



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
VICERRECTORADO ACADÉMICO
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DOCTORADO DE EDUCACIÓN

ESTUDIO DE LOS RETARDOS EN LOS ASCENSOS DE CATEGORÍAS EN
EL SISTEMA ESCALAFONARIO DEL PERSONAL DOCENTE
EN UNA UNIVERSIDAD VENEZOLANA
*Tesis presentada como requisito parcial para obtener
el título de Doctor en Educación*

Autor: Miguel Figueroa
Tutor: Dr. Jimmy Corzo

Mérida, noviembre de 2012



VEREDICTO
DEFENSA DE TESIS DOCTORAL.

Los suscritos, miembros del jurado designados por el Consejo Directivo del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación y por el Consejo de Estudios de Postgrado de la Universidad de Los Andes, reunidos para conocer y evaluar la defensa pública de la Tesis Doctoral, titulada: **Estudio de los retardos en el ascenso de categorías en el sistema escalafonario del personal docente en una Universidad Venezolana**, elaborado por el Msg. Miguel Ángel Figueroa Marcano, titular de la cédula de identidad N° 8.939.546, como requisito parcial para optar el Grado de Doctor en Educación. Luego de revisarlo y llevarlo a su discusión en acto público, celebrado en el salón de reuniones del Doctorado en Educación, el día 30 de noviembre de dos mil doce, a las 10:00 am.

El jurado emite el siguiente veredicto:

APROBADO: Por los valiosos hallazgos y aportes al análisis del Sistema Escalafonario de los profesores de Instituciones de Educación Universitaria.

Dra. Stella Serrano de Moreno
Universidad de Los Andes



Dr. Daniel Duarte Gelvez
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador – Pedagógico Rural
"Gervasio Rubio"

Dr. Jimmy Corzo Salamanca
(Tutor)
Universidad Nacional de Colombia.

Mérida, 30 de noviembre de 2012

DEDICATORIA

A Dios... Su maravillosa presencia
me ha señalado el camino a seguir.

A mi madre... Fuente de comprensión
y estímulo diario.

A mi esposa... Por su amor
que es fuente de inspiración.

A mis hermanos... Su apoyo constante
fue de gran valía.

A mis compañeros de trabajo...
Su estímulo desinteresado
no tiene precio.

A mi hijo... Motivo continuo
de lucha y superación, por todo a ti
hijo quien eres mi alegría del día a día.

AGRADECIMIENTO

La realización de esta investigación no hubiese sido posible sin la desinteresada colaboración de las diferentes personas e instancias que de manera directa e indirecta participaron en su desarrollo.

Debo manifestar especial reconocimiento al profesor Jimmy Corzo de la Universidad Nacional de Colombia por sus excelentes orientaciones para la elaboración y culminación de este trabajo.

A las docentes Omaira García, Sagrario Briceño y Elena Marrone, de la Universidad de Los Andes-Trujillo gracias por el apoyo incondicional.

A los docentes Sabino Menolasina, Lourdes Quintero, Manuel Albarrán y Hansel Lárez, de la Universidad de Los Andes-Mérida gracias por la colaboración en el trabajo de campo.

A la Profesora Doray Contreras, Docente de la Universidad de Los Andes Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” por su loable labor como compañera de estudios, su apoyo fue fundamental para la culminación de la meta trazada.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
VICERRECTORADO ACADÉMICO
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DOCTORADO DE EDUCACIÓN

ESTUDIO DE LOS RETARDOS EN LOS ASCENSOS DE CATEGORÍAS EN
EL SISTEMA ESCALAFONARIO DEL PERSONAL DOCENTE
EN UNA UNIVERSIDAD VENEZOLANA

Autor: Miguel Figueroa
Tutor: Dr. Jimmy Corzo
Año: 2012

RESUMEN

El ascenso eficiente de los docentes en el sistema escalafonario universitario, supone la prosecución de estudios y el desarrollo de investigaciones en distintas áreas del saber, que vinculen el conocimiento académico a entornos con cambios cada vez más vertiginosos. No obstante, persisten fallas personales e institucionales en la atención de éste aspecto, factor que incluye diferentes situaciones entre las que destacan la falta de actualización de quienes se encargan de transferir y de generar saberes. El objetivo principal de la presente investigación es construir un modelo estadístico que dé cuenta de las causas del retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario del personal docente ordinario en una universidad venezolana. El primer resultado lo constituyen cinco índices de retardo que pueden ser utilizados en cualquier universidad venezolana. El estudio permitió determinar que al 31 de diciembre de 2011 el 69,8% de los docentes se encontraba en situación de retardo en sus ascensos de los cuales el 31,02% en Instructor; el 66,02% en Asistente; el 69,84% en Agregado y el 83,61% en Asociado, siendo ésta la categoría con el más alto porcentaje de retardo. Entre los motivos personales que propician los retardos sobresale el temor que sienten los docentes a ser evaluados cuando aspiran ascender, la mayor importancia al trabajo docente, el desvío de la misión, visión y objetivos de la institución, el conformismo académico por el que descartan investigar para avanzar en el escalafón universitario, los factores institucionales el clima laboral interno, los procesos administrativos internos y una política institucional de incentivo para promover y estimular el ascenso.

Palabras clave: Ascensos, Retardos, Categorías, Sistema Escalafonario Universitario.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....	VI
LISTA DE CUADROS.....	VIII
LISTA DE GRÁFICOS.....	XI
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.....	6
1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
1.2.1. Objetivo General.....	10
1.2.2. Objetivos Específicos.....	10
1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
1.4. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
CAPÍTULO II.....	14
MARCO TEÓRICO.....	14
2.1 ANTECEDENTES.....	14
2.2. BASES TEÓRICAS.....	24
2.2.1. La motivación como accionar gerencial.....	25
2.2.2. Teorías de Contenido.....	27
2.2.2.1. Jerarquía de necesidades de Maslow.....	27
2.2.2.2. Teoría de dos factores de Herzberg.....	31
2.2.2.3. Teoría de las necesidades aprendidas de McClelland.....	34
2.2.3. Crecimiento personal.....	37
2.2.4. Formación docente universitaria.....	43
2.2.4.1. Formación inicial: desarrollo profesional autoridigido.....	44
2.2.4.2. Objetivos de los programas de inicio dentro del desarrollo profesional.....	45
2.2.4.3. La figura del profesor tutor.....	46
2.2.5. Finalidad de la formación de los profesores universitarios.....	50
2.2.5.1. Campos de formación.....	52
2.2.6. Visión y Misión de la institución estudiada.....	54
2.2.6.1. Visión.....	54
2.2.6.2. Misión.....	55
2.2.7. Regulación legal del sistema escalafonario universitario.....	56
2.2.7.1. Reglamento para la ubicación en el escalafón universitario.....	64
2.2.8. Los recursos humanos y el desarrollo de la carrera docente.....	66
2.2.9. Productividad investigativa del profesor en la universidad.....	68
2.2.11. Textos jurídicos relacionados con la investigación.....	76

2.2.12. Definición de términos.....	80
CAPÍTULO III.....	82
MARCO METODOLÓGICO.....	82
3.1. JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA	82
3.2. PERSPECTIVA PARADIGMÁTICA	82
3.3. TIPO Y MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN	85
3.4. EL MÉTODO	87
3.5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	88
3.5.1. Procedimiento de la investigación.....	88
3.5.2. Población y muestra.....	89
3.5.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	91
3.5.4. Procedimiento para la elaboración del cuestionario.....	92
3.5.5. Validez y confiabilidad del instrumento.....	92
3.5.6. Sistema de variables	94
3.5.6. Análisis de la información.....	98
CAPÍTULO IV.....	99
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADO	99
4.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	99
4.1.1. Índice de retardo en el Sistema Escalonario Universitario (SEU).....	100
4.1.1.1. Retardo en el Sistema Escalonario Universitario (SEU)	100
4.1.1.2. Elementos del índice de retardo	100
CAPÍTULO V.....	140
HALLAZGOS Y APORTES	140
5.1. HALLAZGOS	140
5.2. APORTES.....	144
REFERENCIAS	148
ANEXOS	154
ANEXO "A"	155
ANEXO "B"	157
ANEXO "C"	159

LISTA DE CUADROS

CUADRO No. 1. MATRIZ COMPARATIVA DEL MARCO LEGAL RELACIONADO CON EL SISTEMA ESCALAFONARIO UNIVERSITARIO.	58
CUADRO No. 2.....	90
PERSONAL DOCENTE ORDINARIO POR CATEGORÍAS EN LA INSTITUCIÓN ESTUDIADA AL 31/12/2012.	90
CUADRO No. 3.....	96
OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE.	96
CUADRO No. 4. USO Y FORMA DE CÁLCULOS DE LOS ÍNDICES DE RETARDO EN LOS ASCENSOS DE CATEGORÍAS EN EL SEU. INSTITUCIÓN ESTUDIADA AL 31/12/2011.....	103
CUADRO No. 5: DISTRIBUCIÓN ABSOLUTA Y PORCENTUAL DE DOCENTES ORDINARIOS. SEGÚN ZONA DE TRABAJO EN LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA AL 31/12/2011.....	111
CUADRO N° 6: DISTRIBUCIÓN ABSOLUTA Y PORCENTUAL DE DOCENTES ORDINARIOS SEGÚN ZONA DE TRABAJO E INDICADOR DE RETARDO EN LOS ASCENSOS DE CATEGORÍAS EN EL SISTEMA ESCALAFONARIO UNIVERSITARIO. UNIVERSIDAD VENEZOLANA AL 31/12/2011.....	111
CUADRO No. 7: DISTRIBUCIÓN ABSOLUTA DE DOCENTES ORDINARIOS CON RETARDO EN LOS ASCENSOS DE CATEGORÍAS EN EL SISTEMA ESCALAFONARIO UNIVERSITARIO POR FACULTADES, NÚCLEOS Y PROPORCIÓN DE RETARDOS. UNIVERSIDAD VENEZOLANA AL 31/12/2011.....	112
CUADRO No. 8: RELACIÓN ABSOLUTA Y PORCENTUAL DEL NÚMERO DE DOCENTES ORDINARIOS CON RETARDO EN LOS ASCENSOS DE CATEGORÍAS EN EL SISTEMA ESCALAFONARIO UNIVERSITARIO. UNIVERSIDAD VENEZOLANA AL 31/12/2011.....	113
CUADRO No. 9: RELACIÓN ABSOLUTA DE DOCENTES ORDINARIOS POR CATEGORÍAS Y PROPORCIÓN DE RETARDO EN EL ASCENSO DE CATEGORÍAS EN EL SISTEMA ESCALAFONARIO UNIVERSITARIO. UNIVERSIDAD VENEZOLANA AL 31/12/2011.....	116
CUADRO No. 10.	117
DISTRIBUCIÓN ABSOLUTA DE DOCENTES ORDINARIOS CON RETARDO EN EL ASCENSO DE CATEGORÍAS EN EL SEU Y NIVEL DE ESTUDIOS. INSTITUCIÓN ESTUDIADA AL 31/12/2011.....	117
CUADRO No. 11.	118
RELACIÓN ABSOLUTA DE LOS DOCENTES CON RETARDO EN EL ASCENSO DE CATEGORÍAS EN EL SEU Y PROPORCIÓN DE RETARDO POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO. INSTITUCIÓN ESTUDIADA AL 31/12/2011.....	118
CUADRO No. 12.	119
DISTRIBUCIÓN ABSOLUTA Y PORCENTUAL DEL IRG EN EL ASCENSO DE CATEGORÍAS EN EL SEU DEL PERSONAL DOCENTE ORDINARIO. INSTITUCIÓN ESTUDIADA AL 31/12/2011.	119
CUADRO No. 13.	120
RESUMEN DEL PROCESAMIENTO DE LOS CASOS. INSTITUCIÓN ESTUDIADA AL 31/12/2011.....	120

CUADRO No. 14.	120
ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD. INSTITUCIÓN ESTUDIADA AL 31/12/2011.	120
CUADRO No. 15.	121
ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTOS. INSTITUCIÓN ESTUDIADA AL 31/12/2011.	121
CUADRO No. 16.	128
ESTADÍSTICOS DE LA ESCALA. INSTITUCIÓN ESTUDIADA AL 31/12/2011.	128
CUADRO No. 17.	128
KMO Y PRUEBA DE BARTLETT. INSTITUCIÓN ESTUDIADA AL 31/12/2011.	128
CUADRO No. 18.	129
COMUNALIDADES. INSTITUCIÓN ESTUDIADA AL 31/12/2011.	129
CUADRO No. 19.	130
VARIANZA TOTAL EXPLICADA. INSTITUCIÓN ESTUDIADA AL 31/12/2011.	130
CUADRO No. 20.	130
MATRIZ DE COMPONENTES (A). INSTITUCIÓN ESTUDIADA AL 31/12/2011.	130
CUADRO No. 21.	131
MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS (A). INSTITUCIÓN ESTUDIADA AL 31/12/2011.	131
CUADRO No. 22.	134
RESUMEN DEL PROCESAMIENTO DE LOS CASOS.	134
CUADRO No. 23.	134
ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD.	134
CUADRO No. 24.	134
ESTADÍSTICOS TOTAL - ELEMENTOS.	134
CUADRO No. 25.	135
ESTADÍSTICOS DE LA ESCALA.	135
CUADRO No. 26.	136
RESUMEN DEL PROCESAMIENTO DEL FACTOR 1.	136
CUADRO No. 27.	136
ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD DEL FACTOR 1.	136
CUADRO No. 28.	136
ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTO DEL FACTOR 1.	136
CUADRO No. 29.	137

ESTADÍSTICOS DE LA ESCALA DEL FACTOR 1.....	137
CUADRO No. 30.	137
RESUMEN DEL PROCESAMIENTO DEL FACTOR 2.	137
CUADRO No. 31.	137
ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD DEL FACTOR 2.....	137
CUADRO No. 32.	138
ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTO DEL FACTOR 2.....	138
CUADRO No. 33.	138
ESTADÍSTICOS DEL FACTOR 2.....	138
CUADRO No. 34.	138
RESUMEN DEL PROCESAMIENTO DEL FACTOR 3.	138
CUADRO No. 35.	139
ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD DEL FACTOR 3.....	139
CUADRO No. 36.	139
ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTOS DEL FACTOR 3.....	139
CUADRO No. 37.	139
ESTADÍSTICOS DE LA ESCALA DEL FACTOR 3.....	139

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO NO. 1.....	29
JERARQUÍA DE NECESIDADES DE MASLOW.....	29
GRÁFICO NO. 2.....	34
EL PROCESO MOTIVACIONAL DE HERZBERG.....	34
GRÁFICO NO. 3.....	36
COMPARACIÓN GRÁFICA DE LAS TRES TEORÍAS DE CONTENIDO DE LA MOTIVACIÓN.....	36
GRÁFICO NO. 4.....	42
DETERMINANTES DEL DESEMPEÑO LABORAL.....	42
GRÁFICO NO. 5: FORMACIÓN DOCENTE.....	44
GRÁFICO NO. 6.....	74
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA DIRECCIÓN DE ASUNTOS PROFESORALES.....	74
GRÁFICO 7.....	109
DISEÑO DE MUESTREO POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO.....	109
GRÁFICO NO 8. RELACIÓN ABSOLUTA Y PORCENTUAL DEL NÚMERO DE DOCENTES ORDINARIOS INCURSO EN RETARDO EN LOS ASCENSOS DE CATEGORÍAS EN EL SISTEMA ESCALAFONARIO UNIVERSITARIO. UNIVERSIDAD VENEZOLANA AL 31/12/2011.....	114

INTRODUCCIÓN

El saber científico actual está marcado por grandes transformaciones en todos sus ámbitos, entre los que se destaca la universidad por ejercer un rol protagónico en la formación de profesionales para contribuir continuamente en la solución de problemas y en generar nuevos conocimientos. Innovar en aspectos teóricos y prácticos permite encontrar y proporcionar más respuestas a las demandas de la sociedad por una mejor calidad de vida, todo ello sustentado en idearios generadores de principios, orientaciones y criterios que brinden sentido y valoren los resultados de estos esfuerzos como manifestación de compromiso y responsabilidad social de sus actores.

No obstante, la actualización académica del docente (cuya participación es significativa en el contexto planteado), en lugar de ser una fortaleza, forma parte de una debilidad institucional observable en distintos indicadores institucionales. En consecuencia, el estancamiento y el conformismo, han influido en que algunos responsables de formar a los universitarios se conviertan básicamente en ejecutores de disposiciones relacionadas con el cumplimiento de horarios en detrimento de su progreso.

Así, una de las particularidades que debe cumplir un docente universitario a lo largo de su carrera, referente a su progresivo mejoramiento profesional por vía del mérito académico mediante estudios de avanzada curricular o a través de proyectos de investigación científica, deja de asumirse aún en temas humanísticos.

Esta situación deviene en un escaso e incluso nulo avance en el sistema escalafonario. Se evidencia que pocos docentes continúan preparándose para la elaboración de los llamados trabajos especiales de ascenso, al contrario de lo requerido. De persistir esta situación, la calidad de la institución en general se verá seriamente comprometida, lo cual se traduciría en una sustancial afectación en el

desarrollo científico de la institución, lo que a su vez incidiría en la formación del recurso humano de pre y postgrado.

Resulta necesario hacer correctivos porque de ello depende el futuro de la excelencia docente, aspecto fundamental que debe ser abordado por las autoridades universitarias, mediante la planificación, el seguimiento y la evaluación para responder al desafío de mejorar la calidad en el subsistema estudiado, tema acerca del cual versa el presente trabajo, cuyo propósito consiste en diseñar un modelo estadístico que identifique y explique las causas que propician el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario del personal docente, fenómeno que se registra en una universidad venezolana. Ello permite actualizar la información acerca de la situación planteada, identificar las tasas reales en el sentido especificado y los agentes causales, institucionales o no, así como las consecuencias.

Para lograr las metas propuestas, se acudió a un diseño de investigación de campo con un estudio de casos en el que los datos se obtienen directamente de la realidad (personal docente ordinario) con el objeto de aplicar la técnica estadística análisis factorial, complementando esta posición metodológica con el manejo de archivos a partir de la base de datos de la Dirección de Asuntos Profesorales, en la universidad seleccionada al 31/12/2011.

Con la finalidad de organizar el contenido de esta investigación, la tesis se redactó en cinco capítulos.

En el Capítulo I, se describe y caracteriza el problema de la investigación. Se formulan los objetivos y la justificación correspondiente.

Los trabajos que permiten soportar empíricamente la investigación se incluyen en el Capítulo II. En ésta sección se exponen la fundamentación teórica y el marco legal.

El marco metodológico, en el Capítulo III, incluye los aspectos que guían el desarrollo de la fase aplicada en la investigación que permite orientar al investigador

en la forma de abordar la problemática, con la justificación de la metodología, la perspectiva paradigmática, el tipo y la modalidad de investigación, el método de análisis, la población, la muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de información (diseño, construcción y validación del instrumento) y el sistema de variables y su operacionalización.

En el Capítulo IV correspondiente al análisis e interpretación de los resultados, se describen los datos obtenidos, se analizan, se interpretan los resultados en respuesta a lo planteado en cada una de las interrogantes y en los objetivos de la investigación, los cuales condujeron a construir el modelo estadístico que explica las causas que propician el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario del personal docente ordinario a dedicación exclusiva y tiempo completo en una universidad venezolana.

En el Capítulo V, correspondiente a las conclusiones y recomendaciones, se exponen los hallazgos de la investigación y algunas consideraciones importantes con la finalidad de que las autoridades universitarias o en su defecto las instancias correspondientes determinen planes, entre otras acciones, con la finalidad de reducir el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario en la institución estudiada.

Todo lo anteriormente expresado permite generar conocimientos susceptibles de ser perfeccionados para facilitar a los investigadores la identificación de las especificidades y de los rasgos significativos en el contexto determinado.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las instituciones universitarias como estructuras sociales deben dirigir sus políticas, voluntades, estrategias y esfuerzos organizacionales hacia la consecución de los fines que se expresan en su visión, misión, objetivos, metas, y en lo estipulado por la Ley de Universidades (1970); es decir, desarrollar la docencia, la investigación y la extensión. En tal sentido, es ineludible que ésta labor esté sustentada en teorías y prácticas generadoras de principios, orientaciones y criterios actualizados, innovadores y coherentes con el mandato legal.

Si bien en el sentido descrito se requieren docentes e investigadores que actualicen continuamente sus conocimientos e incorporen metodologías innovadoras, sustentadas en saberes aceptados por la comunidad científica y en los hallados a partir de su propia experiencia, persisten desde hace lustros, algunas debilidades como la falta de prosecución académica y la cesantía en cuanto al hecho investigativo en algunos formadores activos en el recinto universitario.

Estas fallas tienen entre sus factores causales, aspectos que incluyen, en lo personal, la dedicación del docente, salvo excepciones, a la actividad meramente instruccional. En tal sentido, destacan el desconocimiento del marco jurídico y considerar que la investigación es una sobrecarga “agobiante”, en tanto que en lo institucional, las debilidades incluyen el carecer de monitoreo acerca del cumplimiento de los lapsos para avanzar en el sistema escalofonario respectivo.

Estas situaciones devienen en la permanencia excesiva de algunos docentes en categorías del mencionado mecanismo, sin que la superación relacionada con cada una se complete a tiempo, aunque el avance en tal sentido tiene lapsos y requisitos definidos.

Una explicación del fenómeno que constituye el problema de la presente investigación, se encuentra en lo expuesto por Remolina, Velásquez y Calles (2004)

al enfatizar en distintos factores desestimulantes, que varían desde altas cargas docentes, hasta temores infundados por lo riguroso de la evaluación de los trabajos de ascenso. Otro referente en esa dirección, lo constituyen Torres y Torres (2001) al señalar la debilidad institucional en lo atinente a hacer cumplir la normativa legal establecida, como la falta de dedicación a las actividades de investigación, la actitud evasiva frente a la realidad del trabajo de ascenso y el impacto en el incumplimiento de los requisitos académicos necesarios para ascender a la categoría inmediata superior.

Desde esta perspectiva, hay una contraposición entre la finalidad establecida por Ley de Universidades (1970) y la práctica formativa en el ámbito para el que fue redactado el mencionado texto.

Todo lo anteriormente planteado, hace notoria según Tobón (2005) la necesidad de orientar la visión y la misión más el adverbio institucional e individual hacia el fomento y la optimización del subsistema educativo tratado.

Si bien en el sentido delineado tienen validez distintos desafíos expuestos en la Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1997) y mediante el convenio Andrés Bello (1997), es necesario profundizar en los docentes, los aspectos planteados en ambos mecanismos como: el desarrollo de actitudes indagatorias y críticas; el dominio del método científico y la habilidad de solución de problemas, dando preponderancia a los valores éticos y sociales.

Abordar la complejidad derivada de la permanencia de los docentes en categorías del sistema escalafonario universitario sin el necesario y adecuado avance entre éstas, se constituye en un tema de actualidad e indiscutible importancia en el sistema universitario nacional. De allí que se valore el desarrollo de un estudio que contribuya a conocer, establecer, develar y explicar las causas y las consecuencias que propician el retardo en el recinto que conformó el contexto del estudio.

1.1. Delimitación del Problema

La permanencia excesiva de los docentes en categorías del sistema escalafonario sin que se realicen los ascensos respectivos, constituye un hecho preocupante en la universidad analizada en el presente trabajo.

En tal sentido, hasta ahora, ha sido expuesto un conjunto de consideraciones referidas a la importancia del desarrollo de la investigación en el ámbito universitario. Igualmente, fueron mencionados algunos elementos causales asociados al problema planteado.

Ahora bien, en la tarea de progresar en la delimitación del problema, resulta propicio exponer que, de acuerdo con la data académica período (2005-2007) suministrada por la Dirección de Asuntos Profesorales del recinto académico atendido, de un total de 1895 docentes ordinarios, 1502 han permanecido en la clasificación en que fueron inicialmente ubicados para un 79,26% discriminado de la siguiente manera: 61,94 % en la categoría instructor; 59,57 % en la categoría asistente; 88,77 % en agregado, y un 93,06 % en la categoría de asociado siendo ésta la categoría con el más alto porcentaje de retardo. Finalmente se observó que el 87,41 % de los docentes titulares, ha tenido al menos un retardo en su tránsito por el sistema escalafonario universitario.

Ante la situación descrita, el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario constituye una problemática de significativa importancia institucional, puesto que ascender, exige, además de otros requerimientos, presentar un trabajo de investigación.

Cumplir con el ascenso es una de las obligaciones del docente universitario como lo establece la Ley de Universidades (artículos 86-97) y el Estatuto del Personal Docente y de Investigación en una universidad venezolana (artículos 163-173), porque se trata del progresivo mejoramiento profesional que consolida el mérito académico, mediante estudios de avanzada formación académica o con la

investigación científica en distintas áreas del conocimiento, plasmada en los trabajos de ascenso. La universidad está organizada por Núcleos Universitarios (A, B y C), se denominan así en función del orden de aparición. El Núcleo (A) está organizado en facultades mientras que los núcleos (B y C) están organizados por carreras. Así por ejemplo:

- Un profesor de física, adscrito al Departamento de Física y Matemática del Núcleo Universitario (B), quien tiene treinta y cinco (35) años de servicio, clasificado en la categoría Instructor a Dedicación Exclusiva y no ha realizado estudios de postgrado.
- Un profesor de ingeniería, adscrito al Departamento de Ingeniería del Núcleo Universitario (B), quien tiene veintisiete (27) años de servicio, clasificado en la categoría Instructor a Dedicación Exclusiva y no ha realizado estudios de postgrado.
- Una profesora, adscrita al Departamento de Pedagogía del Núcleo Universitario (C), quien ingresó en la categoría Asistente, pregunta en una reunión del departamento, qué categoría viene después de Asistente, cuánto tiempo debo permanecer en ella y qué requisitos debo cumplir para el ascenso a la categoría inmediata superior.
- Un profesor, adscrito al Departamento de Ciencias del Núcleo Universitario (C), en categoría Titular, recién ascendido, tiene treinta y ocho (38) años de servicio y no ha realizado estudios de postgrado.
- Un profesor, adscrito al Departamento de Economía, Escuela de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales del Núcleo Universitario (A), quien tiene cuarenta y uno (41) años de servicio, de los cuales tuvo siete (7) años en la categoría Instructor y actualmente tiene treinta y cuatro (34) años en la categoría de Asistente a Tiempo Completo y no ha realizado estudios de postgrado.

- Una profesora, adscrita al Departamento de Lenguas Modernas, Escuela de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación del Núcleo Universitario (A), quien tiene treinta y dos (32) años de servicio, de los cuales tuvo diecisiete (17) años en la categoría Instructor y actualmente tiene quince (15) años en la categoría de Asistente a Dedicación Exclusiva y no ha realizado estudios de postgrado.
- Una profesora, adscrita al Departamento de Composición Arquitectónica, Escuela de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura y Diseño del Núcleo Universitario (A), quien tiene treinta y siete (37) años de servicio, de los cuales tuvo cuatro (04) años en la categoría Instructor y actualmente tiene treinta y tres (33) años en la categoría de Asistente a Dedicación Exclusiva y no ha realizado estudios de postgrado.

Luego de haber destacado los mencionados ejemplos, es importante hacer referencia al tiempo y las categorías en el sistema escalafonario universitario.

En cuanto a las categorías en el sistema escalafonario universitario, uno de los aspectos del presente trabajo y acerca del tiempo asignado a cada una por normativa, los aspectos han sido estructurados del modo en que se mencionan a continuación:

Instructor dos (02) años de servicio; asistente cuatro (04) años de servicio; agregado cuatro (04) años de servicio; asociado cinco (05) años de servicio; y finalmente, Titular, máxima categoría que adquiere el docente universitario.

Es pertinente destacar que el docente universitario en la universidad venezolana tiene (15) años para llegar a la categoría de Titular en condiciones normales. Una vez alcanzada esta categoría, la institución beneficia al profesor Titular con una prima de antigüedad por titularidad, la cual se incrementa anualmente hasta el tiempo que el profesor decida pensionarse o jubilarse. Este beneficio económico representa un incentivo al eficiente desarrollo académico.

Los ejemplos mencionados anteriormente demuestran el total desconocimiento e incumplimiento de la normativa legal en relación con el ascenso en el sistema escalafonario universitario plasmado en la Ley de Universidades y en el Estatuto del Personal Docente y de Investigación en la Universidad estudiada.

Lo expuesto revela que la institución no ofrece inducción ni orientación al docente de nuevo ingreso en lo relativo al desarrollo de su carrera académica. Así como tampoco muestra la visión, la misión, deberes, obligaciones, beneficios, funcionamiento y estructura de la Organización. Por otro lado, no realiza ningún tipo de evaluación del desempeño docente que le permita valorar el cumplimiento de la normativa con miras a mejorar la calidad de la educación universitaria.

Por las razones expuestas y en virtud de la problemática planteada, se considera de interés comprender las razones que originan el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario de los docentes en la institución, pues ocasiona una situación compleja que dificulta, de una u otra forma, el desarrollo de la formación académica, el mejoramiento del ingreso salarial y consecuentemente, el mejoramiento de la calidad de vida.

Resulta interesante estudiar esta situación en cuanto que apunta a tener una apreciación sobre la calidad profesional de los docentes, el avance de la investigación y su incidencia en el desarrollo académico, la repercusión en la calidad formativa de los estudiantes y el prestigio institucional.

No obstante, en la universidad determinada para la estructuración de la tesis, desde hace varios años hay un considerable porcentaje de retardos en el sistema escalafonario.

Se ha estimado que la problemática planteada en cuanto a la movilidad eficiente en el sistema de ascensos se debe a diversos factores, entre otros la motivación al logro, las características individuales de cada docente, las actitudes, las

percepciones, la capacidad para la mejora del desempeño, los sentimientos, las metas y los objetivos institucionales.

Sobre la base del planteamiento contextual y de la problemática descrita, surgen las siguientes interrogantes: ¿Es posible crear un modelo estadístico de utilidad para explicar las causas que propician el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario del personal docente en una institución universitaria venezolana? ¿Cuál es el índice de retardo en los ascensos de categorías el sistema escalafonario del personal docente en una institución universitaria venezolana? y ¿Cuáles son las consecuencias en los ámbitos personal e institucional del retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario del personal docente en una institución universitaria venezolana?

Para responder las interrogantes, se plantea esta investigación la cual tiene por objetivo general y específicos los siguientes:

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo General

Construir un modelo estadístico que explique las causas que originan el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario del personal docente ordinario a dedicación exclusiva y tiempo completo en una institución universitaria venezolana.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Determinar los índices de retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario del personal docente ordinario en las condiciones dedicación exclusiva y tiempo completo en la universidad atendida.
- Establecer a través de un modelo estadístico los factores que originan el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario

del personal docente ordinario a dedicación exclusiva y tiempo completo en la institución analizada.

- Presentar las consecuencias personales e institucionales del retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario del personal docente ordinario a dedicación exclusiva y tiempo completo en la universidad incluida en el presente trabajo.

1.3. Justificación de la Investigación

El sistema escalafonario universitario es útil para reconocer los logros de los docentes como consecuencia del hecho investigativo, de la divulgación de sus resultados y de la actualización académica.

Profundizar en éste tema constituye un paso significativo debido a que tales actividades son necesarias para fortalecer la acción formativa como elemento fundamental en la educación.

Un modo de avanzar en la comprensión en cuanto al sistema escalafonario es profundizar en la mencionada estructura y en su utilización mediante la identificación de las causas de la permanencia excesiva de los docentes en categorías cuyo lapso de superación, en la práctica, es considerablemente superior al que se ha determinado por la norma respectiva.

El retardo en los ascensos de categorías docentes en la universidad estudiada, no es algo nuevo. En efecto, viene siendo puesto en evidencia desde hace años por la propia Dirección de Asuntos Profesorales (DAP) de la institución. Sin embargo, y como antítesis, tal situación ha carecido de la debida y oportuna atención por parte de las instancias universitarias correspondientes, puesto se carece de políticas internas de inducción y seguimiento. Eso conlleva a que el fenómeno se mantenga sin que se hayan establecidos los correctivos del caso.

Se trata de una realidad académica de la que sólo se habla soslayadamente. No obstante, ha ocasionado consecuencias de relevancia, entre las que destacan el desmejoramiento académico del profesorado, la merma sustancial de la calidad formativa de los alumnos de pre y postgrado y, sobretodo, la afectación del prestigio universitario.

En el contexto educativo especialmente tratado, la eficiente movilización en el sistema escalafonario universitario, beneficiaría, en primer lugar, al desempeño docente y, consecuentemente, a la institución que debe formar los profesionales que la sociedad reclama.

Al respecto, desde el punto de vista teórico se propone un modelo estadístico que identifique y sea útil para explicar las causas que propician el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario de los docentes ordinarios en una institución universitaria. El principal aporte está referido al mejoramiento académico del profesorado del subsistema correspondiente, que no sólo debe ceñirse a una directriz normativa, sino fundamentalmente al espíritu y a la razón del libre pensamiento, en procura de mejores conocimientos, cuya destinataria esencial es la sociedad.

Desde el punto de vista práctico, aparte de establecer un registro actualizado del rango de retardos en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario de los docentes ordinarios en la institución estudiada, el propósito de la investigación consiste en actualizar las causas y las consecuencias que dicha situación genera, así como facilitar un paso inicial que motive la acción institucional en procura de desarrollar y aplicar los correctivos necesarios en pro de favorecer a los docentes en su estatus académico e institucional. En este aspecto es importante destacar que el impacto de la presente investigación incluye a todas las universidades nacionales, privadas e institutos y colegios universitarios.

En cuanto al aspecto metodológico, el propósito consiste en hacer una investigación que sincere la actual situación de los ascensos de categorías en el sistema escalafonario del profesorado universitario en la institución estudiada. Ello permitirá conocer los agentes causales, institucionales o no, así como las consecuencias académicas y sociales.

El tópico referente al retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario en el profesorado de la Universidad estudiada, no es algo nuevo. En efecto, viene siendo puesto en evidencia desde hace varios años por la propia Dirección de Asuntos Profesorales de la institución (DAP). Sin embargo, y como antítesis, tal situación ha carecido de la debida y oportuna atención por parte de las instancias universitarias correspondientes, puesto que la institución, carece de políticas de inducción y seguimiento. Eso conlleva a que el fenómeno se mantenga y que además, no se hayan establecidos los correctivos del caso.

Se trata de una realidad académica de la que sólo se habla soslayadamente y durante el menor tiempo posible. No obstante, las impactantes consecuencias, orientadas todas, no sólo en el sentido del desmejoramiento académico del profesorado, sino también en una merma sustancial de la calidad formativa de los alumnos de pre y postgrado y sobretodo, en el sentido del desmoronamiento del prestigio universitario, dada la relevancia científica, humanística y sociocultural en la Universidad estudiada, históricamente hablando, ha protagonizado tanto en el seno de la sociedad venezolana, como en el telón de la comunidad universitaria internacional.

1.4. Delimitación de la Investigación

El ámbito espacial de la presente investigación se circunscribe a una institución universitaria venezolana, y de modo más específico a algunos docentes que laboran en condición de ordinarios en las diferentes categorías (Instructor, Asistente, Agregado, Asociado y Titular) que conforman el sistema escalafonario en la institución.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En esta sección del trabajo se presentan los aspectos teóricos que fundamentan el desarrollo de la investigación. Inicialmente, se exponen los antecedentes en dos grupos: internacionales y nacionales. Luego se incluyen las bases del estudio y los textos normativos relacionados.

2.1 Antecedentes

En cuanto a los trabajos elaborados en el ámbito internacional que se refieren el objeto de estudio, resulta propicio mencionar en primer lugar a Sánchez (2003), quien realizó un aporte denominado *El Desarrollo Profesional del Docente Universitario*. El autor, activo en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid, define al profesor en formación, como aquel que se encuentra en ejercicio profesional. Expone que en atención a la función docente, han sido ideados distintos programas orientados hacia la atención de aspectos como el status profesional, el sistema retributivo, el clima laboral, entre otros. El antecedente es significativo por cuanto es en el ámbito formativo en el que se centra la mencionada estructura de la Universidad Politécnica de Madrid, en donde, al hablar de desarrollo profesional, se hace referencia a la expresión “desarrollo de carrera docente”. En la investigación citada, el autor destaca los siguientes obstáculos o problemas que dificultan el normal progreso de los docentes activos:

- a) La Universidad se está mercantilizando, por lo que todos los cambios están dirigidos a aspectos de tipo administrativo técnico, con escasa incidencia en el desarrollo profesional del docente.
- b) La implicación institucional de la Universidad en la formación pedagógica de sus profesionales es escasa al no considerarla parte de sus potencialidades en función de las necesidades personales, profesionales y laborales.

- c) El sistema universitario favorece más la investigación que la docencia, de esta forma las actividades pedagógicas, tiene escaso valor en la selección y promoción del docente.
- d) La excesiva carga docente que tiene el profesorado, sobre todo el profesor que inicia su carrera docente y, la falta de flexibilidad organizativa, lo cual hace que apenas tenga tiempo para la formación.

En base a estos nudos críticos en materia de formación del profesor, en los últimos años ha crecido el interés por esta área, en el sentido de mejorar la calidad de la educación y por consiguiente la formación de los docentes universitarios.

Otro aporte relevante para esta investigación lo constituye el trabajo realizado por Acosta (2007) quien en su condición de Director del Centro Regional de Tecnología Educativa de la Universidad de Guadalajara, México, abordó la situación del profesorado en cuanto a su preparación y desempeño académico y tituló su estudio “*El ámbito Institucional en la Formación de Profesores Universitarios*”. El autor plantea que de manera incuestionada se pregona y se acepta que todos los profesores universitarios deben –mediante diversas vías- promover el mejoramiento de su formación profesional, con lo que redundará en su desempeño y crecimiento académico.

Destaca que en los actuales momentos el crecimiento académico del profesor está dissociado de la docencia, por lo que es imperativo establecer mecanismos que vinculen a ambas (docencia e investigación). La solución a largo plazo no es la multiplicación y expansión de canales que comunique a una u otra función, sino que ambas se involucren e interrelacionen. En cualquier circunstancia es utópico pensar que la mayoría de los profesores universitarios, puedan estar –minimizados- a investigaciones científicas y a sus resultados, en sus respectivas disciplinas. Menos probable es que estos profesores articulen los aspectos referidos a la docencia si desconocen los de la investigación.

En la tesis este autor reflexiona en torno a ¿en qué lugar se deja el criterio y la iniciativa del profesor? Se exige que sea “perfecto” trasmisor de conocimientos, pero no se le proporcionan aportes de índole investigativo, que propicien el desarrollo de la carrera académica. Retomando a Acosta es importante acotar que puntualiza la falla principal de los programas para el desarrollo del profesor. Ésta consiste en plantearse el problema en términos de calidad y de antigüedad de conocimientos.

En tal sentido, expone áreas de acción para enfrentar situaciones venideras en cuanto al desarrollo del profesor, referidas a los siguientes aspectos: (a) actualización científica, (b) capacitación didáctica y (c) capacitación metodológica.

Concluye que a estas alturas es evidente que –al menos en el nivel universitario- no puede prosperar ninguna estrategia de actualización docente cuyos contenidos e instrumentos permanezcan exclusivamente en el campo de las ciencias de la educación, cuya suficiencia es cuestionable respecto a las exigencias del trabajo docente universitario.

Otro aporte de gran relevancia para esta investigación son las declaraciones pronunciadas por Ruíz (2007) en su condición de Presidente de la Comisión de Educación de Chile, quien calificó los resultados de la evaluación docente registrados ese año como *un paso “positivo” y “esperanzador” para el mejoramiento de la calidad de la educación*, donde un sesenta y seis (66%) de los profesores del sector municipal tuvieron un desempeño destacado o competente. La medición realizada entonces consideró un universo de catorce mil doscientos siete (14207) encuestados. Reveló además que el treinta y uno por ciento (31%) de los profesores obtuvo rendimiento básico y determinó que el rendimiento de un tres (3%) de los docentes fue insatisfactorio, cifras mejores en comparación con el año 2005.

Al valorar el resultado, Ruíz señaló que “no hay ninguna duda respecto de que no hay mejoramiento de la educación sino se mejora el rendimiento, la preparación y la calidad profesional de los profesores. Por eso llena de satisfacción ese resultado”.

A su juicio, esto revela que la evaluación docente y la capacitación son mecanismos cuyos efectos son demostrables. No obstante, y en alusión a lo que aún era necesario atender, el parlamentario señaló que “nadie puede esperar que un cuerpo de profesores con bastantes años en la educación pueda mejorar exponencialmente el resultado de las evaluaciones”.

En tal sentido, agregó que si su país continuaba avanzando en mejorar el desempeño docente e implementaba las reformas en trámite “...de aquí a cuatro años, que es lo mínimo que puede demorarse un cambio de la educación chilena, vamos a tener resultados que esperamos. Los grandes cambios se hacen en procesos más largos”. Puntualizó, que “se invierte y se hacen bien las cosas, cuando a los profesores se les exige, pero a la vez se les da la capacidad para que mejoren, se les logra estimular las cosas andan bien”.

En el ámbito nacional, se encontraron diversos estudios relacionados con el desarrollo (actualización, mejoramiento, nivelación) del personal docente que se desempeña en educación universitaria. Un trabajo de gran relevancia para esta investigación es el realizado por Torres y Torres (1996) quienes desarrollaron una investigación denominada *Factores Estructurales e Individuales del Retardo de los Ascensos. La Situación de la Universidad de Los Andes*. El propósito de los autores era mostrar una visión general del fenómeno del retardo en el escalafón mediante el tránsito de los profesores universitarios a través de las diferentes categorías. Expusieron que esto exige la elaboración de los trabajos especiales de ascenso, los cuales deben ser presentados en intervalos variables de tiempo, relativamente holgados. El lapso máximo pautado por la Ley de Universidades para que los profesores asciendan es de quince (15) años.

Por cada ascenso los profesores reciben un incremento salarial. La elaboración de estos trabajos constituye, con las exigencias de rigor, una exigencia de alto nivel de desempeño. Existe, no obstante, un factor desestimulante, representado por el temor que sienten numerosos profesores ante la eventual descalificación de sus

trabajos, por razones atinentes, en algunos casos, precisamente, a simpatías y antipatías alimentadas por expresiones particularistas de la solidaridad y el otro al rigor de las evaluaciones.

Las condiciones referidas, propicia una alta proporción de profesores que presentan retardo en sus ascensos. No obstante, los autores en tres momentos diferentes consultaron la base de datos de la oficina de asuntos profesoriales de la institución observada.

La cantidad profesores que se actualizó tardíamente en sus ascensos hasta el 25 de octubre de 1995, fecha de vencimiento de la aplicación de las normas del CNU corrobora el retardo en la presentación de los trabajos de ascenso entre los profesores de la institución universitaria estudiada. Tan masiva actualización fue gracias a una *vacatio legis*.

Durante 1996, en la base de datos fueron incluidos cambios en consecuencia de la interpelación hecha por el Consejo Universitario acerca de las “Normas sobre el Escalafón del Personal Docente y de Investigación de las Universidades Nacionales”. Sin embargo, su peso relativo llegó al dieciocho por ciento (18%) del total de la población encuestada, que persistió en el incumplimiento de las disposiciones sobre los lapsos para la presentación de los trabajos de ascenso. En efecto, un grupo considerable de profesores con retardo en sus ascensos no se acogió a la gracia de la moratoria otorgada, hecho que, suponen los autores, pudo haber sido por falta de información oportuna. A manera de conclusión, destacaron que el incumplimiento de los profesores en el ascenso en el escalafón en los lapsos establecidos guarda relación con el nivel académico de estudios de postgrado y con la experiencia en investigación.

Otro trabajo relevante fue el realizado por Dorrego, Flores y Llanos de la Hoz. (1999) quienes desarrollaron para la Universidad Central de Venezuela el *Sistema de Actualización Docente del Profesorado (SADPRO-UCV)*. *Plan Estratégico 1997-*

2003, para orientar la capacitación pedagógica básica de los Instructores y del perfeccionamiento docente del profesorado de escalafón de esa universidad. La propuesta se apoyó en los criterios de planificación y gestión estratégica participativa y se sustentó en un estudio de necesidades dirigidas al personal académico, miembros del SADPRO-UCV. Presentaron una posición externa muy favorable, conforme al total de los resultados ponderados de las matrices de evaluación.

En virtud de ello, los autores de esa investigación recomendaron: (a) estimular el mejoramiento continuo de la calidad de la docencia, la investigación, la extensión y la gestión que se realiza en la UCV, mediante la preparación integral del profesorado, (b) establecer en los planes de formación y capacitación del personal docente la actualización permanente, la investigación continua y la reflexión crítica del hacer, para establecer los cambios esperados a fin de contribuir a la excelencia del SADPRO-UCV y (c) otorgar prioridad al desarrollo del docente de la universidad.

Sinha, Orlandoni, Ramoni y otros (2007) desarrollaron una investigación denominada *Conceptualización y Análisis Descriptivo del Riesgo Académico Institucional en las Universidades Nacionales Venezolanas: El Caso de la ULA*, que tuvo como propósitos proponer un concepto, llamado *Riesgo Académico Institucional* y explicar su significado en la vida de una institución universitaria como “el conjunto de factores tanto externos como internos, que exponen a una institución académica al influjo y a la contingencia del deterioro progresivo de su calidad.” A los efectos, se construyeron índices basados en Riesgo Académico Institucional (RAI), tal como el Índice Capacidad Profesional (ICP) y sus componentes, que incorporan elementos de formación académica y antigüedad profesoral.

Así pues, $ICP = C_iCP_1 + C_iCP_2$

Donde C_iCP_1 se define como el componente de estudio (grado académico) y C_iCP_2 se considera como el componente de experiencia profesional. Estos aspectos, a su vez, se obtienen a partir de: $C_iCP_1 = P(1+W1)$, donde P es el tiempo que transcurre

desde la fecha de ingreso como profesor ordinario hasta la fecha fija de referencia, W1 representa la valoración del mérito del nivel máximo de estudio alcanzado por el profesor. Los valores de W son: 0= Solo pregrado; 1.5= Especialización; 2= Maestría y 4= Doctorado.

$C_iCP_2 = P(1+W_2)$, donde P es el tiempo que transcurre desde la fecha de ingreso como profesor ordinario hasta la fecha fija de referencia y W2 representa una valoración del mérito máximo según la ponderación, alcanzado por el docente bajo la denominación mencionada, al realizar el trabajo de ascenso. Los valores posibles de W2 según el escalafón son: 2/15= Asistente; 6/15= Agregado; 10/15= Asociado y 15/15= Titular.

Ejemplo No. 1. Un profesor con seis (6) años de servicio en la institución, recién ascendido a la categoría Agregado, con maestría, quien no presenta retardos en el escalafón.

$$C_iCP_1 = P(1+W_1)$$

$$C_iCP_2 = P(1+W_2)$$

$$C_iCP_1 = 6(1+2)$$

$$C_iCP_2 = 6(1+6/15)$$

$$C_iCP_1 = 6(3)$$

$$C_iCP_2 = 6(1+0,4)$$

$$C_iCP_1 = 18$$

$$C_iCP_2 = 6(1,4)$$

$$C_iCP_2 = 8,4$$

$$ICP = C_iCP_1 + C_iCP_2$$

$$ICP = 18 + 8,4$$

$$ICP = 26,4 \text{ è Índice de Nivel de Formación Medio.}$$

Ejemplo No. 2. Un profesor con quince (15) años de servicio en la institución y con doctorado, recién ascendido a la categoría Titular, quien no presentó retardos en el escalafón.

$$C_iCP_1 = P (1+W_1)$$

$$C_iCP_2 = P (1+W_2)$$

$$C_iCP_1 = 15(1+4)$$

$$C_iCP_2 = 15(1+15/15)$$

$$C_iCP_1 = 15(5)$$

$$C_iCP_2 = 15(2)$$

$$C_iCP_1 = 75$$

$$C_iCP_2 = 30$$

$$ICP = C_iCP_1 + C_iCP_2$$

$$ICP = 75 + 30$$

ICP = 105 è Índice de Nivel de Formación Alto.

Entre 0- 26,39 el profesor presenta nivel de formación bajo.

Entre 26,4- 104,99 el profesor presenta nivel de formación medio.

Entre 105 y más el profesor presenta nivel de formación alto.

Como conclusión de este trabajo los autores, definieron el concepto de Riesgo Académico Institucional (RAI), que se puede utilizar en un proceso evaluativo para medir el progreso o deterioro de la calidad educativa y aplicable a todas las instituciones de educación universitaria. La conceptualización del RAI permitió definir un conjunto de índices e indicadores que se aplicó a una muestra representativa del personal docente ordinario y se comprobó que el uso de su aplicación hizo posible detectar riesgos académicos importantes.

Finalmente, Figueroa y Corzo (2009) realizaron una investigación titulada *Estudio de los Retardos en los Ascensos de Categorías del Personal Docente y de Investigación Activo de la Universidad de Los Andes*. En tal sentido determinaron la cantidad de docentes al día y los rezagados en el sistema escalafonario universitario, lo que permitió establecer índices acerca del elemento especificado para cada categoría del escalafón así como la proporción de retardo total por cada docente.

Entre las conclusiones exponen que el hecho de que el 79,42% de los docentes ordinarios no estén al día en el sistema escalafonario, es un indicador de la baja

productividad en investigación. Otra conclusión importante es que los Instructores que solamente han completado estudios de pregrado son quienes presentaron mayor retardo en cuanto al avance en el escalafón. Además, se observó que los docentes con un nivel de estudios más elevado no presentan la productividad académica más alta.

En función de los antecedentes descritos se destacan los siguientes hallazgos: a) el profesor en formación es un docente que se encuentra en pleno ejercicio profesional, por lo que los programas formativos deben considerar como factores relacionados con la carrera profesional: la carrera docente, el status profesional, el sistema retributivo y el clima laboral; b) no se puede prosperar ninguna estrategia de acción docente cuyos contenidos e instrumentos estén en manos exclusivamente de las ciencias de la educación, las cuales son insuficientes en cuanto a las exigencias que plantea el trabajo docente en el sector universitario; c) cuando a los profesores se les exige pero se les capacita las cosas andan bien; d) el incumplimiento de los ascensos en los lapsos establecidos guarda relación con el nivel académico (postgrados) y la experiencia en investigación lo cual va en detrimento de la calidad de la educación; e) SADRO-UCV fue creado para orientar la capacitación pedagógica básica de los Instructores y del perfeccionamiento docente del profesorado de escalafón de la UCV. La propuesta se apoyó en planes de formación, capacitación, investigación continua y la reflexión crítica para contribuir a la excelencia académica; f) se define un concepto nuevo denominado Riesgo Académico Institucional (RAI), el cual se puede utilizar como un elemento para medir el progreso o el deterioro de la calidad educativa de todas las instituciones de educación universitaria venezolanas y g) el 79,42% de los docentes ordinarios de la universidad que permitió la presentación de los datos con el objetivo de contribuir en el análisis en cuanto al tema no están al día en el sistema escalafonario correspondiente, indicador claro de la baja productividad en investigación.

Es preocupación del autor del presente trabajo, considerar que ante los aspectos indicados, es conveniente profundizar en lo siguiente:

- a) Es necesario informar a los profesores universitarios en formación en cuanto a los elementos relacionados al ejercicio docente con el objetivo de facilitar que maximicen su desarrollo profesional.
- b) Se requiere vincular la docencia con la investigación cuando en realidad para facilitar más logros en aras de mejorar la docencia con incidencia directa en la formación del recurso humano calificado (los alumnos).
- c) Es positivo y esperanzador para el mejoramiento de la calidad de la educación cuando los docentes están motivados, pero preocupa que algunos docentes no mejoran su rendimiento.
- d) Monitorear el cumplimiento por los docentes de las exigencias de alto nivel de desempeño en relación con el progresivo ascenso en el sistema escalafonario universitario.
- e) Crear una dependencia encargada de la actualización y perfeccionamiento docente en todas las instituciones de educación universitaria, instancia que tenga entre sus objetivos la inducción al docente de nuevo ingreso, la evaluación periódica del desempeño y el seguimiento a través planes establecidos con el objeto de contribuir con la excelencia académica.
- f) Evaluar dentro de la Universidad los méritos alcanzados por sus docentes, con el propósito de determinar si la institución está expuesta al deterioro progresivo de su calidad.
- g) La Universidad debe buscar lineamientos y correctivos de manera inmediata para elevar la productividad en investigación con el fin de disminuir las tasas de retardo en el sistema escalafonario universitario.

Visto de este modo, los antecedentes reportados, evidencian la problemática que confronta actualmente el personal docente y de investigación de la universidad venezolana estudiada, en cuanto a la demora y el estancamiento de algunos

formadores con lo relacionado a la promoción de los ascensos en el sistema escalafonario, cuyas causas pudieren estar agrupadas en: personales e institucionales.

La comunidad universitaria debe hacer énfasis en la formación académica de sus docentes, fortaleciendo centros y grupos de investigación que promuevan el desarrollo pleno, promoviendo movimientos de renovación y la vinculación de éstos con la investigación.

Esta problemática se evidencia en la calidad de la formación de los futuros egresados, en el prestigio institucional y en el nivel socioeconómico de cada uno de los docentes. Otro tema de interés para su consideración en investigaciones es la razón por la cual las autoridades universitarias asignan poca atención a esta situación que de una u otra forma, afecta la calidad institucional.

2.2. Bases Teóricas

Esta investigación se fundamenta en las teorías de contenido de la motivación Jerarquía de necesidades de Maslow, Teoría de dos factores de Herzberg y Teoría de las necesidades aprendidas de McClelland que intentan establecer los aspectos que motivan a los docentes. Así, la motivación en la universidad estudiada funge como el elemento que propicia una actitud favorable en la consecución de los requisitos para los ascensos en el sistema escalafonario, sin menoscabo de la formación docente.

El desarrollo académico eficiente del docente en la educación universitaria, es primordial para el desarrollo institucional y para él mismo en lo particular. Existe un sistema escalafonario de ascenso que lo diferencia en cuanto al nivel de competencia, antigüedad, experiencia y remuneración.

En tal sentido, el responsable de facilitar el proceso de enseñanza–aprendizaje debe transitar por las categorías del escalafón de forma progresiva. Esto incluye como requisito la elaboración de trabajos especiales de ascenso y su presentación en

intervalos variables de tiempo, con las exigencias de rigor, desafío de alto nivel en concordancia con el nivel académico.

Parece lógico que el profesor novel, al margen de su valía intrínseca personal, no tenga la seguridad, eficacia y cualificación que le da la experiencia de quien ya tiene años trabajando. Es justamente esta diferencia de competencia la que puede tener un reflejo en las distintas consideraciones laborales. En efecto, lo que se intenta es ofrecer una visión general sobre los fundamentos que contribuyen a contextualizar la investigación para el avance eficiente en el sistema escalafonario del personal docente de una universidad venezolana. El ascenso está normado en la carrera académica del docente universitario por lo que en ningún caso niega el proceso formativo docente, convirtiéndose en una obligación con acción formativa para cumplir individualizadamente las exigencias académicas con esfuerzo propio. Pues de eso se trata de menguar los efectos causales que inciden en la ineficacia del trabajo docente como el retardo y a veces el estancamiento en el sistema de ascensos universitario.

Para ello, el primer apartado está dirigido a las teorías de la motivación organizacional la cual es el elemento clave para el avance eficiente del docente en el sistema escalafonario universitario. El segundo apartado está dedicado a la formación del docente universitario que le permite situarse en ese contexto. El tercer apartado, contiene las políticas que regularon de manera transitoria el ascenso entre categorías en el sistema escalafonario en la Universidad venezolana estudiada. El último apartado desarrolla el marco legal que sustenta la investigación desde la perspectiva normativa del ascenso.

2.2.1. La motivación como accionar gerencial

Al hombre lo mueve la motivación hacia algo o alguien; por tal razón, la iniciativa en el contexto laboral está relacionada con varios factores, desde lo económico hasta el desarrollo como profesional. En las estructuras o espacios en los

que interactúan personas con compromisos y objetivos compartidos, la motivación está orientada a través de la gerencia cuya principal función es tomar decisiones involucrando elementos como la situación del personal y las necesidades de la organización con el fin de unificarlas para cumplir con la visión, la misión y los objetivos de la institución.

En consecuencia, los directivos de la organización deben orientar a sus subordinados, a través de acciones con las que esperan satisfacer las razones y expectativas que influyen en diferentes comportamientos.

Asimismo, la motivación laboral, funciona simultáneamente reforzando las habilidades del ser humano cuando el trabajador se identifica con su empleo, situación que le genera satisfacción.

En general, los modelos de motivación se adaptan a las dimensiones y características particulares de cada organización. En consecuencia, la diversidad y alternabilidad se encuentran en poder de los directivos que gerencian.

Hay una anécdota en la que se expone la cultura de la compañía IBM. Uno de sus principales ejecutivos cometió un error que le ocasionó a la empresa una pérdida irreparable de tres millones de dólares. A raíz de esto, el directivo comenzó a recoger sus cosas y a prepararse para lo inevitable: “el despido”. Cuando el dueño fue a su oficina a conversar con él, empezó diciendo: “sé porque está aquí”. Le entregaré mi renuncia y me iré. El dueño lo miró fijamente y le respondió con calidez: “no pensarás que voy a dejar que te vayas después de invertir tres millones de dólares en capacitarte”. El dueño valoraba al ejecutivo, sabía que había querido desempeñarse bien, pero había cometido un error.

Aunque el desempeño del ejecutivo no tuvo una consecución adecuada, se esforzó todo lo que pudo por hacer bien su trabajo. El dueño de IBM, quería mantener una atmósfera positiva de motivación. El ejecutivo era parte importante de

IBM y, pese a su error, el líder de la empresa respaldó la voluntad de tener un óptimo desempeño.

La finalidad principal en la que debe centrarse una organización radica en la buena motivación de su personal, puesto que, con trabajadores motivados, el rendimiento será mayor en lo que a recursos humanos se refiere. Posiblemente esos recursos humanos se transformen en mejores resultados en otros ámbitos de la organización.

2.2.2. Teorías de Contenido

2.2.2.1. Jerarquía de necesidades de Maslow

Las teorías a la motivación se clasifican en: Teorías de Contenido y Teorías de Proceso. Así, las Teorías de Contenido, se enfocan en los factores internos de la persona que desencadenan, dirigen, sostienen y detienen el comportamiento. Estos factores sólo pueden inferirse.

Las Teorías de Proceso se centran sobre todo en las necesidades e incentivos que genera el comportamiento. Sus autores se interesan principalmente en lo específico que motiva a las personas. Buscan responder a las preguntas de cómo se activa, dirige y mantiene el comportamiento individual.

Para efectos de esta investigación sólo se abordan las Teorías de Contenido, que pretenden determinar las necesidades específicas que motivan a las personas.

Tres modelos importantes de las Teorías de Contenido son: (1) la jerarquía de las necesidades de Maslow, (2) la teoría de dos factores de Herzberg y (3) la teoría de las necesidades de McClelland. Cada una de estas teorías, serán consideradas a continuación, puesto que influye en las prácticas directivas de las organizaciones.

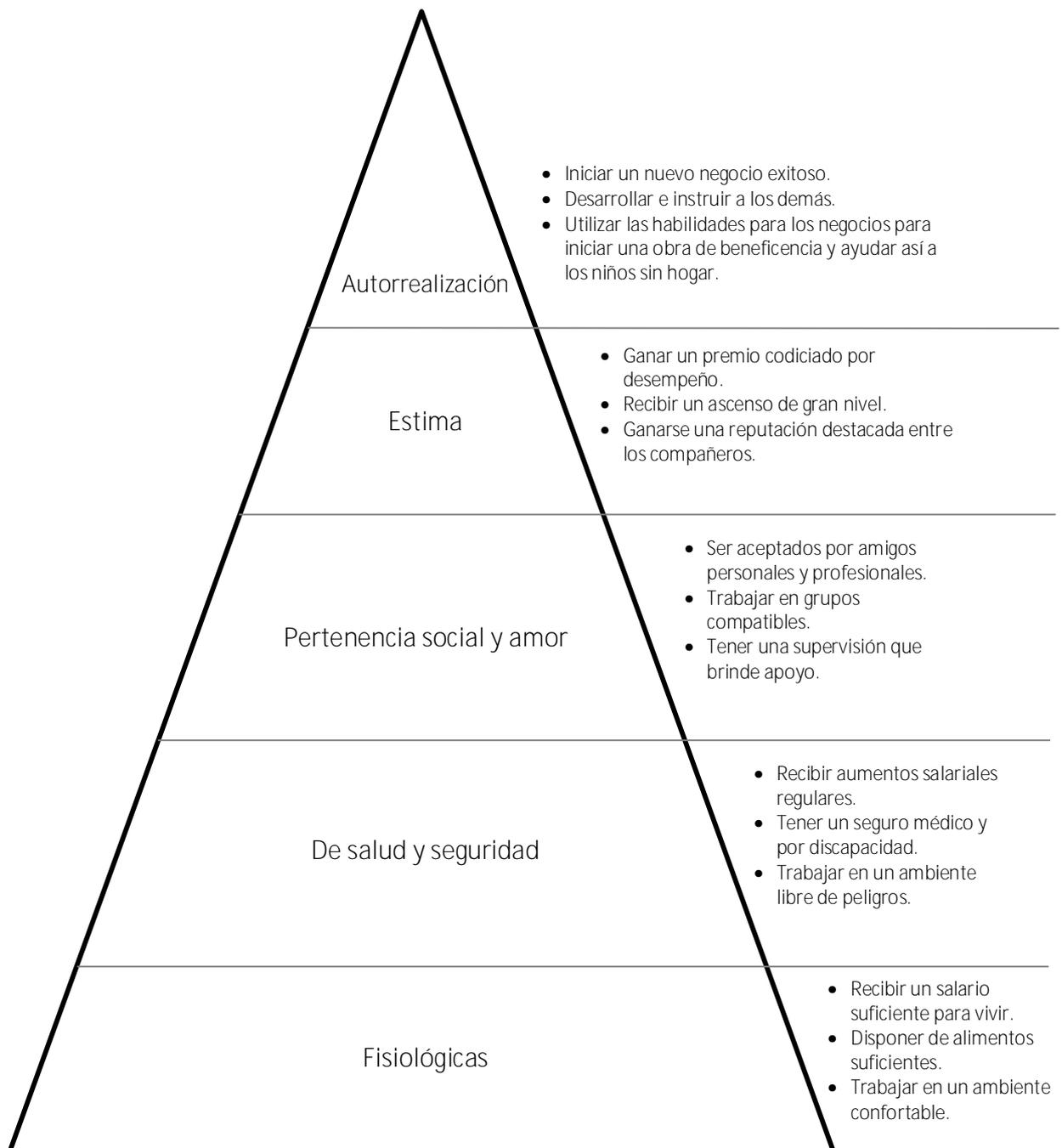
La teoría de Maslow citada por Ivancevich, Konopaske y Matteson (2008), expone que las necesidades forman parte de una jerarquía. Maslow sostiene que las necesidades del nivel inferior son las fisiológicas y menciona que las necesidades de

nivel superior son las de autorrealización. Supone que la persona trata de satisfacer las necesidades más elementales (fisiológicas) antes de dirigir el comportamiento hacia la satisfacción de necesidades de nivel superior. Hay otros aspectos del pensamiento de Maslow que son importantes para entender el modelo de la jerarquía de las necesidades.

De allí que: a) una necesidad satisfecha deja de motivar. Por ejemplo, cuando alguien determina que devenga un salario suficiente por su contribución a una organización, el dinero pierde su poder motivador; b) las necesidades insatisfechas ocasionan frustración, conflicto y estrés, las necesidades insatisfechas generan resultados de desempeño indeseables; c) Maslow supone que la persona tiene la necesidad de crecer y desarrollarse, y, en consecuencia, siempre se esforzará por ascender en la jerarquía en términos de la satisfacción de sus necesidades.

En el gráfico No. 1 se aprecia la naturaleza jerárquica de la teoría de Maslow, que propone la insatisfacción del hombre como elemento detonador de la motivación. Las necesidades no surgen aleatoriamente sino de forma ordenada. Mediante la teoría representada en forma de pirámide bidimensional, se ofrecen ejemplos de factores relacionados con el trabajo y asociados a la satisfacción de necesidades en cada nivel.

Gráfico No. 1.
Jerarquía de necesidades de Maslow.



Fuente: Ivancevich, J., Konopaske, R., Matteson, M. (2008)

Maslow consideró primordiales las necesidades fisiológicas. El hombre, ante todo, precisa ejercer control en ciertas condiciones, hecho que se relaciona con sus funciones vitales. Necesita satisfacer el hambre y la sed, para lo que requiere dinero. Sin embargo, estos aspectos, aun siendo tan importantes, pierden su significado cuando se atienden normalmente según se infiere del aporte teórico. Por ello, sólo ejercen una influencia determinante en la conducta humana en circunstancias extraordinarias.

La salud y la seguridad, están en la jerarquía de necesidades presentada por Maslow y se asocian a los hechos de recibir aumentos salariales regulares, tener un seguro médico y por discapacidad y trabajar en un ambiente libre de peligros. Se infiere, en todo caso, que cuando éstas no se atienden, satisfacerlas constituye un aspecto determinante en una sociedad con leyes, límites y estabilidad suficientes.

En otro 'estrato', Maslow incluye la pertenencia social y el amor, necesidades relacionadas con el ser aceptados por amigos personales y profesionales, el trabajar en grupos compatibles y tener una supervisión que brinde apoyo. Para el individuo en general, es importante integrarse a un grupo, a un club, tener amigos y tener novia, esposa, hijos. Deseará sentirse estimado y estimar a los demás.

La valoración y el aprecio en la naturaleza jerárquica de Maslow, son aspectos incluidos en la estima, que en el tema analizado se refiere a la opinión personal una persona sobre sí misma y a la percepción social que se estructura acerca de ésta. En tal sentido son mencionados como situaciones cónsonas, ganar un premio codiciado por desempeño, recibir un ascenso de gran nivel y ganarse una reputación destacada entre los compañeros.

La autorrealización es considerada como otra necesidad fundamental para una buena salud psicológica si se resuelve convenientemente. En el ser humano aparecerá un nuevo deseo orientado al desarrollo de sus potencialidades y de su crecimiento. Las cualidades de una persona completamente autorrealizada son: la percepción más

clara y más efectiva de la realidad, amplitud de criterio, varias expectativas, mayor integración de la personalidad, mayor espontaneidad y expresividad, un *yo* real, mayor objetividad, creatividad, capacidad para conjugar lo abstracto con lo concreto, carácter democrático y capacidad de amar.

Para efectos de esta investigación, los niveles de necesidades de Maslow son importantes para la interrelación de los docentes en la institución universitaria incluida. Se interpreta que la incorporación de estos aspectos, es relevante en el camino trazado debido a que a través de ésta se contribuye en la solución de problemas.

Estas categorizaciones están relacionadas en mucho o en poco con la felicidad de los profesionales encuestados. Sin embargo, hay que acotar, que la teoría parafraseada no debe emplearse jamás con finalidades de dominio ni de manipulación. Si se aplica de manera ligera se configura el llamado modelo mecanicista, hecho que implicaría una visión parcial del tema especialmente tratado, por lo que es importante incluirla en profundidad debido a que los sentimientos, las interacciones y las motivaciones de los miembros de la institución son información de trascendencia en la presente tesis.

Es importante que las autoridades universitarias tengan presente los siguientes aspectos: a) la motivación implica la búsqueda de las múltiples necesidades que todo sujeto tiene, b) una vez que se descubre la necesidad de mayor significancia en cada docente, es ineludible adoptar medidas encaminadas a satisfacer directamente la demanda de cada persona y c) las necesidades de los docentes cambian a lo largo del tiempo.

2.2.2.2. Teoría de dos factores de Herzberg

Herzberg (1959) generó una *teoría de contenido* conocida como teoría de dos factores de la motivación. Los factores se denominan extrínsecos e intrínsecos.

El autor, en cita textual de Koontz y Wihrich (1998) señala, en primer lugar, que hay un conjunto de condiciones extrínsecas en el contexto laboral, que generan insatisfacción entre los empleados cuando no están presentes las condiciones que los motivan. Estas condiciones son: (a) salario, (b) seguridad en el trabajo, (c) condiciones laborales, (d) condición social, (e) procedimientos de la organización, (f) calidad de la supervisión y (g) calidad de las relaciones interpersonales entre compañeros.

En segundo lugar, identifica un conjunto de condiciones intrínsecas -el contenido del trabajo-, y lo asocia a niveles de motivación sólidos que pueden generar un buen desempeño laboral. Si estas condiciones no están presentes, los trabajos no resultan muy satisfactorios.

Este conjunto de condiciones intrínsecas o factores motivacionales de satisfacción son: (a) logro, (b) reconocimiento, (c) responsabilidad, (d) el trabajo mismo y (e) la posibilidad de crecimiento. Se relacionan directamente con la naturaleza del trabajo.

La teoría de Herzberg destaca varios efectos importantes: uno es la satisfacción elevada en el trabajo. Esta sucede cuando al empleado al que se le paga bien, tiene seguridad, guarda buenas relaciones con los compañeros y con sus superiores y se le asignan responsabilidades que constituyen un desafío. Para que ésta ocurra, se requiere continuidad en los aumentos de sueldo, en la seguridad en el trabajo y en la buena supervisión.

Otro es la insatisfacción en el trabajo, presente en el empleado al que no se le asignan tareas que guardan un desafío. En esta situación, el empleado estará muy aburrido, lo que afectará negativamente su motivación.

La tercera repercusión identificada a partir de la teoría de Herzberg es la insatisfacción elevada en el trabajo, que sucede cuando el empleado no se le paga

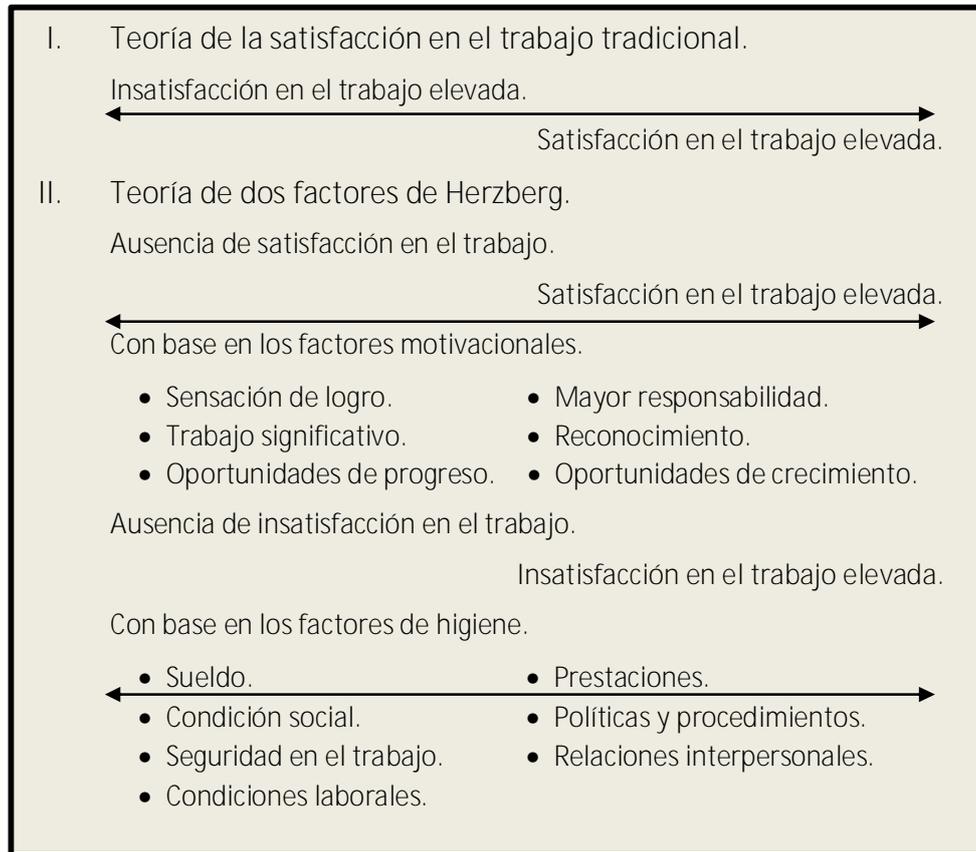
bien, percibe poca seguridad laboral, guarda malas relaciones con los compañeros y con sus superiores y carece de la asignación de tareas que constituyan un desafío.

En el gráfico No. 2 se resume el proceso motivacional de Herzberg. En un extremo se incluye la satisfacción y en el otro extremo, su opuesto en el contexto laboral. Se infiere que si una condición genera satisfacción, eliminarla produciría su ausencia. Este modelo pretende expresar el modo en que mejoran en el individuo la eficiencia en las tareas y la satisfacción al integrarse en el trabajo un mayor alcance para el logro personal mediante retos, responsabilidades, reconocimiento y oportunidades de crecimiento.

Para efectos de esta tesis se considera importante cuidar los factores intrínsecos presentados. Como medida complementaria, se propone analizar la naturaleza, la forma y el momento en que se aplican los factores extrínsecos. Éstos tienen más posibilidades de provocar insatisfacción, pero en algún momento también pueden resultar motivantes.

La teoría de dos factores puede utilizarse en la creación de una filosofía institucional que reconozca y establezca los principios de actuación de los docentes que en ésta laboran, con posibilidades de desarrollarse humana y profesionalmente.

Gráfico No. 2
El proceso motivacional de Herzberg.



Fuente: Koontz y Wihrich (1998) en cita a Herzberg (1959)

2.2.2.3. Teoría de las necesidades aprendidas de McClelland

La teoría motivacional de McClelland se asocia estrechamente con conceptos del aprendizaje. En ésta el autor expone que muchas necesidades se adquieren de la cultura. Cada persona tiende a desarrollarse como *producto* de la sociedad o del medio cultural donde vive. Ciertos impulsos motivacionales afectan la manera en que se desenvuelve en su trabajo, conduce su vida. De acuerdo con este autor hay necesidades aprendidas que el clasifica como: de afiliación, de logro y de poder.

Necesidad de afiliación. McClelland (1970) sostuvo que ésta refleja el deseo de interactuar socialmente. A una persona con una elevada necesidad de afiliación le interesa la calidad de las relaciones personales y, en consecuencia, la responsabilidad social adquiere preponderancia sobre la consecución de las tareas. Romero (1991) la define como una red de conexiones cognitivo-afectivas relacionadas con el sentirnos bien con nosotros mismos y con los demás. La afiliación conduce a buscar la presencia de otros, a dar y recibir afecto, a compartir creencias, sentimientos y experiencias; es decir, la motivación afiliativa se refleja hacia fuera, hacia otras personas y hacia la organización donde la persona se desempeña. Consiste en el deseo de interactuar socialmente. (p.41)

Necesidades de logro. McClelland (1970) define necesidad de logro como “un patrón de pensamientos y sensaciones asociadas con la planificación y el esfuerzo de la consecución de una meta de excelencia”. (p.24) Más adelante el teórico completa esta definición “como un proceso de planeamiento y esfuerzo hacia el proceso y la excelencia, tratando de realizar algo único en su género y manteniendo siempre una relación comparativa con lo ejecutado anteriormente”. (1974:70) El referenciado autor creó un conjunto de factores descriptivos que reflejan una gran necesidad de logro en la organización. Estos son: a) a las personas les gusta asumir responsabilidades en la resolución de problemas, b) las personas tienden a establecer necesidades de logro moderadas y se inclinan a asumir riesgos calculados y, c) las personas necesitan retroalimentación sobre el desempeño.

Necesidad de poder. McClelland (1970) afirma que alguien con una elevada necesidad de poder se concentra en ejercer autoridad y se interesa en influir en los demás y en ganar discusiones. El poder tiene dos posibles orientaciones: negativo, cuando la persona que lo ejerce subraya el dominio y la sumisión, o bien, positivo, cuando se genera un comportamiento persuasivo e inspirador. Esta necesidad se expresa a través de compartir experiencias individuales y sociales. Por lo general,

los individuos con necesidad de poder persiguen posiciones de liderazgo y se preocupan por tener un fuerte impacto sobre otros.

La idea principal en la teoría de McClelland radica en que las necesidades se aprenden al enfrentar el entorno. Las personas a las que se le premia por su comportamiento asumen metas para conseguir logros y el comportamiento que se recompensa se repite con una frecuencia más alta.

En el gráfico No. 3, se comparan los tres modelos referidos. McClelland no propuso necesidades de orden inferior. Además, sus necesidades de logro y de poder no son idénticas a los motivadores de Herzberg ni a las necesidades de orden superior de Maslow aunque guardan ciertas semejanzas. Las autoridades de la universidad venezolana estudiada deben asumir un papel activo en cuanto a la motivación con la finalidad de minimizar en los docentes la problemática del ascenso de categorías en el sistema escalafonario.

Gráfico No. 3.

Comparación gráfica de las tres teorías de contenido de la motivación.



Fuente: Maslow, Herzberg (1959) y McClelland (1970)

Cada una de las teorías de contenido presentadas se han contrastado entre sí. Mediante éstas, sus autores se refieren a las necesidades que motivan a las personas desde una perspectiva un poco distinta. Cada modelo organiza, en forma significativa y con una orientación específica, los principales argumentos asociados a la explicación de la motivación en los entornos laborales. Proporciona elementos para el análisis de la situación problema (*los retardos de categorías en el sistema escalafonario del personal docente de universidad venezolana*) y de la influencia de la motivación en ésta. No obstante, se enfatiza en los aportes de McClelland que fundamentan este trabajo de investigación por cuanto permiten referirse a recompensas recibidas por comportamientos sociables, dominantes o inspiradores.

La necesidad de logro de la teoría de McClelland representa el componente motivacional por excelencia para describir los aspectos que intervienen en la posibilidad de reducir a la más mínima expresión el retardo de categorías en el sistema escalafonario universitario. Así, un docente universitario con elevada motivación al logro, propicia la necesidad de plantearse metas alcanzables de gran valor y significado personal que es precisamente lo que le conduce a comprometerse emocionalmente o afectivamente hacia el logro, haciendo uso de las habilidades, las potencialidades, la experticia profesional, la responsabilidad y las destrezas, necesarias para la excelencia en el resultado del trabajo académico y de investigación.

2.2.3. Crecimiento personal

Todas las personas generan construcciones integradoras cada vez más complejas sobre su realidad interior (individual) y exterior (social). Cuando éstas construcciones propician un crecimiento, ocurren cambios positivos personales que conducen al logro de metas superiores. Planteado en otras palabras, las metas alcanzadas representan una evolución hacia el logro del ser humano.

Una construcción es simplemente una interpretación de la realidad, en la cual la persona que crece, es aquella que desarrolla elaboraciones cada vez más complejas de sí misma, de quienes la rodean y de su contexto. El individuo reacciona ante la realidad como la percibe y experimenta; es decir, como la construye.

En ese sentido, la realidad es para cada persona su propio campo perceptual. Sin embargo, ésta sólo es realmente integradora en la medida que su autor es capaz de funcionar eficientemente en cualquier ámbito social.

Además, es necesario que, quien construye, participe en los pequeños haceres que devienen en mantener el buen humor y en los sentimientos de felicidad. Este bienestar es parte natural del proceso de crecimiento de la persona dentro de la organización. De Bustamante (1990) señala que las construcciones integradoras del nivel superior implican:

(...) Explicaciones más complejas y por lo tanto, más vulnerables, en el sentido de ser sólo conjeturas y no conocimiento definitivo. Crecimiento es el manejo abierto y creativo de la incertidumbre sobre los hechos y la gente, sin exigir una consistencia o definición totales. Estos niveles son superiores por ser más comprensivos y permeables que los niveles inferiores, de los cuales se exige de uno mismo y de los otros un comportamiento totalmente lineal y consistente. Mayor comprensión, en el sentido del manejo inteligente del fracaso propio y ajeno. Tal actitud significa un recurso afectivo para vencer las dificultades, fortalezas emocionales para triunfar y no para encubrir el fracaso. Este requiere ser construido dentro de un marco positivo, valorando debidamente el componente informacional y usándolo para introducir las modificaciones cognitivas, afectivas o conductuales que fueren necesarias. Una integración es superior a otra en la medida en que se organiza la información de manera tal que facilita el seguir aprendiendo sobre uno mismo, la persona o el evento. (p. 61)

La construcción integradora interior alude al trabajo emocional y conductual exigido por todo cambio interpersonal. Abrirse a otras personas, reconocer errores, escuchar, generar *feedback* y procesarlo, cambiar pensamientos, afectos y conductas son indicadores del trabajo de ésta construcción integradora, significando desde una

perspectiva muy amplia, la aceptación del propio proceso de crecimiento. La finalidad del crecimiento es continuarlo y permanecer en la vivencia del proceso integrando nuevas experiencias, hechos o conocimientos a nuestra propia identidad.

También existe una construcción integradora exterior que alude a la capacidad del sujeto para funcionar de manera armónica y eficiente en su entorno social. Para ello es necesario construir válidamente ese entorno, es decir, edificarlo de manera tal que permita la comunicación y el compartir en un plano básico de la igualdad del ser humano.

El crecimiento personal no significa insensibilidad, incompreensión o desprecio hacia los que están por debajo. Muy por el contrario, va acompañado de mayor sensibilidad, comprensión y aprecio hacia los menos dotados y oprimidos por circunstancias sociales que a veces resultan insuperables para ellos, característica fundamental de las personas autorrealizadas.

Romero (1991) expone que la construcción integradora exterior incluye: (a) aceptación y comprensión de conductas distintas a las propias en padres, hermanos y demás familiares; (b) satisfacción familiar (cónyuge, hijos); (c) relaciones placenteras con otros significados (amigos, conocidos); (d) comportamiento productivo en el ambiente laboral y (e) satisfacción con la vida misma, en el sentido de disfrutar la naturaleza así como las creaciones más refinadas del ser humano, como los productos artísticos, científicos y tecnológicos. Esto es, disfrutar de la condición humana en las más amplias implicaciones de ser y de existir.

Las motivaciones humanas se basan en necesidades, sean éstas conscientes o inconscientes. Algunas son primarias como los requerimientos fisiológicos de agua, aire, alimentación, sueño y abrigo. Las otras se consideran secundarias e incluyen la autoestima, el estatus, la relación con los demás, el afecto y la realización personal. Naturalmente ambas clasificaciones varían en intensidad en el transcurso del tiempo entre diferentes individuos. Ivancevich, Konopaske y Matteson (2008).

El ser humano trabaja independientemente y se compromete mediante objetivos con cuya consecución espera la satisfacción de sus necesidades. Tal compromiso solamente tiene sentido cuando tiene resultados en la productividad; es decir, si los objetivos que persigue la persona se cumplen para la satisfacción de sus necesidades en compatibilidad con los objetivos técnico-económicos de la institución donde presta servicio. Cuando se afirma que esos objetivos son compatibles se quiere decir que:

- Los objetivos de la organización son idénticos a los objetivos personales, algo que es muy probable.
- Los objetivos individuales del personal no son idénticos a los de la organización, pero pueden conseguirse al tiempo que se realizan los objetivos de ésta.

En cuanto a la motivación se han generado muchas definiciones. Aunque es difícil encontrar una clara y taxativa, los tratadistas determinan el término en función de sus propias teorías y son muchas las que se manejan. Una definición se resume en que es la fuerza que origina y mantiene un comportamiento. Una buena frase que se puede aplicar en el camino trazado es la de “Querer es Poder”. En consecuencia, se trata de un fenómeno complejo y colindante con una serie de conceptos tales como intereses, actitud, aspiración, rendimiento, entre otros, con los que está íntimamente conectada y que constituyen palabras inmersas en la temática de la motivación.

Por otro lado, los gerentes de las organizaciones suelen considerar la motivación para referirse a situaciones humanas positivas, buenas, referidas a la conducta de las personas en el transcurso del trabajo.

En efecto, en todas las áreas está presente la motivación. Al apoyarse en el trabajo, ésta obtiene mayor rendimiento y tal acción se da a través de los empleados, haciendo que los mismos se sientan a gusto en su labor y estimulados por lo que hacen.

Nadie cuestiona la función medular de la motivación para moldear el comportamiento e influir en el desempeño laboral dentro de las organizaciones. No obstante, por más importante que ésta sea, no es el único factor que determina el desempeño. También influye la capacidad, el instinto, el grado de aspiración y los factores personales como: la edad, los antecedentes familiares y el nivel de educación.

La motivación consta de al menos tres componentes: dirección, intensidad y persistencia.

- a) La dirección se relaciona con lo que el individuo elige cuando se le presentan varias opciones.
- b) La intensidad es la fuerza de la respuesta una vez que se hace la elección (dirección). Intensidad es sinónimo de esfuerzo.
- c) La persistencia es el componente más importante de la motivación. La persistencia alude a la resistencia del comportamiento en la dirección apropiada y con un grado elevado de intensidad, pero sólo durante un tiempo breve. Los individuos que abordan una tarea con mucho entusiasmo pero se cansan muy rápido y pocas veces la terminan, carecen de ese atributo básico en su comportamiento. Por tanto, la motivación *per se*, debe crear un ambiente en el que ésta se canalice en la dirección correcta, con un nivel apropiado de intensidad y se canalice en el tiempo.

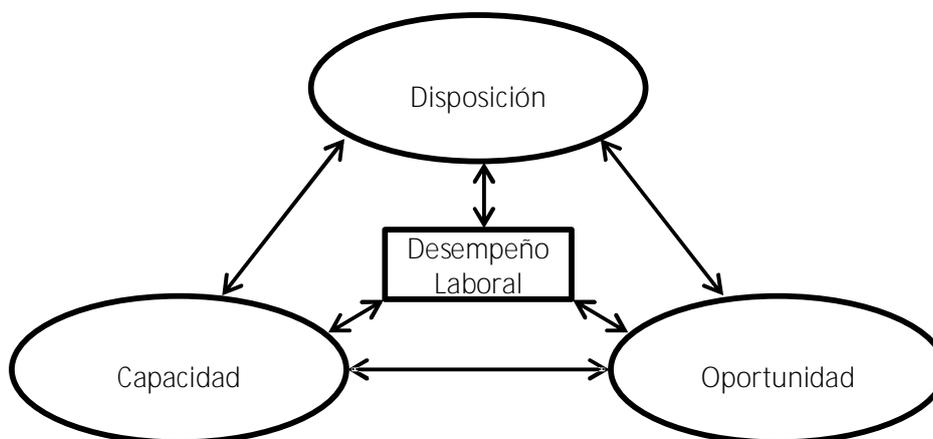
En la institución, se debe motivar a diferentes grupos y, en muchos casos esta tarea se vuelve impredecible. La diversidad genera distintos patrones conductuales que en cierta forma se relacionan con las necesidades y las metas.

Las necesidades se refieren a las deficiencias que experimenta un individuo en un determinado momento y varían de persona a persona. Se perciben como activadores de respuestas conductuales. En consecuencia, cuando existen deficiencias en las necesidades relacionadas con el trabajo, el individuo es más

susceptible a comportarse de modo distinto a lo esperado con relación a los esfuerzos motivacionales del patrono.

En el gráfico No. 1 se resumen los diversos determinantes de la producción. El desempeño laboral se representa en función de la capacidad, la oportunidad y la disposición para desempeñarse. La capacidad está relacionada con las habilidades, los conocimientos y las experiencias del individuo para realizar una determinada tarea. Tener la oportunidad para desempeñarse es un ingrediente básico en la receta del desempeño. La disposición se relaciona con la voluntad y el esfuerzo para alcanzar el logro laboral. Ivancevich, J., Konopaske, R., Matteson, M. (2008). Se trata en otras palabras de motivación.

Gráfico No. 4.
Determinantes del desempeño laboral.



Fuente: Ivancevich, J., Konopaske, R., Matteson, M. (2008)

Ivancevich, Konopaske y Matteson (2008) plantean que en la motivación de los trabajadores influyen tres áreas importantes: a) aspectos organizacionales como la compensación, las prestaciones, las oportunidades profesionales y la reputación de la organización; b) aspectos laborales como calendarios de trabajo, oportunidades para aprender nuevas habilidades y labores que constituyen desafíos; c) aspectos

relacionados con el líder como la confianza que inspira, si es buen motivador, formador y flexible en la resolución de problemas.

Las personas buscan reducir las deficiencias en las necesidades que, si bien son consideradas obstáculos, al mismo tiempo desencadenan en un proceso de búsqueda para hallar formas de reducir la tensión ocasionada por las deficiencias. Se eligen acciones y se generan comportamientos dirigidos a las metas o resultados. Luego de cierto período, se evalúa el comportamiento en base al cual se otorga el tipo de recompensa o, por el contrario, el castigo aplicable.

Es evidente la importancia de las metas en cualquier análisis acerca de la motivación. El proceso motivacional se dirige hacia las metas y se convierte en la fuerza que atrae a las personas.

Alcanzar las metas genera una reducción significativa entre las deficiencias y los logros. A cada persona le atrae cierto conjunto de metas, lo que implica anticipar con precisión el comportamiento que, desde el punto de vista del desempeño, se debe tener presente para avanzar en las acciones en el camino de lograrlas.

2.2.4. Formación docente universitaria

La formación del profesorado universitario se concibe como un “proceso continuo, sistemático y organizado”. Marcelo (1994). Significa según Feiman (1983) entender que la formación del profesorado abarca toda la carrera docente, que consiste en reconocer que los profesores, desde el punto de vista del “aprender a enseñar” pasan por diferentes etapas (preformación, formación inicial, iniciación y formación permanente), que representan exigencias personales, profesionales, organizativas, contextuales, psicológicas, así como específicas y diferenciadas.

La frase “aprender a enseñar” sistemáticamente se ha ido dejando de lado por las instituciones universitarias como por otras instituciones dedicadas a la formación

permanente de los profesores. Esta fase es la comprendida por los dos primeros años de docencia, y que se denomina fase de iniciación a la enseñanza.

Gráfico No. 5: Formación Docente.



2.2.4.1. Formación inicial: desarrollo profesional autoridigido

La iniciación a la enseñanza hay que entenderla “como una parte del continuo del proceso de desarrollo profesional del profesor”. Vonk (1993:4). En este sentido, este periodo de formación es desarrollo profesional, en la medida que se pretende, a través de programas de formación, que los profesores adquieran conocimientos, destrezas actitudes adecuadas para desarrollar una enseñanza de calidad, que como actividad de desarrollo profesional.

La fase de iniciación a la enseñanza tiene características propias que permiten se analizada de forma diferenciada. Es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales ocurre la transición desde el hecho de ser estudiantes hasta ser profesores.

Al respecto, Borko (1986) expone se caracteriza por tensiones y por aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal.

Wilson y D’Arcy (1987) definen la iniciación como “ el proceso mediante el cual la institución lleva a cabo un programa sistemático de apoyo a profesores de cara

a introducirles en la profesión, ayudarles a abordar los problemas de forma que refuerce su autonomía profesional y facilite su continuo desarrollo profesional” (p.143). Así, es una actividad en la que la universidad juega un papel fundamental como servicio de apoyo a los profesores principiantes. Se configuran como el eslabón imprescindible que unen la formación inicial con el desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente. Responden a la necesidad de facilitar el asesoramiento y formación de los docentes que se encuentran en su primer año de trabajo. Responden, a un continuo que debe ofrecerle la institución de forma que se adapte a las necesidades de cada momento de la carrera profesional.

El programa de inicio incluye, según Carter y Richardson (1989), tres componentes fundamentales: un concepto de enseñanza y de formación; un conjunto de conocimientos adecuados en el profesor de nuevo ingreso y estrategias que faciliten su formación.

2.2.4.2. Objetivos de los programas de inicio dentro del desarrollo profesional

Huling (1990), señala cinco objetivos generales apropiados en los programas de desarrollo profesional de profesores de reciente ingreso. Estos son: mejorar la actuación docente; aumentar las posibilidades de permanencia; promover el bienestar personal y profesional; satisfacer los requisitos formales relacionados con el inicio; y transmitir la cultura del sistema a los profesores de reciente ingreso.

El principal propósito de los programas de desarrollo es el de introducir a los jóvenes dentro del trabajo de las organizaciones y ayudarles a avanzar en su desarrollo profesional. Los profesores principiantes valoran positivamente los programas porque éstos reducen en buena medida el “shock” inicial de la entrada la ambigüedad de acoplarse al grupo.

2.2.4.3. La figura del profesor tutor

Los programas de inicio incluyen dentro de sus actividades el asesoramiento a los profesores principiantes por medio de otros profesores tutores. Borko (1986), destaca la figura de tutor como elemento importante en la figura de inicio señalando que sus características han de ser las siguientes: Profesor permanente con experiencia docente, habilidades en la gestión de clase, disciplina, comunicación con los compañeros, conocimientos de contenidos, iniciativa para planificar y organizar con cualidades personales (flexibilidad, paciencia y sensibilidad).

La figura de tutor, como lo plantea Gold (1982), atiende tres tipos de necesidades de los profesores principiantes: necesidades emocionales (autoestima, seguridad, aceptación, confianza en sí mismo); sociales (amistades, relaciones y compañerismo) e intelectuales (estimulación intelectual, nuevos conocimientos, ideas desafíos y técnicas de innovación).

Un segundo aspecto a destacar de la definición aportada por Wilson y D'Arcy (1987) es la concepción del desarrollo profesional como un continuo, de forma que los profesores no son 'productos acabados' sino sujetos en constante evolución y desarrollo tal como sugiere Tisher (1980). Los primeros años de enseñanza son especialmente importantes porque los profesores deben realizar la transición de estudiantes a funciones en la docencia. Por ello surgen dudas y tensiones, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve periodo de tiempo Contreras, (1987). En este primer año los profesores son principiantes, y en muchos casos, incluso en un segundo y tercer año pueden todavía estar luchando para establecer su propia identidad personal y profesional.

En tal sentido, los cambios que vive el profesor desde la primera transición hasta la que involucra el hecho de ser experto y deviene en ser experimentado, se suceden a través de una serie de estudios y transiciones entre estadios, "que normalmente se ven como irreversibles de alguna manera" Burden, (1990:311). Todo

esto conduce a transformaciones o factores madurativos dentro del individuo y factores interactivos entre las características personales y el estímulo que recibe del entorno.

Una institución universitaria está determinada, en gran parte, por lo que son sus directivos y profesores. Pero ni unos ni otros se encuentran en estado puro o ideal. Se hacen y se seleccionan en un proceso lento y veces dolorosos. Si una universidad logra asegurar el éxito de sus docentes, tiene asegurada en mayor proporción la excelencia como institución de educación superior. Un buen docente universitario debe tener las siguientes actitudes: Autoestima de su condición de educador (apreciar su propia condición como una importante función social y asumir su ejercicio no por necesidad sino más bien por vocación); sincero aprecio por el alumno como resultado de la interrelación directa y personal con los alumnos universitarios; y excelencia académica y competencia profesional debido a que el atractivo del prestigio personal permite influir positivamente sobre los estudiantes universitarios y servir de modelos de identificación para los futuros profesionales. Esto implica en el docente el universo de su sólida formación profesional y abarca el amplio abanico de sus competencias culturales y psicológicas. Otra actitud es la educación permanente (el docente debe actualizarse constantemente es decir, estar al día con la materia que imparte) y una de igual importancia es la capacidad de comunicar los saberes (el buen docente universitarios aprender a comunicar la ciencia y la técnica).

No obstante, la formación del docente en la universidad, suele permanecer estrictamente en las corrientes del pensamiento científico formal que, si bien resultan significativas, conducen en la mayoría de los casos a explicar los fenómenos y a elaborar construcciones metafóricas configuradas en espacios artificiales.

El desarrollo profesional de los profesores como profesional de la enseñanza con connotación de evolución y continuidad que entre la formación inicial y el

perfeccionamiento de los profesores, presupone carácter contextual, organizativo y orientado al cambio.

Rudduch (1987) se refiere al desarrollo profesional del profesor como “la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo al análisis de datos. (p.129).

Desde este punto de vista, el desarrollo profesional se especifica como una actitud permanente de indagación, de planteamiento de cuestiones y la búsqueda de sus soluciones, y se entiende como la actividad de desarrollo profesional que no afecta sólo al profesor, sino a todas las personas con responsabilidad o implicaciones en la mejor de la institución, sean administradores, supervisores o personal de apoyo del tal forma que el desarrollo personal y profesional de los profesores se produce dentro del contexto del desarrollo de la organización en la que trabajan. Dillon (1981).

Murray (1993) globaliza tanto las incentivaciones intrínsecas como extrínsecas, al afirmar que en la estrategia para aplicar una conducta de mejora en la docencia, ha de tomarse en consideración tanto la motivación la cual se genera a partir de un sistema de incentivos externos entre los que están el facilitarle su proceso formativo. Esto es debido a que la mayoría de los profesores valoran la docencia y se sienten incentivados cuando lo hacen bien, por lo que es necesario prepararles para ello, según Rodríguez Espinar (1994).

Por todo, queda muy claro que a la hora de potenciar la mejora de la docencia universitaria hay que tener en cuenta las motivaciones intrínsecas y las extrínsecas del profesorado. La mayoría de los profesores se sienten incentivados cuando desempeñan eficazmente su tarea; por ello, es necesario que, entre estas motivaciones, esté el facilitarles planes de acciones formativas que contribuyan a su desarrollo profesional. De allí que se requieren acciones de formación del

profesorado universitario en planes y programas institucionales de mejora de la oferta educativa, tratando de que estos planes estén muy en consonancia con las demandas (necesidades y deseos de mejora).

La formación tendrá interés siempre que se adapte a las necesidades de los propios profesores. No obstante, hay que tener en cuenta que el estar constantemente formándose y actualizándose es difícil ya que, por una parte, el conocimiento pedagógico no se desarrolla al mismo ritmo que los cambios sociales, y por otra, es complicado superar la desconfianza que existe en el ámbito universitario con respecto a la utilidad de la Pedagogía.

En un intento de compendiar los aspectos más importantes expuestos hasta ahora y que definen el desarrollo profesional, podemos decir que el desarrollo profesional:

- Es un proceso continuo que se desarrolla durante toda la vida profesional y no se puede entender como actividades aisladas ineficaces.
- Debe estar basado en la mejora profesional, apoyándose en las necesidades prácticas que tienen los docentes.
- Se desarrolla mediante la participación tanto en el diseño de la innovación como en la toma de decisiones para el trabajo profesional.
- En palabras de Mingorance (1993), un proceso de construcción profesional que, a través de los descubrimientos de soluciones sobre la problemática de la enseñanza, el docente va desarrollando, lo que se refleja en la profundización de destrezas cognitivas y metacognitivas que le permiten la valoración de su trabajo profesional.

Este desarrollo profesional del docente universitario se apoyará en cuatro pilares básicos (Zuber-Skerritt, 1992): la mejora de la calidad de la enseñanza, el rendimiento interno y externo de la universidad, la dirección de programas y los

vínculos con el mundo empresarial. Estos procesos se desarrollarán siempre y cuando se superen ciertos obstáculos, entre los que se encuentran:

- La falta de una cultura de formación y mejora de la docencia.
- La deficiente valoración de la función docente universitaria.
- La escasa implicación de los Departamentos en la formación de sus profesores.
- La nula utilización de la evaluación y autoevaluación formativa como herramientas básicas para desarrollar procesos de mejora e innovación educativa.
- La insuficiente potenciación, o en su caso la inexistencia, de Centros y Servicios de ayuda y asesoramiento psicopedagógico en el marco de la propia Universidad.

En definitiva, es necesaria la creación de un marco que regule la verdadera carrera docente universitaria, en donde la formación psicopedagógica del profesorado tenga una posición relevante, y en el que se propicie un cambio de actitudes del profesor universitario, que le conduzca a sentir la necesidad de una continua mejora de la actividad docente en su desarrollo profesional. Zuber – Skerritt (1992).

2.2.5. Finalidad de la formación de los profesores universitarios

La formación docente es un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional. La docencia es una profesión y un trabajo caracterizado por la transmisión y la producción de conocimientos en torno a la enseñanza orientada a una formación crítica de los sujetos con los que interactúa. La enseñanza constituye un proceso complejo que cobra sentido en las decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, y según los contextos en los que se sitúa; por ello requiere de la consideración, comprensión y reflexión de las diversas dimensiones sociales,

históricas, políticas, culturales, filosóficas, epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y disciplinares que componen la complejidad de aquel proceso para el despliegue de prácticas educativas transformadoras de los sujetos participantes y de su realidad situada.

Para propender a procesos de transformación, esta formación se sustenta en dos principios generales: integración teoría-práctica y situacionalidad regional latinoamericana vinculada con el contexto mundial.

La formación así entendida implica la generación de condiciones para que los alumnos y demás actores involucrados puedan desarrollar un proceso que los lleve a comprometerse con experiencias que trascienden el aula universitaria. En efecto, para saber comprender y actuar en diversas situaciones emerge como imperativo en la actualidad, que la formación incluya en su repertorio la participación en diversos ámbitos de producción cultural, científica, artística, social, y en sectores sociales vulnerables.

La formación docente es un proceso permanente y continuo, que abarca no sólo las experiencias escolares sino también la totalidad de la trayectoria de vida de los sujetos que en ella participan. En esa trayectoria, la etapa de formación inicial de grado universitario tiene especial relevancia porque se propone proveer aportes para la configuración de un perfil docente. Y ese proceso supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva en donde se van configurando núcleos sustantivos de pensamientos, conocimientos y prácticas.

Por esta razón, la formación del profesor universitario debe incluir un conocimiento situado e histórico que recupere los saberes y las experiencias valiosas a fin de potenciar mejor las proyecciones, y también enfatizar la centralidad de la enseñanza como tarea nuclear de la docencia en sus fundamentos éticos, políticos y sociales, en su interés por la justicia y la emancipación, en el fortalecimiento de un

compromiso responsable, en la consolidación de valores solidarios y democráticos, y en la construcción de ciudadanía.

El proceso de formación profesional docente focaliza en el desempeño específico en diversos contextos de intervención que abarcan a la comunidad, a la institución y a las aulas, a partir de la articulación entre teoría y práctica entendida como reflexión sistemática, crítica y situada.

Desde este enfoque, la formación docente de los profesores universitarios se sustenta en una sólida preparación académica basada en valores ético-morales y en el compromiso social.

Por lo expuesto, en esta propuesta, las dimensiones de la Formación Docente se configuran en cuatro campos de formación: Formación General, Formación Pedagógica, Formación Disciplinar Específica y Formación en Práctica Profesional Docente.

2.2.5.1. Campos de formación

Por Campo de Formación se entiende un conjunto de saberes que se articulan en torno a determinado tipo de formación que se pretende que obtengan los alumnos. Los campos delimitan configuraciones epistemológicas que integran distintos contenidos disciplinarios y se diferencian no sólo por las perspectivas teóricas que incluyen, sino también por los niveles de amplitud y las metodologías con que se aborda su objeto.

- a) Formación general: aborda las principales líneas de pensamiento, enfoques y perspectivas disciplinares que contribuyen a la comprensión de la situación de los sujetos, de la realidad social y del conocimiento. Constituye el contexto referencial de toda la formación docente.

Está dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y a dominar marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis,

comprensión y participación en la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación profesional.

Incluye la especificidad de la consideración de la institución universitaria como formadora de profesionales comprometidos con su época, y capaces de comprender e interpretar los contextos profesionales en los cuales se van a desempeñar. Hace referencia a las dimensiones filosófica, epistemológica y estética como sustento de la construcción del conocimiento, sus concepciones y perspectivas.

- b) Formación pedagógica: incluye el conjunto de saberes orientados a conocer, comprender y participar críticamente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en los diferentes contextos y niveles educativos. Contribuye a la formación como educador en los diferentes desempeños que requiere el perfil docente para el diseño, implementación y evaluación de proyectos pedagógicos, curriculares, institucionales y de gestión educativa. Está dirigida al dominio de saberes referidos a los marcos sociopolíticos educativos e institucionales, problemáticas curriculares, procesos de enseñanza y aprendizaje y los sujetos participantes.

Incluye a la investigación educativa entendida como una práctica de indagación y reflexión transformadora desde diversos enfoques y perspectivas teóricas y metodológicas.

- c) Formación disciplinar específica: incluye saberes necesarios para la apropiación creativa del conocimiento de la disciplina correspondiente al título. Se centra en la disciplina considerada como objeto de enseñanza.

Incluye la contextualización, la lógica y la legitimación del conocimiento disciplinar, así como los desarrollos científicos y técnicos propios de la disciplina; la articulación entre el campo disciplinar, su contexto de producción y su contribución al abordaje de las problemáticas actuales.

- d) Formación en la práctica profesional docente: incluye los saberes y habilidades que se ponen en juego en el accionar del profesor, tanto en las aulas como en otras actividades que componen el ejercicio de su profesión. Está orientada al aprendizaje y desarrollo de las capacidades para la actuación docente a través de la participación e integración continua y progresiva en los distintos contextos socioeducativos. Integra los campos de Formación General, Formación Pedagógica y Formación Disciplinar Específica.

2.2.6. Visión y Misión de la institución estudiada

La Universidad formadora de una nueva sociedad productiva, se entiende como un sistema dinámico de acuerdos, conflictos y antagonismos que se producen en la interacción entre sus actores (docentes, estudiantes, administrativos y obreros) que tiene efectos en el conocimiento, las costumbres y creencias que se van desarrollando a lo largo de su devenir histórico y que se transforman e incluso cambian traduciéndose en avance tanto para los individuos como el colectivo de la organización.

2.2.6.1. Visión

La universidad venezolana estudiada según su Memoria y Cuenta (2008) “es una institución en permanente proceso de cambio, transformación, crecimiento y desarrollo, fundamentada en la cultura de la calidad y excelencia, la planificación, la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad y el liderazgo corporativo, con una estructura dinámica, desconcentrada, flexible, cuya autonomía académica, investigativa y de extensión, que propende al desarrollo del conocimiento y la solución de problemas del entorno”.

En esta tesis se acepta tal como lo expuso Wiersman (1986) que “una cultura está representada por el entendimiento colectivo entre los miembros de un grupo y de

grupos, interrelacionados por un rol particular y que al mismo tiempo las culturas están constituida por perspectivas individuales y colectivas” (p. 207).

2.2.6.2. Misión

La institución venezolana en estudio, es una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en las tareas de buscar la verdad y de afianzar los valores trascendentales del hombre.

Normada como una institución de de carácter nacional, de educación superior, pública y autónoma al servicio de la Nación, le corresponde colaborar en la orientación de la vida del país, incluida la región andina, mediante la contribución intelectual en el esclarecimiento de problemas y en el desarrollo de potenciales regionales y nacionales, realizando una función rectora en educación, cultura, arte y ciencias, como parte del Sistema Nacional de Educación Universitaria. Se presenta como una organización abierta a todas las corrientes del pensamiento universal.

Para cumplir la misión, sus actividades han sido perfiladas mediante la estructuración de objetivos entre los que destacan crear, asimilar, enseñar y difundir el saber científico, tecnológico y humanístico, a través de la investigación, el desarrollo, la innovación, la docencia y la extensión, organizándose funcionalmente en estrecha coordinación con las demás instituciones del sistema nacional, con el fin de formar los equipos profesionales y técnicos que juzgue necesarios para el progreso en distintos ámbitos geopolíticos del país.

Como principios de la institución, son mencionadas la libertad, la igualdad, la solidaridad humana, la justicia social y la conciencia ambiental. Entre los principales valores institucionales, la universidad incluye la excelencia, la productividad, la competitividad, la creatividad y la innovación, la ética, el respeto al ser humano y al medio ambiente, la sensibilidad social, el trabajo en equipo y la transparencia. (Ob.Cit.)

2.2.7. Regulación legal del sistema escalafonario universitario

Con la vigencia de la Ley de Universidades (1958) el tema de la promoción docente se convirtió en un aspecto significativo para el desarrollo de la actividad académica en las instituciones para las que fue redactado el mencionado texto jurídico en Venezuela. Desde ese momento histórico, el sistema especialmente analizado ha servido de referencia en el desarrollo del hecho investigativo.

El trabajo de ascenso ha sido plataforma esencial para la creación de grupos, centros e institutos y es resultado de la actividad docente, de investigación y de extensión. De allí que se considere pertinente profundizar en éste aspecto con el propósito de exponer su condición de actividad fundamental que impulsa el tránsito del docente de educación universitaria. Así, el propósito de presentar esta regulación legal es mostrar el compromiso entre la institución y el profesor universitario, en relación con la formación académica y el mejoramiento profesional.

El trabajo de ascenso está incluido en la evaluación del desempeño académico con incidencia directa en el proceso de transformación universitaria que ocurre una vez que el profesor cumple con los requisitos de Ley. Es importante resaltar que en el texto jurídico mencionado sólo se especifican la finalidad de la universidad y el objeto de ley.

En cuanto a ambos aspectos, resulta propicio exponer que están expuestos en el Anteproyecto de Ley de Educación Superior (2004) y en el Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes (2002), regulaciones que propician en cuanto a la institución estudiada, que ésta contribuya al logro del desarrollo del docente como profesional en ejercicio en la educación universitaria, bajo criterios de calidad de vida y solidaridad humana en un proceso de educación permanente.

El Cuadro No. 1 contiene resúmenes comparativos acerca del escalafón universitario y en materia de ascensos. Se incluyen fragmentos de la Ley de

Universidades con sus distintas entradas en vigencia a partir de 1958, 1967 y 1970. Asimismo en éste se introduce el Anteproyecto de Ley de Educación Superior (2004) y el Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes (2002), en relación con el objeto de ley en los casos en que así se establece, el objeto de la universidad, la carrera académica del profesorado universitario, la clasificación del personal docente y de investigación y los procedimientos para ascender.

Cuadro No. 1. Matriz comparativa del marco legal relacionado con el sistema escalafona

	Ley de Universidades 1958	Ley de Universidades 1967	Ley de Universidades 1970	Estatuto del Personal Docente y de Investigación ULA 2002	
Objeto de Ley	Art. 1. La Universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúnen a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre. (*)	Art. 1. La Universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúnen a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre. (*)	Art. 1. La Universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúnen a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre. (*)	(**)	Ar del co Su Bo org de de co Pr Su un
Clasificación del Personal Docente y/o de Investigación	Art. 75. Son miembros ordinarios del Personal Docente y de Investigación: los Instructores, los Profesores Asistentes, los Profesores Agregados, los Profesores Asociados y los Profesores Titulares.	Art. 87. Son miembros ordinarios del Personal Docente y de Investigación: los Instructores; los Profesores Asistentes; los Profesores Agregados; los Profesores Asociados y los Profesores Titulares.	Art. 87. Son miembros ordinarios del Personal Docente y de Investigación: los Instructores; los Profesores Asistentes; los Profesores Agregados; los Profesores Asociados y los Profesores Titulares.	Art. 162. El escalafón de los miembros ordinarios del Personal Docente y de Investigación comprende: Instructores, Asistentes, Agregados, Asociados y Titulares.	Ar Ca Ca Ag Tit ren par est des pro

(*) No se establece objeto de Ley. Sin embargo, el Art. 1 contiene la finalidad y objeto de la universidad.

(**) Aunque no señala su objetivo, esta normativa regula el desempeño docente en la institución.

Continuación...

	Ley de Universidades 1958	Ley de Universidades 1967	Ley de Universidades 1970	Estatuto del Personal Docente y de Investigación ULA 2002	
Escalafón Universitario y/o Carrera Académica del Profesor Universitario	Art. 77. Los miembros ordinarios del Personal Docente de Investigación se ubicarán y ascenderán en el escalafón de acuerdo a sus credenciales o méritos científicos y sus años de servicio. Para ascender de una categoría a otra en el escalafón será necesario además presentar a su consideración de un jurado nombrado al efecto de un trabajo original como credencial de mérito.	Art. 89. Los miembros ordinarios del Personal Docente y de Investigación se ubicarán y ascenderán en el escalafón de acuerdo a sus credenciales o méritos científicos y sus años de servicio. Para ascender de una categoría a otra en el escalafón será necesario, además presentar a su consideración de un jurado nombrado al efecto de un trabajo original como credencial de mérito.	Art. 89. Los miembros ordinarios del Personal Docente y de Investigación se ubicarán y ascenderán en el escalafón de acuerdo a sus credenciales o méritos científicos y sus años de servicio. Para ascender de una categoría a otra en el escalafón será necesario, además presentar a su consideración de un jurado nombrado al efecto de un trabajo original como credencial de mérito.	Art. 161. Los miembros ordinarios del Personal Docente de Investigación se ubicarán y ascenderán en el escalafón de acuerdo a sus credenciales o méritos científicos y sus años de servicio.	Art. 6 acad desar profe Supe dedic form y la v al co proce garan deser profe sus e Art. profe carre y rea acad los in poter y pro la Ed gener partic servi plan profe un pr abier la lib

Continuación...

	Ley de Universidades 1958	Ley de Universidades 1967	Ley de Universidades 1970	Estatuto del Personal Docente y de Investigación ULA 2002	
Procedimiento para ascender en el Sistema Escalonario Universitario o Carrera Académica	<p>Art. 78. Todo miembro del Personal Docente y de Investigación tiene derecho a solicitar ante el Consejo Universitario que se considere su clasificación en el escalafón correspondiente.</p> <p>Art. 79. Toda persona que se inicie en la docencia o en la investigación lo hará como Instructor, a menos que por sus credenciales o méritos profesionales pueda ser ubicado en una jerarquía superior por el Consejo de su respectiva Facultad.</p> <p>Art. 80. Para ser Instructor se requiere título universitario. Los Instructores podrán ser removidos a solicitud razonada del profesor de la cátedra.</p>	<p>Art. 90. Todo miembro del Personal Docente y de Investigación tiene derecho a solicitar ante el Consejo Universitario que se considere su clasificación en el escalafón correspondiente.</p> <p>Art. 91. Toda persona que se inicie en la docencia o en la investigación lo hará como Instructor, a menos que por sus credenciales o méritos profesionales pueda ser ubicado en una jerarquía superior por el Consejo de su respectiva Facultad.</p> <p>Art. 92. Para ser Instructor se requiere título universitario. Los Instructores podrán ser removidos a solicitud razonada del profesor de la cátedra.</p>	<p>Art. 90. Todo miembro del Personal Docente y de Investigación tiene derecho a solicitar ante el Consejo Universitario que se considere su clasificación en el escalafón correspondiente.</p> <p>Art. 91. Toda persona que se inicie en la docencia o en la investigación lo hará como Instructor, a menos que por sus credenciales o méritos profesionales pueda ser ubicado en una jerarquía superior por el Consejo de su respectiva Facultad.</p> <p>Art. 92. Para ser Instructor se requiere título universitario. Los Instructores podrán ser removidos a solicitud razonada del profesor de la cátedra.</p>	<p>Art. 163. Para ascender a Profesor Asistente el Instructor deberá cumplir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Haber ejercido actividades docentes, de investigación o de extensión, con el carácter de dedicación exclusiva o tiempo completo, por lo menos durante dos años. - Los planes de formación aprobados por la unidad docente donde está adscrito el profesor. - Informe favorable del jefe de la unidad académica donde este adscrito el aspirante sobre el cumplimiento de su plan de formación y el rendimiento académico. - Aprobar el trabajo a que hace referencia el Art. 89 de la Ley de Universidades. <p>Parágrafo único: Los instructores podrán presentar como credencial de méritos un trabajo original publicado en revistas de reconocido prestigio, en las cuales todos los trabajos deberán ser aceptados por un jurado calificador.</p>	<p>Art. 163. Para ascender a Profesor Asistente el Instructor deberá cumplir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Haber ejercido actividades docentes, de investigación o de extensión, con el carácter de dedicación exclusiva o tiempo completo, por lo menos durante dos años. - Los planes de formación aprobados por la unidad docente donde está adscrito el profesor. - Informe favorable del jefe de la unidad académica donde este adscrito el aspirante sobre el cumplimiento de su plan de formación y el rendimiento académico. - Aprobar el trabajo a que hace referencia el Art. 89 de la Ley de Universidades. <p>Parágrafo único: Los instructores podrán presentar como credencial de méritos un trabajo original publicado en revistas de reconocido prestigio, en las cuales todos los trabajos deberán ser aceptados por un jurado calificador.</p>

Continuación...

	Ley de Universidades 1958	Ley de Universidades 1967	Ley de Universidades 1970	Estatuto del Personal Docente y de Investigación ULA 2002	d
Procedimiento para ascender en el Sistema Escalafonario Universitario o Carrera Académica	<p>Art. 81. Cuando una persona ingrese al Personal Docente y de Investigación con una jerarquía superior a de Instructor, sus funciones durarán un año. Cumplido este lapso, podrá ser confirmado en su cargo por el tiempo establecido para su correspondiente categoría.</p> <p>Art. 82. Los Profesores Asistentes deben poseer título Universitario, capacitación pedagógica y haber ejercido como Instructores al menos durante dos años. Los profesores Asistentes durarán cuatro años en el ejercicio de sus funciones.</p> <p>Art. 83. Los Profesores Agregados deben poseer título universitario y durarán cuatro años en sus funciones.</p>	<p>Art. 93. Cuando una persona ingrese al Personal Docente y de Investigación con una jerarquía superior a la de Instructor, sus funciones durarán un año. Cumplido este lapso, podrá ser confirmado en su cargo por el tiempo establecido para su correspondiente categoría.</p> <p>Art. 94. Los Profesores Asistentes deben poseer título Universitario, capacitación pedagógica y haber ejercido como instructores al menos durante dos años. Los profesores asistentes durarán cuatro años en el ejercicio de sus funciones.</p> <p>Art. 95. Los profesores Agregados deben poseer título universitario y durarán cuatro años en sus funciones.</p>	<p>Art. 93. Cuando una persona ingrese al Personal Docente y de Investigación con una jerarquía superior a la de Instructor, sus funciones durarán un año. Cumplido este lapso, podrá ser confirmado en su cargo por el tiempo establecido para su correspondiente categoría.</p> <p>Art. 94. Los profesores Asistentes deben poseer título Universitario, capacitación pedagógica y haber ejercido como instructores al menos durante dos años. Los profesores asistentes durarán cuatro años en el ejercicio de sus funciones.</p>	<p>Art. 164. Para ascender a la categoría de Agregados el profesor Asistente ha de satisfacer lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Haber ejercido actividades docentes, de investigación o extensión como profesor Asistente durante un periodo no menor de cuatro años. - Aprobar un trabajo original como credencial de mérito. <p>Art. 165. Poseer título de doctor o en su defecto la maestría, o grado equivalente debidamente legalizado cuando hayan sido conferidos por una institución extranjera.</p>	<p>Art.74. la inme determin por pro superior incluye profes donde quienes integral profes formac vincula naciona docum Para as con cati tener tit pedagó dos año ascende profeso ejercido Asisten de profi grado c en la ca años. P profes perman profes</p>

Continuación...

	Ley de Universidades 1958	Ley de Universidades 1967	Ley de Universidades 1970	Estatuto del Personal Docente y de Investigación ULA 2002
Procedimiento para ascender en el Sistema Escalaforario Universitario o Carrera Académica	Art. 84. Los Profesores Asociados deben poseer título de doctor y durarán cinco años en el ejercicio de sus funciones. Art. 85. Para ser Profesor Titular se requiere haber sido profesor asociado durante cinco años. Durarán en sus funciones hasta que sean jubilados.	Art. 96. Los Profesores Asociados deben poseer título de doctor y durarán cinco años en el ejercicio de sus funciones. Art. 97. Para ser Profesor Titular se requiere haber sido profesor asociado durante cinco años. Durarán en sus funciones hasta que sean jubilados.	Art. 95. Los Profesores Agregados deben poseer título universitario y durarán cuatro años en sus funciones. Art. 96. Los Profesores Asociados deben poseer título de doctor y durarán cinco años en el ejercicio de sus funciones. Art. 97. Para ser Profesor Titular se requiere haber sido profesor asociado durante cinco años. Durarán en sus funciones hasta que sean jubilados.	Art. 166. Los profesores que no posean título de doctor podrán suplir el mismo con los siguientes méritos: - Haber recibido un premio de una institución nacional, internacional, pública o privada, académica o de otra índole, de prestigio, en reconocimiento de méritos académicos acumulados a lo largo de su trayectoria docente o de investigación y no de méritos inherentes a su actividad eventual o particular, a juicio de Consejo Universitario. - Haber publicado trabajos de indiscutible valor científico o humanístico en órganos de divulgación nacional e internacional. Sólo calificarán los trabajos producidos luego del último ascenso. - Elaborar un trabajo especial, además del trabajo de ascenso, que reúna las condiciones exigidas para este último y que haya sido aprobado por un jurado nombrado por el Consejo de Facultad o Núcleo cuyos integrantes deben ser diferentes de los del jurado que han de conocer el trabajo de ascenso. Este trabajo no podrá ser realizado en equipo.

Continuación...

	Ley de Universidades 1958	Ley de Universidades 1967	Ley de Universidades 1970	Estatuto del Personal Docente y de Investigación ULA 2002
Procedimiento para ascender en el Sistema Escalaforario Universitario o Carrera Académica				Art. 167. Para ascender a la categoría de profesor titular son necesarios los siguientes requisitos: - Haber ejercido actividades docentes, de investigación o extensión como profesor Asociado durante un periodo no menor de cinco años. - Aprobar un trabajo original como credencial de mérito. Poseer credenciales científicas adecuadas con el más alto grado en el escalafón universitario.

2.2.7.1. Reglamento para la ubicación en el escalafón universitario

La institución universitaria venezolana estudiada, dispone de un reglamento de ubicación en el escalafón universitario del personal docente y de investigación desde noviembre de 2010. Se permite el ascenso a partir de la evaluación de los estudios de postgrado del aspirante a avanzar en el escalafón y para ello se requiere además la consideración de las publicaciones producidas durante su permanencia bajo la condición de contrato.

Víctor García, Coordinador del Vicerrectorado Académico de la institución, anunció que a partir del 17 de enero 2010 hasta el 17 de enero de 2012, estaba abierta la convocatoria para que los profesores contratados desde hace años, actualmente ordinarios, cumplieren con la entrega de recaudos para ser reubicados en el escalafón.

En el reglamento se prevé que el derecho a la reubicación, sujeto al baremo, sólo podrá ser ejercido una vez, a partir del momento en el que el docente contratado haya pasado a la condición de ordinario. En tal sentido, se considera pertinente el cumplimiento de lo establecido en el artículo 2, de las Normas sobre el Escalafón del Personal Docente y de Investigación de las Universidades Nacionales. Los méritos docentes, científicos, y profesionales, individualmente evaluados, serán considerados durante el lapso de servicio prestado en condición de profesor contratado, si éstos no han sido utilizados como credenciales para el ingreso o para ascensos previos dentro de la universidad.

La institución universitaria venezolana estudiada en cuanto al tema planteado, no paga ascensos desde el año 2008. Se argumenta que la deuda está relacionada con dificultades en materia de recursos.

A partir del 17 de enero de 2012, sólo podían ser reubicadas en el escalafón las personas que, habiendo permanecido un año en actividad docente bajo la figura de

contratados, organizarlos cronológicamente los recaudos y cumplieren con su respectiva consignación.

Para la entrega de éstos se determinó, como requisito, la especificación correlativa de los siguientes aspectos: fecha de contratación, fecha de cambio de dedicación, fecha de grado académico, fechas de publicaciones, mencionar y adjuntar los datos en la planilla electrónica. El paso siguiente consiste en someter el caso a la consideración del Consejo Universitario, instancia responsable de nombrar el jurado para evaluar los méritos de los profesionales aspirantes a avanzar en el baremo.

Se anunció que quienes no procedieron a presentar sus recaudos en el período antes referido, quedaban excluidos del beneficio de reubicación bajo el nuevo reglamento.

Se estima que 250 docentes actualizados en lo académico y que han persistido en el hecho investigativo para el engrandecimiento de la universidad, serían beneficiados con este proyecto. Como elemento adicional al impacto económico que pudiera tener la aplicación del reglamento en el presupuesto universitario, se encuentra la valoración académica que la institución recibiría al considerar el ascenso especial como un elemento que impacta positivamente en el avance eficiente en el sistema escalafonario universitario, aspecto significativo que propicia un incremento en el nivel socioeconómico y en la calidad de vida del profesor.

Este reglamento en planteamientos desde 1995, al parecer no había progresado por cuanto se consideraba inviable debido a las limitaciones presupuestarias. Era una deuda de la Universidad con el sector docente. Acerca de la aprobación del reglamento, el autor de esta tesis comprende las medidas transitorias de ascenso y reubicación como un acto de justicia con los profesores que dieron lo mejor de sí desde el punto de vista académico, realizaron importantes publicaciones en revistas científicas y siguieron sus estudios de cuarto y quinto nivel.

2.2.8. Los recursos humanos y el desarrollo de la carrera docente

En toda organización, los recursos humanos son necesarios y tienen radical importancia en el logro de sus objetivos. De allí la necesidad de disponer de personal competente, preparado y comprometido con el futuro de la organización.

Nash (1998) plantea que sin gente eficiente es imposible que en una organización pueda hallarse una gran oportunidad para mejorar la organización y su productividad. (p. 2). De manera similar afirma: “(...) gran parte del problema de la productividad de las organizaciones se relaciona con las personas, y es el resultado de la selección deficiente, capacitación inadecuada y falta de motivación entre los trabajadores”. (p. 5).

En consecuencia, los recursos humanos son un factor que hace a las organizaciones productivas y competitivas e influye en que éstas desarrollen una gestión que garantice la disponibilidad de personal bien capacitado, competente, actualizado, con actitud adecuada hacia el trabajo y comprometido con los objetivos y su futuro.

Al respecto es importante destacar lo señalado por Byars y Rue (1996), en relación a la gestión de recursos humanos, quienes afirman que “su campo de acción corresponde a diversas actividades que influyen significativamente en todas las áreas de una organización” (p. 6). Estos autores identifican las funciones principales de la gestión de recursos humanos con los siguientes indicadores: a) planificación, reclutamiento y selección de personal; b) desarrollo de recursos humanos; c) remuneración y prestaciones; d) seguridad e higiene; e) relaciones con los empleados y relaciones laborales e f) investigación de recursos humanos.

Consustanciados con el planteamiento anterior, Gómez, Balkin y Cardy (1999) refieren al hablar del desarrollo de los recursos humanos, que éste es un medio para satisfacer necesidades de la organización y de los empleados. Destacan que para ello “(...) se puede crear un programa satisfactorio en la carrera profesional que

vincule las necesidades de la empresa y las necesidades profesionales-individuales” (p. 287).

Se infiere que en las organizaciones de servicio, entre éstas las educativas, el proceso de formación y de desarrollo de carrera, deben articularse para potenciar el crecimiento, y, los méritos profesionales individuales deben promoverse para lograr las metas organizacionales a través de la puesta en marcha de planes integrados y coherentes que permitan seleccionar, asignar, profundizar y dirigir el perfeccionamiento de recursos humanos en función de requerimientos organizacionales.

Lo anteriormente planteado se logra a través de estrategias de acción encaminadas en un “plan de carrera”, con etapas sucesivas de acción, tal como lo afirman Byars y Rue (1996) quienes establecen cuatro etapas en el desarrollo de un plan de carrera: a) valoración por el individuo de sus capacidades, intereses y objetivos de carrera, b) valoración de la organización en cuanto a las capacidades y potencial del individuo, c) comunicación de las opciones y oportunidades de carrera existentes dentro de la organización y d) orientación sobre la carrera con el fin de establecer objetivos y planes realistas para su logro. (p. 63)

Los autores sostienen que, indistintamente del tipo de organización en todo plan de carrera debe garantizarse el cumplimiento de las etapas citadas. La diferencia estaría dada por la misión de la organización y por el propósito de su plan de carrera.

En una organización de *producción*, la estimación de necesidades depende del análisis de: (a) la organización, (b) las tareas, el conocimiento-habilidad-capacidad y (c) las personas. En una organización de *servicio*, la estimación de necesidades depende de los siguientes análisis: (a) organizacional, (b) perfil del cargo (tarea) y (c) perfil profesional (conocimientos, habilidades y competencias). Todo ello debe surgir de la estimación de necesidades y reflejar la información para corregir las decisiones futuras. En la organización de producción, el objetivo de la instrucción

tiene como propósito la formación y, en las organizaciones de servicio, está referido a la capacitación y al desarrollo profesional y laboral.

Los procesos de selección y diseño del desarrollo de carrera implican establecer las condiciones que conducirán al logro de los objetivos, así como elegir el o los contenidos, seleccionar las estrategias y, determinar los recursos requeridos para su ejecución. En este sentido, el proceso de evaluación debe planificarse. Los procedimientos descritos son resumidos por Milkovich y Bodreau (1994) como un ciclo en el que todas sus partes se interrelacionan con el fin de determinar si el programa cumplió con los objetivos.

Visto desde esta perspectiva, el desarrollo de carrera es un proceso que debe cumplir toda organización. En la institución universitaria venezolana estudiada, el desarrollo del personal académico es una responsabilidad que debe ser compartida entre el individuo, el grupo docente y la organización, a fin de satisfacer las necesidades personales y profesionales, así como los requerimientos institucionales en la medida que el docente avanza en sus etapas de desarrollo, por lo que la universidad debe ofrecer programas que permitan viabilizar este avance. Una vía para lograrlo es la oferta de programas que respondan a requerimientos de desarrollo profesional.

2.2.9. Productividad investigativa del profesor en la universidad

Cuando se hace referencia a la productividad investigativa, resulta necesario otorgar espacio a la producción en la teoría y en la praxis. Producción proviene del latín: “productio”, ”productum”, “producere”, que en conjunto significan “sacar adelante” algo útil que se engendra, procrea o fabrica.

Becerra (2000) hace referencia a que la producción constituye un conjunto de procesos de modificación o transformación de insumos diversos en productos, así como de explotación industrial, de cualesquiera formas de excedentes o experiencias humanas, a los que se les confiere algún uso, utilidad o valor. Se trata entonces de

procesos que se realizan para satisfacer necesidades, expectativas y aspiraciones tanto individuales como colectivas.

El referenciado autor señala además que para comprender la producción, ésta debe ser vista como una suma de procesos relacionados en forma de trabajo, tal como ocurre en condiciones óptimas en la práctica. En un sentido más general, el autor indica en términos similares que la producción es un indicador de progreso de los individuos, gracias al cual se expone a los demás el excedente de las actuaciones y realizaciones, de cuyo intercambio equiparativo se establece un valor determinado, bien sea éste de uso o un agregado.

A través de la productividad se logra la obtención de uno o de varios resultados que han de servir, usarse o destinarse para algún fin. Se entiende en forma general por trabajo, “la actividad intencional, regular o sistemática, que se lleva a cabo para hacer o producir algo que genere algún uso, beneficio o satisfacción”.

La producción en sentido amplio, para Gómez (1992), es un fenómeno de carácter económico que ante todo se proporciona a las cosas, objetos, actividades, conocimientos e, incluso, a la experiencia humana, aprovechamiento y utilidad; es decir, convierte en significativas, interesantes y valorables aspectos que, por lo tanto, son utilizables y aprovechables socialmente. De allí que en su proceso de producción estén implícitos un uso y una actividad posibles de cualquier producto, así como su explotación en escenarios de libre intercambio y de libre convertibilidad equiparativa; es decir, en mercados propios de su género comercial valorativo.

Por su parte, la producción es una “actividad humana que se desenvuelve como un sistema de operaciones y procesos de transformaciones de insumos y componentes diversos para dar forma y contenido a productos de diseño previo, destinados al uso de: reproducción social, comercial, sustentable y pertinente”.

En analogía a lo expuesto, resulta propicio acotar que los docentes universitarios que se dedican a las actividades de investigación tienen a disposición

distintos mecanismos para llevar a cabo proyectos de investigación. Instituciones como la Organización de Estados Americanos (OEA), Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y la Organización para las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) e instrumentos como la Ley Orgánica de Ciencia Tecnología e innovación (LOCTI), entre otras, apoyan financieramente a los investigadores. También la productividad en el ámbito universitario es estimulada por el Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII) y el Programa de Estímulo al Investigador (PEI) interno de cada universidad. Su objeto es reconocer la producción intelectual de los investigadores, que incide positivamente en la motivación hacia la innovación. La producción intelectual es una actividad vinculada al esfuerzo, a la dedicación y al compromiso presente en la actuación del profesor universitario, quien merece la atribución de un valor según lo que hace y su trascendencia, denominado en este caso productividad académica.

Sin embargo, los resultados de estos programas evidencian la escasa actividad investigativa de los docentes universitarios. Por ejemplo, en la convocatoria al Programa de Estímulo al Investigador, para el año 2009, la institución universitaria venezolana estudiada alcanzó el 11,6% del total de la población docente. Esta cifra se puede considerar como alarmante si se toma en cuenta la importancia de este aspecto. Es decir, de cada cien (100) profesores solo 11,6 se dedica a la investigación lo cual demuestra baja productividad investigativa.

Partiendo de lo anterior, para el profesor universitario el rendimiento individual puede ser uno de los determinantes de la producción científica, pero tendrá mayor valor causal el uso de la investigación y de la tecnología. Desde el punto de vista de lo conveniente y deseable parece apropiado que se favorezca un acercamiento de las expectativas en torno a la producción en investigación.

Por consiguiente, es importante considerar, que un índice de productividad es una medida relativa que solamente tiene sentido cuando se le compara con otra medida para obtener una indicación de aumento, de disminución o de equivalencia.

Cuando se analiza la productividad del docente universitario, se encuentran implícitos dos aspectos valorativos: uno, de carácter cualitativo, que permite juzgar como bueno, apropiado, conveniente o satisfactorio un nivel dado de producción o, por el contrario, lo hace estimar como insuficiente, inconveniente o insatisfactorio; el otro es de carácter cuantitativo, que se relaciona con los aspectos numéricos que se asignan a diferentes niveles de producción. Los valores se derivan de la cuantificación de condiciones y agentes determinantes de la producción.

Cualitativamente se define por la importancia y la significación que las personas le otorgan subjetivamente a un grado particular de rendimiento, sea este individual o no. En este sentido, se espera encontrar amplias diferencias individuales de valoración de la producción. El carácter cuantitativo es más objetivo aunque siempre está sujeto a la valoración subjetiva de quien interpreta el resultado numérico.

En referencia a lo expuesto, se afirma que todos los insumos tangibles e intangibles, directos o indirectos, indispensables para la obtención de un resultado, producto o servicio cualquiera, son recursos, de tal manera que los índices de eficacia y productividad serán más exactos y confiables en cuanto incluyan en sus estimativos, todos o por lo menos los insumos más significativos para lograr un nivel dado de productividad.

En la actualidad se considera a la productividad científica del profesor universitario, como un instrumento fundamental del desarrollo académico en el cual, se debe reflejar la eficacia, la innovación y el avance científico. Este factor opera con heterogeneidad dentro de las instituciones universitarias. Además, de los aspectos mencionados se requiere de un clima organizacional, espacios físicos adecuados para la labor investigativa, infraestructura para la obtención de fuentes de información y documentación, entre otros elementos, incluido el apoyo económico.

Se han considerado aspectos importantes del concepto de productividad que tiene una connotación económica y de rentabilidad. De hecho, por su origen económico, se centra más en los parámetros cuantitativos de eficacia y efectividad y, en particular, en aquellos que pueden representarse en términos de dinero y que constituyen el centro de interés de la gerencia.

La producción científica según Zinder (1997) implica la demostración de la excelencia, del talento y el entrenamiento de los mejores para las posiciones de élite y liderazgo. Constituye un producto tangible y medible. En tanto que Breiter (1996) y Raben (1998) resaltaron que no se puede obtener producción científica, si el profesor no realiza investigaciones.

Por otra parte, las instituciones de educación universitaria en su interior, no son homogéneas en sus niveles académicos ni el comportamiento investigativo de quienes la integran. Se dan casos en los que su producción científica es baja, aun contando con estudiantes, profesores e investigadores excelentes. También ocurre lo contrario, aún en las instituciones de mayor producción científica, en donde de un modo o de otro, ingresan individuos que carecen de credenciales y competencias investigativas, aparentemente adscritos a la condición de excelencia.

2.2.10. Dirección de Asuntos Profesorales

La Dirección de Asuntos Profesorales (DAP) adscrita desde el año 1974 a la Secretaría de la institución venezolana estudiada, tiene como propósito fundamental lograr la atención del personal docente y de investigación de una manera eficaz y eficiente, con calidad y dignidad, resguardando los intereses institucionales de la Universidad.

En este sentido, la DAP través de su visión, promueve la generación de procedimientos administrativos estructurados y orientados hacia la concepción de un enfoque vanguardista, contribuyendo a la adaptación de las necesidades y trámites del

Personal Docente y de Investigación, a los requerimientos administrativos exigidos por la normativa vigente actual.

De igual manera, esta dependencia en su misión, facilita al personal docente y de investigación del recinto analizado, los trámites administrativos en el devenir de su vida académica, es decir es la dependencia encargada de tramitar administrativamente el ascenso, proporcionando atención, información, asesoría y servicios de calidad enmarcados dentro de los más altos estándares de excelencia. Son tramitados con celeridad y ética todos los asuntos profesoraes con la participación del Consejo Universitario dentro del marco normativo vigente para la toma de decisiones relativas a los docentes contando con un recurso humano preparado, comprometido y satisfecho.

Desde esta perspectiva la institución universitaria venezolana estudiada, a través de la Secretaría y ésta a su vez mediante la Dirección de Asuntos Profesorales, llama la atención en relación con el deber ser de la carrera académica.

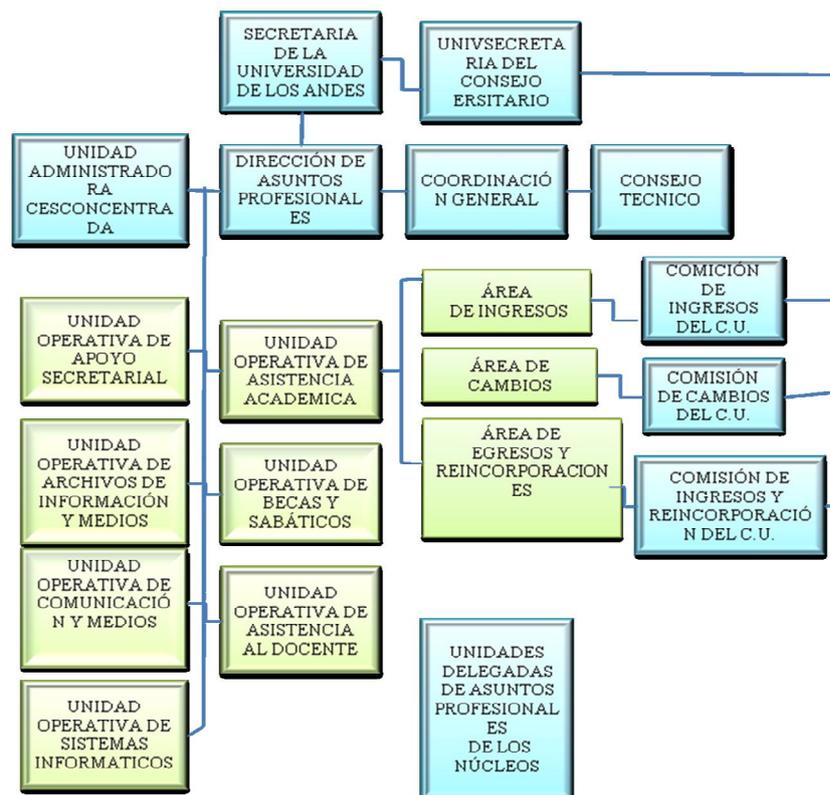
La DAP con el propósito de cumplir su gestión se caracteriza por:

- La vigilancia del cumplimiento de la normativa vigente, para la cabal interpretación de la misma, con el fin de apoyar la toma de decisiones del Consejo Universitario, en lo que a los Profesores se relaciona en materia administrativa.
- La satisfacción del profesorado, al enfatizar en la agilidad y efectividad de la prestación del servicio, de modo que cubran sus necesidades.
- La capacidad de su grupo humano, al contar con personas preparadas, con conocimiento de su quehacer y con el deseo de desempeñarse cada día mejor, contribuyendo así al logro de la misión.
- La sensibilidad y calor humano, al hacer sentir al profesorado como el centro de la atención.

- La seriedad y confidencialidad en el manejo, guarda y custodia de la información del personal docente y de investigación.
- La eficiencia en el manejo de los recursos financieros que garantiza una ejecución presupuestaria que cubra los compromisos administrativos relacionados con los profesores.
- Ser una fuente de información confiable que facilite la planificación de la Gestión Universitaria.

Gráfico No. 6.

Estructura Organizativa de la Dirección de Asuntos Profesionales.



Fuente: Dirección de Asuntos Profesionales de la institución universitaria estudiada (2011)

La Dirección de Asuntos Profesorales mediante las unidades académicas de asistencia al profesor, coordina actividades con las unidades académicas con miras a brindar una mejor atención en relación con los trámites y todos los movimientos del personal docente. Estas unidades están conformadas por tres comisiones, a saber: (1) ingresos, (2) cambios, (3) egresos y reincorporaciones.

La función básica asignada a la comisión de egresos y reincorporaciones, es atender todos los trámites relacionados con becas, año sabático, prórroga de becas, comisiones de servicios, informes, renunciaciones y terminaciones de contratos. Recibe las documentaciones que se aprueban en los consejos de facultad y de núcleos al igual que las otras dos comisiones. En estas unidades se revisa toda la documentación, se coteja si está o no en orden y se remite al Consejo Universitario con un informe. Si no está completa, se devuelve a la Facultad para que ésta se encargue de realizar el trámite completamente.

Mogollón (2010) encargada de la comisión de egresos y reincorporaciones de la DAP recomienda a los profesores estar pendientes y cumplir “con todo lo que está establecido en el estatuto del personal docente y de investigación de la institución.” Para ella es necesario que los profesores sepan cuáles son sus derechos y sus deberes, establecidos en la Ley de Universidades vigente, en el Estatuto del personal docente y de investigación y en las decisiones del Consejo Universitario.

Por su parte, la comisión de ingreso se ocupa de todo lo que tiene que ver con concursos de oposición y concursos de credenciales. La comisión de cambios se encarga de los ascensos, los cambios de dedicación, el aumento de carga horaria y las jubilaciones.

La Dirección de Asuntos Profesorales en sus planes de automatización y de sistematización, trabaja con la plataforma de software libre, facilitando más rapidez en los servicios. En ese sentido, es importante recalcar que los profesores pueden

solicitar constancias, validaciones, consulta de movimientos y las agendas que genera la DAP a través de Internet.

2.2.11. Textos jurídicos relacionados con la investigación

El desarrollo de esta investigación contiene distintos aspectos neurálgicos. Si bien aborda especialmente el progreso del profesor universitario en la carrera académica, incluye sus intereses, inclinaciones y potencialidades en conjugación con los objetivos de la educación universitaria en general. En este sentido, la investigación producida en el contexto especialmente atendido, se apoya en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000), en su reforma (2009), en la Ley de Universidades (1970), en el Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la institución venezolana estudiada (2002) y en la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2005).

El marco legal de los docentes que hacen carrera académica en las universidades que funcionan en el país está conformado en primera instancia por artículos 104 y 109 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. En el artículo 104 se expresa:

La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su actualización permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la profesión, bien sea pública o privada, atendiendo a la Constitución y la Ley, en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión.

En el artículo 109 se expone que el Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores y profesoras dedicarse a la búsqueda de conocimientos a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación.

La Ley de Universidades (1970), en sus artículos 86, 87 y 88, clasifica los miembros del Personal Docente y de Investigación, en miembros ordinarios,

especiales, honorarios y jubilados, señalando que dentro de los ordinarios, se encuentran: los profesores asistentes, los profesores agregados, los profesores asociados y profesores titulares.

Asimismo, en el artículo 89 se menciona que los miembros ordinarios del personal docente y de investigación ascenderán en el escalafón en función de las credenciales o méritos científicos obtenidos y años de servicio, al tiempo que se requiere la evaluación de un jurado calificador.

El artículo 90 expresa el derecho del personal docente y de investigación de solicitar su clasificación en el escalafón y el artículo 91 señala que los profesionales se inician como docentes universitarios en la categoría de instructor, excepto aquellos que posean suficientes credenciales de mérito, profesionales, docentes y científicas, para ser ubicado en una categoría mayor.

Adicionalmente, el artículo 107 establece que el escalafón del Personal Docente y/o de Investigación es uniforme en todas las universidades. Se aprueba previa autorización correspondiente, que el profesional se separe de su cargo para efectuar estudios de especialización, cumplir actividades de intercambio con otras instituciones o realizar cualquier otra actividad científica o académica que redunde en provecho de su formación o en beneficio de la universidad y se especifica que se le computará para los fines del escalafón y de la jubilación, el tiempo dedicado a estas actividades.

Es importante profundizar en otro texto jurídico en el que se fundamenta la investigación. En el reglamento interno Estatuto de Personal Docente y de Investigación de la institución estudiada (2002), en los artículos 163, 164, 165 y 167 se establece que para ascender a profesor asistente el instructor deberá haber ejercido actividades docentes, de investigación o de extensión, por lo menos durante dos años, mientras que para ascender a profesor agregado el profesor asistente deberá haber ejercido actividades docentes, de investigación o de extensión, por lo menos durante

cuatro años. De igual manera, se expone que para ascender a profesor asociado, el profesional en condición de agregado deberá haber ejercido actividades docentes, de investigación o de extensión, por lo menos durante cuatro años, además de poseer el título de doctor o en su defecto. Una maestría o grados equivalentes y finalmente para ascender a profesor titular el profesor asociado deberá haber ejercido actividades docentes, de investigación o de extensión, por lo menos durante cinco años.

Los artículos 168, 169, 170 y 173 se refieren al trabajo de ascenso con credencial de mérito para avanzar en los diferentes niveles del sistema escalafonario universitario. Se destaca que en dichos trabajos, los autores deben versar acerca del área en el que desempeñan sus actividades de docencia, de investigación o de extensión y en cuanto a la presentación se establece que debe ocurrir exclusivamente en el lapso legal de permanencia del profesor en la categoría de la que aspira ascender. Estos pueden ser documentales, experimentales o mixtos y los resultados deberán ajustarse al desarrollo de la investigación.

Los artículos 174, 175, 176, 177 y 178 tratan de la solicitud del ascenso y del jurado encargado de evaluar el trabajo requerido para el ascenso. Se precisa la cantidad de ejemplares que se debe consignar e incluye la obligatoriedad en la aceptación de quien es designado integrante del jurado a menos que carezca de competencia. También señala que no podrán ser miembros del jurado el cónyuge del aspirante ni sus parientes dentro del cuarto grado de consanguinidad y segundo grado de afinidad: de igual manera, quienes tuvieren amistad íntima o enemistad manifiesta con cualquiera de los aspirantes.

Los artículos 185 y 186 versan sobre la aprobación del ascenso. Cuando el veredicto del jurado es favorable al aspirante, el Concejo de Facultad o Núcleo tramita ante el Concejo Universitario la aprobación del ascenso dentro de los quince días hábiles siguientes a la fecha de recibido del veredicto por parte del Decano. Al aprobar el ascenso, el Consejo Universitario determinará la antigüedad que corresponda al profesor en la nueva categoría.

Igualmente, en los artículos 188, 189 y 190 es mencionada la reconsideración de la clasificación para el ascenso. Se explica que de conformidad con lo establecido en el artículo 90 de la Ley de Universidades, ésta es aplicable en cuanto a los miembros del personal docente y de investigación que hayan realizado cursos de postgrado en Universidades de reconocido prestigio, con obtención de títulos de doctorado, maestría o grados equivalentes, siempre y cuando el profesor tenga la antigüedad requerida para ascender y que el título obtenido en el extranjero se presente debidamente legalizado. Igualmente, puedan aspirar a la reconsideración, los profesores ordinarios que hayan cumplido con la antigüedad y publicado artículos de reconocido valor científico durante la permanencia en la categoría. Los trabajos serán evaluados por un jurado *ad-hoc* y finalmente se producirán los efectos legales y administrativos a partir del inicio de la primera quincena siguiente a la fecha de decisión de Facultad o Núcleo.

Finalmente, la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación en el Título VI se refiere a la formación del talento humano. El artículo 54 expresa que el Ejecutivo nacional promoverá y estimulará la formación y capacitación especializada en ciencias, tecnología e innovación y sus aplicaciones, para lo cual contribuirá con el fortalecimiento de los estudios de postgrado y de otros programas de capacitación técnica y gerencial. Los artículos 55 y 56 hacen referencia respectivamente a que el Ejecutivo Nacional diseñará e instrumentará incentivos necesarios para estimular la formación, el intercambio y la movilización de talento humano en instituciones académicas y financiará total o parcialmente los estudios e investigaciones con premios, becas o cualquier otro estímulo que sirva para incentivar la producción científica, tecnológica y de innovación. En ese sentido, los artículos 57 y 58 señalan que el Ministerio de Ciencia y Tecnología impulsará la carrera Nacional del Investigador y el Ejecutivo Nacional estimulará las vocaciones tempranas hacia la investigación y el desarrollo, en consonancia con las políticas educativas, sociales y económicas del país.

Tyson y Jackson (1997) establecen diferencias entre carrera académica y ocupación. La ocupación es definida como la actividad laboral en forma organizada en la que participan personas recibiendo una remuneración. Para la ejecución de la misma se requieren ciertas capacidades, aptitudes, conocimientos e intereses.

La carrera académica es una secuencia de ocupaciones empleos o puestos desempeñados u ocupados a lo largo de toda la vida por una persona. En el plano universitario, la carrera académica del profesor sigue los siguientes escalafones: instructor, asistente, agregado, asociado y titular.

Es importante destacar que el éxito en ambos casos está determinado, en parte, por las necesidades, la aptitud, las actitudes, los intereses y los valores de la institución en la que los docentes prestan sus servicios.

Los compromisos establecidos por la institución y el profesor universitario en relación con su plan de carrera serán la base para evaluaciones de desempeño académico.

2.2.12. Definición de términos

A los efectos de la presente investigación, se definen aquellos términos que por su significación técnica, tengan relación semántica distinta de la comprensión habitual y/o cotidiana.

Ascenso: cambio de una categoría a otra de acuerdo con el escalafón universitario establecido en la Ley de Universidades.

Crecimiento psicológico: construcción o reconstrucción de pensamientos, afectos y conductas que conducen al logro de metas superiores.

Docente ordinario: docente de carrera académica dentro de la Universidad.

Dedicación exclusiva: docente e investigador dedicado cuarenta (40) horas semanales a la institución.

Motivación: estados internos que energizan y dirigen las conductas hacia metas específicas.

Medio tiempo: docente e investigador dedicado dieciocho (18) horas semanales a la institución.

Motivación al logro: red de conexiones cognitivo-afectivas relacionadas con el desarrollo personal, implicando un uso exigente de capacidades y destrezas para el beneficio personal y afectivo.

Motivación de poder: red de conexiones cognitivo-afectivas relacionadas con el control de nuestra propia conducta y la de los demás.

Motivación de afiliación: red de conexiones cognitivo-afectivas relacionadas con el sentirnos bien con nosotros mismos y con los demás.

Retardo en el escalafón universitario: periodo en el cual un docente universitario no logra ascender en la categoría inmediata superior en el tiempo reglamentario con las exigencias del caso.

Tiempo legal: tiempo reglamentario de permanencia de un docente en una categoría.

Tiempo completo: docente e investigador dedicado treinta y cinco (35) horas semanales a la institución.

Tiempo convencional: docente e investigador dedicado doce (12) horas o menos semanales a la institución.

Proporción de retardo: es la proporción de docentes retrasados en el sistema escalafonario universitario con respecto al total de docentes en una entidad que los agrupe (Facultad o Núcleo).

Sistema escalafonario universitario: conjunto de niveles internos que distingue grados de competencia en la carrera del docente universitario. Los niveles son: instructor, asistente, agregado, asociado y titular.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Justificación de la metodología

En este capítulo se presentan los métodos, procedimientos y técnicas utilizados para alcanzar los objetivos propuestos. Se plantean los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos y se destacan el modo en que se produce el conocimiento y cuáles son las estrategias para ello. Adicionalmente, se aborda en mayor profundidad el tema de los retardos de categorías en el sistema escalafonario del personal docente en la institución Universidad objeto de este estudio

3.2. Perspectiva paradigmática

Este trabajo se concibe en el marco de los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación cuantitativa. Por tanto, se tienen presentes los enfoques que caracterizan a esta forma de obtener el conocimiento. Tejada (1987) señala que en una investigación se consideran criterios de naturaleza cuantitativa cuando está centrada en aspectos directamente observables, cuantificables y medibles, utilizando la estadística como herramienta principal en el análisis de los datos.

En efecto, se consideran como elementos significativos, los siguientes:

- a) Datos. Constituyen la base esencial del estudio por cuanto facilitarán el dimensionamiento de las razones y las consecuencias del retardo del ascenso en el sistema escalafonario universitario.
- b) Datos estadísticos. Permiten observar comportamientos y tendencias en el ascenso del personal docente en su carrera académica.
- c) Los datos ayudan a conformar los fundamentos para diseñar un modelo estadístico del comportamiento del retardo escalafonario y sus repercusiones

De acuerdo con los anteriores tres criterios, la realidad objeto de estudio, se entiende como una situación académica factible de ser percibida desde los información cuantitativa.

La ontología se refiere a la naturaleza de la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto que puede ser conocido. Por lo tanto, la postura que debe asumir el investigador respecto a su objeto de conocimiento y la metodología, se refiere a la forma en que el investigador puede proceder a hallar el conocimiento de esa realidad y cómo cree que puede ser conocida. En este sentido Alfaro (2000) sostiene que ésta representa una guía para la búsqueda del conocimiento, que oriente la actividad del investigador.

En cuanto al método de análisis factorial, es pertinente acotar que se utiliza para determinar las causas y las consecuencias que el retardo propicia en la carrera académica de los docentes de la institución universitaria venezolana estudiada. Al respecto, su explicación, interpretación y análisis se realiza desde una aproximación cuantitativa al fenómeno, con el objeto de evidenciar la actitud con que éstos asumen su permanencia, duración, estabilidad y conformidad en las distintas categorías del sistema escalafonario universitario.

Un aspecto a resaltar es que los docentes deben mejorar su calidad formativa realizando investigación, para ascender en el escalafón universitario, aportando así al desarrollo de la investigación.

En lo epistemológico, el investigador asume que el conocimiento generado a partir de la investigación y presentado en la tesis, se logra en un todo de acuerdo con los fundamentos teóricos y metodológicos del paradigma positivista. Por tanto, el propósito será explicar el hecho a partir de relaciones causa-efecto, desde una perspectiva objetiva, neutral, imparcial y desideologizada, en procura de revelar, desde los datos estadísticos, el comportamiento escalafonario del personal docente de la Universidad en la que se realizó el estudio.

Martinez (1999) expone que el paradigma positivista contiene como idea principal, el comportamiento humano esencialmente gobernado por reglas; es decir, copia la realidad sin deformarla, originando una verdad que consiste en la fidelidad de la imagen interior y exterior que representa, todo lo cual implica abordar la investigación a partir de métodos de las ciencias naturales. En tal sentido, De la Vega (1998) destaca la implicación de una determinada actitud con respecto a la adquisición del conocimiento, caracterizada por: a) apuntar solamente a un aspecto empíricamente verificable, b) la consideración según la cual todo conocimiento es relativo y, como tal inconcluso y fragmentario, c) sólo reconocen como formas válidas de conocimiento las que se refieren a hechos comprobados por la observación y d) las fuentes verdaderas del conocimiento únicamente provienen del marco de comprensión físico-matemático de la realidad.

El positivismo transmite información que obtiene a través de un sistema de anotaciones que tienden a traducir en número sus observaciones contando y midiendo. En suma, implica un modelo cerrado, de razonamiento lógico deductivo desde la teoría a las proposiciones, la formulación de conceptos, la definición operacional, la recogida de datos, la comprobación de hipótesis y el análisis.

Adicionalmente, las teorías generales de comportamiento se hacen válidas a través de metodologías de investigación crecientemente complejas que, algunas veces se alejan más y más de la experiencia y del entendimiento en lo cotidiano. La teoría es útil cuando se intenta explicar mediante definiciones, con el objeto de establecer un cúmulo racional o de estructurar una teoría universal para explicar el comportamiento social y humano.

En el ámbito de la epistemología cuantitativa, la orientación metodológica asume que lo que interesa es el fenómeno, esto como punto de partida.

De acuerdo con Bernal (2006) el investigador es un observador meticuloso y sistemático que obtiene información relacionada con su objeto de estudio mediante

encuestas, entrevistas, documentos. Luego la procesa e interpreta pero no ejerce ninguna acción directa que implique actuar sobre el objeto de estudio para conocer la información producida como consecuencia del acto ejercido por él.

Los expertos y seguidores del paradigma positivista, consideran que la experimentación es el verdadero método por excelencia de la investigación científica; por lo tanto, es la verdadera investigación que conduce al conocimiento realmente válido y científico.

3.3. Tipo y modalidad de investigación

La presente investigación se tipificó en el marco de los fundamentos teóricos y metodológicos de carácter descriptivo, por cuanto el investigador observa y describe los fenómenos tal como se presentan y se acerca a la realidad en un intento por describir y documentar cómo son los fenómenos que acontecen en ésta, tal como lo define Tejada (1997).

Para la aproximación a la situación de la realidad universitaria delimitada –el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario del personal docente– se toma en cuenta el comportamiento estadístico, así como las diferentes situaciones que surgen.

Se justifica el acento descriptivo por cuanto se cuenta con la base de datos del personal docente y de investigación de la institución estudiada. La base de datos revela en detalle el comportamiento académico en relación con el sistema de ascensos universitarios.

Las distintas descripciones se fundamentan en los datos y se exponen de modo tal que permiten al lector generar conclusiones y hacer ejercicios de transferencia que facilitan la posibilidad de establecer similitudes con otros contextos. Conviniendo con Dankhe (1989), los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades más importantes de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro

fenómeno que se someta a análisis. Es decir, miden, evalúan y permiten la recolección de datos acerca de diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.

Esta investigación, coincidiendo con Parra (1995), corresponde a un estudio de caso. Permite obtener un entendimiento profundo de una situación en particular y su significado.

La institución abordada es una de las principales universidades de educación universitaria en Venezuela, por su nivel académico y por sus aportes a la investigación y en el desarrollo de las ciencias.

El objeto de estudio es significativo por cuanto el ascenso es una norma. El incumplimiento implica, por un lado, desmejorar la calidad formativa en la elaboración de trabajos de investigación que obedecen al desempeño investigativo y, por el otro, el desmejoramiento del ingreso salarial.

Al referirse al estudio de caso, Bernal (2006) afirma que es una modalidad investigativa utilizada ampliamente en la educación. Su objetivo es estudiar en profundidad o en detalle una unidad de análisis específica, tomada de un universo poblacional. Su unidad de análisis, “el caso” objeto de estudio, es comprendido como un sistema integrado que interactúa en un contexto específico con características propias.

Al analizar el estudio de caso como opción metodológica, Cerda (1998) afirma que se trata de una modalidad de investigación, que pone énfasis en el trabajo de campo. Además, supone poner de manifiesto lo imprescindible de contar con un marco teórico referencial, relacionado con los temas relevantes que le guían para analizar e interpretar la información recolectada.

3.4. El método

Siguiendo la posición ontoepistemológica adoptada durante el desarrollo de la investigación, el método a utilizar es el análisis factorial, cuyo objetivo básico según Peña (2002) es explicar un conjunto de variables observadas por un pequeño número de variables latentes o no observadas, llamadas factores.

La variable objeto de estudio –el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario del personal docente ordinario en la institución venezolana delimitada- se trata de encontrar las dimensiones comunes o factores enlazados a las variables aparentemente no relacionadas. Concretamente, se trata de encontrar un conjunto de factores observables que expliquen suficientemente la variable perdiendo el mínimo de información, de modo que sea fácilmente interpretable. Además, los factores han de extraerse de forma que resulten independientes entre sí.

Se espera que con este método mejore la comprensión de los datos para ser utilizados en el análisis, a fin de identificar posibles patrones de comportamiento, para concluir en el planteamiento de un modelo explicativo de las causas que inciden en el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario y en las consecuencias que produce éste fenómeno en los docentes de carrera académica en la institución venezolana estudiada, de modo que se permita la obtención de gráficas y de planos factoriales que faciliten la descripción estadística de la situación según sus características multidimensionales.

Básicamente, el análisis factorial es una técnica de reducción de datos que examina la independencia de variables y proporciona información de la estructura subyacente de los datos. Se presupone la existencia de ciertas variables no medidas y de interés que, latentes en la tabla de datos, permanecen en la espera de ser halladas.

Esta presunción de existencia de variables subyacentes es la condición clave de este método estadístico multivariante con soporte matemático, que trata de

encontrar variables latentes, cuya existencia se sospecha. También es un método de simplificación o reducción de la complejidad de la tabla de casos-variables con datos cuantitativos.

3.5. Diseño de investigación

El investigador adopta un plan general para dar respuesta a sus interrogantes. En realidad, el diseño de la investigación permite desglosar las estrategias básicas para generar información exacta. En tal sentido, se asume un diseño de trabajo de campo para la recolección de datos en interacción directa con los sujetos investigados o con la realidad donde ocurren los hechos, sin la manipulación deliberada de variables. Tal como lo expone Arias (2003), se obtiene la información pero no se alteran las condiciones. Esto en efecto, permite recabar información acerca del estado actual del fenómeno a estudiar para abordar la complejidad del retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario del personal docente del recinto académico abordado y establecer las causas y las consecuencias que el fenómeno ocasiona en el plano personal y en el ámbito institucional.

3.5.1. Procedimiento de la investigación

Luego de iniciada la investigación se estructuró un procedimiento metodológico. A continuación, se presentan sus fases, cada una vinculada a un propósito para avanzar en el cumplimiento de los objetivos planteados.

FASE UNO: se realizó un diagnóstico a la base de datos administrada por el investigador al 31/12/2011, contentiva del personal docente ordinario a dedicación exclusiva y tiempo completo de la institución universitaria venezolana delimitada. La información contenida en un archivo contiene datos demográficos y de identificación, fecha de ingreso a la universidad, categorías, fechas de ascenso a cada categoría, dedicación, máximo grado académico obtenido, núcleo, facultad, escuela, departamento, valor de la prima de titularidad y otras primas como el Programa de

Estímulo a la Investigación (PEI) y el antiguo Programa de Promoción al Investigador (PPI).

FASE DOS: se realizó un estudio estadístico descriptivo que servirá de base para determinar y analizar la situación actual en relación con las tasas de retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario de los docentes de la institución en la que se efectuó la investigación.

FASE TRES: se diseñó, validó y aplicó el instrumento tipo escala Likert de recolección de información referido a determinar las causas y consecuencias que propician el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario del personal docente del recinto observado. Anexo C.

FASE CUATRO: se estableció el modelo estadístico mediante el método de análisis factorial con las finalidades de develar y de explicar las causas y las consecuencias que propician el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario del personal docente de la institución atendida.

Todo lo anterior, permitió conocer las debilidades académicas en relación con el objeto de estudio.

3.5.2. Población y muestra

La población hacia la que se perfiló la presente investigación está conformada por el personal docente ordinario en todas las categorías del sistema escalafonario universitario (instructor, asistente, agregado, asociado y titular a dedicación exclusiva y tiempo completo) de una institución venezolana, al 31/12/2011 para un total de 1972 sujetos.

En el cuadro No. 2 se especifica el número de docentes ordinarios discriminados por categorías.

Cuadro No. 2.

Personal docente ordinario por categorías en la institución estudiada al 31/12/2012.

Categorías	Cantidad de docentes	Porcentaje (%)
Instructores	245	12,42
Asistentes	415	21,05
Agregados	441	22,36
Asociados	415	21,05
Titulares	456	23,12
Total	1972	100

La base de datos suministrada por la Dirección de Asuntos Profesorales, adscrita a la Secretaría de la universidad estudiada fue depurada. Esta acción permitió la obtención de la población N que fue reagrupada en áreas de conocimiento, para así formar cuatro (04) estratos: Estrato 1, ciencias de la salud; Estrato 2, ciencias sociales; Estrato 3, ciencias; y Estrato 4, tecnología, arquitectura y arte.

A la población se le atribuye la característica de población finita. Se asume un margen de error de 10 %, muy utilizado y aceptado en las investigaciones de las ciencias sociales. Así el tamaño de la muestra se determinará por la expresión de Castañeda, De la Torre, Morán y Lara (2006).

$$n = \frac{Z^2 \times P \times q \times N}{E^2 \times (N - 1) + Z^2 \times P \times q}$$

Donde:

n : Tamaño de la muestra.

Z^2 : Margen de error seleccionado por el investigador.

P: Probabilidad de éxito 50%.

Q: Probabilidad de fracaso 50%

E^2 : Error de estimación

Tamaño de la muestra para cada estrato:

$$N1= K*n1; N2= K*n2; N3= K*n3; N4= K*n4$$

Siendo la muestra n_1 , n_2 , n_3 y n_4 , el tamaño el estrato 1, 2, 3 y 4, respectivamente y K la afijación proporcional.

Una vez obtenido el tamaño de la muestra, la población N se divide en estratos. Como la población internamente es homogénea (docentes de carrera académica), mientras que externamente es heterogénea en relación con las diferentes áreas de conocimiento donde se desempeña cada docente, cabe el muestreo probabilístico estratificado. Luego se procede a determinar el tamaño de cada uno de los estratos para así determinar el tamaño muestral de cada estrato. El investigador asume una afijación proporcional con la finalidad de tener un criterio establecido para elegir a los sujetos en el interior de cada estrato mediante la técnica del muestreo aleatorio simple.

3.5.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Tomando en cuenta que la presente investigación se circunscribe al paradigma cuantitativo, la recogida de la información se realizó con los instrumentos correspondientes para responder a las interrogantes planteadas en la investigación. Se aplicaron las técnicas del manejo de archivos y de la encuesta.

Según Hernández, Fernández, Baptista (1991) el manejo de archivos es una técnica que se utiliza cuando se recurre a registros que contengan datos, los cuales son tomados directamente de la realidad o recopilados por otros investigadores. En este sentido, se tomaron los estructurados acerca de los docentes ordinarios a dedicación exclusiva y tiempo completo de la institución en la Dirección de Asuntos Profesorales (DAP) adscrita a la Secretaría respectiva con el objeto de determinar la realidad en relación con el retardo en el ascenso de categorías en el sistema escalafonario universitario.

Adicionalmente, se aplicó un cuestionario, ver Anexo C. Bernal (2006) define este instrumento como un conjunto de preguntas diseñadas para recabar los datos necesarios que propicien el logro de los objetivos del proyecto de investigación. Se trata de un plan formal para lograr la información relacionada el objeto de estudio. En general consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir. En este caso particular, la unidad de análisis constituida por el personal docente ordinario a dedicación exclusiva y tiempo completo de la institución que permitió manejar con fines académicos la información relacionada con las causas y las consecuencias que propician el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario.

3.5.4. Procedimiento para la elaboración del cuestionario

Con el objeto de responder a las interrogantes planteadas en la investigación se elaboró un cuestionario. Para completar la actividad se procedió a: (a) analizar las variables, las dimensiones e indicadores formulados en la investigación; (b) elaborar los ítems que conforman el cuestionario; (c) estructurar el instrumento de recolección de la información, el cual incluye: membrete; identificación del cuestionario donde se mencionan el autor y el año; instrucciones generales para exponer el propósito del instrumento y la forma de responder verazmente todas las preguntas para asegurar el éxito de la investigación; el cuerpo, estructurado por un conjunto de afirmaciones en relación con las causas y las consecuencias del objeto de estudio; (d) determinar la validez del cuestionario (juicio de expertos) (anexo A); (e) determinar la confiabilidad del cuestionario (Alfa de Cronbach) (Anexo B) y (f) el cuestionario definitivo (Anexo C).

3.5.5. Validez y confiabilidad del instrumento

Van Dalen y Meyer (1981) exponen que los instrumentos de recolección de información presentan dos condiciones técnicas contra ilegítimos e incorrectos de los resultados o las conclusiones de una investigación. Las condiciones son la validez y

la confiabilidad, que constituyen el nivel de excelencia de la investigación. La validez permite establecer el grado en el cual un instrumento sirve al propósito para el cual se construyó; es decir, que mida lo que se pretenda.

Para validar el contenido del instrumento de recolección de los datos objeto de estudio de esta investigación, se empleó el criterio “juicio de expertos”, utilizando la técnica estadística del Coeficiente de Proporción de Rangos a través de la consulta a tres versados con competencias en evaluación, metodología de la investigación y educación, con la finalidad de verificar la consistencia de los ítems en relación con las variables y objetivos, así como la pertinencia de los contenidos.

El procedimiento consistió en consultar a tres (03) jueces a los que el investigador les suministro un formato de evaluación del instrumento el cual consistió en un instrumento con una valoración de excelente, bueno y mejorable el cual evaluaron cada ítems y en función de su criterio como experto evaluara la concordancia entre los objetivos de la investigación, las variables, los indicadores. Se procedió a la triangulación de la información de los tres jueces. Ver Anexo A.

La confiabilidad se refiere más a los resultados que al mismo instrumento. Es la medida que permite conocer su grado de reproducibilidad. Se refiere al hecho de que los resultados obtenidos con el instrumento en una determinada ocasión, bajo ciertas condiciones, serían los mismos si se volvieran a medir en varias oportunidades (o en al menos una) el mismo conjunto de objetos, rasgos, en condiciones similares. Esto es análogo a la exactitud con que un instrumento de captación de información, mide lo que se pretende. Adicionalmente podría enfocarse con la siguiente pregunta: “¿Hasta qué grado las medidas y los resultados obtenidos con un instrumento de medición constituyen la medida verdadera de la propiedad que se pretende medir?” Ruiz (1998:45). Así planteada la confiabilidad es sinónimo de seguridad y de ausencia de distorsión. También implica precisión puesto que se refiere al error de medición que pueda existir en un instrumento.

En general, se afirma que la confiabilidad es equivalente a los términos: fiabilidad, estabilidad, predictibilidad, replicabilidad, seguridad, falta de distorsión y precisión. En tal sentido, se asevera como una medida de estabilidad en el tiempo. Parfraseando a Ruiz (1998:49), la confiabilidad permite afirmar qué tan exactos, estables, predictivos, seguros y precisos son los resultados de la aplicación del instrumento y que tan homogéneos son los ítems.

La fiabilidad no se refiere directamente a los datos sino a las especificaciones técnicas de los instrumentos de medida, al grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación. Rusque (1999). Es importante resaltar, que dentro del enfoque cuantitativo existen diferentes maneras de obtener la confiabilidad, entre éstas Alfa de Cronbach, dos mitades y Kuder Richardson (K-R)₂₀, mediante replicación de pruebas, versiones equivalentes o paralelas, entre otras. Para efectos del presente trabajo se utilizó específicamente el coeficiente Alfa de Cronbach.

El procedimiento consistió en aplicar el instrumento de recolección de los datos denominado El retardo en el escalafón universitario, Figueroa (2011). Ver Anexo C. El cual se les aplicó a una muestra piloto del Núcleo Universitario C, ver Anexo B conformada n=20 docentes para medir la consistencia del instrumento. Se procedió al análisis estadístico del instrumento en cuestión mediante el paquete estadístico SPSS. Ver Anexo B.

Este coeficiente de confiabilidad depende de la correlación verdadera a través de los ítems y del número de ítems. Esto complica la comparación entre los valores estimados del coeficiente *alpha* a través de los múltiples estudios o replicaciones.

3.5.6. Sistema de variables

Arias (2006) se refiere a la variable como “una característica o cualidad; magnitud o cantidad, que puede sufrir cambios y que es objeto de análisis, medición, manipulación o control en una investigación”. (p. 57)

Para efectos de esta tesis la variable objeto de estudio es el retardo en el ascenso de categorías en el sistema escalafonario del personal docente de la institución universitaria venezolana estudiada y éste se comprende conceptualmente de la siguiente manera:

- Definición conceptual

“Periodo en el cual un docente o investigador no logra ascender a la categoría inmediata superior en el tiempo reglamentario con las exigencias del caso”. Figueroa y Corzo (2009:95).

- Definición real

La variable retardo en el ascenso de categorías en el sistema escalafonario del personal docente de la institución universitaria venezolana estudiada, se descompone en dimensiones. En ese sentido, las dimensiones de la variable son: causas personales y causas institucionales.

- Definición operacional

Se detalla en el cuadro No. 2. Operacionalización de la variable.

Cuadro No. 3.

Operacionalización de la variable.

OBJETIVO GENERAL: Construir un modelo estadístico que explique las causas que originan el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario de ordinario, dedicación exclusiva y tiempo completo en una institución universitaria venezolana.						
OBJETIVOS ESPECIFICOS	VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES			
1. Determinar los índices de retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario del personal docente en las condiciones ordinario, dedicación exclusiva y tiempo completo en la universidad atendida.	Retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario.					
2. Detectar las causas que propician el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario del personal docente en las condiciones ordinario, dedicación exclusiva y tiempo completo en la institución universitaria venezolana estudiada.				Causas Personales	-Motivación personal.	
					-Temor a ser evaluados.	
					-Actitud conformista.	
					-Situación de salud personal o familiar	
					-Buenas relaciones con los colegas.	
					-Conformes con su actual escalafón.	
					-Mayor importancia a dictar sus clases.	
					-Autoestima.	
					-Problemas personales.	
					-Falta de seguimiento.	
					Causas Institucionales	-Desconocer la normativa.
						-Sobrecarga académica.
						-Comisión de servicio.
						-Existencia de influencias.
						-Ausencia de tutores académicos.
						-Se desvían de la misión, visión y objetivos.
						-Ocupar función administrativa.
						-Clima laboral interno.
-Proceso administrativo interno.						
-Falta de seguimiento institucional.						
-Autoridades estimulan el acenso.						
-Asesoría constante.						
-El docente de recién ingreso no es incorporado a las unidades de investigación.						

Continuación...

OBJETIVOS ESPECIFICOS	VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
3. Establecer a través de un modelo estadístico las causas que originan el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario del personal docente en las condiciones ordinario, dedicación exclusiva y tiempo completo en la institución analizada.			
4. Presentar las consecuencias personales e institucionales del retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario del personal docente en las condiciones ordinario, dedicación exclusiva y tiempo completo en la universidad incluida en el presente trabajo.	Retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario.	Consecuencias Personales	-Pierden su prestigio personal.
			-Disminuye la calidad académica para la formación de recursos humanos.
			-Limita el apoyo del CDCHTA.
			-No permite el disfrute año sabático.
		Consecuencias Institucionales	-Afecta el ingreso salarial.
-Se desprestigia la imagen institucional.			
-Bajo nivel de investigación.			

3.5.6. Análisis de la información

Para efectos de esta investigación el análisis de datos como lo definen Rodríguez, Gil y García (1999), comprende “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que se realizan sobre los datos” (p. 200), con el fin de extraer conclusiones, inferencias y significados relevantes con respecto al problema objeto de investigación.

El análisis estadístico está conformado por una parte descriptiva y otra parte inferencial. La descriptiva incluye lo correspondiente al tiempo y al índice de retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario del personal docente en la universidad venezolana estudiada, por facultades, núcleos, áreas de conocimiento y categorías. Incluye aspectos individuales e institucionales. Para el manejo y la presentación de la información analítica se recurre a la realización de cálculos de índices de retardo en los ascensos de categorías, al uso de gráficos (diagramas de barras simples y compuestas) y tablas de distribución de frecuencia y porcentajes. Se hace uso del análisis multivariante mediante la técnica del análisis de factores para la reducción de variables con la finalidad de determinar y analizar las causas e implicaciones tanto particulares e institucionales en la materia especialmente tratada. El análisis permitió interpretar el significado que los actores le concedan al desarrollo personal, profesional, y de desempeño como estrategia de desarrollo permanente y de mejoramiento de calidad de vida del docente. Para fines operacionales se utilizó el software Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés) en su número 20 versión español, que permite el manejo de información en cuanto a procesos descriptivos e inferenciales.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADO

En este capítulo se describen los datos obtenidos. Además se interpretan, analizan y presentan los resultados atendiendo a lo planteado en cada una de las interrogantes y en cada uno de los objetivos de la investigación.

El análisis estadístico de los resultados se clasifica en descriptivo e inferencial. En el descriptivo se incluyen los retardos en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario del personal docente por núcleos, facultades, categorías, áreas de conocimiento, individuales e institucionales en general. En inferencial, consiste en un análisis multivariante, con el que se pretende determinar los factores que explican las causas y las consecuencias que propician el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario utilizando como técnica estadística el análisis factorial. En este sentido, se realizó un abordaje estructurado mediante el análisis descriptivo a la base de datos de la planta profesoral del recinto académico abordado y el análisis de los resultados de un instrumento tipo cuestionario.

4.1. Resultados de la investigación

La presentación de los resultados se organiza tomando en consideración los objetivos propuestos en la investigación. En tal sentido, se exponen, de entrada, un conjunto de ecuaciones que permiten determinar el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario. En adelante, el sistema escalafonario universitario será mencionado como SEU, para facilitar la lectura del contenido.

4.1.1. Índice de retardo en el Sistema Escalafonario Universitario (SEU)

4.1.1.1. Retardo en el Sistema Escalafonario Universitario (SEU)

El retardo en el Sistema Escalafonario Universitario (SEU) es el período que demora un docente desde que ha transcurrido el tiempo reglamentario en una categoría para promoverse hasta que asciende a la siguiente. Las categorías y los requisitos para los ascensos en las universidades venezolanas, se establecen en la *Ley de Universidades (1970)*. Las categorías y los requisitos para los ascensos son:

Instructor: para ser instructor se requiere un título universitario de pregrado y haber ganado un concurso de oposición.

Profesor Asistente: haber ejercido actividades docentes, de investigación o de extensión durante por lo menos cuatro años, a partir de la fecha de ingreso como ordinario en la categoría de instructor.

Profesor Agregado: haber realizado actividades docentes, de investigación o de extensión durante por lo menos cuatro años en la categoría de profesor asistente.

Profesor Asociado: haber realizado actividades docentes, de investigación o de extensión durante por lo menos cuatro años en la categoría de profesor agregado.

Profesor Titular: haber ejecutado actividades docentes, de investigación o de extensión durante por lo menos cinco años en la categoría de asociado. Además éste es el máximo rango en el escalafón universitario. (p.37)

4.1.1.2. Elementos del índice de retardo

T_g: Tiempo Legal o tiempo mínimo de permanencia de un docente en una categoría antes de que pueda ascender a la siguiente.

R: Retardo o tiempo transcurrido después del tiempo legal en una categoría hasta que asciende a la siguiente.

T_{ord} : Tiempo Ordinario tiempo acumulado luego que el docente gana el concurso de oposición.

T : Tiempo Total de Permanencia de un docente en una categoría. Es el tiempo legal más el retardo:

$$T = T_0 + R$$

RT : Retardo Total de un docente. Es la sumatoria de los retardos en cada categoría:

$$RT = R_{instructor} + R_{asistente} + R_{agregado} + R_{asociado}$$

Reemplazando $R = T - T_0$, el retardo total se puede escribir así:

$$RT = (T - T_0)_{instructor} + (T - T_0)_{asistente} + (T - T_0)_{agregado} + (T - T_0)_{asociado}$$

Numerando las categorías del escalafón de 1 a 4 donde 1 corresponde a instructor, 2 a asistente, 3 a agregado y 4 a asociado, el retardo total se puede expresar por:

$$RT = \sum_{i=1}^4 (T - T_0)_i$$

Nota:

Cuando se otorgan los ascensos especiales aprobados por el Consejo Universitario de la Universidad, los docentes no alcanzan el Tiempo Legal en la categoría actual para ser promovidos a la siguiente. Es decir, el tiempo legal es

mayor que el tiempo de permanencia lo que arroja como resultado un número negativo, que se sustituye por cero (0).

PR: Proporción de Docentes en Retardo. Es el número de docentes retrasados con respecto al total de docentes de una entidad que agrupe docentes. Por ejemplo, el índice de retardo de una facultad se calcula así:

$$PR = \frac{\#docentes\ retardados\ de\ la\ Facultad}{\#docentes\ de\ la\ Facultad}$$

IRC: Índice de Retardo de un Docente en una Categoría es el cociente entre el tiempo de retardo en la categoría y el tiempo legal.

$$IRC = \frac{R}{T_0}$$

IRT: Índice de Retardo Total de un Docente es el cociente entre el retardo total y el tiempo legal en todas las categorías por las que ha pasado:

$$IRT = \sum_{i=1}^4 \left(\frac{R}{T_0} \right)_i$$

Para ilustrar el uso y la forma de cálculo de los índices, en el cuadro No. 4 se incluyen ejemplos por categorías en el sistema escalafonario universitario.

Cuadro No. 4. Uso y forma de cálculos de los índices de retardo en los ascensos de categorías en la categoría estudiada al 31/12/2011.

Caso	Fecha de ingreso	Tiempo de ordinario	Tiempo de Instructor	Tiempo de Retardo Instructor	Índice de retardo Instructor	Tiempo de Asistente	Tiempo de retardo Asistente	Índice de retardo	Tiempo de Agregado	Tiempo de Retardo Agregado	Índice de retardo Agregado	Tiempo de Asociado	Tiempo de Retardo Asociado	Índice de retardo Asociado	Retardo Total	Índice de Retardo Total
1	02/02/2004	7,83	7,83	5,83	74,46 %										1	74,46 %
2	01/02/1979	29,83	29,83	27,83	93,30 %										1	93,30 %
3	01/01/2010	1,7	1,7	0	0 %										0	0 %
4	01/06/1995	16,50	7,50	5,50	73,33 %	9,00	5	55,56 %							2	63,64 %
5	06/09/2004	7,17	2,42	0,42	17,36 %	4,75	0,75	15,79 %							2	16,32 %
6	03/09/2007	4,39	2	0	0 %	2,39	0	0 %							0	0 %
7	15/03/1992	19,75	6,58	4,58	69,60 %	5,58	1,58	28,39 %	7,59	3,59	47,30 %				3	49,37 %
8	15/07/1988	20,17	8,25	6,25	75,76 %	5,33	1,33	24,95 %	6,59	2,59	39,30 %				3	50,42 %
9	09/09/2002	9,4	2	0	0 %	4	0	0 %	3,4	0	0 %				0	0 %
10	01/02/1979	32,25	4,83	2,83	58,59 %	5,83	1,83	31,39 %	11,84	7,84	66,39 %	9,75	4,75	48,72 %	4	53,49 %
11	01/03/1980	30,25	3,67	1,67	45,50 %	8,50	4,50	52,94 %	9,75	5,75	58,97 %	8,33	3,33	39,98 %	4	50,41 %
12	01/03/1999	13,02	2	0	0 %	4	0	0 %	4	0	0 %	3,02	0	0 %	0	0 %
13	01/12/1988	23,00	3,58	1,58	44,13 %	6,67	2,67	40,03 %	7,50	3,50	46,67 %	5,25	0,25	4,76 %	4	34,78 %
14	01/02/1977	33,92	4,00	2,00	50,00 %	9,42	5,42	57,54 %	9,83	5,83	59,31 %	10,67	5,67	53,14 %	4	55,79 %
15	01/01/1997	15,21	2	0	0 %	4	0	0 %	5	0	0 %	0,21	0	0 %	0	0 %

Fuente: elaboración propia

Caso No. 1. Un profesor cuyo ingreso sucedió el 02/02/2004, ha permanecido durante 7,83 años como profesor ordinario al 31/12/2011. Del tiempo transcurrido desde que comenzó su ejercicio en la universidad, la totalidad ha sido en condición de instructor, lo que significa que lleva 5,83 años de retardo en esa categoría. Todo ello se traduce en que presenta un (01) retardo en el ascenso en el sistema escalafonario con un Índice de Retardo Total (IRT) en la carrera académica de 74,46 %. En cuanto a su formación académica, aunque se esperaba su prosecución, no realizó estudios después de completar el pregrado.

Caso No. 2. Un profesor que ingresó el 01/02/1979 a la universidad, al 31/12/2011 tiene 29,83 años como docente ordinario. Debido a que ha permanecido 29,83 años como instructor, acumula 27,83 años de retardo en esa categoría. Presenta (01) un retardo en el ascenso en el sistema escalafonario con un IRT en la carrera académica de 93,30 %. Solamente completó estudios de pregrado.

Caso No. 3. Un profesor en ejercicio en la institución desde el 01/01/2010 al 31/12/2011 tiene 1,70 años como docente ordinario en la categoría instructor. Debido a que no ha alcanzado el tiempo legal de permanencia en esa condición, no presenta retardo en el ascenso en el sistema escalafonario universitario. Cuenta con una especialización.

Caso No. 4. Un profesor, en ejercicio desde el 01/06/1995 en la institución, tenía al 31/12/2011 como docente ordinario 16,50 años. Durante 7,50 años permaneció en la categoría Instructor de los que 5,50 años excedieron el tiempo legal correspondiente, habiéndose determinado un Índice de Retardo Instructor de 73,33 %. Al ascender a la categoría Asistente, cumplió un periodo de permanencia de 9 años, de los que solamente 4 correspondían al tiempo legal, lo que significó un 55,56 % de Índice de Retardo Asistente. El profesor presentó dos (02) retardos en el sistema escalafonario universitario con un IRT en la carrera académica de 63,64 %. En cuanto al nivel de estudio solamente expresó haber completado estudios de pregrado.

Caso No. 5. Un profesor que comenzó a ejercer como docente ordinario en la institución el 06/09/2004, al 31/12/2011 tenía 7,17 años de experiencia laboral. Debido a que permaneció 2,42 años en la categoría Instructor se consideró que 0,42 años excedieron el tiempo legal por lo que su índice de retardo fue de 17,36 %. Al ascender a la categoría Asistente su periodo de permanencia fue 4,75 años, acumulando 0,75 años por encima del tiempo legal, para un 15,79 % de índice de retardo Asistente. De lo anterior se interpreta que presentó dos (02) retardos en el sistema escalafonario universitario con un Índice de Retardo Total (IRT) en la carrera académica de 16,32 %. No ha avanzado en su prosecución, por lo que solamente cuenta con estudios de pregrado.

Caso No. 6. Un profesor con categoría Asistente que ingresó el 03/09/2007, tiene como docente ordinario 4,39 años al 31/12/2011. Durante ese periodo, este profesor permaneció el tiempo legal correspondiente a dos (02) años en la categoría Instructor y ascendió a la categoría Asistente. Debido a que no sobrepasó el tiempo legal de permanencia en ninguna categoría, no presenta retardos en el ascenso en el sistema escalafonario universitario. No obstante, solo completó estudios de pregrado.

Caso No. 7. Un profesor ingresó el 15/03/1992 a la institución. Del tiempo destinado hasta el 31/12/2011 como docente ordinario (19,75 años) él permaneció 6,58 años en la categoría Instructor de los que 4,58 años fueron de retardo para un 69,60 %. Cuando ascendió a la categoría Asistente con un periodo de permanencia de 5,58 años, acumuló 1,58 años más de retardo para un 15,79 % de índice de retardo Asistente. Al ubicarse en la categoría Agregado con un periodo de duración de 7,59 años acumuló 3,59 años de retardo Agregado para un índice de retardo Agregado de 47,30 %, habiendo presentado tres (03) retardos en el sistema escalafonario universitario con un IRT en la carrera académica de 49,37 %. Sólo posee pregrado en su nivel de estudio.

Caso No. 8. En cuanto a un profesor que ingresó el 15/07/1988 se contabilizó que al 31/12/2011 tenía 20,17 años como docente ordinario. Se observó que

permaneció 8,25 años en la categoría Instructor de los que 6,25 años fueron de retardo para un 75,76 % de índice de retardo. Ascendió a la categoría Asistente con un periodo de permanencia de 5,33 años, acumulando 1,33 años de retardo en esa condición para un 24,95 % de índice de retardo. Posteriormente trabajó como Agregado con un periodo de duración en esa categoría de 6,59 años de los que acumuló 2,59 años de retardo para un índice de retardo de 39,30 %. En total presentó tres (03) retardos en el sistema escalafonario universitario con un Índice de Retardo Total (IRT) en la carrera académica de 50,42 %. Sólo posee pregrado en su nivel de estudio.

Caso No. 9. Un profesor ingresó el 09/09/2002 y al 31/12/2011 alcanzó los 9,40 años como profesor ordinario. Permaneció el tiempo legal en las categorías Instructor y Asistente. Finalmente ascendió a la categoría de Agregado en la que permaneció durante 3,40 años pero como no ha excedió el tiempo legal de permanencia no presenta retardo alguno en el ascenso en el sistema escalafonario universitario. Completó estudios de maestría.

Caso No. 10. Un profesor ingresó el 01/02/1979 y el 31/12/2011 cumplió 32,25 años como profesor ordinario. Permaneció 4,83 años en la categoría Instructor de los que 2,83 años fueron de retardo, lo que significó un 58,59 % en el índice respectivo parcial. Ascendió a la categoría Asistente con un periodo de permanencia de 5,83 años, acumulando 1,83 años de retardo Asistente para un 31,39 % de índice de retardo en la segunda condición ejercida. Posteriormente, ascendió a Agregado con un periodo de duración en esa categoría de 11,84 años de los que acumuló 7,84 años de retardo para un índice de retardo Agregado de 66,39 %. Finalmente, ascendió a la categoría Asociado en la cual permaneció 9,75 años de los que 4,75 años fueron de retardo para un 48,72 % de índice de retardo Asociado. Presentó cuatro (04) retardos en el sistema escalafonario universitario con un Índice de Retardo Total (IRT) en la carrera académica de 53,49 %. Después de terminar el bachillerato solamente completó estudios de pregrado.

Caso No. 11. Un profesor cuyo ingreso se realizó el 01/03/1980, alcanzó 30,25 años al 31/12/2011 como docente ordinario. Permaneció 3,67 años en la categoría Instructor, de los que 1,67 años fueron de retardo para un índice de retardo de 45,50 %. Ascendió a la categoría Asistente con un periodo de permanencia de 8,50 años, de los que 4,50 años excedieron el tiempo legal en ésta, para un 52,94 % de índice de retardo. Posteriormente, ascendió a Agregado con un periodo de duración en esa categoría de 9,75 años, de los que acumuló 4,75 años de retardo para un índice de 58,97 %. Finalmente, ascendió a la categoría Asociado en la que permaneció 8,33 años de los que 3,33 años excedieron el tiempo legal para un índice de retardo Asociado de 39,98 %. Presentó cuatro (04) retardos en el sistema escalafonario universitario con un IRT en la carrera académica de 50,41 %. En cuanto a su nivel de estudio más reciente resulta propicio acotar que es una maestría.

Caso No. 12. Desde que ingresó el 01/03/1999 y hasta el 31/12/2011, un profesor cumplió 13,02 años como docente ordinario. Permaneció el tiempo legal en las categorías Instructor, Asistente y Agregado. Finalmente, ascendió a la categoría Asociado y acumuló en ésta última 3,02 años, pero como no sobrepasó el tiempo legal de permanencia en la categoría Asociado, no presentó retardo en el ascenso en el sistema escalafonario universitario. Una maestría constituye su avance más reciente en cuanto al nivel de estudio.

Caso No. 13. Un profesor que ingresó el 01/12/1988 tenía al 31/12/2011, 23 años como docente ordinario. Permaneció 3,58 años en la categoría Instructor de los que 1,58 años excedieron el tiempo legal correspondiente para un 44,13 % de Índice de Retardo Instructor. En la categoría Asistente su periodo de permanencia fue de 6,67 años y acumuló 2,67 años de retardo para un Índice de Retardo Asistente de 40,03 %. Ascendió a Agregado con un periodo de duración en esa categoría de 7,50 años de los que 3,50 años excedieron el tiempo legal respectivo para un índice de retardo de 46,67 %. Finalmente, se ubicó en la categoría Asociado y permaneció 5,25 años de los cuales 0,25 años estuvieron por encima del tiempo legal para un índice de

retardo de 4,76 %. Presentó cuatro (04) retardos en el sistema escalafonario universitario con un Índice de Retardo Total (IRT) de 34,78% en la carrera académica. Solo tiene un pregrado en su nivel de estudio.

Caso No. 14. Un profesor cuyo ingreso a la institución ocurrió el 01/02/1977 y tenía 33,92 años como docente ordinario al 31/12/2011 presentó cuatro (04) retardos en el sistema escalafonario universitario. Él permaneció 4 años en la categoría Instructor de los que 2 años de excedieron el tiempo legal para un índice de retardo de 50%. Ascendió a la categoría Asistente con un periodo de permanencia de 9,42 años, estando 5,42 años por encima del lapso establecido para un 57,54 % de Índice de Retardo Asistente. Posteriormente, ejerció como Agregado con un periodo de duración en esa categoría de 9,83 años de los que acumuló 5,83 años fueron de retardo para un índice de 59,31 %. Finalmente, ascendió a la categoría Asociado, en la que permaneció 10,67 años de los que 5,67 años se consideraron de retardo para un índice de 50%. Su IRT en la carrera académica es de 55,79 %. Su nivel de estudio es pregrado.

Caso No. 15. Un profesor que ingresó el 01/01/1997, alcanzó 15,21 años como profesor ordinario el 31/12/2011. Permaneció el tiempo legal en las categorías Instructor, Asistente, Agregado y Asociado. Finalmente, ascendió a Titular, acumulando 0,21 años en la última condición. En el transcurso de su carrera académica no presentó retardos en el ascenso en el sistema escalafonario universitario. En su nivel de estudio incluyó un doctorado.

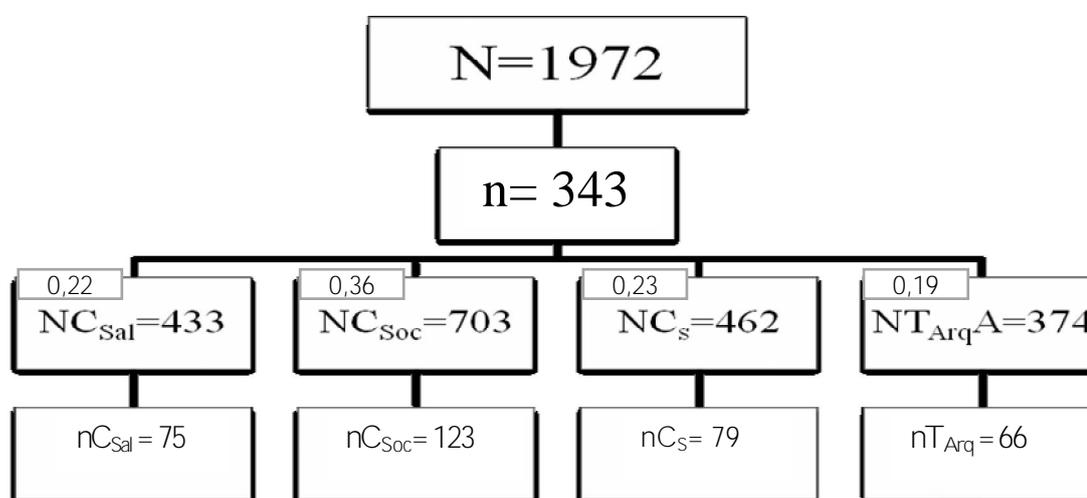
4.1.2. Descripción de la población

La población objeto de estudio está conformada por 1972 docentes e investigadores ordinarios activos de la institución estudiada hasta el 31/12/2011. La información fue suministrada por la Dirección de Asuntos Profesorales (DAP) respectiva. La universidad está organizada por Núcleos Universitarios (A, B y C), se denominan así en función del orden de aparición. El Núcleo (A) está organizado en

facultades mientras que los núcleos (B y C) están organizados por carreras. La base de datos está en un archivo que contiene información demográfica y de identificación, fecha de ingreso a la universidad, categorías, fechas de ascenso a cada categoría, dedicación, máximo grado académico obtenido, núcleo, facultad, escuela, departamento y área de conocimiento del docente.

Gráfico 7.

Diseño de muestreo por áreas de conocimiento



Fuente: elaboración propia con información de la DAP

4.1.2.1. Tamaño de muestra por estratos

Donde:

- N: es el total de docentes ordinarios de la institución universitaria estudiada.
- NC_{Sal}: es la cantidad de docentes ordinarios del Área de Ciencias de la Salud.
- NC_{Soc}: corresponde a la cantidad de docentes ordinarios del Área de Ciencias Sociales.
- NC_s: expresa la cantidad de docentes ordinarios del Área de Ciencias.
- NT_{ArqA}: es la cantidad de docentes ordinarios del Área de Tecnología, Arquitectura y Arte.
- n: señala la cantidad de docentes que conforman la muestra representativa de la población.

$n_{C_{Sal}}$: muestra de docentes ordinarios del Área de Ciencias de la Salud.
 $n_{C_{Soc}}$: muestra de docentes ordinarios del Área de Ciencias Sociales.
 n_{C_S} : muestra de docentes ordinarios del Área de Ciencias.
 $n_{T_{ArqA}}$: muestra de docentes ordinarios del Área de Tecnología, Arquitectura y Arte.

A partir de la población N conformada por 1972 docentes ordinarios a dedicación exclusiva y tiempo completo de la institución universitaria estudiada, se procedió a su distribución por estratos dependiendo del área de conocimiento de cada docente, quedando repartidos de la siguiente manera: $N_{CSal}=433$; $N_{CSoc}=703$; $N_{Cs}=462$ y $N_{TArqA}=374$. Posteriormente, se determinó la proporción existente entre el tamaño de cada estrato por áreas de conocimiento respecto a tamaño de la población obteniéndose las siguientes proporciones: 0,22 CSal; 0,36 CSoc; 0,23 Cs y 0,19 TArqA. Se extrajo una muestra $n=343$ docentes y finalmente, se obtuvieron los estratos correspondientes, multiplicando la proporción de cada uno por el tamaño de la muestra, lo que devino en los siguientes resultados: $n_{CSal}=75$; $n_{CSoc}=123$; $n_{Cs}=79$ y $n_{TArqA}=66$

4.1.3. Análisis descriptivo del retardo en los ascensos de categorías el sistema escalafonario universitario.

El Cuadro N° 5 muestra cómo está distribuido el personal docente y de investigación ordinario por zona de trabajo en la universidad venezolana al 31-12-2011.

Cuadro No. 5: Distribución absoluta y porcentual de docentes ordinarios. Según zona de trabajo en la universidad venezolana al 31/12/2011.

ZONA	Nº de Docentes	% Nº de Docentes
Núcleo A	1632	82,76
Núcleo B	206	10,44
Núcleo C	134	6,80
Total	1972	100,00

Se aprecia que 1632 docentes trabajan en el Núcleo A equivalente a un 82,76% siendo ésta la de mayor proporción, seguido de 206 docentes que trabajan en el Núcleo B equivalente a un 10,44% y finalmente 134 docentes quienes laboran en el Núcleo C equivalente a un 6,80%.

El cuadro N° 6 muestra la zona geográfica de trabajo y el indicador de retardo del personal docente ordinario de la universidad estudiada.

Cuadro N° 6: Distribución absoluta y porcentual de docentes ordinarios según zona de trabajo e indicador de retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario. Universidad venezolana al 31/12/2011.

Núcleo	Indicador de Retardo		
	Retardado		Total
	Docentes	%	Docentes
Núcleo A	1143	70,04	1.632
Núcleo B	163	79,13	206
Núcleo C	71	52,99	134

Proporcionalmente se observa que el mayor índice de retardo en el ascenso de categorías en el Sistema Escalafonario universitario lo presenta el Núcleo B con 79,13%, seguido del Núcleo A con 70,04%, y finalmente con 52,99% el Núcleo C.

El cuadro N° 7 muestra cómo está distribuida la planta profesoral ordinaria por Facultades y Núcleos y la proporción de retardo en los ascensos de categorías de la Universidad estudiada, siendo la distribución por Facultades es la siguiente:

Cuadro No. 7: Distribución absoluta de docentes ordinarios con retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario por Facultades, Núcleos y proporción de retardos. Universidad venezolana al 31/12/2011.

Facultad	Docentes	Total	Proporción de retardo
	Con Retardo		
Arquitectura y Diseño	95	111	0,86
Núcleo B	163	206	0,79
Medicina	161	211	0,76
Ciencias Forestales y Ambientales	85	117	0,73
Ciencias Económicas y Sociales	104	142	0,73
Ciencias	157	216	0,72
Ingeniería	150	214	0,70
Odontología	76	109	0,70
Farmacia y Bioanálisis	77	112	0,69
Humanidades y Educación	133	217	0,61
Ciencias Jurídicas y Políticas	72	119	0,60
Arte	30	51	0,59
Núcleo C	71	134	0,53
*CIDIAT	3	8	0,38
Valle de Mocoties	0	5	0

*Centro Interamericano de Desarrollo e Investigación Ambiental y Territorial.

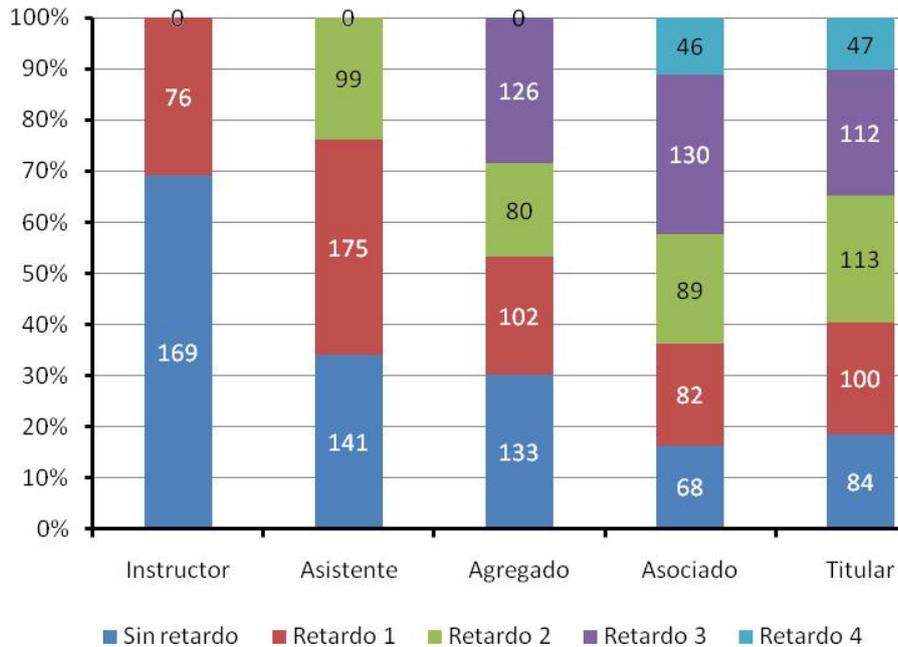
Las Facultades y Núcleos se distribuyen de forma descendente de acuerdo con la proporción de profesores con retardo en el ascenso de categorías en el Sistema Escalafonario Universitario de la siguiente manera: Arquitectura y Diseño con (0,86), Núcleo B con (0,79), Medicina con (0,76), Ciencias Forestales y Ambientales y Ciencias Económica y Sociales con (0,73), Ciencias con (0,72), Ingeniería y Odontología con (0,70), Farmacia y Bioanálisis con (0,69), Humanidades y Educación con (0,61), Ciencias Jurídicas y Políticas con (0,60), Arte con (0,59), el Núcleo C con (0,53), finalmente el CIDIAT con (0,38) y la Extensión del Valle de Mocoties que por ser de nueva apertura sus docentes no ha incurrido en situación de retardo en el ascenso.

El cuadro N° 8 muestra la relación absoluta y porcentual del número de docentes ordinarios con retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario:

Cuadro No. 8: Relación Absoluta y porcentual del número de docentes ordinarios con retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario. Universidad venezolana al 31/12/2011.

Categoría		No. de Retardos					Total
		Sin Retardo	Exactamente 1 Retardo	Exactamente 2 Retardos	Exactamente 3 Retardos	Exactamente 4 Retardos	
Instructor	Docentes	169	76				245
	% Instructor	69 %	31 %				100,0%
Asistente	Docentes	141	175	99			415
	% Asistente	34,0%	42,2%	23,9%			100%
Agregado	Docentes	133	102	80	126		441
	% Agregado	30,2%	23,1%	18,1%	28,6%		100,0%
Asociado	Docentes	68	82	89	130	46	415
	% Asociado	16,4%	19,8%	21,4%	31,3%	11,1%	100,0%
Titular	Docentes	84	100	113	112	47	456
	% Titular	18,4%	21,9%	24,8%	24,6%	10,3%	100,0%
Total	Docentes	595	535	381	368	93	1972
	% de Docentes	30,2%	27,1%	19,3%	18,7%	4,7%	100,0%

Gráfico No 8. Relación absoluta y porcentual del número de docentes ordinarios incurrido en retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario. Universidad venezolana al 31/12/2011



Se aprecia en la categoría instructor que solo (76; 31%) docentes tienen retardo en el ascenso en contra de (169; 69%) docentes que están al día. En la categoría de Asistente (175; 42,2%) docentes al menos han tenido exactamente (01) un retardo en el Sistema Escalafonario Universitario (Instructor o Asistente) mientras que (99; 23,9%) docentes han tenido exactamente (02) dos retardos en el Sistema Escalafonario Universitario (Instructor y Asistente) en contra de (141; 34%) que no han tenido retardo en su carrera académica. En la categoría Agregado (102; 23,1%) docentes al menos han tenido exactamente (01) un retardo en el Sistema Escalafonario universitario (Instructor, Asistente o Agregado) en cualquier combinación de categorías mientras que (80; 18,1%) docentes han tenido exactamente (02) dos retardos en el Sistema Escalafonario Universitario (Instructor, Asistente o Agregado) en cualquier combinación de categorías y finalmente (126; 28,6%) docentes han tenido exactamente (03) tres retardos en el Sistema

Escalafonario Universitario (Instructor, Asistente y Agregado) en contra de (133; 30,20%) que no han tenido retardo en su carrera académica. En la categoría Asociado (100; 19,80%) docentes al menos han tenido exactamente (01) un retardo en el Sistema Escalafonario universitario (Instructor, Asistente, Agregado o Asociado) en cualquier combinación de categorías mientras que (113; 21,40%) docentes han tenido exactamente (02) dos retardos en el Sistema Escalafonario Universitario (Instructor, Asistente, Agregado o Asociado) en cualquier combinación de categorías, (112; 31,30%) docentes han tenido exactamente (03) tres retardos en el Sistema Escalafonario Universitario (Instructor, Asistente, Agregado y Asociado) en cualquier combinación de categorías y finalmente, (46; 11,10%) docentes han tenido exactamente (04) cuatro retardos en el Sistema Escalafonario Universitario (Instructor, Asistente, Agregado y Asociado) en contra de (84; 18,40%) que no han tenido retardo en su carrera académica. En la categoría Titular (100; 21,90%) docentes al menos han tenido exactamente (01) un retardo en el Sistema Escalafonario universitario (Instructor, Asistente, Agregado o Asociado) en cualquier combinación de categorías mientras que (113; 24,80%) docentes han tenido exactamente (02) dos retardos en el Sistema Escalafonario Universitario (Instructor, Asistente, Agregado o Asociado) en cualquier combinación de categorías, (112; 24,60%) docentes han tenido exactamente (03) tres retardos en el Sistema Escalafonario Universitario (Instructor, Asistente, Agregado o Asociado) en cualquier combinación de categorías y finalmente, (47; 10,30%) docentes han tenido exactamente (04) cuatro retardos en el Sistema Escalafonario Universitario (Instructor, Asistente, Agregado y Asociado) en contra de (84; 18,40%) que no han tenido retardo en su carrera académica.

El cuadro N° 9 muestra el número de docentes ordinarios de la Universidad estudiada por categorías y el retardo en el ascenso de categorías en el Sistema Escalafonario Universitario.

Cuadro No. 9: Relación absoluta de docentes ordinarios por categorías y proporción de retardo en el ascenso de categorías en el sistema escalafonario Universitario. Universidad venezolana al 31/12/2011.

Categoría	Nº Docentes con retardo	Total docentes	Proporción de retardo
Instructor	76	245	0,31
Asistente	274	415	0,66
Agregado	308	441	0,70
Asociado	347	415	0,84
Titular	372	456	0,82
	1377	1972	

La categoría de Instructor presenta una proporción de retardo en los ascensos de categorías de 0,31, seguido de 0,66 para los profesores Asistentes y de 0,70 para los profesores Agregados, mientras que los profesores Asociado presentan una proporción de 0,84 de retardo en los ascenso, siendo este valor el de mayor magnitud en todo el Sistema Escalafonario Universitario y finalmente la categoría Titular presenta una proporción de retardo de 0,82. Vale la pena resaltar que las 4 últimas categorías mencionadas presentan una distribución más o menos uniforme de acuerdo con el número de docentes en cada categoría y la proporción de retardo aumenta en la medida que se incrementa el rango en el escalafón universitario. Se recomienda elevar la exigencia de postgrado para el nivel de ingreso y establecer el nivel de Agregado para la permanencia.

En el Cuadro No. 10 se expone cómo está distribuido el personal docente ordinario por categorías en el escalafón universitario y el nivel de estudio.

Cuadro No. 10.

Distribución absoluta de docentes ordinarios con retardo en el ascenso de categorías en el SEU y nivel de estudios. Institución estudiada al 31/12/2011.

	Nivel de Estudio				Total
	Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado	
Instructor	68	1	7	0	76
Asistente	184	24	56	10	274
Agregado	134	33	104	37	308
Asociado	52	28	128	139	347
Titular	53	22	88	209	372
Total	491	108	383	395	1377
Proporción de retardo por nivel de estudio	0,36	0,08	0,28	0,29	1377

Se aprecia una mayor proporción de retardo en el ascenso de categorías en el Sistema Escalonario Universitario (SEU) de 0,36 para los docentes con estudios de pregrado, cifra que, si bien parece lógica al reflexionar acerca de la relación entre la preparación académica y el estatus en cuanto al SEU, resulta ser un aspecto paradójico al analizar que 105 docentes alcanzaron las categorías de Asociado y Titular distribuidos en 52 y en 53 personas respectivamente, sin cursar estudios de postgrado. Además, es observable en cuanto al grado máximo académico obtenido que la proporción de docentes con maestría es de 0,28 y con doctorado es de 0,29, mientras que quienes completaron estudios de especialización se ubicaron en 0,08.

Dentro del Cuadro No. 11 se expone la relación absoluta de los docentes por áreas de conocimiento y la proporción de retardo en el sistema escalafonario universitario.

Cuadro No. 11.

Relación absoluta de los docentes con retardo en el ascenso de categorías en el SEU y proporción de retardo por áreas de conocimiento. Institución estudiada al 31/12/2011.

	Nº de Docentes	Proporción de retardo
	Retardo	
Ciencias de la Salud	315	0,22
Ciencias Sociales	453	0,33
Tecnología Arquitectura y Arte	274	0,20
Ciencias	335	0,24
Total	1377	1,00

Se aprecia un mayor número y proporción de docentes en situación de retardo en el ascenso de categorías en el Sistema Escalafonario Universitario por áreas de conocimiento en el área de Ciencias Sociales con (453; 0,33), seguido del área de Ciencias con (325; 0,24) y de (315; 0,22); correspondiente al área de Ciencias de la Salud y finalmente con (274; 0,20) para el área de Tecnología Arquitectura y Arte.

En cuanto a la información sistematizada brevemente en el Cuadro No. 12, es válido señalar que se trata del Índice de Retardo General (IRG) del ascenso en las categorías del sistema escalafonario de los docentes en la institución universitaria estudiada

Cuadro No. 12.

Distribución absoluta y porcentual del IRG en el ascenso de categorías en el SEU del personal docente ordinario. Institución estudiada al 31/12/2011.

	Estatus		Total
	Sin Retardo	Retardo	
Cantidad de docentes	595	1377	1972
Porcentaje	30,2%	69,8%	100,0%

Se aprecia que (1377; 69,8%) de los profesores ordinarios de la Universidad de Los Andes se encuentran incursos en situación de retardo en el ascenso de categorías del sistema escalafonario universitario en contra de (595; 30,2%) que se encuentra al día en su escalafón. Se observa un 9,26% de disminución del retardo en el ascenso respecto del periodo 2005-2007 (1502; 79,26%).

4.1.4. Análisis inferencial del retardo del ascenso en el SEU.

El análisis inferencial es parte de la estadística que comprende los métodos y procedimientos para deducir propiedades de una población estadística, a partir de una pequeña parte de la misma. El cual comprende como aspectos importantes mediante la toma de muestras para obtener información de una pequeña parte de la población; estimación de parámetros se realiza una predicción sobre cuáles podrían ser los parámetros de la población; tratamientos de los datos se eliminan posibles errores, se depura la muestra, se tabulan los datos y se calculan los valores que serán necesarios; contraste de hipótesis permite simplificar el modelo matemático bajo análisis y establecer un modelo teórico de comportamiento de la variable de estudio, en ocasiones no es posible diseñar el modelo hasta realizar un estudio previo.; conclusiones se critica el modelo y se hace un buen balance. Las conclusiones sirven para tomar decisiones o hacen predicciones, el estudio puede comenzar de nuevo a partir de ese momento es decir, se convierte en un proceso cíclico que permite

conocer cada vez mejor la población y características de estudio. Finalmente se trata de dar respuesta a los objetivos planteados.

Un análisis de fiabilidad se refiere a la capacidad de una escala para medir de forma consistente y precisa una característica. Pardo (2005). Durante ésta etapa de la investigación se procedió a realizar un análisis de fiabilidad para determinar la consistencia interna de la escala utilizada en la encuesta compuesta por 29 ítems, la cual se aplicó a 343 profesores de la institución estudiada, en los núcleos universitarios A, B y C.

Cuadro No. 13.

Resumen del procesamiento de los casos. Institución estudiada al 31/12/2011.

		N	%
Casos	Válidos	281	81,9
	Excluidos (a)	62	18,1
	Total	343	100,0

Fueron excluidos del cálculo del *Alfa de Cronbach* 62 sujetos, pues no contestaron completamente el cuestionario, lo que representa el 18,1% de la muestra total.

Cuadro No. 14.

Estadísticos de fiabilidad. Institución estudiada al 31/12/2011.

Alfa de Cronbach	No. de ítems
0,71	29

El resultado inicial del coeficiente de confiabilidad fue de 0,71, el cual es aceptable.

Cuadro No. 15.

Estadísticos total-elementos. Institución estudiada al 31/12/2011.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación total-elementos corregida	si se
La motivación personal es un factor clave para ascender en el escalafón universitario.	72,13	72,71	0,14	
Los docentes de la universidad venezolana estudiada sienten temor a ser evaluados cuando aspiran ascender en el escalafón universitario.	73,35	71,14	0,24	
Los docentes de la universidad venezolana estudiada exceden el tiempo legal en las categorías porque no conocen la normativa que rige este proceso.	73,60	68,25	0,39	
Los docentes de la universidad venezolana estudiada consideran que la sobrecarga académica es un impedimento para desarrollar la investigación y ascender en el escalafón universitario.	72,82	69,52	0,28	
Los docentes de la universidad venezolana estudiada cuando asumen la comisión de servicio presentan mayor dificultad para ascender en el escalafón universitario.	72,85	69,94	0,28	

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación total-elementos corregida	si se
El retardo del ascenso en el escalafón universitario genera conformismo académico en los docentes de la universidad venezolana estudiada.	72,83	71,51	0,18	
Los docentes están conscientes de que al tener dificultad para ascender en el escalafón universitario se desprestigia la imagen de la universidad venezolana estudiada.	73,25	71,49	0,17	
La situación de salud personal o de su familia, influye decisivamente para que los docentes de la universidad venezolana estudiada, tengan inconvenientes para ascender en el escalafón universitario.	72,73	70,90	0,25	
Los docentes de la universidad venezolana estudiada que gozan de buenas relaciones con sus colegas ascienden sin contratiempos en el escalafón universitario.	73,19	70,07	0,24	

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación total-elementos corregida	si se
El abuso de poder e influencias en las instancias de toma de decisión en la universidad venezolana estudiada, tienen efectos que desmotivan a los docentes para ascender en el escalafón universitario.	73,02	72,84	0,06	
Los docentes de reciente ingreso de la universidad venezolana estudiada consideran como una notable dificultad para ascender en el escalafón universitario, la falta de la designación de los tutores académicos.	72,89	71,07	0,19	
Los docentes de la universidad venezolana estudiada que se retardan en el ascenso se desvían de la misión, visión y objetivos de la institución.	72,89	69,27	0,31	
Los docentes de la universidad venezolana estudiada se conforman con su actual escalafón y descartan investigar para avanzar en el escalafón universitario.	73,38	69,03	0,29	

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación total-elementos corregida	si se
Los docentes de la universidad venezolana estudiada opinan que su falta de interés para ascender en el escalafón universitario obedece a que le dan mayor importancia a simplemente dictar sus clases.	73,16	69,75	0,28	
Los docentes en cargos administrativos en la universidad venezolana estudiada valoran su desempeño como un incentivo para ascender en el escalafón universitario.	73,17	72,39	0,10	
El clima laboral interno de la universidad venezolana estudiada, es un notable incentivo para la obtención de títulos de postgrado, las publicaciones en revistas científicas, la publicación de libros y la realización de trabajos de ascenso como credencial de mérito para ascender en el escalafón universitario.	73,31	69,05	0,28	
Los procesos administrativos internos que rigen el ascenso en el escalafón universitario en la universidad venezolana estudiada, son un factor que motiva a los docentes para ascender.	73,41	69,07	0,37	

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación total-elementos corregida	si se
El retardo en el escalafón universitario tiene efectos significativos en la autoestima del docente de la universidad venezolana estudiada.	72,66	69,92	0,28	
Los diversos problemas personales que afectan, de una u otra forma, al personal docente de la universidad venezolana estudiada, son una dificultad para agilizar los procesos académicos que promueven el ascenso en el escalafón universitario.	73,29	69,36	0,30	
El retardo en el escalafón de los docentes de la universidad venezolana estudiada se debe a la forma como la institución realiza el seguimiento institucional.	73,37	71,37	0,18	
En la universidad venezolana estudiada hay una política de incentivo promovida por las autoridades universitarias con el objeto de promover y estimular el ascenso en el escalafón universitario.	74,01	72,36	0,13	

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación total-elementos corregida	si se
En la universidad venezolana estudiada los docentes consideran que el ascenso en el escalafón universitario significa obtener un status o prestigio personal como docente universitario.	72,56	72,78	0,11	
La universidad venezolana estudiada facilita permanentemente el apoyo de asesoría constante, a los docentes en el desarrollo de su carrera académica; y en especial promueve su ascenso en el escalafón universitario.	73,88	70,46	0,27	
La universidad venezolana estudiada motiva al docente de reciente ingreso a incorporarse activamente a las unidades de investigación, con el objeto de contribuir a facilitar su ascenso en el escalafón universitario.	73,89	72,10	0,13	
El retardo del ascenso en el escalafón universitario en los docentes de la universidad venezolana estudiada tiene notables repercusiones en la promoción de la investigación.	72,72	68,96	0,34	

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación total-elementos corregida	si se
El retardo del ascenso en el escalafón universitario, tiene escasos efectos en la calidad académica del docente para la formación del recurso humano calificado en pre y postgrado.	73,38	71,82	0,11	
El retardo del ascenso en el escalafón universitario limita el apoyo del CDCHTA para la asistencia a eventos de investigación y formación.	73,09	69,26	0,28	
El retardo del ascenso en el escalafón universitario tiene efectos en el disfrute del beneficio del año sabático.	73,01	69,28	0,28	
El retardo del ascenso en el escalafón universitario afecta el ingreso salarial del docente universitario.	72,38	68,68	0,30	

El cuadro No. 15 muestra la correlación elemento-total y el Alfa de Cronbach si se eliminare cada ítem.

Cuadro No. 16.

Estadísticos de la escala. Institución estudiada al 31/12/2011.

Media	Varianza	Desviación típica	No. de elementos
75,72	74,84	8,65	29

Para determinar la estructura factorial de la escala y reducir la dimensionalidad de los datos se realizó un análisis factorial.

Cuadro No. 17.

KMO y prueba de Bartlett. Institución estudiada al 31/12/2011.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,69
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1119,64
	gl	153
	Sig.	0,00

La prueba de KMO es una prueba que permite verificar la adecuación muestral de los datos al análisis factorial. Se espera que los valores del índice superen la medida 0,60 para considerar que la técnica estadística es apropiada para reducir la dimensión de los datos. En este caso, el índice está situado por encima del valor promedio puesto que el $KMO=0,69$, lo que sugiere que las correlaciones de los ítems son altas. La prueba de esfericidad de Bartlett produjo como resultado un valor de Chi cuadrado de 119,64 con 153 gl. El método es significativo al 95% de confianza es decir los datos se ajustan al modelo producto del método estadístico no producto del azar. En consecuencia, se procede a realizar el análisis factorial en base a la información disponible.

Cuadro No. 18.
Comunalidades. Institución estudiada al 31/12/2011.

Items	Inicial	Extracción
V2	1,00	0,22
V3	1,00	0,26
V4	1,00	0,32
V6	1,00	0,35
V12	1,00	0,38
V13	1,00	0,67
V14	1,00	0,54
V16	1,00	0,26
V17	1,00	0,40
V18	1,00	0,49
V19	1,00	0,45
V20	1,00	0,18
V21	1,00	0,50
V23	1,00	0,73
V24	1,00	0,67
V25	1,00	0,37
V27	1,00	0,35
V28	1,00	0,29

Método de extracción: análisis de componentes principales.

La matriz de comunalidades (aspectos específicos más aspectos comunes) muestra la proporción de varianza que los factores retenidos (*Factor1: Causas Personales; Factor2: Causas Institucionales y Factor3: Consecuencias Personales*) explican cada ítem. Se observa que en cinco de éstos, el porcentaje de varianza explicada por los tres factores retenidos no supera el 30 % (V2, V3, V16 y V20). En siete ítems supera el 40 % (V6, V13, V14, V19, V21, V23 y V24) y en los seis restantes el porcentaje de varianza está comprendido entre el 30 y el 40 % (V4, V6, V12, V17, V18 y V27).

Cuadro No. 19.

Varianza total explicada. Institución estudiada al 31/12/2011.

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,08	17,11	17,11
2	2,30	12,81	29,92
3	2,03	11,29	41,21

Fuente: elaboración propia

El método de obtención de los datos expuestos fue análisis de componentes principales, el cual sugiere la extracción de tres factores (*Factor1: Causas Personales; Factor2: Causas Institucionales y Factor3: Consecuencias Personales*) que, en total, explican 41,2 % de acumulación en cuanto a los autovalores iniciales.

Cuadro No. 20.

Matriz de componentes (a). Institución estudiada al 31/12/2011.

Items	Componente		
	Causas Personales (Factor1)	Causas Institucionales (Factor2)	Consecuencias Personales (Factor3)
V17		0,55	
V27		0,51	
V3		0,46	
V28		0,45	
V12	0,41	0,44	
V2		0,41	
V16		0,36	
V23	-0,65	0,54	
V24	-0,63	0,43	
V14	0,54	0,35	-0,36
V21	-0,52	0,43	
V6	0,43		
V13	0,43	0,39	-0,58
V18		0,38	0,57
V19		0,41	0,49
V25		0,35	0,47
V4		0,31	0,47
V20			0,32

Método de extracción: análisis de componentes principales a tres componentes extraídos.

Cuadro No. 21.

Matriz de componentes rotados (a). Institución estudiada al 31/12/2011.

	Componente		
	Causas Personales (Fact1)	Causas Institucionales (Factor2)	Consecuencias Personales (Factor3)
V13	0,79		
V14	0,73		
V6	0,59		
V12	0,57		
V28	0,46		
V2	0,42		
V23		0,84	
V24		0,81	
V21		0,71	
V17		0,57	
V16		0,47	
V18			0,70
V19			0,61
V25			0,60
V4			0,57
V27			0,51
V3			0,44
V20			0,41

En cuanto a la información recién expuesta, es pertinente acotar que se obtuvo mediante los métodos de extracción y de rotación, siendo el método de extracción utilizado el análisis de componentes principales. El método de rotación es Normalización Quartimax con Kaiser. La rotación convergió en 5 iteraciones.

4.1.4.1. Modelo estadístico que explica las causas y las consecuencias que propician el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario.

A continuación se presenta el modelo estadístico que constituye el objeto cardinal de la tesis.

$$F = (0,79V_{13} + 0,73V_{14} + 0,59V_6 + 0,57V_{12} + 0,46V_{28} + 0,42V_2)F1$$

$$+ (0,84V_{23} + 0,81V_{24} + 0,71V_{21} + 0,57V_{17} + 0,47V_{16})F2 +$$

$$(0,70V_{18} + 0,61V_{19} + 0,60V_{25} + 0,57V_4 + 0,51V_{27} + 0,44V_3 + 0,41V_{20})F3 + \epsilon$$

El análisis de componentes principales y el análisis factorial común, proporcionan al investigador estructuras claves acerca del comportamiento de las variables y las opciones para la reducción de datos. Los ítems resultantes al extraer aquellos con comunalidades muy bajas o que puntuaban simultáneamente en dos factores con cargas factoriales inferiores a 0,40 se muestran en la tabla anterior.

Con relación a la estructura de las variables, hay claramente 3 dimensiones en el instrumento de medida que para este trabajo de investigación se denominan: *Factor 1: Causas Personales; Factor 2: Causas Institucionales; Factor 3: Consecuencias Personales.*

Luego de determinar las causas y las consecuencias que propician los retardos en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario, se enuncian en función de los Factores establecidos. En el *Factor 1*, éstos son que los docentes de la Universidad sienten temor a ser evaluados cuando aspiran a ascender de categoría; que la situación de retardo en los ascensos de categorías genera conformismo académico; que los docentes universitarios en situación de retardo en los ascensos se desvían de la misión, la visión y de los objetivos institucionales; el conformismo con el estatus en el sistema escalafonario, por lo que los docentes descartan investigar para avanzar; el retardo en los ascensos de categorías obedece a que le dan mayor importancia a simplemente dictar sus clases y el retardo en los ascensos de categorías tiene efectos en el disfrute del beneficio del año sabático. En el *Factor 2* los elementos son la incidencia notable del clima laboral para la obtención de títulos de postgrado, publicaciones en revistas científicas, de libros y trabajos de ascenso como credencial de mérito para ascender de categorías en el sistema escalafonario; los

procesos administrativos internos que rigen el ascenso de categorías en el sistema escalafonario no son un factor que motiva a los docentes para ascender; en la Universidad no existe una política de incentivo promovida por las autoridades universitarias con la finalidad de promover y estimular el ascenso de categorías en el sistema escalafonario; no hay apoyo o asesoría constante a los docentes en el desarrollo de su carrera académica y en especial en la promoción del ascenso y no hay motivación al docente de reciente ingreso para su incorporación activa a las unidades de investigación con el objeto de contribuir a facilitar el ascenso en el sistema escalafonario.

En cuanto al *Factor 3, los elementos* se estructuraron en que los docentes de la Universidad se retardan en ascender en las categorías del sistema escalafonario por desconocer la normativa que rige este proceso; consideran que la sobrecarga académica es un impedimento para desarrollar la investigación y ascender en las diferentes categorías en el sistema escalafonario; el retardo en los ascensos de categorías tiene efectos significativos en la autoestima del docente de la universidad; los diversos problemas personales que afectan de una u otra forma al personal docente son una dificultad para agilizar los procesos académicos que promueve el ascenso de categorías; el retardo en el ascenso de categorías en el sistema escalafonario está relacionada con cómo la institución realiza el seguimiento; el retardo de categorías en el sistema escalafonario tiene notables repercusiones en la promoción de la investigación y el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario limita el apoyo del CDCTHA para la asistencia a eventos de investigación y de formación.

Para determinar los niveles de consistencia interna del instrumento resultante, se procedió a calcular el coeficiente Alfa de Cronbach en cada factor y para la escala total.

4.1.4.2. Análisis de fiabilidad para la escala total.

El Cuadro No. 22 presenta específicamente el procesamiento de los casos después de la reducción de la dimensionalidad.

Cuadro No. 22.
Resumen del procesamiento de los casos.

		N	%
Casos	Válidos	301	87,8
	Excluidos (a)	42	12,2
	Total	343	100,0

(a) Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Cuadro No. 23.
Estadísticos de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	Cantidad de elementos
0,70	18

Finalmente el instrumento quedó conformado por 18 ítems, con una confiabilidad de 0,70, lo cual puntualiza exactamente igual al valor mínimo deseado.

Cuadro No. 24.
Estadísticos total - elementos.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación total - elementos corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V23	42,24	39,63	0,36	0,68
V24	42,25	40,55	0,24	0,70
V21	42,34	40,56	0,26	0,69
V17	41,76	39,32	0,39	0,68
V16	41,61	40,26	0,21	0,70
V13	41,74	39,23	0,30	0,69
V14	41,52	39,78	0,28	0,69
V6	41,21	40,72	0,21	0,70

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación total – elementos corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V12	41,22	39,37	0,33	0,69
V28	41,36	38,76	0,34	0,69
V2	41,71	40,33	0,30	0,69
V18	41,02	40,13	0,27	0,69
V19	41,63	39,97	0,28	0,69
V25	41,00	40,22	0,25	0,70
V4	41,13	40,55	0,22	0,70
V27	41,45	38,21	0,39	0,68
V3	41,94	39,34	0,35	0,69
V20	41,71	41,19	0,18	0,70

Al examinar la correlación total–elementos, se observan valores muy bajos de las correlaciones de cada uno con la escala resultante. Adicionalmente, se prueba que la eliminación de algún ítem no mejora la confiabilidad de la escala. Estos sucesos impiden mejorar los valores obtenidos de confiabilidad.

Cuadro No. 25.
Estadísticos de la escala.

Media	Varianza	Desviación típica	Cantidad de elementos
44,05	43,96	6,63	18

4.1.4.3. Análisis de fiabilidad para el Factor 1: causas personales

A continuación se incluye la información correspondiente a los resultados relacionados con el Factor 1, una de las dimensiones de la investigación, aspecto éste estructurado en distintos elementos.

Cuadro No. 26.
Resumen del procesamiento del Factor 1.

		N	%
Casos	Válidos	314	91,5
	Excluid(a)	29	8,5
	Total	343	100,0

(a) Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Cuadro No. 27.
Estadísticos de fiabilidad del Factor 1.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,66	6

La confiabilidad del primer factor es menor a 0,70. Puede considerarse la aplicación a una nueva muestra para verificar si el comportamiento de la consistencia persiste, y considerar la reestructuración de los ítems si los resultados no mejoran.

Cuadro No. 28.
Estadísticos total-elemento del Factor 1.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V13	13,23	7,44	0,55	0,56
V14	12,99	8,07	0,47	0,59
V6	12,68	8,64	0,36	0,63
V12	12,68	8,52	0,39	0,62
V28	12,81	8,75	0,28	0,66
V2	13,18	9,24	0,31	0,65

No puede mejorarse la escala con la eliminación de algún ítem de forma sustancial.

Cuadro No. 29.
Estadísticos de la escala del Factor 1.

Media	Varianza	Desviación típica	Cantidad de elementos
15,51	11,39	3,38	6

4.1.4.4. Análisis de fiabilidad para el Factor 2: causas institucionales

El cuadro 29 es el resumen del procesamiento del Factor 2 denominado Causas Institucionales.

Cuadro No. 30.
Resumen del procesamiento del Factor 2.

		n	%
Casos	Válidos	329	95,9
	Excluidos(a)	14	4,1
	Total	343	100,0

(a) Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Cuadro No. 31.
Estadísticos de fiabilidad del Factor 2.

Alfa de Cronbach	Cantidad de elementos
0,71	5

El segundo factor extraído cuanta con 5 ítems que muestran una adecuada consistencia interna mayor a 0,70.

Cuadro No. 32.

Estadísticos total-elemento del Factor 2.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación total – elementos corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V23	8,27	5,73	0,63	0,61
V24	8,27	5,73	0,55	0,63
V21	8,38	6,32	0,44	0,68
V17	7,81	6,27	0,45	0,67
V16	7,60	6,09	0,33	0,73

La correlación total–elementos muestra valores adecuados, estando el mayor ubicado en 0,63 y el ítem 16 al ser eliminado puede mejorar el índice de Cronbach para este factor pero disminuye la consistencia interna del cuestionario final, por lo que no se recomienda su eliminación.

Cuadro No. 33.

Estadísticos del Factor 2.

Media	Varianza	Desviación típica	Cantidad de elementos
10,08	8,79	2,96	5

4.1.4.5. Análisis de fiabilidad para el Factor 3: consecuencias personales

El cuadro 33 muestra el resumen del procesamiento de la tercera dimensión del cuestionario, correspondiente a las consecuencias personales.

Cuadro No. 34.

Resumen del procesamiento del Factor 3.

		N	%
Casos	Válidos	317	92,4
	Excluidos (a)	26	7,60
	Total	343	100,0

(a) Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Cuadro No. 35.
Estadísticos de fiabilidad del Factor 3.

Alfa de Cronbach	Cantidad de elementos
0,63	7

Finalmente, la cuarta dimensión del cuestionario mostró valores de confiabilidad bajos.

Cuadro No. 36.
Estadísticos total-elementos del Factor 3.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación total – elementos corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V18	15,47	9,61	0,44	0,56
V19	16,10	9,90	0,37	0,59
V25	15,47	9,81	0,37	0,58
V4	15,59	9,81	0,37	0,59
V27	15,88	9,82	0,30	0,61
V3	16,41	10,22	0,31	0,61
V20	16,15	10,55	0,25	0,62

Cuadro No. 37.
Estadísticos de la escala del Factor 3.

Media	Varianza	Desviación típica	Cantidad de elementos
18,51	12,77	3,57	7

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Hallazgos

En este capítulo se registran las conclusiones derivadas de los hallazgos en el estudio en referencia y expuestas en el Capítulo IV. De igual manera, se reflejan algunas recomendaciones que pudieran ser consideradas por la institución universitaria estudiada con el objeto de reducir considerablemente la tasa de retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario del personal docente ordinario en el recinto académico atendido mediante la presente tesis.

Las conclusiones se han organizado en atención a los objetivos que orientaron la investigación expuestas en el presente informe de la manera siguiente:

1. En relación con el primer objetivo específico (determinar los índices de retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario del personal docente ordinario en las condiciones dedicación exclusiva y tiempo completo en la universidad atendida), se diseñó un conjunto de ecuaciones susceptible de ser utilizado en todas las universidades nacionales y privadas así cómo en institutos y colegios universitarios.

Estas ecuaciones están referidas a establecer el registro actualizado del rango de los retardos en los ascensos con lo que las instituciones de educación universitaria tendrían una valiosa herramienta para establecer claramente esta situación que afecta a los docentes universitarios en cuanto a su nivel académico, su estatus profesoral y su nivel de vida; es decir, en su situación socioeconómica y, en consecuencia, en el desempeño docente.

Adicionalmente, este conjunto de índices permitiría establecer patrones de comparación con el fin de medir el nivel de excelencia académica de los agentes involucrados y la reflexión institucional como un paso

necesario para llevar a cabo algún tipo de evaluación interna que permita definir planes y acciones que contribuyan a mejorar la calidad educativa en las instituciones universitarias venezolanas.

2. Respecto al segundo objetivo específico (establecer a través de un modelo estadístico los factores que originan el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario del personal docente ordinario en las condiciones dedicación exclusiva y tiempo completo en la institución analizada), producto de la muestra consultada, el método del Análisis Factorial suministró dos factores que para los efectos de la investigación se denominan las *causas* que propician retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario en el personal docente ordinario a dedicación exclusiva y tiempo completo en una institución universitaria venezolana.

En cuanto al Factor 1, Causas Personales, el método arrojó un índice de confiabilidad de Cronbach de 0,66, levemente por debajo del umbral de 0,70, con lo cual pudiera considerarse la aplicación a una nueva muestra para verificar si el comportamiento de la consistencia persiste, y considerar la reestructuración de los ítems si los resultados no mejoran. Acerca del Factor 2 denominado causas institucionales, el método arrojó un índice de confiabilidad de Cronbach de 0,71 por encima del umbral de 0,70.

3. A partir del tercer objetivo específico (presentar las consecuencias personales e institucionales del retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario del personal docente ordinario a dedicación exclusiva y tiempo completo en la universidad incluida en el presente trabajo), con la aplicación del instrumento de recolección de datos, a la muestra objeto de estudio se esperaba obtener dos factores; es decir, consecuencias personales y consecuencias institucionales como producto de las causas que propiciaron el retardo.

Sin embargo, la muestra consultada, suministró mediante el método del Análisis Factorial sólo un factor (consecuencias personales) el cual arrojó un índice de confiabilidad de Cronbach de 0,63 por debajo del umbral de 0,70 por lo que se estima que pudiese considerarse la aplicación a una nueva muestra para verificar si el comportamiento de la consistencia persiste y considerar la reestructuración de los ítems si los resultados no mejoran.

4. En cuanto al objetivo general (construir un modelo estadístico que explique las causas que originan el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario del personal docente ordinario a dedicación exclusiva y tiempo completo en una institución universitaria venezolana), el análisis de componentes principales como el análisis factorial común proporciona al investigador varias estructuras claves acerca del comportamiento de las variables y las opciones para la reducción de datos.

Los ítems resultantes en el instrumento de medida, al extraer aquellos con comunalidades muy bajas o que puntuaban simultáneamente en dos factores, con cargas factoriales inferiores a 0,40, proporcionó la estructura de las variables, identificadas de acuerdo con la muestra consultada con tres (03) dimensiones o factores con sus respectivas cargas factoriales que para esta investigación se denominan: *Factor1* Causas Personales, *Factor2* Causas Institucionales y *Factor3* Consecuencias Personales.

$$F = (0,79V13 + 0,73V14 + 0,59V6 + 0,57V12 + 0,46V28 + 0,42V2)F1 \\ + (0,84V23 + 0,81V24 + 0,71V21 + 0,57V17 + 0,47V16)F2 + \\ (0,70V18 + 0,61V19 + 0,60V25 + 0,57V4 + 0,51V27 + 0,44V3 + 0,41V20)F3 + \epsilon$$

El método del análisis factorial permitió generar un modelo estadístico que explica las causas y consecuencias que propician el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario del personal docente

ordinario a dedicación exclusiva y tiempo completo en una institución universitaria venezolana, como referencia a la mejora de la calidad profesional del docente universitario.

Partiendo de la base que el docente de nuevo ingreso no recibe suficiente apoyo institucional para su inserción en la institución y desarrolla su trabajo de forma solitaria ya que no investiga ni aprende a enseñar junto con los profesores de mayor experiencia por lo que si lo deciden deben aprender por sí mismos aquellos conocimientos o destrezas que consideran necesarios para su desarrollo personal o profesional, basado en el supuesto que los profesores son capaces de iniciar, dirigir por sí mismos procesos de aprendizaje con el objeto de obtener productos como títulos de postgrado, publicaciones en revistas científicas, publicaciones de libros y trabajos de ascenso para ascender en el sistema escalafonario universitarios de la universidad estudiada. Los profesores de reciente ingreso son profesionales preocupados por mejorar como docentes, pero con la consciencia de que su formación esta inacaba.

El desarrollo profesional de los docentes es un continuo, de modo que no se concibe a los profesores como productos acabados sino por el contrario como sujetos en constante evolución y desarrollo. Los programas de inicio con profesor tutor propicia motivación para avanzar eficientemente en el sistema escalafonario universitario con lo que se obtiene una sólida formación académica de calidad tanto el docente como la propia institución. Junto a estas motivaciones están las "incentivaciones extrínsecas", que hacen referencia a los estímulos económicos y profesionales. Entre ellos podemos citar: un sistema de retribución económica adecuado en relación con la productividad, tanto en la labor docente como investigadora; el reconocimiento de la tarea docente en los sistemas de contratación y promoción del profesorado; la implantación de programas formativos institucionales que posibiliten el

desarrollo profesional; el diseño de proyectos comunes que fomenten la colaboración y el sentimiento de equipo; la dotación de recursos suficientes para el ejercicio de la profesión; el apoyo institucional a las iniciativas de los profesores; las exigencias legales que regularicen la formación docente universitaria.

Este modelo representa un elemento referencial para indagar casos similares en otras instituciones de educación universitaria, por tratarse de centros de estudios universitarios que forman recursos humanos en el ámbito del conocimiento humanístico y científico y su repercusión en la excelencia profesional, no sólo del profesorado universitario, sino también de los egresados en las distintas ramas del conocimiento.

5.2. Aportes

En lo que respecta a los hallazgos de la presente investigación en particular las recomendaciones se han organizado en función de los objetivos que orientaron la investigación de la manera siguiente:

1. En relación con el primer objetivo específico (determinar los índices de retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario del personal docente ordinario en las condiciones dedicación exclusiva y tiempo completo en una institución universitaria venezolana), el conjunto de ecuaciones diseñadas para determinar los retardos en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario deberán implementarse por las autoridades universitarias e instancias correspondientes a través de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) como política de Estado y como indicador institucional para medir y evaluar el avance eficiente de la carrera académica del docente universitario, pues de ello depende el futuro del nivel académico, tanto en el ámbito docente como investigativo.

Es necesario que el beneficio sea extensivo a todas las universidades nacionales, privadas e institutos y colegios universitarios en Venezuela.

2. Respecto al segundo objetivo específico (establecer a través de un modelo estadístico los factores que originan el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario del personal docente ordinario en las condiciones dedicación exclusiva y tiempo completo en la institución analizada) se sugiere que las autoridades del recinto académico estudiado consideren, con el objeto de erradicar el flagelo del retardo de categorías en los ascensos, la implementación de estrategias de acción para el desarrollo eficiente de la carrera académica del docente universitario donde la institución le planifique, se le haga seguimiento, control y evaluación sistemática del avance en el sistema escalafonario universitario.

Esto implica que el mejoramiento académico del profesorado en el ámbito universitario no sólo debe ceñirse a una directriz normativa, sino fundamentalmente al espíritu y a la razón del libre pensamiento, en procura de mejores conocimientos y de prácticas, cuya destinataria esencial es la sociedad.

No obstante, de manera pragmática se deberá: (a) Hacer cumplir cabalmente la normativa legal vigente en materia de ascensos de categorías desde las unidades académicas de adscripción del docente, (b) Involucrar a todos los docentes e investigadores de carrera académica en los distintos grupos y unidades de investigación, (c) Implementar en el docente de recién ingreso una sólida formación inicial académico-investigativa mediante la figura del docente tutor o mentor en procura de que éste adquiera las herramientas para desarrollar competencias, capacidades y habilidades en investigación en beneficio de su formación permanente y de investigación, todo ello acompañado de incentivos económicos y de un considerable reconocimiento social, puesto que los docentes bien remunerados se sienten

reconocidos y estimulados para la formación académica, (d) A partir de la experiencia acumulada en la formación inicial y permanente del docente universitario, se reconoce que la calidad está íntimamente relacionada a una solida formación y a dinámicas de formación continua de diferentes proveniencias con lo que se fundamentaría de forma condicionada la carrera docente para mejor la calidad educativa universitaria, (e) Implementar una plataforma de acompañamiento en las unidades de investigación con el objeto que el docente universitario realice un constante devenir en investigación en su área de conocimiento y (f) Lograr que las unidades académicas y de investigación, bajo ninguna circunstancia, sobrecarguen al docente con horas clases puesto que es un impedimento significativo para el desarrollo de la investigación y el ascenso en las categorías del sistema escalafonario.

3. Referente al tercer objetivo específico (presentar las consecuencias personales e institucionales del retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario universitario del personal docente ordinario en las condiciones dedicación exclusiva y tiempo completo en la universidad incluida en el presente trabajo), es importante destacar que la institución se inhiere de responsabilidad institucional cuando el docente no cumple con la normativa legal vigente en relación con los ascensos de categorías.
4. En cuanto al objetivo general (construir un modelo estadístico que explique las causas que originan el retardo en los ascensos de categorías en el sistema escalafonario del personal docente en las condiciones ordinario, dedicación exclusiva y tiempo completo en una institución universitaria venezolana), se espera que el modelo se aplique en futuras investigaciones para realizar comparaciones, valorar sus resultados para la toma de decisiones a las autoridades e instancias correspondiente como indicador institucional que pudiesen generar estrategias que favorezcan a la organización universitaria,

por lo que se requiere ser construido desde la acción en el contexto considerando las expectativas e intereses.

REFERENCIAS

- Acosta, S. (2007). *El ámbito Institucional en la Formación de Profesores Universitarios*. Centro Regional de Tecnología Educativa. Universidad de Guadalajara.
- Alfaro, M. (2000). *Evaluación del Aprendizaje*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. FEDUPEL. Caracas.
- Anteproyecto de Ley de Educación Universitaria. (2004).
- Álvarez, C. (1996). *Planeación Estratégica*. Editorial Lucero. S.R.L. Lima
- Arias, F. (2006). *Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme. Quinta Edición.
- Becerra, A. (2000). *La Investigación-Producción: el paradigma curricular de la globalización*. Revista Enfoque. Año 1, Número 2. Instituto Rural El Macaro, Venezuela.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. Editorial Prentice Hall. Segunda Edición. México.
- Borko, H. (1996). *Clinical Teacher Education: Th Induction Years*. En J. Hofman and S. Edwards. (eds). *Reality and Reform in Clinical Teacher Education*. New ork, Random House, pp.45-64.
- Breiter, E. (1996). *La Aplicación de la Investigación de la Formación y producción Científica del Profesor en el Seno Universitario*. Revista Científica. Vol. 3, Nº 10, Enero-Abril. 175, 193. Universidad de Costa Rica.
- Burden, P. (1990). *Teacher Development*. En Houston, W. R. (Ed). *Handbook of Ressearch on Teacher Education*. New York. MacMillan Publishing Company, p. 311-328.
- Byars, L., Rue, L. (1996). *Gestión de Recursos Humanos*. España: IRWIN.
- Castañeda, J., De la Torre, M., Morán, J., Lara, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. Primera Edición. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. México.
- Carter, K., Richardson, V. (1989). *A Curriculum for an Initial-Year-of-Teaching Program*. The Elementary School Journal Vol. 89, Nº 4. Pp 405-420.
- Cerda, H. (1998). *Los Elementos de la Investigación*. El Búho. Bogotá
- Comisión mixta Anfhe-Cucen. (2011). *Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios*. Ciudad de San Juan, abril.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2000). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela, Nº 5453. (Extraordinario)*.

- Contreras, D. (1987). *De Estudiante a Profesor: Socialización y Aprendizaje en las Prácticas de Enseñanza*. Revista de Educación, N° 282, pp. 203-234.
- Convenio Andrés Bello (1997). *Área de Desarrollo Educativo*. Caracas. Autor.
- Chiavenato, I. (2000). *Administración de Recursos Humanos*: México: Editorial McGraw-Hill.
- De la Vega, M. (1998). *Evolucionismo versus Positivismo. Estudio teórico sobre el positivismo y su significación en América Latina*. Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Dankhe, M. (1989). *Investigación y Comunicación*. Editorial McGraw-Hill. Bogotá. México.
- De Bustamante, S. (1990). *Necesidad de Logro, Éxito y Fracaso en el Área Afiliativa y sus Efectos en la Autoestima Académica*. Mérida, Venezuela: Memorias EVEMO 3.
- Dillon, B. (1981). *Staff Development Organization Development Perspective*. Washinton: ASCD, 1-10.
- Dorrego, E., Flores, J., Llano de la Hoz, S. (1999). *Sistema de Actualización Docente del Profesorado. SADPRO-UCV*. Trabajo Presentado en el Primer Encuentro Iberoamericano de Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario. Caracas, Venezuela.
- Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes. (1990). Gaceta Universitaria, 1, extraordinario. Abril.
- Feiman, N. (1983). *Learning to Teach*. In L. Shulman and Skes (Eds). *Handbook of Teaching and Policy*. New York: Longman.
- Figueroa, M., Corzo, J. (2009). *Estudio de los Retardos en los Ascensos de Categorías del Personal Docente y de Investigación Activo de la Universidad de Los Andes*. Revista de Evaluación e Investigación. Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario Dr. "Pedro Rincón Gutiérrez". Postgrado en Evaluación Educativa.
- Gold, Y. (1992). *Psychological Support for Mentors and Beginning Teachers: A Critical Dimension*. En Bey, T. and Holmes, C. *Mentoring: Contemporary Principales and Issues*. R eston, Association of Teacher Educators, pp.25-34.
- Gómez, E. (1992). *Economía de Mercado*. Caracas: Ediciones del Banco Central de Venezuela.
- Gómez, L., Balkin, D., Cardy, R. (1999). *Gestión de Recursos Humanos*. Prentice-Hall. Madrid.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. Primera Edición. Editorial McGraw-Hill. México.

- Huling, L. (1990). *Teacher Induction Programs and Internships*. En R. Houston (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*, Vol 43, N° 3, pp.173-180.
- Ivancevich, J., Konopaske, R., Matteson, M. (2008). *Comportamiento Organizacional*. Séptima Edición. México: Editorial McGraw-Hill.
- Koontz, H., Wihrich, H. (1998). *Administración*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2005). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 38.242. De fecha 3 de agosto de 2005.
- Ley de Universidades. (1958). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, N° 576. (Extraordinario). De fecha 3 de febrero de 1958.
- Ley de Universidades. (1967). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, N° 1429. (Extraordinario). De fecha 17 de febrero de 1967.
- Ley de Universidades. (1970). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, N° 1429. (Extraordinario). De fecha 8 de septiembre de 1970.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Colección LCT-90. Primera Edición. Barcelona. España.
- Martínez, M. (1999). *La Nueva Ciencia. su desafío, Lógica y Método*. México: Editorial Trillas.
- McClelland, D. (1970). *Las dos Caras del Poder*. Periódico de Affairs Internacional.
- McClelland, D. (1974). *Informe Sobre el Perfil Motivacional, Observado en Venezuela*. Periódico de Affairs Internacional.
- Memoria y Cuenta. (2008). *Misión y Visión de la Universidad de Los Andes*. Universidad de Los Andes. Mérida (s.n.). 2 Vol.
- Milkovich, G., Boudreau, J. (1994). *Dirección de Recursos Humanos. Un Enfoque de Estrategia*. McGraw-Hill.
- Mingorance, P. (1993): "Formación del profesorado". *Proyecto Docente*. Universidad de Sevilla.
- Mogollón, J. (2010). *Oficina de Prensa. Secretaría. Universidad de Los Andes*. Consultado en <http://www.ula.ve>. Consulta (20 de mayo de 2010).
- Murray, H. (1993): "Summative evaluation and Faculty Development: a Synergistic Relationship?" En WEIMER, M. (Ed.) *Faculty as Teachers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University, pp. 85-88.
- Nash, M. (1998). *Cómo Incrementar la Productividad del Recurso Humano*. Editorial Norma. Bogotá, Colombia.

- Ospino, J. (2004). *Metodología de la Investigación en Ciencias de la Salud*. Universidad Cooperativa de Colombia. Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Pardo, A.; Ruiz, M. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 base*. Editorial McGraw-Hill. Interamericana de España. S.A.U.
- Parra, B. (1995). *Estudio de Caso Cualitativo en la Investigación Cualitativa*. Editorial Fotolito Imagen. Rubio autor.
- Peña, D. (2002). *Análisis de Datos Multivariantes*. Editorial McGraw-Hill. Madrid.
- Raben, R. (1998). *La Formación y la Productividad Científica del Docente Universitario*. *Revista Científica Educativa*. Vol. 3, N° 4. Enero-Marzo, 92, 123.
- Reglamento para la Ubicación en el Escalafón del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes. (2010) (CU-N° 1867/10). Noviembre, p. 8.
- Remolina N, Velásquez B., Calles M. (2004). *Revista de Humanidades Tabula Rasa*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Consultado en <http://www.Redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/396139600215.pdf> el 30 de septiembre de 2009.
- Rodríguez, S. (1994). "El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia". En *Revista de Enseñanza Universitaria* n° 7/8. Universidad de Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 35-55.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Romero, O. (1991). *Motivación en la Educación y la Industria*. Mérida, Venezuela, Ediciones Rogya. C.A.
- Romero, O. (1991). *Crecimiento Psicológico y Motivaciones Sociales*. Mérida, Venezuela, Ediciones Rogya. C.A.
- Rudduck, J. (1987). *Partnership Supervision as a Basis for the Professional Development of new and Experienced Teacher*. New York: The Falmer Press, 129-141.
- Ruiz, C. (1998). *Instrumentos de investigación educativa, procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto, Venezuela: Ediciones CIDEG C.A.
- Ruíz, M. (2007). *Calificó de Positivo Resultados de la Evaluación Docente*. Consultado en <http://www.lasegunda.com/ediciononline/educación/detalle/index.asp> el 10 de mayo de 2010.
- Rusque. A. (1999). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*.

- Trabajo de grado de doctorado. Universidad Central de Venezuela. Caracas: FACES.
- Sánchez, N. (2003). *El desarrollo Profesional del Docente Universitario*. Universidad Politécnica de Madrid. Autor.
- Sinha, P., Ramoni, J., Orlandoni, G., Torres, E. Figueroa, M (2007). *Conceptuación y Análisis Descriptivo del Riesgo Académico Institucional en las Universidades Nacionales Venezolanas*. *Educere*, 39.
- Tejada, J. (1997). *El Proceso de Investigación Científica*. Barcelona: Edita Fundación “La Caixa”.
- Tisher, R. (1980). *The Induction of Beginning Teachers*. En E. Hoyle and J. Megarry. (eds). *Professional Development of Teachers*. London, Kogan Page. pp.69-84.
- Tyson, S., Jackson, T. (1997). *La Esencia del Comportamiento Organizacional*. México. Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Eco Ediciones.
- Torres, J., Torres, E. (1996). *Factores Estructurales e Individuales del Retraso de los Ascensos La Situación de la Universidad de Los Andes*. *Fermentum*. Mayo-agosto. ULA Mérida-Venezuela.
- Torres, J., Torres, E. (2001). *Ascensos Retrasados: Un Fenómeno Extendido entre Profesores de una Universidad Venezolana*. *Fermentum*. Mayo-agosto. ULA Mérida-Venezuela.
- Universidad de Los Andes. (2010). Disponible en: [http:// www.ula.ve/dap](http://www.ula.ve/dap) Consulta (25 de mayo de 2010).
- UNESCO (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Presidida por Jacques Delors. La Educación Encierra un Tesoro. Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid.
- Van Dalen, D., Meyer, W (1981). *Manual de Técnicas de la Investigación Educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Vonk, J. (1993). *Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors*. American Educational Research Asssociation.
- Wiersman, J. (1986). *Aprendizaje Organizacional. Cómo Ganar y Mantener la Competitividad*. México. Preintice Hall Hispanoamericana, SA.
- Wilson, J., D’Arcy, J. (1987). *Employment Conditions and Inducción Opportunities*. *European Jornal of Teacher Education*, Vol 10 N° 2.pp. 141-149.
- Zambrano, L. (2006). *Competencias y Aprendizaje en el proceso de formación del profesional* Conferencia, Seminario, ASCOLFA Bucaramanga octubre 31 y noviembre 1 de 2006.

Zinder, A. (1997). *La Actividad Académica con Base en la Formación y Producción Científica*. Revisión Tesis Doctoral. Madrid. España.

Zuber-Skerritt, O. (1992): *Professional development in Higher Education: A Theoretical framework for action research*. London: Kogan Page.

ANEXOS

Anexo "A"

Constancia de Validación del Instrumento referida al Criterio de
Juicio de Expertos

San Cristóbal, junio de 2011



Constancia

El Departamento de Evaluación y Estadística de la Universidad de los Andes-Táchira "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", hace constar que el instrumento: "**El Retardo en el Escalafón Universitario, 2011**" dirigido al personal docente ordinario de alguna universidad venezolana elaborado por el Mcs **Miguel Ángel Figueroa Marcano**, ha sido validado por este Departamento, tomando como referencia el criterio de Juicio de Expertos, utilizando la técnica estadística del Coeficiente de Proporción de Rangos, obteniéndose los resultados que se especifican a continuación:

CPR: 0,97
Error: 0,04
CPRc: 0,93
N (ítems): 29

En consecuencia, este Departamento considera válido el instrumento antes referido focalizado hacia el desarrollo de la tesis de doctorado para optar al título de Doctor en Educación denominada: "**Estudio de los Retardos en los Ascensos de Categorías en el Sistema Escalonario Universitario del Personal Docente de una Universidad Venezolana**".

Constancia que se expide en San Cristóbal, a los doce días del mes de julio de Dos Mil Once.


Dr: Humberto Castillo
Departamento de Evaluación y Estadística



Anexo "B"

Constancia de la Confiabilidad del Instrumento mediante el
Coeficiente Alfa de Cronbach

San Cristóbal, junio de 2011



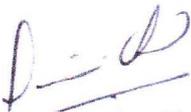
Constancia

El Departamento de Evaluación y Estadística de la Universidad de los Andes-Táchira "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", hace constar que el instrumento: **"El Retardo en el Escalafón Universitario, 2011"** dirigido al personal docente ordinario de alguna universidad venezolana elaborado por el Mcs **Miguel Ángel Figueroa Marcano**, se le ha determinado su confiabilidad utilizando el método del Coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose los resultados que se especifican a continuación:

N (ítems): 29
Varianza de cada uno de los cuadrados: 20,57
Varianza del puntaje total: 1604
Coeficiente Alfa de Cronbach: 0,98

En consecuencia, este Departamento considera confiable el instrumento antes referido focalizado hacia el desarrollo de la tesis de doctorado para optar al título de Doctor en Educación denominada: **"Estudio de los Retardos en los Ascensos de Categorías en el Sistema Escalafonario Universitario del Personal Docente de una Universidad Venezolana"**.

Constancia que se expide en San Cristóbal, a los doce días del mes de julio de Dos Mil Once.


Dr. Humberto Castillo
Departamento de Evaluación y Estadística



Anexo "C"

Cuestionario Dirigido al Personal Docente Ordinario de la
Universidad de Los Andes

San Cristóbal, junio de 2011



El Retardo en el Escalafón Universitario (Figueroa, 2011)

Instrucciones: El propósito del presente instrumento es el de recabar información relacionada con las causas y consecuencias que propician el retardo en el escalafón universitario de alguna universidad venezolana. A continuación, usted encontrará un conjunto de afirmaciones; para cada una de ellas, escriba, en el recuadro que aparece al lado derecho, el número que mejor exprese su opinión de acuerdo con la escala proporcionada. Gracias por su valiosa colaboración.

1: Totalmente en Desacuerdo 2: En Desacuerdo 3: De Acuerdo 4: Totalmente de Acuerdo

1.	La motivación personal es un factor clave para ascender en el escalafón universitario de alguna universidad venezolana.	
2.	Los docentes de alguna universidad venezolana sienten temor a ser evaluados cuando aspiran ascender en el escalafón universitario.	
3.	Los docentes de alguna universidad venezolana se retardan en el ascenso por desconocer la normativa que rige este proceso.	
4.	Los docentes de alguna universidad venezolana consideran que la sobrecarga académica es un impedimento para desarrollar la investigación y ascender en el escalafón universitario.	
5.	Los docentes de alguna universidad venezolana cuando asumen la Comisión de Servicio presentan mayor dificultad para ascender en el escalafón universitario.	
6.	El retardo del ascenso en el escalafón universitario genera conformismo académico en los docentes de alguna universidad venezolana.	
7.	Los docentes están conscientes que al tener dificultad para ascender en el escalafón universitario se desprestigia la imagen de alguna universidad venezolana.	
8.	La situación de salud personal o de su familia, influye decisivamente para que los docentes de alguna universidad venezolana, tengan inconvenientes para ascender en el escalafón universitario.	
9.	Los docentes de alguna universidad venezolana que gozan de buenas relaciones con sus colegas ascienden sin contratiempos en el escalafón universitario.	
10.	El abuso de poder e influencias en las instancias de toma de decisión en alguna universidad venezolana, tienen efectos que desmotivan a los docentes para ascender en el escalafón universitario.	
11.	Los docentes de reciente ingreso de alguna universidad venezolana consideran como una notable dificultad para ascender en el escalafón universitario, la falta de la designación de los tutores académicos.	
12.	Los docentes de alguna universidad venezolana que se retardan en el ascenso se desvían de la misión, visión y objetivos de la institución.	
13.	Los docentes de alguna universidad venezolana se conforman con su actual escalafón y descartan investigar para avanzar en el escalafón universitario.	
14.	Los docentes de alguna universidad venezolana opinan que su falta de interés para ascender en el escalafón universitario obedece a que le dan mayor importancia a simplemente dictar sus clases.	
15.	Los docentes en cargos administrativos de alguna universidad venezolana valoran su desempeño como un incentivo para ascender en el escalafón universitario.	
16.	El clima laboral interno de alguna universidad venezolana, es un notable incentivo para la obtención de títulos de postgrado, publicaciones en revistas científicas, publicación de libros y trabajos de ascenso como credencial de mérito para ascender en el escalafón universitario.	
17.	Los procesos administrativos internos que rigen el ascenso en el escalafón universitario de alguna universidad venezolana, son un factor que motiva a los docentes para ascender.	
18.	El retardo en el escalafón universitario tiene efectos significativos en la autoestima del docente de alguna universidad venezolana.	
19.	Los diversos problemas personales que afectan, de una u otra forma, al personal docente de alguna universidad venezolana, son una dificultad para agilizar los procesos académicos que promueven el ascenso en el escalafón universitario.	
20.	El retardo en el escalafón universitario de los docentes de alguna universidad venezolana se debe a la forma como la institución realiza el seguimiento institucional.	
21.	En alguna universidad venezolana existe una política de incentivo promovida por las autoridades universitarias con el objeto de promover y estimular el ascenso en el escalafón universitario.	
22.	En alguna universidad venezolana los docentes consideran que el ascenso en el escalafón universitario significa obtener un status o prestigio personal como docente universitario.	
23.	Alguna universidad venezolana facilita permanentemente el apoyo de asesoría constante, a los docentes en el desarrollo de su carrera académica; y en especial promueve su ascenso en el escalafón universitario.	
24.	Alguna universidad venezolana motiva al docente de reciente ingreso a incorporarse activamente a las unidades de investigación, con el objeto de contribuir a facilitar su ascenso en el escalafón universitario.	
25.	El retardo del ascenso en el escalafón universitario en los docentes de alguna universidad venezolana tiene notables repercusiones en la promoción de la investigación.	
26.	El retardo del ascenso en el escalafón universitario, tiene escasos efectos en la calidad académica del docente en alguna universidad venezolana para la formación del recurso humano calificado en pre y post grado.	
27.	El retardo del ascenso en el escalafón universitario limita el apoyo del CDCHTA para la asistencia a eventos de investigación y formación.	
28.	El retardo del ascenso en el escalafón universitario tiene efectos en el disfrute del beneficio del año sabático en alguna universidad venezolana.	
29.	El retardo del ascenso en el escalafón universitario afecta el ingreso salarial del docente universitario en alguna universidad venezolana.	

