportados para docentes de distintos rangos de edad aparecen a continuación.

Tabla 14. Satisfacción según rangos de edad

Edad	Satisfacción total	Nexos	Dominio	Bibliografía	Participación	Claridad	Syllabus
$60 \leq \text{edad} \leq 71$	26,68	4,44	4,560	4,45	4,18	4,42	4,48
$51 \leq \text{edad} < 60$	26,775	4,5	4,635	4,45	4,32	4,48	4,57
$46 \leq \text{edad} < 51$	28,71	4,78	4,92	4,76	4,66	4,775	4,815
$43 \leq \text{edad} < 46$	27,32	4,55	4,68	4,55	4,59	4,45	4,52
$38 \leq \text{edad} < 43$	27,955	4,66	4,725	4,57	4,615	4,66	4,725
$30 \leq \text{edad} < 38$	26,695	4,44	4,635	4,445	4,34	4,395	4,595

Fuente y elaboración propias.

A estos valores se les aplicó la prueba estadística mencionada y el resultado de la comprobación fue que la satisfacción de los estudiantes con sus docentes —así como la evaluación que hacen de la capacidad del docente de establecer nexos entre los contenidos, el dominio que tiene sobre la materia, la pertinencia de la bibliografía, la capacidad de generar un clima de participación, la claridad de los criterios de evaluación y el cumplimiento del programa curricular— es estadísticamente igual en los distintos rangos de edad de los docentes. Los valores de la prueba para cada comparación se observan a continuación.

Tabla 15. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para comparar niveles de satisfacción por rangos de edad del docente

Variable evaluada según la edad del docente	Estadístico	P	Resultado
Satisfacción total del estudiante con el docente	$\chi^2(5)=8,670$	0,231	Sin diferencia
Capacidad de establecer nexos en contenidos	$\chi^2(5)=7,614$	0,326	Sin diferencia
Dominio de la materia	$\chi^2(5)=7,828$	0,304	Sin diferencia
Pertinencia de la bibliografía	$\chi^2(5)=6,170$	0,290	Sin diferencia
Generar ambiente de participación	$\chi^2(5)=10,219$	0,069	Sin diferencia
Claridad de los criterios de evaluación	$\chi^2(5)=7,586$	0,181	Sin diferencia
Cumplimiento del programa	$\chi^2(5)=8,497$	0,131	Sin diferencia

Fuente y elaboración propias.

Con estos resultados se puede afirmar que la edad del docente no es un factor que determine la satisfacción del estudiante en los programas del Área de Gestión de la UASB-E.

Este resultado es interesante, pues confirma que la labor docente (en los parámetros evaluados por los estudiantes en la UASB-E) no se ve afectada significativamente por la edad, al menos en los rangos etarios existentes de los sujetos estudiados.

Satisfacción y sus elementos según la antigüedad del docente

Para determinar si existen diferencias en la satisfacción de los estudiantes con sus docentes dependiendo de su antigüedad, se aplicó una prueba de Kruskal-Wallis.

Los valores reportados de satisfacción en cada rango de antigüedad del docente aparecen en la tabla siguiente:

Tabla 16. Satisfacción según antigüedad del docente

Antigüedad	Satisfacción total	Nexos	Dominio	Bibliografía	Participación	Claridad	Syllabus
10 - 19	26,38	4,52	4,62	4,45	4,24	4,38	4,52
9 < 10	26,63	4,43	4,51	4,46	4,19	4,48	4,57
7 < 9	27,46	4,60	4,65	4,56	4,54	4,50	4,61
4 < 7	27,36	4,57	4,69	4,43	4,47	4,53	4,66
1 < 4	27,87	4,68	4,73	4,68	4,64	4,55	4,59
< 1	26,26	4,38	4,29	4,43	4,25	4,33	4,595

Fuente y elaboración propias.

Los valores de la aplicación de la prueba Kruskal-Wallis para determinar si las diferencias que aparecen tienen significación estadística aparecen en la siguiente tabla:

Tabla 17. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para comparar niveles de satisfacción por rangos de antigüedad del docente

Variable evaluada según la edad del docente	Estadístico	P	Resultado
Satisfacción total del estudiante con el docente	$\chi^2(5)=4,06$	0,541	Sin diferencia
Capacidad de establecer nexos en contenidos	$\chi^2(5)=3,379$	0,642	Sin diferencia
Dominio de la materia	$\chi^2(5)=2,225$	0,817	Sin diferencia
Pertinencia de la bibliografía	$\chi^2(5)=2,205$	0,820	Sin diferencia
Generar ambiente de participación	$\chi^2(5)=4,142$	0,529	Sin diferencia
Claridad de los criterios de evaluación	$\chi^2(5)=1,699$	0,889	Sin diferencia
Cumplimiento del programa	$\chi^2(5)=1,016$	0,961	Sin diferencia

Fuente y elaboración propias.

Estos valores obtenidos en la prueba indican que, si bien hay pequeñas diferencias en la satisfacción del estudiante con su docente según su antigüedad, dichas diferencias no tienen significación estadística.

SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE CON DOCENTES DE DISTINTO NIVEL DE *ENGAGEMENT* LABORAL

Para evaluar la diferencia en satisfacción del estudiante cuando su docente reporta niveles más altos en las distintas dimensiones del *engagement* laboral, se realizó una comparación de los valores reportados de *engagement* laboral, vigor, dedicación y absorción, en los niveles reportados de satisfacción (y sus componentes) más altos y más bajos.

Es decir, se dividieron en dos grupos las observaciones de satisfacción sobre cada componente separando las más altas de las más bajas, y en cada mitad se evaluó cuál fue el valor (la mediana) de *engagement* laboral, vigor, dedicación y absorción reportado por los docentes. Se compararon ambos grupos y se determinó si la diferencia en cada dimensión del *engagement* laboral entre los profesores mejor evaluados por sus estudiantes y los de evaluación más baja fue significativa estadísticamente.

Para determinar la significancia estadística se aplicó una prueba de Mann-Whitney a cada diferencia evaluada, sus resultados aparecen en el gráfico siguiente:

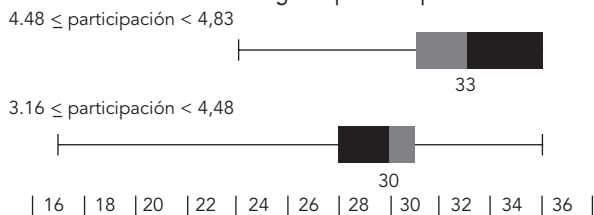
Gráfico 12. Resultados de la prueba de Mann-Whitney aplicada para evaluar diferencias de engagement en niveles altos y bajos de satisfacción de los estudiantes y sus componentes

	Engagement		Vigor		Dedicación		Absorción	
	Valor prueba	p	Valor prueba	p	Valor prueba	p	Valor prueba	p
Satis-facción total	U(13, 13) = 54,0	0,125	U(13, 13) = 51,5	0,091	U(13, 13) = 53,5	0,113	U(13, 13) = 69,0	0,448
Nexos entre contenidos	U(11, 15) = 58,5	0,217	U(11, 15) = 53,5	0,134	U(11, 15) = 57,5	0,198	U(11, 15) = 70,5	0,54
Dominio de la materia	U(12, 14) = 72,0	0,560	U(12, 14) = 69,0	0,462	U(12, 14) = 70,5	0,494	U(12, 14) = 81	0,899
Biblio-grafía pertinente	U(13, 13) = 83,0	0,960	U(13, 13) = 79,5	0,801	U(13, 13) = 66,5	0,362	U(13, 13) = 79	0,801
Generar Participación	U(13, 13) = 49,5	0,072	U(13, 13) = 42,5	0,029	U(13, 13) = 54,5	0,125	U(13, 13) = 65,5	0,336
Claridad criterios evaluación	U(12, 14) = 77,0	0,742	U(12, 14) = 74,5	0,631	U(12, 14) = 80,5	0,860	U(12, 14) = 81	0,899
Cumpli-miento programa	U(12, 14) = 84,0	1,000	U(12, 14) = 83,0	0,980	U(12, 14) = 80,5	0,860	U(12, 14) = 75	0,667

Fuente y elaboración propias.

Los resultados de la prueba muestran que las únicas diferencias estadísticamente significativas se dan en el cruce de las variables capacidad de generar participación y vigor. Esto significa que los niveles de satisfacción de los estudiantes sobre la capacidad del docente de generar un clima de participación en el aula fueron mayores estadísticamente cuando los valores reportados de vigor por parte de los docentes fueron más altos, como se muestra a continuación:

Gráfico 13. Evaluación de capacidad de generar participación en distintos niveles de vigor reportado por el docente



Fuente y elaboración propias.

El gráfico indica que los profesores cuya capacidad de generar un clima de participación en el aula fue evaluada con valores más altos (de 4,48 a 4,83 sobre 5 versus 3,16 a 4,48 sobre 5), reportaron un nivel de vigor estadísticamente más alto que el resto de docentes (33 versus 30).

Los resultados de la prueba en la evaluación de diferencias de las distintas variables (gráfico 12) muestran además que los distintos niveles de dedicación, absorción o *engagement* total reportados por los docentes no son diferentes estadísticamente para distintos niveles de satisfacción de los estudiantes.

PRUEBA DE HIPÓTESIS

Los resultados obtenidos y que se muestran en el acápite anterior permiten la verificación de la hipótesis de esta investigación.

Hipótesis: la satisfacción de los estudiantes del Área de Gestión en el tercer trimestre del año lectivo 2016–2017, con uno o varios de los elementos que la constituyen en el modelo de evaluación de la UASB-E, es mayor cuando su docente reporta niveles más altos en una o varias de las dimensiones constitutivas de su *engagement* laboral referidas a vigor, dedicación o absorción.

Como se indicó, el procesamiento de la información permite concluir que la satisfacción de los estudiantes con el clima de participación generado en el aula es mayor cuando los niveles de vigor reportados por su docente son mayores, y por tanto se acepta la hipótesis de este estudio.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

TENDENCIA CENTRAL Y DISPERSIÓN DEL *ENGAGEMENT* Y DIMENSIONES

Los resultados parciales de cada dimensión (vigor, dedicación y absorción) y totales de *engagement* laboral correspondieron, en términos generales, a valores altos; lo que concuerda con lo que manifiestan de manera general e informal los profesores del Área de Gestión: estar comprometidos con su trabajo, estar orgullosos de su tarea, tener un sentido de pertenencia, hacer su trabajo con esmero y esfuerzo, encontrar inspiradora su labor docente.

La información cualitativa recogida para complementar estos datos apunta a que esto puede deberse a varios factores (que no son motivo de esta investigación), y se podría pensar que tienen relación con los procesos de selección docente en el área, sus políticas de estabilidad laboral que determinan una seguridad por parte del docente de tener una fuente de trabajo estable, la posibilidad de contar con retroalimentación periódica de manera sistemática y permanente, la infraestructura física de la universidad que es de clase mundial, el prestigio nacional e internacional de la universidad y de su Área de Gestión, entre otros factores que indudablemente abonarían a generar buenos niveles de vigor, dedicación, absorción y *engagement* laboral en los docentes.

ENGAGEMENT Y DIMENSIONES SEGÚN EDAD Y ANTIGÜEDAD DEL DOCENTE

Ni la edad ni la antigüedad del docente determinaron niveles estadísticamente diferentes de *engagement* laboral, vigor, dedicación o absorción. De las entrevistas realizadas se podría inferir que este resultado se debe por una parte a que la vocación docente aparentemente se mantiene con la edad y los años de experiencia. Si bien se podría haber pensado que mayor edad y mayor antigüedad podrían «desgastar» al docente restándole vigor, dedicación o capacidad de absorción, los entrevistados de mayor edad y antigüedad manifestaron que la docencia les ayuda a mantener un espíritu joven y entusiasta por el permanente contacto con personas de menor edad. Tener mayor antigüedad en la universidad —que es una forma de reconocimiento de la universidad a la labor del docente— se indicó en las entrevistas que lograría mantener los niveles de dedicación en el trabajo, identificación con la organización y satisfacción con la tarea cumplida por parte del docente.

TENDENCIA CENTRAL Y DISPERSIÓN DE LA SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE CON SU DOCENTE Y ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

Los altos valores de satisfacción reportados por los estudiantes concuerdan con el alto prestigio de la universidad y su Área de Gestión. Y si bien —como es natural— existen docentes mejor evaluados que otros, la satisfacción general de los estudiantes es alta. Las políticas de selección y estabilidad para el docente sin duda impactan en estos resultados. La experiencia de los docentes (que se puede reflejar en su edad y antigüedad y que no desgastan su *engagement* laboral) es también un factor importante que determina estos resultados. Según se indicó en las entrevistas realizadas, la posibilidad de dar las mismas clases durante años permite realizar un mejoramiento continuo en cuanto a contenidos, bibliografía, profundización de conocimientos, y asimismo estos años en la docencia permiten aprovechar las retroalimentaciones (que en la UASB-E se realizan por parte de coordinadores y en función de las evaluaciones docentes que hacen los alumnos) para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE SEGÚN NIVEL DEL PROGRAMA, EDAD Y ANTIGÜEDAD DEL DOCENTE

La comparación entre niveles de satisfacción en estudiantes de especialización superior y de maestría indica que los estudiantes de maestría muestran mayor satisfacción que los de especialización en todos los elementos evaluados, si bien tan solo en los elementos de claridad de los criterios de evaluación y cumplimiento del programa dicha diferencia tiene significación estadística. Esto puede deberse a varias razones. Podría pensarse que puede haber mayor exigencia en los parámetros de selección de profesores de maestría —incluso inconsciente— así como un mayor seguimiento y acompañamiento por parte de los coordinadores hacia los docentes de cada programa en las maestrías en comparación con lo que sucede en las especializaciones. También podría pensarse que el estudiante —más maduro— hace una valoración más alta durante su año de maestría en el que ya conoce mejor la universidad, la calidad de sus docentes, sus procesos de gestión y acompañamiento al estudiante.

Los elementos evaluados que muestran diferencia estadística significativa son la claridad de criterios de evaluación y el cumplimiento del

programa, esto probablemente señala una actuación más apegada a las normas por parte de los docentes en el nivel de maestría, quizá debido a un nivel mayor de exigencia por parte de los propios estudiantes. Todas estas posibles interpretaciones podrían dar lugar a nuevas investigaciones que busquen probar estas nuevas hipótesis planteadas.

En cuanto a la antigüedad y edad del docente —igual que en el caso del *engagement*— se demostró que no fueron elementos determinantes en la satisfacción de los estudiantes. Esto resulta interesante, pues confirma que la labor docente no decae en su calidad con el pasar de los años, y que el posible desgaste que se podría pensar que sufren los profesores con los años (y que se vio que no es estadísticamente visible), no genera un cambio en la satisfacción de sus estudiantes.

En todas las universidades del mundo se observa la presencia de profesores de gran trayectoria, que ya en avanzada edad siguen impartiendo clase, siguen investigando y siguen aportando en la academia. Esta realidad se puede explicar con los resultados de esta investigación que ya se han mencionado.

SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE CON DOCENTES DE DISTINTO NIVEL DE *ENGAGEMENT*

Resulta interesante que el único par de variables analizado que obtuvo resultados significativos estadísticamente fue el de vigor-participación. Esto significa que de todos los elementos constitutivos del *engagement* laboral (vigor, dedicación, absorción), solo los diferentes niveles de vigor en el docente muestran distintos niveles de satisfacción en el estudiante; y además solo en uno de los elementos de la satisfacción, que es la evaluación que hicieron los estudiantes a la capacidad del docente de generar un clima de participación en el aula.

Resulta interesante que, en el grupo focal realizado con estudiantes, justamente esta relación fue la única que se mencionó espontáneamente por parte de los estudiantes, quienes consideraron que —de los elementos de satisfacción mencionados— uno de los más importantes es el de esta capacidad de generar participación y reconocieron que esta participación tenía relación directa con el nivel de energía física y emocional que percibían en el docente durante las clases.

Según los estudiantes, esta «energía» —que se refiere directamente al vigor—, se revela justamente en la capacidad de involucrarlos en las

discusiones, conceptualizaciones, ejercicios de clase —grupales e individuales—, y de hacer de esta participación un elemento metodológico en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes también opinaron que los demás elementos de su satisfacción (claridad en los criterios de evaluación, cumplimiento del programa, conocimiento de la materia, pertinencia de la bibliografía, capacidad de establecer nexos entre los contenidos) no advertían qué relación podrían tener con los niveles de energía del docente, lo cual guarda coherencia con los resultados estadísticos de este estudio.

En el mismo grupo focal, los estudiantes restaron importancia a los demás elementos constitutivos del *engagement* laboral de sus docentes en relación con la satisfacción que podrían generar. La dedicación (referida a la vocación, inspiración, orgullo de dictar clase) y la absorción (capacidad de abstraerse en la tarea por parte del docente) no pudo ser identificada por los estudiantes como elementos que determinen una percepción de mejor nivel en los elementos constitutivos de su satisfacción en el modelo de evaluación de la UASB-E, por cuanto consideraron que es muy similar en todos los docentes, y que su nivel no determina necesariamente que el profesor motive a participar más, que genere mejores nexos en los contenidos o que tenga alguna relación con la pertinencia del *syllabus*, etc.

Los resultados estadísticos y la contrastación hecha a través del grupo focal con estudiantes permiten pensar que lo que más genera satisfacción en el estudiante es el vigor con el que el profesor utiliza para generar momentos participativos en el aula.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

Se ha verificado que los valores reportados por los docentes, de *engagement* laboral y sus dimensiones de vigor, dedicación y absorción, en general son altos y no son diferentes entre docentes en distintos rangos de antigüedad ni de edad. Profesores de avanzada edad y con muchos años de labor docente no reportan niveles de *engagement* estadísticamente diferentes de los que reportan profesores más jóvenes o menos experimentados, por lo tanto, parece que se debe buscar en otros elementos las razones para diferentes niveles de *engagement* laboral en los profesores, lo cual podría motivar a investigaciones posteriores sobre el tema.

Se ha verificado también que es alta la satisfacción del estudiante en todos sus componentes, referidos a la capacidad del docente de establecer nexos entre contenidos, dominar la materia, generar un clima de participación en el aula, ser claro en los criterios de evaluación, usar una bibliografía pertinente y cumplir con el programa.

Se ha comprobado también que esta satisfacción del estudiante no cambia significativamente en los distintos rangos de edad y antigüedad de los docentes, y que es mayor en los programas de maestría que en los de especialización en dos elementos específicos: la claridad de criterios de evaluación y el cumplimiento del programa.

Finalmente, se ha visto que cuando el vigor reportado por el docente es más alto, la satisfacción de los estudiantes en cuanto a su capacidad de generar participación en el aula también es más alta (con lo cual se comprueba la hipótesis planteada en este estudio); y que las diferencias en las demás dimensiones del *engagement* (dedicación y absorción) no se corresponden con diferencias significativas en el nivel de satisfacción de los estudiantes en ninguno de sus elementos constitutivos.

RECOMENDACIONES

EN RELACIÓN CON EL *ENGAGEMENT* LABORAL

Si bien los valores de *engagement* laboral son altos, se recomienda considerar estrategias de mantenimiento y fortalecimiento de dicho *engagement* laboral en general y del vigor de manera específica, ya que se ha identificado que los estudiantes reportan mayor satisfacción (en uno de los elementos que la componen) cuando su docente reporta mayores niveles de vigor.

La literatura especializada recomienda algunas estrategias para reforzar este *engagement* laboral, relacionadas con la gestión de las personas en la organización. Algunas de estas estrategias se refieren a la revisión del diseño del puesto de docente (identificación formal de las responsabilidades, alcances y resultados esperados de la persona que ocupa esta posición), rotación interna del docente (encargarle otras materias en la misma área o en otras áreas de la universidad, siempre que sean de su especialidad), entrenamiento y desarrollo continuo (que le permitan enfrentar nuevos retos y que demuestren interés de la organización en su crecimiento) y la revisión de planes de carrera que ofrezcan oportunidades de crecimiento, entre otras.

También se recomienda reforzar el rol del líder para mantener y fortalecer el *engagement* laboral de los miembros de su equipo: proveer una visión de futuro clara que genere inspiración y motivación, preocuparse por sus necesidades y enfocarse en sacar provecho de sus fortalezas más que señalar sus debilidades, son estrategias que se sugieren en este campo.

Si bien muchas de estas estrategias se aplican en mayor o menor medida en el Área Académica de Gestión, se recomienda revisarlas y reforzarlas si es relevante, ya que con estas estrategias se busca retar al

docente y plantearle desafíos motivadores que estimulen su aprendizaje continuo, elemento importante en el mantenimiento y refuerzo del *engagement* laboral.

El estudio y planteamiento a detalle de estas estrategias podría dar lugar a futuras investigaciones dentro del área.

En cuanto a la satisfacción de los estudiantes, parecería necesario realizar algunos ajustes al mecanismo de evaluación docente de la universidad. En el grupo focal realizado, los estudiantes señalaron que buena parte de ellos la realizan sin el suficiente cuidado, sin detenerse realmente a comprender cada pregunta para contestarla mejor, es decir, al apuro con el único fin de cumplir un requisito para consultar sus notas. También indicaron no estar de acuerdo en que las seis preguntas fueran importantes o que califiquen realmente la actuación del docente en el aula. Las entrevistas realizadas a algunos docentes generaron similares sugerencias respecto de revisar la idoneidad del instrumento de medición de satisfacción estudiantil con el docente y también el proceso de levantamiento de esta información que, desde el punto de vista de los docentes, invita a realizarlo sin cuidado y como un mero formalismo.

REFERENCIAS

- Aiken, Lewis R., y Gary Groth-Marnat. 2006. *Psychological Testing and Assessment*. Washington D. C: Allyn and Bacon.
- Alzamel, Samar. 2014. «Factors that Influence Student Satisfaction with International Programs in Institutions of Higher Learning: A Proposed Case Study of University of Dayton». *International Journal of Global Business* 7 (1): 15-24.
- Andrlic, Berislav, Hrvoje Budic y Vjekoslav Pismis. 2013. «Customer Satisfaction as a Marketing Concept in Higher Education». *Scientific Annals of the «Alexandru Ioan Cuza» University of Iasi: Economic Sciences Series* 60 (1): 21-30. doi.org/10.2478/ aicue-2013-0012.
- Arambewela, Rodney, y John Hall. 2008. «A Model of Student Satisfaction: International Postgraduate Students from Asia». *Advances in Consumer Research-European Conference Proceedings* 8: 129-35.
- Ávila, Esteban. 2015. «La socialización organizacional y engagement en el área administrativa de una institución financiera en la ciudad de Quito». Tesis de grado, Universidad de las Américas.
- Bakker, Arnold B., y Evangelia Demerouti. 2007. «The Job Demands-Resources model: state of the art». *Journal of Managerial Psychology* 22 (3): 309-28. doi.org/10.1108/ 02683940710733115.
- Bakker, Arnold B., y Michael P. Leiter. 2010. *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*. Londres: Taylor & Francis.
- Bandura, Albert. 1992. «Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism». En *Self-efficacy: Thought control of action*, editado por R. Schwarser, 3-38. Washington, D. C: Hemisphere Publishing Corp.
- Ben-Shahar, Tal. 2007. *Happier: Learn the Secrets to Daily Joy and Lasting Fulfillment*. Cambridge: McGraw-Hill Education.
- Bernal, César. 2010. *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Bogotá: Pearson Educación.
- Blauner, Robert. 1964. *Alienation and Freedom: The Factory Worker and His Industry*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bravo, Eduardo. 2013. «El compromiso laboral (engagement) en las áreas administrativas de un medio de comunicación escrito de la ciudad de Quito-Ecuador». Tesis de grado, Universidad de las Américas.
- Candelas Zamorano, Carlos Orestes, María Eloisa Gurruchaga Rodríguez, Agustín Mejías Acosta y Luis Carlos Flores Ávila. 2013. «Medición de la satisfacción estudiantil universitaria: Un estudio de caso en una institución mexicana». *International Journal of Industrial Engineering* 4 (9): 261-74.

- Cárdenas Aguilar, Teresita de Jesús y Adla, Jaik Dipp. 2014. «Inventario para la medición del *engagement* (ilusión por el trabajo). Un estudio instrumental». *Psicogente* 17 (32): 294-306.
- Childers, Carla, Kim Williams y Elyria Kemp. 2014. «Emotions in the Classroom: Examining Environmental Factors and Student Satisfaction». *Journal of Education for Business* 89 (1): 7-12. doi.org/10.1080/08832323.2012.738258.
- Christian, Michael S., Adela S. Garza y Jerel E. Slaughter. 2011. «Work Engagement: A Quantitative Review and Test of Its Relations with Task and Contextual Performance». *Personnel Psychology* 64 (1): 89-136. doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x.
- Creswell, John W. 2014. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Ángeles: SAGE.
- Douglas, Jacqueline Ann, Alexander Douglas, Robert James McClelland y John Davies. 2015. «Understanding Student Satisfaction and Dissatisfaction: an Interpretive Study in the UK Higher Education Context». *Studies in Higher Education* 40 (2): 329-49. doi.org/10.1080/03075079.2013.842217.
- Duque, Lola C. 2014. «A Framework for Analysing Higher Education Performance: Students' Satisfaction, Perceived Learning Outcomes, and Dropout Intentions». *Total Quality Management & Business Excellence* 25 (1/2): 1-21. doi.org/10.1080/14783363.2013.807677.
- Fernandes, Cedwyn, Kieran Ross y Mohammad Meraj. 2013. «Understanding Student Satisfaction and Loyalty in the UAE HE Sector». *International Journal of Educational Management* 27 (6): 613-30. doi.org/10.1108/IJEM-07-2012-0082.
- Fornell, Claes. 1992. «A National Customer Satisfaction Barometer: The Swedish Experience». *Journal of Marketing* 56 (1): 6-21.
- García-Aracil, Adela. 2009. «European graduates' level of satisfaction with higher education». *Higher Education* 57 (1): 1-21. doi.org/10.1007/s10734-008-9121-9.
- Gento, Samuel, y Mireya Vivas. 2003. «El SEUE: Un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación». *Acción Pedagógica* 12 (2): 16-27.
- Gibbs, Paul, y Aftab Dean. 2014. «Troubling the Notion of Satisfied Students». *Higher Education Quarterly* 68 (4): 416-31. doi.org/10.1111/hequ.12039.
- Giese, Joan, y Joseph Cote. 2002. «Defining Consumer Satisfaction». *Academy of Marketing Science Review* 2000 (1): 1-24.
- Goffman, Erving. 1961. *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Whitefish: Literary Licensing.

- Hackman, Richard, y Greg Oldham. 1976. «Motivation through the Design of Work: Test of a Theory». *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 16: 250-79.
- Harter, James K., Frank L. Schmidt y Theodore L. Hayes. 2002. «Business-Unit-Level Relationship between Employee Satisfaction, Employee Engagement, and Business Outcomes: A Meta-Analysis». *Journal of Applied Psychology* 87 (2): 268-79.
- Hirschfeld, Robert, y Christopher Thomas. 2008. «Representations of Trait Engagement: Integration, Additions, and Mechanisms». *Industrial and Organizational Psychology* 1 (1): 63-6.
- James, Jacquelyn Boone, Sharon McKechnie y Jennifer Swanberg. 2011. «Predicting Employee Engagement in an Age-Diverse Retail Workforce». *Journal of Organizational Behavior* 32 (2):173-96. doi.org/10.1002/job.681.
- Jones, Thomas O. 1996. «Why Satisfied Customers Defect». *Journal of Management in Engineering* 12 (6): 5.
- Kahn, William A. 1990. «Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work». *Academy of Management Journal*, 33 (4): 692-724.
- Kaplan, Robert, y David Norton. 1999. *The Balanced Scorecard*. Londres: Institute of Management Foundation.
- Karnyanszky, Tiberiu-Marius y Corina Musuroi. 2015. «A statistical survey upon the M.Sc. students' satisfaction regarding the educational process». *Annals. Computer Science Series* 13 (2): 80-7.
- Kotler, Philip, y Gary Armstrong. 2012. *Principios de marketing*. Madrid: Pearson Educación.
- Lawler, Edward E., y Douglas T. Hall. 1970. «Relationship of Job Characteristics to Job Involvement, Satisfaction, and Intrinsic Motivation». *Journal of Applied Psychology* 54 (4): 305-12.
- Lazibat, Tonči, Tomislav Baković e Ines Dužević. 2014. «How perceived service quality influences students' satisfaction? Teachers' and students' perspectives». *Total Quality Management & Business Excellence* 25 (7/8): 923-34. doi.org/10.1080/ 14783363.2014.916036.
- Macey, William, y Benjamin Schneider. 2008. «The Meaning of Employee Engagement». *Industrial and Organizational Psychology* 1 (1): 3-30.
- Marín-García, Juan A., Mónica Martínez-Gómez y Martha Giraldo-O'Meara. 2014. «Rediseñando el trabajo en las aulas universitarias: Factores relacionados con la satisfacción en estudiantes de ingeniería y administración de empresas». *Redesigning work in university classrooms: factors related to*

- satisfaction in engineering and business administration students 10 (5): 1026-51. doi.org/ 10.3926/ic.535.
- Maslach, Christina, y Michael P. Leiter. 2000. *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. San Francisco: Jossey-Bass.
- May, Douglas R., Richard L. Gilson y Lynn M. Harter. 2004. «The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work». *Journal of Occupational & Organizational Psychology* 77 (1): 11-37.
- Meza, Benjamín, y Erika Sucuy. 2014. «Los efectos del engagement en el desempeño del talento humano en la empresa Blue Card Ecuador S. A.-Quito». Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/7645>.
- Mikulić, Josip, Ines Dužević y Tomislav Baković. 2015. «Exploring drivers of student satisfaction and dissatisfaction: an assessment of impact-asymmetry and impact-range». *Total Quality Management & Business Excellence* 26 (11/12): 1213-25. doi.org/10.1080/14783363.2014.925291.
- Mowday, Richard T., Lyman W. Porter y Richard M. Steers. 1981. *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. Nueva York: Academic Press.
- Ogunnaike, Olaleke, Taiye Borishade y Olumide Emmanuel, 2014. «Customer Relationship Management Approach and Student Satisfaction in Higher Education Marketing». *Journal of Competitiveness* 6 (3): 49-62. doi.org/10.7441/joc.2014.03.04.
- Ochoa, Paola, Lilly Aguas y Rebeca Medina. 2016. «*Work engagement* en el trabajo de los profesionales de la salud del Hospital Materno Infantil Mariana de Jesús y Maternidad Matilde Hidalgo de Procel». Tesis de maestría, Escuela Superior Politécnica del Litoral. <http://www.dspace.espol.edu.ec/handle/123456789/31525>.
- Paredes, Alfredo. 2015. «Gamificación y experiencia de usuario; contenido emocional a través de estímulos relacionados con el éxito y el fracaso que nos permitan incrementar nuestro engagement» Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/10019>.
- Paredes, Narciza. 2016. «Estudio de la relación entre la congruencia de valores y el engagement con el trabajo, en las universidades del cantón de Santo Domingo 2015». Tesis de maestría, Escuela Politécnica Nacional. <http://bibdigital.epn.edu.ec/handle/15000/16691>.

- Pérez Cusó, Francisco Javier, Pilar Martínez Clares y Mirian Martínez Juárez. 2015. «Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida». *University Student Satisfaction with Tutoring Designing and Validation of an Evaluation Instrument* 29 (diciembre): 81-101. doi.org/10.15581/004.29.81-101.
- Rana, Sowath, y Alexandre Ardichvili. 2015. «Employee engagement instruments: a review of the literature». Ponencia presentada en UFHRD Conference 2015, University College Cork, Cork.
- Recalde, Andrea. 2016. «El engagement en los empleados de la empresa multinacional minera 'Oro'». Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/5329>.
- Rich, Bruce Louis, Jeffrey A. Lepine y Eean R. Crawford. 2010. «Job Engagement: Antecedents and Effects on Job Performance». *Academy of Management Journal* 53 (3): 617-35. doi.org/10.5465/AMJ.2010.51468988.
- Sadeh, Ehsan, y Mansour Garkaz. 2015. «Explaining the mediating role of service quality between quality management enablers and students' satisfaction in higher education institutes: the perception of managers». *Total Quality Management & Business Excellence* 26 (11/12): 1335-56. doi.org/10.1080/14783363.2014.931065.
- Saks, Alan M. 2006. «Antecedents and consequences of employee engagement». *Journal of Managerial Psychology* 21 (7): 600-19. doi.org/10.1108/02683940610690169.
- Salanova, Marisa, Wilmar B. Schaufeli, Susana Llorens, José. M. Peiró y Rosa. Grau. 2000. «Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva?» *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* 16 (2): 117-34.
- Schaufeli, Wilmar B., y Arnold B. Bakker. 2004. «Job Demands, Job Resources, and Their Relationship with Burnout and Engagement: A Multi-Sample Study». *Journal of Organizational Behavior* 25 (3): 293-315. doi.org/10.1002/job.248.
- Schaufeli, Wilmar B., Marisa Salanova, Vicente González-Romá y Arnold B. Bakker. 2002. «The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach». *Journal of Happiness Studies* 3 (1): 71-92.
- Schaufeli, Wilmar B., y Arnold Bakker. 2011. «Escala Utrecht de engagement en el trabajo». Traducido por Heriberto Valdez y Cynthia Ron. Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University.

- Siddiqi, Mushtaq A. 2015. «Work Engagement and Job Crafting of Service Employees Influencing Customer Outcomes». *Vikalpa: The Journal for Decision Makers* 40 (3): 277-92. doi.org/10.1177/0256090915598584.
- Soane, Emma, Catherine Truss, Kerstin Alfes, Amanda Shantz, Chris Rees y Mark Gatenby. 2012. «Development and application of a new measure of employee engagement: the ISA Engagement Scale». *Human Resource Development International* 15 (5): 529-47. doi.org/10.1080/13678868.2012.726542.
- Sperandio Milan, Gabriel, Luciene Eberle, Anderson Corso y Deonir De Toni. 2015. «A Qualidade Em Serviços E a Satisfação De Clientes: Comparação Entre a Percepção De Alunos De Graduação E De Pós-Graduação De Uma Ies». *Revista de Administração da UFSM* 8 (3): 415-37. doi.org/10.5902/198346599935.
- Stukalina, Yulia. 2014. «Identifying Predictors of Student Satisfaction and Student Motivation in the Framework of Assuring Quality in the Delivery of Higher Education Services». *Business, Management & Education / Verslas, Vadyba ir Studijos* 12 (1): 127-37. doi.org/10.3846/bme.2014.09.
- Westbrook, Robert A., y Michel D. Reilly. 1983. «Value-Percept Disparity: An Alternative to the Disconfirmation of Expectations Theory of Consumer Satisfaction». *Advances in Consumer Research* 10 (1): 256-61.
- Wiers-Jenssen, Janneke, Bjørn Stensaker y Jens B. Grøgaard. 2002. «Student Satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept». *Quality in Higher Education* 8 (2): 183-95. doi.org/10.1080/1353832022000004377.
- Wilkins, Stephen, y Stephens Barakrishnan. 2013. «Assessing student satisfaction in transnational higher education». *International Journal of Educational Management* 27 (2): 143-56.
- Yusoff, Mazirah, Fraser McLeay y Helen Woodruffe-Burton. 2015. «Dimensions driving business student satisfaction in higher education». *Quality Assurance in Education* 23 (1): 86-104. doi.org/10.1108/QAE-08-2013-0035.

ANEXO 1: INSTRUMENTO PARA LA MEDICIÓN DEL *ENGAGEMENT* LABORAL Y SUS DIMENSIONES

ENCUESTA DE BIENESTAR Y TRABAJO

Esta encuesta busca conocer el estado de bienestar en el trabajo de nuestros docentes. Al contestar las preguntas refiérase y piense en su **LABOR DOCENTE EN LA UASB-E** de manera exclusiva, y no responda pensando en cómo se siente en otras actividades laborales que pueda tener.

La información se utilizará de manera confidencial y será utilizada para plantear políticas de involucramiento y compromiso docente.

Por favor responda:

Edad:

Antigüedad como profesor de la UASB-E:

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el trabajo. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esa forma. Si nunca se ha sentido así conteste ‘0’ (cero), y en caso contrario indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta de 1 a 6.

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4	5	6
Pregunta						Frecuencia
En mi trabajo me siento lleno de energía.						
Mi trabajo está lleno de significado y propósito.						
El tiempo vuela cuando estoy trabajando.						
Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo.						
Estoy entusiasmado con mi trabajo.						
Cuando estoy trabajando olvido todo lo que pasa a mi alrededor.						
Mi trabajo me inspira.						

Pregunta	Frecuencia
Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar.	
Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo.	
Estoy orgulloso del trabajo que hago.	
Estoy inmerso en mi trabajo.	
Puedo continuar trabajando durante largos períodos de tiempo.	
Mi trabajo es retador.	
Me «dejo llevar» por mi trabajo.	
Soy muy persistente en mi trabajo.	
Me es difícil «desconectarme» de mi trabajo.	
Incluso cuando las cosas no van bien, continúo trabajando.	

Muchas gracias.

ANEXO 2: INSTRUMENTO PARA LA MEDICIÓN DE LA SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE CON SU DOCENTE

FORMULARIO DE EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES A LAS ASIGNATURAS/MÓDULOS Y AL DOCENTE PROGRAMAS DE MAESTRÍA Y ESPECIALIZACIÓN SUPERIOR

Nombre del programa: _____

Nombre del docente: _____

Nombre de la asignatura: _____

Promoción (años): _____

Apreciada/o estudiante:

Sus respuestas al presente formulario nos proporcionarán un indicador importante sobre la calidad de las asignaturas y los módulos impartidos en nuestros programas de posgrado. Con este fin le pedimos que responda con seriedad y sinceridad al siguiente cuestionario. La universidad garantiza que sus respuestas serán procesadas con la debida reserva.

Agradecemos su colaboración.

Marque, según corresponda, en la siguiente escala, en la que 1 es el mínimo y 5 el máximo:

	1	2	3	4	5
Evaluación al contenido de la asignatura/módulo.					
1. Medida en que la asignatura/módulo aportó a mi nivel de formación académica.					
2. Medida en que la asignatura/módulo aportó a mi nivel de formación práctica en el campo de estudio.					
3. Medida en que me satisfizo el nivel académico de los conocimientos que desarrolla y difunde la asignatura/módulo.					
4. Medida en que la asignatura/módulo cumplió con los objetivos académicos que constan en el <i>syllabus</i> .					
Evaluación al docente					
5. Capacidad del docente para establecer nexos entre los contenidos de la asignatura/módulo.					
6. Conocimiento y dominio que el docente tiene de los contenidos de la asignatura/módulo.					

	1	2	3	4	5
7. Pertinencia de la bibliografía empleada en la asignatura/módulo.					
8. Capacidad del docente para suscitar un ambiente de participación y orientar las discusiones en el aula.					
9. Claridad con la que el docente explica los criterios con los que se evalúa el rendimiento en la asignatura o módulo.					
10. Medida en que el docente cumplió con la planificación propuesta en el <i>syllabus</i> de la asignatura/módulo.					
11. Observaciones:					

DGA, 27 de noviembre de 2012

ANEXO 3: GUÍA PARA LA ENTREVISTA AL DIRECTOR DEL ÁREA DE GESTIÓN

Guía para entrevista a director del Área

Iniciar comentando el propósito del estudio: enlazar *engagement* con satisfacción del estudiante. Dos partes de la entrevista

PRIMERA PARTE: *ENGAGEMENT*

Indicar que se ha consultado varias definiciones de *engagement* y que se opta por la más reconocida en el ámbito académico: vigor, dedicación y absorción que tiene alguien en una tarea.

Hablemos del vigor:

Vigor: alto nivel de energía y resiliencia, levantarse con ganas, aguantar horas trabajando.

¿Qué factores personales, laborales, organizacionales crees que inciden en que un docente muestra mayor o menor vigor en su trabajo?

Factores personales: edad, salud

Factores organizacionales: carga de trabajo

¿Cuáles son las acciones del área en este sentido?

Hablemos de la dedicación:

Dedicación: alto nivel de involucramiento con la tarea, significado, inspiración, entusiasmo, orgullo, sentido de desafío y reto.

¿Qué factores personales, laborales, organizacionales crees que inciden en que un docente muestra mayor o menor dedicación en su trabajo?

Factores personales: inclinación propia hacia la tarea, hacerlo por necesidad o por vocación

Factores organizacionales: prestigio del área y de la universidad, entorno social de mayor o menor valoración a la tarea docente, reconocimiento del jefe

¿Cuáles son las acciones del área en este sentido?

Hablemos de la absorción:

Absorción: alto nivel de concentración y estar absorto en la tarea, sensación de que el tiempo vuela, desconexión de distracciones, estar inmerso.

Qué factores personales, laborales, organizacionales crees que inciden en que un docente muestra mayor o menor absorción en su trabajo.

Factores personales: salud, edad

Factores organizacionales: infraestructura, aislamiento acústico de aulas, espacios para trabajar sin distracciones.

¿Cuáles son las acciones del área en este sentido?

SEGUNDA PARTE: SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE

De otra parte, la satisfacción del estudiante con el docente

La UASB-E la mide a través de seis elementos:

1. Capacidad de docente de establecer nexos en contenidos
2. Conocimiento que tiene el docente
3. Bibliografía
4. Capacidad de generar ambiente de participación
5. Claridad de explicación
6. Cumplimiento de planificación

¿Cómo fue construida la encuesta?

¿Se le consulta al área periódicamente sobre su idoneidad?

¿Conoces si se le ha hecho alguna prueba de validez y fiabilidad?

¿Están bien estos elementos?

¿Crees que falta o sobra algo?

¿Le harías alguna mejora a este instrumento?

¿Cuál de estos crees que se vería más afectado por un mayor vigor, dedicación y absorción del docente?

¿Qué opinión tienes respecto de la objetividad de los estudiantes en la evaluación?

Los resultados de la encuesta, ¿cómo son considerados para decisiones respecto del docente (permanencia, mayor o menor número de clases, acompañamiento)?

¿Hay algún tipo de acompañamiento del área a los docentes con calificaciones bajas?

ANEXO 4: GUÍA PARA EL GRUPO FOCAL CON ESTUDIANTES

Guía para grupo focal de estudiantes

Iniciar comentando el propósito del grupo focal: identificar aquellas características que generan satisfacción en el estudiante con su docente. Por favor, cada uno si puede hacer una presentación de qué programa estudió, si sigue estudiando, si además trabaja.

¿Qué les ha parecido hasta ahora la experiencia de realizar un posgrado en la UASB-E (por qué ven así su experiencia)?

¿Qué opinión tienen de los profesores de la UASB-E (por qué son buenos o malos)?

Hablemos específicamente de sus buenos profesores: ¿qué razones existen que hacen que esos profesores sean buenos? Identificar principales elementos mencionados.

PREGUNTAR SOBRE *ENGAGEMENT*:

1. El vigor, la energía, con la que dan la clase. ¿Qué opinan de profesores que muestran distintos niveles de energía en su clase?
2. La vocación, el orgullo de hacer su trabajo, el nivel de identificación con la UASB-E. ¿Qué opinan de profesores que tienen distintos niveles en estas variables?
3. La capacidad de abstraerse en su trabajo, desconectarse del mundo mientras dan clase.

Ustedes conocen la encuesta de evaluación docente, les voy a recordar las seis preguntas que se hacen respecto del docente.

1. Capacidad de docente de establecer nexos en contenidos
2. Conocimiento que tiene el docente de la materia
3. Pertinencia de la bibliografía
4. Capacidad de generar ambiente de participación
5. Claridad de criterios de evaluación
6. Cumplimiento de planificación

Si tuvieran que quedarse con tres de las seis preguntas, ¿cuáles serían con el fin de hacer una evaluación lo más cercana a la realidad del docente?

¿Aumentarían alguna pregunta?

ANEXO 5: *ENGAGEMENT* LABORAL (Y SUS COMPONENTES),
 REPORTADO POR LOS 26 DOCENTES ENCUESTADOS

Número	Vigor	Dedicación	Absorción	<i>Engagement</i>
1	17	19	11	47
2	20	12	22	54
3	24	19	23	66
4	28	26	22	76
5	28	23	29	80
6	29	27	27	83
7	29	26	28	83
8	30	27	28	85
9	30	28	28	86
10	29	27	30	86
11	31	26	30	87
12	33	27	28	88
13	34	27	27	88
14	32	29	28	89
15	30	29	31	90
16	31	30	30	91
17	34	26	33	93
18	31	29	33	93
19	32	30	32	94
20	33	29	33	95
21	34	30	31	95
22	36	30	30	96
23	36	30	33	99
24	36	28	36	100
25	36	30	35	101
26	36	30	36	102

La Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) es una institución académica creada para afrontar los desafíos del siglo XXI. Como centro de excelencia, se dedica a la investigación, la enseñanza y la prestación de servicios para la transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos. Es un centro académico abierto a la cooperación internacional. Tiene como eje fundamental de trabajo la reflexión sobre América Andina, su historia, su cultura, su desarrollo científico y tecnológico, su proceso de integración y el papel de la subregión en Sudamérica, América Latina y el mundo.

La UASB fue creada en 1985. Es una institución de la Comunidad Andina (CAN). Como tal, forma parte del Sistema Andino de Integración. Además de su carácter de centro académico autónomo, goza del estatus de organismo de derecho público internacional. Tiene sedes académicas en Sucre (Bolivia) y Quito (Ecuador).

La UASB se estableció en Ecuador en 1992. En ese año, suscribió con el Ministerio de Relaciones Exteriores, en representación del Gobierno de Ecuador, un convenio que ratifica su carácter de organismo académico internacional. En 1997, el Congreso de la República del Ecuador la incorporó mediante ley al sistema de educación superior de Ecuador. Es la primera universidad en el país que logró, desde 2010, una acreditación internacional de calidad y excelencia.

La Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E), realiza actividades de docencia, investigación y vinculación con la colectividad de alcance nacional e internacional, dirigidas a la Comunidad Andina, América Latina y otros espacios del mundo. Para ello, se organiza en las áreas académicas de Ambiente y Sustentabilidad, Comunicación, Derecho, Educación, Estudios Sociales y Globales, Gestión, Letras y Estudios Culturales, Historia y Salud. Tiene también programas, cátedras y centros especializados en relaciones internacionales, integración y comercio, estudios latinoamericanos, estudios sobre democracia, derechos humanos, migraciones, medicinas tradicionales, gestión pública, dirección de empresas, economía y finanzas, patrimonio cultural, estudios interculturales, indígenas y afroecuatorianos.

ÚLTIMOS TÍTULOS DE LA SERIE MAGÍSTER

298	Pablo Tatés, <i>Los tropiezos de la masculinidad</i>
299	Jorge Castillo, <i>Enrique Males: El canto espiritual y político de los Andes</i>
300	Galo Torres, <i>La disolución de la Asamblea Nacional y su impacto en la democracia: El caso de Ecuador</i>
301	Carlos Minchala, <i>Migración e identidad: El éxodo de la población de Azogues a Estados Unidos</i>
302	Valeria López Álvaro, <i>Trude Sojka: Resiliencia a través de las artes</i>
303	José Luis Bedón Andrade, <i>Facebook: De la interacción digital a la intervención social</i>
304	Tatiana Salazar Cortez, <i>Experiencia y militancia de las mujeres en la izquierda (URME, 1962-1966)</i>
305	Carla Maldonado, <i>Cerca del gobierno, lejos de la ciudadanía: El noticiero de Ecuador TV</i>
306	Jorge R. Imbaquingo, <i>El periodismo de investigación online en el correísmo</i>
307	Ana Belén Tulcanaza Prieto, <i>Modelo estadístico financiero del comercio en Ecuador (2002-2012)</i>
308	Mario Herrera, <i>Economía popular y solidaria: ¿Una utopía?</i>
309	Jéssica Torres, <i>Ambato: Terremoto y reconstrucción (1949-1961)</i>
310	Andrea Armijos Robles, <i>Interculturalidad: Un desafío pedagógico</i>
311	Samuel Tituaña Lema, <i>Red Cultural del Sur: Arte, política y gestión</i>
312	Paulina Velasteguí, <i>Resultados de la Cooperación Técnica Belga en Ecuador (2008-2012)</i>
313	Diego Raza-Carrillo, <i>El engagement laboral del docente y su incidencia en el estudiante: Un estudio de caso</i>

Esta investigación busca medir la satisfacción de los estudiantes de posgrado a distintos niveles de *engagement* laboral de sus docentes. Para ello se utilizó la encuesta UWES y el cuestionario de evaluación docente de la universidad de posgrado en la que se realizó el estudio. La encuesta se aplicó a 26 de los 31 docentes y se consideró la evaluación realizada por 784 de los 861 estudiantes que tomaron clase con ellos durante un trimestre del año académico. Los docentes que reportaron valores más altos de vigor fueron evaluados con calificaciones más altas por su capacidad de generar un ambiente de participación en el aula. En función de este resultado, se pudo identificar la necesidad de plantear políticas y recomendaciones para mejorar el involucramiento y la gestión docente.

Diego Raza-Carrillo (Quito, 1972) es economista (1997) por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; máster en Gestión de la Calidad (2005) por la Escuela de Organización Industrial; magíster en Administración de Empresas (2017) por la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E), y doctor en Educación (2018) por la Universidad Norbert Wiener (Lima). Ha publicado artículos sobre gestión y evaluación universitarias en revistas académicas especializadas. Es docente de la UASB-E.

