

REPUBLICA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INTITUTO PEDAGOGICO DE CARACAS

**LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS DE FORMACIÓN GERENCIAL BASADOS
EN LAS COMPETENCIAS DESARROLLADAS POR LOS GERENTES
UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS DE GESTIÓN
ADMINISTRATIVA. CASO: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR**

Trabajo presentado como requisito parcial para optar al título de
Doctor en Educación

Autor: Alfredo J. Ortega P.
Tutor: Elio Esqueda

Caracas, enero de 2008

DEDICATORIA

A mi esposa Mirlen Jeanneth e hijo Jesús Alfredo, por su aliento, paciencia y comprensión al quitarles parte de su tiempo en familia para la elaboración y presentación de este estudio investigativo.

A mis padres Miguel Ángel y Teresa por su comprensión y espera.

AGRADECIMIENTOS

A mi Tutor Dr. Elio Esqueda, por su insistencia, motivación y ejemplo. Gracias a él la culminación de este trabajo investigativo ha sido una realidad.

Al Dr. Yegres Mago, por sus sugerencias e interesantes conversaciones sobre el avance de la investigación.

A los esposos, Prof. Santiago Castro y Dra. Belkis Guzmán, amigos ejemplarizantes, por su motivación y apoyo incondicional.

Al Dr. Manuel Reyes, por su colaboración y orientación en la realización de este trabajo.

A la Profa. Miren de Tejada y al Dr. José Peña, por sus interesantes reflexiones y apoyo en la realización de esta investigación.

Gracias a todos.

INDICE GENERAL

	p.p.
LISTA DE CUADROS.....	Viii
LISTA DE GRÁFICOS.....	Xiii
RESUMEN.....	Xvi
INTRODUCCIÓN.....	1
 CAPÍTULO	
I. EL PROBLEMA	
El Contexto del Problema.....	6
Interrogantes de Investigación.....	37
Objetivos de la Investigación.....	37
Justificación de la Investigación.....	38
Delimitación de la Investigación.....	40
 II. MARCO REFERENCIAL	
Delimitación del término <i>Competencias</i>	41
Competencias Gerenciales.....	53
Desarrollo de Competencias Gerenciales.....	56
Gestión por Competencias.....	67
Referente Epistemológico.....	81
El Racionalismo y el Empirismo.....	85
El enfoque Constructivista.....	88
El Pensamiento Complejo.....	91
Teoría Administrativa.....	95
Las competencias y la Educación Superior.....	102
Las Competencias y el Proyecto Tuning.....	110
Las Competencias y la Gerencia del Conocimiento.....	121
Las Competencias y la Inteligencia Emocional.....	124
Estudios Realizados.....	127
 III. MARCO METODOLÓGICO	
Diseño de Investigación.....	141
Población y Muestra.....	144
Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.....	148
Interpretación del Coeficiente de Confiabilidad.....	149
Procedimiento de Recolección de Datos.....	149
	150

III.	MARCO METODOLÓGICO	
	Cronograma de Actividades por Fases, tipo Gantt.....	
IV.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	
	PRIMERA ETAPA	
	Resultados obtenidos desde la Perspectiva del Método	
	Cuantitativo.....	154
	Análisis de Factores: Autopercepción de las Auto- tidades electas sobre las Competencias Geren- ciales.....	162
	Análisis de Factores: Percepción de los Directores, Subdirectores y Secretarios sobre las Compe- tencias Gerenciales de los Jefes de Dpto.....	178
	Análisis de Factores: Percepción de los Jefes de Departamento sobre las Competencias Gerenciales de los Directores, Subdirectores Secretarios.....	189
	Análisis de Factores: Percepción de los Coordi- nadores de Programas sobre las Competen- cias Gerenciales de las Autoridades Institucio- nales.....	199
	Análisis de Factores: Percepción de los Jefes de Unidades Administrativas sobre las Com- petencias Gerenciales de las Autoridades Institucionales.....	215
	SEGUNDA ETAPA	
	Resultados obtenidos desde la Perspectiva del Método	
	Cualitativo.....	249
	Propiedades Descriptivas, Dimensiones, Unidades de Información e Interpretación que sustentan las Categorías del Análisis Cualitativo.....	249
	Triangulación de Métodos.....	297
V.	CONSIDERACIONES FINALES	
	Consideraciones Finales.....	319
	Competencia en la Planificación y Administración.....	322
	Competencia en la Comunicación.....	324
	Competencia en el Manejo Personal.....	326
	Competencia en el Trabajo en Equipo.....	328
	Competencia en la Acción Estratégica.....	330

VI. LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS DE FORMACIÓN GERENCIAL BASADOS EN LAS COMPETENCIAS DESARROLLADAS POR LOS GERENTES UNIVERSITARIOS	
Perspectiva Estratégica, metodológica y Operativa.....	332
Lineamientos de Desarrollo de Competencias Gerenciales desde la Perspectiva Estratégica.....	333
Lineamientos de Desarrollo de Competencias Gerenciales desde la Perspectiva Metodológica.....	340
Lineamientos de Desarrollo de Competencias Gerenciales desde la Perspectiva Operativa.....	341
REFERENCIAS	345
ANEXOS.....	353
A. Cuestionario de Autopercepción aplicado a las Autoridades Institucionales e Instrumento de Percepción aplicado a los Directores, Subdirectores y Secretarios.....	354
B. Cuestionario de Percepción aplicado a los Jefes de Departamento..	361
C. Cuestionario de Percepción aplicado a los Coordinadores de Prode Programas.....	363
D. Cuestionario de Percepción aplicado a los Jefes de Unidades Administrativas.....	365
CURRICULUM VITAE.....	367

LISTA DE CUADROS

CUADRO

1.	Resultados del Análisis FODA.....	30
2.	Competencia en diferentes idiomas.....	43
3.	Perfil de saberes.....	53
4.	Cuadro comparativo de modelos de gestión por competencias.....	75
5.	Relaciones interpersonales.....	98
6.	Características del pensamiento administrativo.....	100
7.	Competencias interculturales transversales.....	137
8.	Fortalezas y debilidades de la FACES-ULA.....	139
9.	Muestra.....	147
10.	Coeficiente Alpha de Cronbach.....	148
11.	Cronograma de actividades.....	151
12.	Distribución de frecuencia de las autoridades institucionales electas discriminadas por Institutos Pedagógicos. Región Capital.....	155
13.	Distribución de frecuencia de las autoridades institucionales electas discriminadas por sexo.....	156
14.	Año de ingreso a la universidad como profesor ordinario y años de experiencia en cargos gerenciales en la universidad.....	157
15.	Distribución de frecuencia de las autoridades institucionales electas discriminadas por título de formación académica de pregrado.....	159
16.	Distribución de frecuencia de las autoridades institucionales electas discriminadas por título de formación académica de postgrado educación.....	160
17.	Distribución de frecuencia de las autoridades institucionales electas discriminadas por título de formación académica de postgrado en gerencia o administración.....	160

LISTA DE CUADROS

CUADRO

18.	Varianza total explicada.....	164
19.	Factores principales discriminados por descriptores.....	164
20.	ANOVA. Autopercepción de las autoridades institucionales.....	167
21.	Comparaciones múltiples. Scheffé.....	168
22.	Factor 1: Comunicación y acción estratégica.....	169
23.	Factor 2: Planeación.....	171
24.	Factor 3: Trabajo en equipo.....	172
25.	Factor 4: Sensibilidad.....	173
26.	Factor 5: Manejo personal.....	174
27.	Factor 6: Administración.....	174
28.	Factor 7: Conocimiento institucional.....	175
29.	Factor 8: Solidaridad.....	176
30.	Factor 9: Relaciones interpersonales.....	176
31.	Varianza total explicada. Percepción de autoridades directivas.....	179
32.	Factores principales discriminados por descriptores.....	180
33.	ANOVA. Percepción de autoridades directivas.....	181
34.	Prueba t para muestras independientes.....	182
35.	Factor 1: Planeación y administración.....	183
36.	Factor 2: Trabajo en equipo y conocimiento institucional.....	184
37.	Factor 3: Trabajo en equipo y comunicación.....	185

LISTA DE CUADROS

CUADRO

38.	Factor 4: Administración.....	186
39.	Factor 5: Comunicación y acción estratégica.....	187
40.	Varianza total explicada. Percepción de jefes de departamento.....	190
41.	Factores principales discriminados por descriptores.....	190
42.	ANOVA. Percepción de jefes de departamento.....	192
43.	Prueba t para muestras independientes.....	193
44.	Factor 1: Administración.....	193
45.	Factor 2: Administración y acción estratégica.....	195
46.	Factor 3: Comunicación y acción estratégica.....	195
47.	Factor 4: Trabajo en equipo y conocimiento institucional.....	196
48.	Factor 5: Planeación.....	197
49.	Factor 6: Manejo personal.....	198
50.	Distribución de frecuencia de los coordinadores de los Programas de Docencia, investigación y postgrado y extensión sobre las competencias gerenciales de las autoridades institucionales.....	199
51.	Distribución de frecuencia de los coordinadores de los Programas discriminados por sexo.....	200
52.	Año de ingreso a la universidad como profesor ordinario o profesional universitario y años de experiencia en cargos gerenciales en la universidad.....	201
53.	Distribución de frecuencia de los coordinadores de los Programas discriminados por título de formación académica de pregrado.....	202

LISTA DE CUADROS

CUADRO

54.	Distribución de frecuencia de los coordinadores de los Programas discriminados por título de formación académica de postgrado en educación.....	203
55.	Distribución de frecuencia de los coordinadores de los Programas discriminados por título de formación académica de postgrado en gerencia o administración.....	204
56.	Varianza total explicada. Percepción de coordinadores.....	206
57.	Factores principales discriminados por descriptores.....	207
58.	Percepción de coordinadores.....	209
59.	Comparaciones múltiples. Scheffé.....	210
60.	Factor 1: Administración.....	211
61.	Factor 2: Planeación y administración.....	212
62.	Factor 3: Administración y acción estratégica.....	213
63.	Factor 4: Conocimiento institucional.....	213
64.	Factor 5: Manejo personal.....	214
65.	Factor 6: Comunicación y acción estratégica.....	214
66.	Distribución de frecuencia de los jefes de unidades administrativas discriminadas por Institutos Pedagógicos. Región Capital.....	215
67.	Distribución de frecuencia de los jefes de unidades administrativas discriminadas por sexo.....	216
68.	Distribución de frecuencia de jefes de unidades administrativas discriminados por título de formación académica de pregrado.....	217
69.	Distribución de frecuencia de jefes de unidades administrativas discriminados por título de formación académica de postgrado en educación	218

LISTA DE CUADROS

CUADRO

70.	Distribución de frecuencia de jefes de unidades administrativas discriminados por título de formación académica de postgrado en gerencia o administración.....	219
71.	Varianza total explicada. Percepción de jefes de unidades administrativas.....	221
72.	Factores principales discriminados por descriptores.....	221
73.	ANOVA. Percepción de los jefes de unidades administrativas.....	223
74.	Factor 1: Planeación, administración y manejo personal.....	224
75.	Factor 2: Administración.....	225
76.	Factor 3: Acción estratégica.....	226
77.	Factor 4: Comunicación y acción estratégica.....	227
78.	Factor 5: Conocimiento institucional.....	227
79.	Autopercepción y percepción de competencias gerenciales.....	229
80.	Competencias en planificación y administración. Triangulación de métodos.....	297
81.	Competencias en la comunicación. Triangulación de métodos.....	303
82.	Competencias en el trabajo en equipo. Triangulación de métodos.....	308
83.	Competencias en el manejo personal. Triangulación de métodos.....	313
84.	Competencias en la acción estratégica. Triangulación de métodos.....	316

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO

1.	Zonas de Desarrollo.....	24
2.	Ejes Estratégicos.....	32
3.	Etapas de aprendizaje de habilidades.....	58
4.	Ciclo de aprendizaje individual.....	59
5.	Desarrollo de competencias.....	61
6.	El proceso natural del desarrollo de competencias.....	66
7.	Ciclo de gestión por competencias.....	68
8.	Niveles de competencia según responsabilidad.....	69
9.	Gestión por competencias.....	72
10.	Modelo casual de competencias.....	79
11.	Modelo de análisis anticipatorio de necesidades de formación/desarrollo de competencias.....	80
12.	Teoría constructivista.....	89
13.	Evolución del pensamiento administrativo.....	99
14.	Integración de los planteamientos administrativos y las competencias gerenciales.....	100
15.	Interacción universidad y centros de trabajo.....	108
16.	Proyecto Tuning.....	115
17.	Conocimiento y conciencia.....	124
18.	Evaluación 360°.....	127
19.	Concepción dinámica de las competencias.....	130
20.	Formación del gerente desde la perspectiva de la integración.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO

21.	Evaluación 180°.....	150
22.	Distribución de las autoridades institucionales electas discriminadas por Institutos Pedagógicos. Región Capital.....	155
23.	Distribución de las autoridades institucionales electas discriminadas por Sexo.....	156
24.	Distribución de las autoridades institucionales electas discriminadas por años de ingreso a la universidad como profesor ordinario y años de experiencia en cargos gerenciales en la universidad.....	157
25.	Distribución de las autoridades institucionales electas discriminadas por título de formación académica de pregrado.....	159
26.	Distribución de las autoridades institucionales electas discriminadas por título de formación académica de postgrado en educación.....	160
27.	Distribución de las autoridades institucionales electas discriminadas por título de formación académica de postgrado en gerencia o administración.....	161
28.	Gráfico de sedimentación. Autopercepción de las autoridades institucionales.....	163
29.	Gráfico de sedimentación. Percepción de directivos.....	179
30.	Gráfico de sedimentación. Percepción de jefes de departamento.....	189
31.	Distribución de los coordinadores de programas discriminados por Institutos Pedagógicos. Región Capital.....	199
32.	Distribución de los coordinadores de programas discriminados por sexo..	200
33.	Distribución de los coordinadores de programas y jefes de unidades Administrativas discriminadas por años de ingreso a la universidad y años de experiencia en cargos gerenciales en la universidad.....	201
34.	Distribución de los coordinadores de programas discriminados por título de formación académica de pregrado.....	203

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO

35.	Distribución de los coordinadores de programas discriminados por título de formación académica de postgrado en educación.....	204
36.	Distribución de los coordinadores de programas discriminados por título de formación académica de postgrado en gerencia o administración....	205
37.	Gráfico de sedimentación. Percepción de coordinadores.....	206
38.	Distribución de los jefes de unidades administrativas discriminados por Institutos pedagógicos. Región Capital.....	215
39.	Distribución de los jefes de unidades administrativas discriminados por sexo.....	216
40.	Distribución de los jefes de unidades administrativas discriminados por título de formación académica de pregrado	217
41.	Distribución de los jefes de unidades administrativas discriminados por título de formación académica de postgrado en educación.....	218
42.	Distribución de los jefes de unidades administrativas discriminados por título de formación académica de postgrado en gerencia o administración.....	219
43.	Gráfico de Sedimentación. Percepción de los jefes de unidades administrativas.....	220

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGOGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación

**LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS DE FORMACIÓN GERENCIAL BASADOS
EN LAS COMPETENCIAS DESARROLLADAS POR LOS GERENTES
UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS DE GESTIÓN
ADMINISTRATIVA. CASO: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR**

Proyecto de Tesis para optar al grado de Doctor en Educación

Autor: Alfredo J. Ortega P.

Tutor: Elio Esqueda

Año: 2 008

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo, generar lineamientos estratégicos de formación gerencial basados en competencias por experiencias en entornos de gestión administrativa que permitan a los profesores de la UPEL utilizar procesos de aprendizaje organizacional. Este estudio se clasifica en la modalidad de investigación de campo y tiene carácter descriptivo e interpretativo. Se apoya metodológicamente en la complementación de métodos: cuantitativo y cualitativo. La población está representada por las autoridades universitarias y por profesores y profesionales del personal administrativos que desempeñan en los actuales momentos cargos gerenciales en la UPEL. La muestra describe a las autoridades institucionales electas delimitadas en tres Institutos Pedagógicos: Pedagógico de Caracas, Pedagógico de Miranda y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Se utilizó un muestreo no probabilístico y es intencional por las características propias de la muestra. Para los efectos, se aplicó la entrevista semiestructurada y cuestionarios de autopercepción y percepción de tipo likert como instrumento de investigación. Desde la perspectiva cualitativa, la investigación se fundamentó en el paradigma fenomenológico apoyado en el enfoque hermenéutico. Desde la perspectiva de la metodología cuantitativa, la validez del instrumento estuvo sujeta al juicio de expertos. La confiabilidad se determinó mediante una prueba piloto utilizando como criterio el coeficiente Alpha de Combrach. Para el procesamiento de datos se empleó el paquete estadístico SSPS. Finalmente se recurrió a la triangulación de métodos para los efectos de consistencia interpretativa.

Descriptores: modelos gerenciales, formación gerencial, competencias gerenciales, aprendizaje organizacional.

INTRODUCCIÓN

Inevitablemente la economía mundial evolucionó hacia un mercado globalizado afianzado en una plataforma tecnológica estructurada en redes y caracterizada por la fluidez masiva e instantánea de información. Desde esta óptica, el término economía adquiere una dimensión distinta a lo clásico y tradicional y adquiere la connotación semántica *economía digital* o bien la *economía cibernética*. El impacto tecnológico en los mercados y en la administración de la riqueza ha devenido en procesos de transformación organizacional cada vez más complejo. En esta dirección, el estudio de la administración por competencias en el marco de los procesos de aprendizaje organizacional se ha convertido en punto de referencia de reflexión científica.

Sostienen Badrinath y Wignaraja (2 004) que la globalización ha intensificado la competencia y la principal dificultad que deben afrontar las empresas consiste en aprovechar los nuevos recursos y mercados, en un contexto de fuerte y creciente competencia mundial. Para los gobiernos, el problema consiste en la formulación y aplicación de políticas y estrategias de desarrollo que sean pertinentes y viables con la dinámica social. Para estos autores, en los países subdesarrollados el sector empresarial es el principal agente de acumulación tecnológica y de otras capacidades organizacionales vinculadas con la gerencia, con las habilidades financieras y con el tema de las competencias. Este último aspecto se hace evidente con la inversión en capital tecnológico y humano que realizan las empresas para el aprovechamiento innovador generador de ventajas competitivas. En este sentido, la administración por competencias se puede considerar como un medio de aprendizaje organizacional que busca de mejorar efectivamente el desempeño gerencial, donde el conocimiento, de acuerdo con Guédez (2 003) es la fuerza dominante que fomenta los ambientes de

aprendizaje en la empresa que deben ser satisfechos para cubrir deficiencias de desempeño.

Por su parte, Pérez de Roberti (2 005) en el plano educativo, señala que el tema de las competencias se ha estado presente en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en París en el año 1 998, patrocinado por la UNESCO, en la Declaración de Bolonia, en el comunicado de Praga, a través del proyecto Tuning se ha expandido de Europa hacia la América latina y el Caribe, en la Comunidad Andina de Naciones (CAN) por ejemplo se declara la formación de competencias en algunos estándares de la formación profesional.

La UPEL (2 006) en un documento titulado *Lineamientos que orientan el proceso de transformación y modernización del currículo para la formación docente de pregrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador* pone en evidencia la preocupación y el interés de replantear el sistema educativo dado el impacto de la tecnología de la información y la presencia de educandos o aprendices que requieren un tratamiento estratégico y didáctico de aprendizaje diferente, donde se argumenta que los ambientes de aprendizajes deben ser más abiertos, flexibles y no tienen por qué estar en un contexto espacial formal.

En este orden de ideas, el estudio del desarrollo de las competencias gerenciales en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en el marco de las experiencias de gestión administrativa de los profesores electos para ocupar cargos ejecutivos, es novedoso, de actualidad y pertinente.

En el marco de las competencias profesionales y específicamente en lo relativo al desarrollo de competencias gerenciales, pudieran describirse diferentes enfoques de aprendizaje relacionados con la adquisición y construcción del conocimiento teórico, del conocimiento práctico o del conocimiento teórico-práctico, sin embargo para este estudio, la construcción y reconstrucción permanente del conocimiento en la práctica gerencial a través de experiencias significativas tiene una connotación relevante, donde el contexto se concibe como un elemento condicionante del aprendizaje, sin embargo, para desarrollar determinadas competencias es fundamental que el profesor tenga la voluntad de hacerlo, porque de nada serviría el esfuerzo. En este orden de

ideas, los gerentes universitarios, para facilitar el desarrollo de competencias deben velar por la generación y mantenimiento de las condiciones ideales y procurar acciones estratégicas, vinculantes con la interacción individuo-organización.

Para Medina y Espinoza (1996), el aprendizaje organizacional es un testimonio del cambio organizacional porque las organizaciones reflejan en sus distintas áreas y elementos, una serie de transformaciones y renovaciones, producto del conocimiento, la cultura y los valores que se manifiestan en la interacción.

Con respecto a la referencia anterior, es importante señalar que el concepto de competencias de por sí es integrador y polisémico y que se percibe a través del comportamiento de las personas.

Aunque etimológicamente, de acuerdo con Levy-Levoyer (1997) el término *competencias* proviene de dos verbos *competeter* y *competi* que devienen en los adjetivos competente y competir respectivamente, existen por lo menos, en el ámbito de la formación gerencial, seis acepciones básicas del sustantivo *competencia*; la competencia como autoridad (estar bajo la competencia de alguien), la competencia como capacitación (desempeño), la competencia como competición (rivalidad entre personas para alcanzar una meta), la competencia como cualificación (evaluación de competencias), la competencia como incumbencia (administración por competencias) y la competencia como suficiencia (estándares de competencia).

Para los efectos de esta investigación entre las distintas acepciones expuestas, se utiliza el término *competencia* del verbo *competeter* en el sentido de ser competente, que refiere a la integración en un solo conjunto para hacer algo o intervenir en algo, de conocimientos (saber aprender o conocer), habilidad (saber hacer o emprender), actitud (saber estar o convivir) y aptitud (querer hacer o ser). En este orden de ideas, el desarrollo de competencias debe entenderse como el cambio favorable de la conducta del individuo a través de las experiencias significativas que son reconocidas y aceptadas socialmente. El *saber* y el *querer hacer* son binomios que se construyen y reconstruyen permanentemente a través de la experiencia significativa en la acción

gerencial dando lugar a nuevos referentes en el *saber* y en el *hacer* del hecho social y al replanteamiento de la formación en el saber haciendo.

El autor del presente estudio, fundamentado en la teoría organizacional del enfoque de competencias, busca conocer, describir e interpretar a través de una investigación de campo, el desarrollo de competencias gerenciales de los gerentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador teniendo como métodos de referencia la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa en su enfoque fenomenológico.

El autor de la presente investigación, dado su interés por el estudio de la gerencia universitaria y previa revisión documental y electrónica sobre aspectos relacionado al aprendizaje organizacional, centró su inquietud reflexiva en la formación gerencial basada en las competencias que suelen desarrollar los gerentes universitarios a lo largo de sus experiencias significativas de gestión administrativa. Es un caso de estudio en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

La presente investigación se estructura en V capítulos:

El capítulo I. El Problema. Presenta aspectos relacionados con el contexto y el planteamiento del problema, las preguntas de la investigación, los objetivos generales y específicos, así como la justificación de la investigación.

El capítulo II. Marco Referencial. Comprende la revisión del marco referencial del problema de investigación, tanto documental como electrónica. Se desarrollan contenidos relacionados con el tema de las competencias gerenciales, el basamento epistemológico y los antecedentes investigativos vinculados con el problema de planteado.

Capítulo III. Marco Metodológico. Describe el diseño de la investigación, el método, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de medición utilizadas tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. Se presenta a su vez el cronograma de actividades tipo Gantt, discriminado por fases y procedimientos.

El capítulo IV. Análisis e Interpretación de los Resultados. Muestra los resultados obtenidos del estudio, así como las inferencias de carácter descriptivo e interpretativo con fundamento estadístico y de análisis cualitativo.

El capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones. Contempla el aporte teórico de la investigación al área del conocimiento de la gerencia universitaria.

Finalmente, se listan las referencias.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

El avance de las telecomunicaciones en el contexto de la globalización económica ha propiciado, de acuerdo a Maza Zavala (2 002) el surgimiento de un conjunto de medios, sistemas y procedimientos mediante los cuales se realizan transacciones económicas distintas a las tradicionales, en cuanto a espacio y tiempo. En este sentido operan redes que se multiplican a escala mundial para facilitar la intermediación de los bienes y servicios con gran rapidez.

La globalización demanda, entre otros aspectos, formación y capacitación del factor humano en miras de su reacomodo con las nuevas condiciones que impone la tecnología de la información y la comunicación (TIC), en términos de pertinencia y calidad, situación que amerita la revisión del comportamiento organizacional y de los contenidos de los programas y métodos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte Doryan (1 999) asegura que la construcción de ventajas competitivas nacionales se basa en cuatro características:

1. La situación de los factores productivos.
2. La condición de la demanda interna.
3. Las industrias relacionadas y de apoyo.
4. Las estrategias de la empresa, estructura y competencia.

No obstante, para los efectos de este trabajo, la cuarta característica tiene una connotación relevante. Analógicamente, las estrategias de calidad, excelencia, mejoramiento continuo y aprendizaje permanente se convierten en elementos impulsores de la productividad y competitividad.

Para Drucker (citado por Alles, 2006) “una economía en la que el conocimiento ha llegado a ser el verdadero capital y el primer recurso productor de riqueza, formula a las instituciones educativas nuevas y exigentes demandas de

eficacia y responsabilidades educativas” (p. 61). Además, plantea que el concepto de formación en los actuales momentos requiere de una redefinición, con el propósito de adecuarlas a los nuevos desarrollos teóricos sobre el proceso de comprender y aprender, en parte por la nueva tecnología. El desarrollo de competencias implica cambios de comportamientos.

Para Pérez de Roberti (2 005) el enfoque del sistema de educación superior basado en competencias tiene un escenario mundial. En esta dirección, en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (Paris, 1 998) patrocinado por la UNESCO, entre otros aspectos, se consideró la urgente necesidad de repensar el sistema de Educación Superior ante la imperante necesidad de cultivar en los alumnos las competencias y formular planes de acción que permitan la inserción de una educación para toda la vida. Por otra parte, tanto a nivel europeo como latinoamericano se planteó el proceso de transformación del sistema educativo universitario, focalizando las competencias genéricas y específicas de cada carrera como respuesta a la declaración de Bolonia y el comunicado de Praga. En la Comunidad Andina de Naciones (CAN), el tema de la formación de competencias profesionales generó compromisos entre sus países miembros (Bolivia, Ecuador, Colombia, Perú y Venezuela) en cuanto al reconocimiento de títulos para el ejercicio profesional.

Carretta (1 996) quien fue director de desarrollo de recursos humanos en Hay Group, considera que en el modelo europeo, los cambios organizacionales se perfilan hacia la existencia de estructuras cada vez más planas y de individuos emprendedores. Los valores organizacionales evolucionan hacia la flexibilidad, el reto y el estilo personal. No obstante, en el extremo de esta evolución está apareciendo la organización autodiseñada que se caracteriza por su rápida respuesta a los cambios del entorno. Son organizaciones que focalizan las capacidades, las metacapacidades, procesos o las competencias que las personas deben adquirir para gestionar el cambio, en lugar de fijarse exclusivamente en el puesto de trabajo o resultados. En este sentido, prevalece la tesis de que los planes de sucesión debe fundamentarse en la adecuación de las competencias al puesto de trabajo, porque las

competencias van más allá de las técnicas y de los conocimientos para ocuparse de los atributos y motivaciones personales que distinguen a los mejores del resto.

De acuerdo con Carretta (1996) todo plan de carrera debe elaborarse en base a competencias, con el propósito de colocar a las personas en puestos de trabajo cuidadosamente estudiados para posteriormente proporcionarle la oportunidad de desarrollar las competencias necesarias para puestos de mayor nivel. Sin embargo, en un entorno de cambios vertiginosos impulsados por la tecnología no es fácil conseguir la forma óptima de adecuar las competencias al puesto y se torna más difícil cuando los puestos de trabajo llegan a hacerse tan complejos que sólo el propio trabajador es quien puede definir los límites entre las funciones perfectamente definidas en un puesto de trabajo (núcleo del donut) y las funciones adicionales discrecionales (borde del donut) que hacen que las cosas funcionen bien. Esto es lo que se conoce como fenómeno de donut invertido. Se busca es colocar a la persona adecuada en un puesto adecuado y en el momento adecuado.

De acuerdo a Carreta, Dalziel y Mitrani (citados por Alles, 2005) los complejos escenarios del siglo XX dentro del mundo laboral plantea, en lo referente a las competencias, la necesidad de identificar las características y las capacidades personales necesarias para enfrentar adecuadamente el actual contexto, cada vez más complejo y desafiante.

En el ámbito educativo y específicamente en América Latina, afirma Guzmán de Moya (2005) que la globalización emplaza a descubrir entre múltiples dimensiones sociales y culturales los movimientos fluctuantes que generan desigualdades entre las regiones. “La comprensión de la complejidad valorativa de la educación” (p.25) gravita, entre otros aspectos:

- a) En la rápida discapacitación laboral y el vertiginoso deterioro de las competencias de trabajo en todos los niveles de calificación y profesionalización, quedando en una especie de suerte la equidad, la inclusión social y la afirmación cultural.
- b) En la simplificación (o reduccionismo) de la actividad del docente hacia la atención de cuestiones rutinarias de trabajo, de saberes ligados a la estructura

curricular desfasada y a la utilización de criterios de actuación docente que subestiman las actitudes y prácticas vinculadas a la autorreflexión de la experiencia.

Sostiene Ríos (2 006), haciendo referencia a un informe de la UNESCO de 1996 que el enfoque de competencias en el sistema educativo está delimitado en cuatro dimensiones interrelacionadas que a su juicio son consideradas pilares de la educación. Estas dimensiones son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

En Latinoamérica se han canalizados algunos esfuerzos consensuados en materia de competencias en educación y específicamente en el subsistema de educación superior. La existencia del Proyecto “Alfa Tuning” para América Latina da fe de esta afirmación. Para González y Beneitone (2 006) quienes son coordinadores de este proyecto en este continente, las universidades públicas y privadas de países latinoamericanos y europeos, están esforzándose para la generación de una propuesta consensuada que defina una oferta educativa acorde con los nuevos desafíos que impone la sociedad del conocimiento, que mejore la calidad de sus resultados en sintonía con las nuevas referencias internacionales que dan creciente importancia a la educación centrada en el estudiante, que fomente el desarrollo de programas basados en competencias y su demostración para un aprendizaje permanente. Aseguran estos autores que, las instituciones de educación superior deben velar por el contenido curricular y la autonomía universitaria aunque la política educativa sea responsabilidad de los gobiernos.

La economía Venezolana a comienzos del siglo XXI, se caracterizó, entre otras razones, por un desequilibrio social que amerita respuestas de carácter estratégico de orden público que solventara los conflictos internos y optimizara el trabajo productivo, entendido como fuente de riqueza nacional. En el año 2 001 se presenta al país las Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007, enmarcadas en cinco polos de equilibrio: el económico, el social, el político, el territorial y el internacional. En el polo social, el principio de la justicia

representa el objetivo a lograr a través de la estrategia de incorporación progresiva de los individuos al sistema de mercado (inclusión) en aras de garantizar el disfrute de los derechos sociales de forma universal y equitativa. De acuerdo con estas Líneas Generales de la Nación, la justicia social se concretaría con la ampliación y profundización de la democracia participativa focalizada hacia la educación, la alimentación, la salud, la recreación y la seguridad, en una especie de corresponsabilidad Estado-sociedad.

En el ámbito del subsistema de educación superior y en concordancia con las políticas estatales, las universidades debían formular sus planes estratégicos de desarrollo en armonía con las directrices del Ejecutivo Nacional. El órgano administrativo del sector público encargado de instrumentar las políticas y estrategias señaladas en el Plan de la Nación para la modalidad de la Educación Superior, es la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), que de acuerdo a la Ley de Universidades, Título II del Consejo Nacional de Universidades, Artículo 22 es una oficina técnica auxiliar del Consejo Nacional de Universidades (CNU). Ante esta disposición, la OPSU (2 000) presentó el “Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Universitaria en Venezuela”, cuyos objetivos generales fueron: a) elevar la calidad del sistema de educación superior orientado al establecimiento de un sistema efectivo de evaluación y acreditación institucional, que entre otros aspectos, fortalecería el mejoramiento de los servicios de apoyo académico; y b) Mejorar la equidad en el acceso y optimizar el desempeño de los estudiantes de educación universitaria.

De acuerdo con la OPSU, la calidad del sistema de educación superior se entiende como el conjunto de acciones que contribuyen a elevar los niveles de calidad y excelencia de las universidades públicas, a mejorar el desempeño académico de los profesores y de la formación de pregrado y a mejorar la gestión académica y administrativa de las universidades públicas en sus procesos y productos.

En esta dirección, las diferentes universidades nacionales con la participación de la OPSU, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, entre otros, emprendieron acciones en el año

2 001 para diagnosticar la situación de estas casas de estudios y proponer un nuevo modelo de Planificación Universitaria con nuevos referentes. En este sentido, las Políticas y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Superior en Venezuela emanadas del MECD en el año 2 001, entre otros aspectos, promueven la formación profesional en competencias.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), es una Universidad Nacional, cuya naturaleza es la formación de profesionales de la docencia y de acuerdo con el Artículo 3 del Reglamento General de la UPEL (2 000), tiene la función de asesorar al Estado venezolano en la formulación de políticas educativas que contribuyan a la consolidación del proyecto nacional de la sociedad del futuro y del desarrollo sostenible del país, aspecto que también es abordado en la misión de la universidad.

En atención a la problemática planteada en el seno del sector universitario, la Dirección General de Planificación y Desarrollo de la UPEL (2 001) formuló el plan estratégico de desarrollo para la Universidad 2001-2005, fundamentando en el modelo del Marco Lógico y afianzado en el estudio diagnóstico del contexto y contorno organizacional.

El proceso metodológico para la formulación del plan estratégico corporativo de la UPEL 2001-2005 en su fase inicial, se discriminó en dos momentos: a) el momento explicativo que comprende el diagnóstico externo e interno, y b) el momento normativo referencial que tiene que ver con la filosofía de gestión, la agenda del decidor y las tendencias con el propósito de redefinir la visión y la misión de la universidad.

Diagnóstico del Entorno de la UPEL

Existe un consenso en relación a los problemas que confrontan las universidades venezolanas, en el marco de ciertos incidentes críticas que se perciben comunes entre estas casas de estudios. Desde el Ministerio de Educación y Deportes (M.E.D) se formularon una serie de observaciones, propuestas y políticas,

fundamentadas en una diversidad de diagnósticos del problema. Estos planteamientos se encuentran en el documento “Políticas y Estrategias de la Educación Superior” (ob.cit).

Por su parte, la Oficina de Planificación del Sector Universitario (O.P.S.U), a través del “Proyecto para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Universitaria” (ob.cit), expone su propuesta de transformación para las universidades.

Desde la Asamblea Nacional, también se han hecho pronunciamientos en el marco del “Proyecto de Ley Orgánica de Educación”, referidas a la misión de la educación, su rol y la vinculación que existe entre ella y los planes de desarrollo nacional.

Los diagnósticos ofrecidos, desde la perspectiva de diferentes actores, permitieron a la OPSU caracterizar debilidades de la educación superior venezolana y consideradas problemas comunes entre las universidades:

1. No existen programas de evaluación institucional.
2. Gestión inadecuada de procesos y recursos organizacionales.
3. Bajo nivel académico de los docentes.
4. Política de talento humano inapropiada.
5. Baja calidad de los servicios académicos.
6. Baja incorporación en actividades de investigación y extensión.
7. Bajo nivel académico de los estudiantes.
8. Poca pertinencia social del currículo.
9. Deterioro e insuficiencia de planta física.

Este conglomerado de problemas comunes en las universidades nacionales, revela una serie de debilidades de gestión universitaria en todas sus áreas funcionales y más allá de las situaciones particulares que pudieran reflejar cada uno de estos indicadores en las diferentes áreas organizacionales de influencia, los mismos representan desde el ámbito de la investigación, una gran oportunidad para generar espacios de reflexión científica en el ámbito gerencial.

A continuación se presenta un diagnóstico interno de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) con el propósito de describir situaciones vinculantes con los problemas citados con anterioridad.

Diagnóstico Interno de la UPEL

La metodología utilizada por el personal técnico de la Dirección General de Planificación y Desarrollo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en el año 2 001 para realizar el inventario de las fortalezas y debilidades organizacionales, consistió en la realización de un estudio diagnóstico de las diferentes dependencias de la universidad y en correspondencia con las áreas propias de la actividad universitaria (docencia, extensión e investigación), se describieron los problemas más representativos de la realidad institucional.

Debilidades

El análisis interno se inicia con los procesos de autoevaluación realizados por los Institutos Pedagógicos que conforman la Universidad, los cuales permitieron a través de un análisis de correspondencia conocer un conjunto de debilidades de la UPEL que se agruparon dentro de las nueve categorías presentadas por la OPSU:

- **No existen programas de evaluación institucional**

1. No se ejecuta el programa de seguimiento al egresado.
2. No existe control, evaluación y seguimiento de la gestión.
3. No se ejecutan procesos de evaluación del desempeño.
4. No se divulgan ni difunden los procesos de evaluación institucional.

- **Gestión inadecuada de los procesos y recursos organizacionales**

5. Poca precisión en la definición de algunos elementos de la estructura.
6. Deficiente proceso de implantación de la estructura que ocasiona falta de vinculación, divulgación, coordinación y comunicaciones requeridas.
7. Excesiva concentración y centralización de los procedimientos administrativos
8. Ausencia de sistemas telemáticos integrados.

9. Uso irracional e insuficiencia de los recursos financieros.
10. Irrespeto del marco regulatorio de los procesos de naturaleza académica y de naturaleza administrativa.

- **Política de talento humano inapropiada**

11. Inexistencia de un plan de desarrollo de carrera.
12. No existen programas permanentes de actualización y capacitación.
13. No existen programas de promoción de valores, motivación e identificación institucional.
14. Inapropiada aplicación de los programas de incentivo.
15. Escaso número de tutores.

- **Bajo nivel académico de los docentes**

16. Bajo nivel de destrezas, habilidades y competencias en el desempeño docente.
17. Poco personal académico de quinto nivel (doctorado).

- **Baja incorporación en actividades de investigación y extensión**

18. Inadecuadas estrategias de divulgación, promoción para la captación de recursos humanos para el área de investigación
19. Débil cultura investigativa
20. Escasa participación de los docentes en actividades de extensión.

- **Baja calidad de los servicios académicos**

- Apoyo académico:**

21. Inoperancia de los servicios de biblioteca debido a su escasez, desactualización, deterioro.
22. Insatisfacción con los proyectos y utilidad de laboratorios de informática como apoyo a la investigación y a la extensión

- Servicios al estudiante:**

23. Carencia de asesoría académica.
24. Insatisfacción con los servicios socioeconómicos y médico-odontológicos

- **Poca pertinencia social del currículum**

25. Incoherencia e inconsistencia interna del currículum.
26. Desviaciones en la planificación, administración y evaluación del currículum.

27. Inadecuada formación del estudiante en relación con las necesidades del entorno social y educativo

- **Deterioro e insuficiencia de la planta física**

28. No se cumplen a cabalidad los programas de mantenimiento y dotación

29. Ausencia de un programa de desarrollo de la planta física en cuanto a construcción, ampliación y remodelación.

30. Incumplimiento de la normativa de uso de planta física y dotación

Fortalezas

Las fortalezas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) se describen e identifican a continuación por área funcionales.

Área: Académica

1. Las bases filosóficas del currículo son pertinentes con el perfil del egresado que se desea formar.
2. Conceptualmente existe correspondencia entre los planes, programas y perfil.
3. Crecimiento de matrícula en algunas especialidades.
4. Autoridades conscientes del bajo nivel académico de estudiantes y egresados con disponibilidad para solucionar el problema.
5. Amplia oferta de estudios de pregrado y postgrado.
6. Importante trayectoria profesional formando docentes de pregrado y postgrado.
7. Elevado número de personal académico calificado.
8. Personal docente jubilado identificado con programas académicos de pregrado y postgrado.
9. Experiencia en desarrollo de programas de profesionalización de docentes en servicio y técnicos superiores.
10. Experiencia en programas para atender los sectores rural, fronterizo e indígena.

Área: Investigación y Postgrado

11. Compromiso y disposición de las autoridades por redimensionar los estudios de postgrado.
12. Posibilidades de diversificar la oferta de subprogramas hacia otras áreas (preescolar y educación técnica)
13. Existencia de tres niveles de estudios de postgrado: especialización, maestría y doctorado en educación y arte.
14. Existencia de una estructura de investigación conformada por núcleos y centros de investigación.
15. Facilidades para organizar eventos de investigación y asistir a eventos nacionales e internacionales.
16. Impulso a la política de publicación.
17. Existe cierta apertura a la confrontación teórica y práctica en el desarrollo de la investigación.
18. Creación de espacios para la discusión de ideas, la reflexión y la crítica.
19. Existencia de un centro de información y documentación que brinda acceso a los investigadores.
20. Personal docente jubilado identificado con la academia.
21. Importante número de trabajos de investigación que contribuirían a la solución de problemas regionales y locales.
22. Sensibilización de la comunidad universitaria en relación con la importancia de la investigación y postgrado.
23. Se cuenta con fundamento político y jurídico que regula la estructura y funcionamiento de la investigación y postgrado.
24. Existe un modelo organizacional matricial que se desarrolla por programas y proyectos para la investigación y el postgrado que teóricamente garantiza su funcionalidad.
25. Disponibilidad de convenios interinstitucionales nacionales e internacionales para apoyar el intercambio académico y la formación de recursos humanos.

26. Ejecución de proyectos nacionales para evaluar la función de investigación y la docencia de postgrado centrados en estrategias de participación intra e internacional.
27. Propuesta de un baremo de productividad (PEI-UPEL) para el personal académico enmarcado dentro del programa de estímulo del investigador.
28. Propuesta de un programa de formación y actualización del personal académico 2001-2005.
29. Existencia de una política de apoyo al investigador y de difusión para la incorporación del personal académico al PPI.
30. Disponibilidad de una red teleinformática en desarrollo para facilitar el flujo de información y conformación de redes de investigadores.
31. Constitución del Sistema Nacional de información y Documentación al servicio de la comunidad universitaria.
32. Desarrollo de la red de informática educativa.
33. Crecimiento del fondo documental impreso y en línea como apoyo a la labor de investigación y postgrado.
34. Desarrollo de las bases de datos sobre los insumos y productos de la investigación y el postgrado.
35. Contar con revistas arbitradas, indexadas: Investigación y postgrado, letras. Docencia, investigación y extensión.
36. Estímulo a la productividad investigativa.

Área: Extensión

37. Existencia de normas y procedimientos para el desarrollo de las actividades de extensión sociocultural.
38. Existencia de proyectos de investigación en el área cultural.
39. Existencia del personal idóneo para la edición de materiales impresos.
40. Recurso humano preparado para dictar los cursos de capacitación y actualización en desarrollo curricular.

41. Actualización permanente de los facilitadores, de la matriz curricular, de los programas y del material de apoyo.
42. Reconocimiento público.
43. Generación de estrategias de educación permanente ajustadas a la realidad venezolana.
44. Alianzas estratégicas con el sector empresarial, con el sector salud y con otras instituciones del sector educativo.
45. Existencia de convenios y acuerdos con instituciones gubernamentales y con entidades de la sociedad civil.

Área: Administración

46. Agilidad en los procedimientos administrativos en cuanto a pagos.
47. Sistematización de órdenes de compras, control de presupuesto por partidas, el punto de venta en caja de tesorería y registros, controles para la determinar estados financieros.
48. Existencia de equipos y materiales para controlar y manejar presupuestos por programas y elaborar reformas financieras.
49. Existencia de recursos humanos con habilidad y destrezas para desempeñar sus funciones de área.
50. Implementación de un sistema integrado que permite agilizar los procesos y cumplir con los lapsos estipulados.
51. Anualmente se garantiza el recurso presupuestario para cumplir con las obligaciones de gastos de nomina.

Área: Planta Física, Dotación, Equipo y Biblioteca

52. Implementación del sistema de codificación de libros para automatizar el sistema de préstamo.
53. Se cuenta con un personal altamente capacitado y responsable dispuesto a orientar al usuario en la búsqueda de información.
54. Creación de salas de internet (OPSU) para uso estudiantil.

- 55. El programa de biblioteca y documentación cuenta con personal especializado.
- 56. El instituto cuenta con gran dimensión de espacios físico apto para construcciones.
- 57. Disponibilidad de la gerencia para dignificar la planta física.
- 58. Gran potencial de desarrollo de la planta física.

Área: Desarrollo y Bienestar Estudiantil

- 59. Visión conformada a nivel nacional y local del desarrollo estudiantil con función universitaria.
- 60. Manejo oportuno de la información de presupuesto.
- 61. Establecimiento y consolidación de un plan anual integrado.
- 62. Sincroniza los criterios de atención al estudiante desde el ingreso, su permanencia y su egreso.
- 63. Se respalda la iniciativa de los estudiantes.
- 64. Apoyo a los profesores del área en su actualización técnica.
- 65. Logro de alianzas estratégicas con otras dependencias.
- 66. Equipo profesional interdisciplinario con compromiso, responsabilidad y ética universitaria.
- 67. Recurso humano altamente calificado y con disposición laboral.
- 68. Efectiva relación interpersonal.

Área: Recursos Humanos.

- 69. participación activa en todos los procesos que en materia técnica de recursos humanos lleva a cabo la OPSU.
- 70. Definición adecuada de las normas y procedimientos de los sistemas gestionados por la dependencia.
- 71. Definición adecuada de las competencias que se deben exigir a las personas para desempeñar los cargos.
- 72. Estimula y reconoce en los trabajadores administrativos profesionales y TSU sus méritos profesionales a través del sistema de primas de profesionalización.

- 73. Se cuenta con una herramienta teleinformática que permite que los procesos se lleven a cabo de forma automatizada.
- 74. Implantación del sistema CKF en los institutos.
- 75. Alto número de profesionales.
- 76. Existencia de programas socioeconómicos que permiten una mejor calidad de vida al personal.
- 77. Personal directivo con alta disposición para atender las solicitudes de la unidad de personal.
- 78. Existencia de mecanismos y procesos para atender las actividades de selección y reclutamiento.
- 79. Elevado número de personal académico calificado.

Área: Planificación y Presupuesto

- 80. Personal adscrito al área de organización y sistema con buen nivel de disposición para asumir proyectos en el área.
- 81. Se ha coordinado el proceso de formulación de la filosofía de gestión en concordancia con los planes de desarrollo.
- 82. Se cumplen los procesos de elaboración de los planes a corto, mediano y largo plazo.
- 83. Se cuenta con un personal calificado para el asesoramiento técnico en materia de organización y funcionamiento.

En sintonía con Guédez (2 003), la eficacia de los procesos productivos dependen en gran medida de los gerentes, quienes son los responsables de su coordinación y corresponsables de los resultados obtenidos. En este orden de ideas y en relación con las debilidades y fortalezas citadas con anterioridad por áreas funcionales, el estudio sobre competencias gerenciales desarrolladas por los profesores de la UPEL en cargos de elección basadas en las experiencias significativas tiene relevancia teórica, dado que los gerentes son los responsables de

coordinar los esfuerzos y recursos disponibles por la universidad para lograr los objetivos estratégicos formulados.

Con base en el diagnóstico realizado por la O.P.S.U presentado con anterioridad y en los problemas detectados internamente en la UPEL, se categorizaron los problemas claves en 30 variables para facilitar la acción estratégica.

Desde una dimensión metodológica, el personal técnico de la Dirección General de Planificación y Desarrollo de la UPEL (DGP) adaptó para la formulación del Plan Estratégico de la Universidad 2001-2005 componentes de los diferentes enfoques de planificación estratégica (situacional, corporativa y prospectiva) para estructurar un enfoque orientado hacia la solución de problemas, teniendo como referente el método ZOPP “Ziel Orientierte Project Planung” que consiste, según documento impreso del Instituto Venezolano de Planificación IVEPLAN (1 999) en la planificación de proyectos orientadas hacia objetivos que son expresados por el conjunto organizacional organizado en equipos de cooperación (análisis de objetivos y matriz de planificación de proyecto). Este método prioriza sobre los nudos críticos como elementos clave de superación y se sustenta en la estructura del marco lógico.

La técnica de análisis estructural utilizada fue la MIC-MAC (Matriz de Impactos Cruzados- Matemática Aplicada a una Clasificación), que consiste en la elaboración de una matriz cuya estructura interrelaciona las 30 diferentes variables categorizadas, permitiendo identificar las principales variables influyentes y dependientes. Esta herramienta se basa en el principio de que todas las variables claves han de ser relacionadas entre sí, estableciendo los niveles de influencia y dependencia que hay entre ellas.

Este método permitió sintetizar las ocho variables caracterizadas por la OPSU y las 30 variables provenientes del análisis interno, en un determinado grupo de nuevas variables denominadas zonas de trabajo, definidas por la Dirección General de Planificación y Desarrollo de la UPEL como los espacios de acción estratégica que representan el marco referencial de los problemas hacia donde deben dirigirse los esfuerzos y recursos organizacionales.

A continuación se describen las siguientes diez zonas de trabajo:

Con fines internos:

Zona 1: Desarrollo profesional, entendida como el espacio de acción referido al desarrollo de carrera, procesos de capacitación y actualización permanente y programas de reconocimiento, estímulo e incentivos hacia donde la organización dirige sus esfuerzos para constituir su capital humano en el eje fundamental para el desempeño organizacional.

Zona 2: Gestión, entendido como el espacio de acción conformado por los procesos de dirección, planificación, seguimiento, evaluación y control, hacia donde confluyen los esfuerzos institucionales en la generación de capacidades, estrategias y prácticas de gestión con una perspectiva de futuro, para responder a las necesidades del entorno y a la evaluación interna y externa.

Zona 3: Conocimiento-enseñanza-aprendizaje, entendida como el espacio de acción que comprende los procesos de enseñanza de pregrado, postgrado, capacitación y actualización académica, hacia donde se dirigen los esfuerzos institucionales en procura de la inter y transdisciplinariedad en los contenidos, la flexibilidad de las estructuras académicas y de los programas de estudio así como la creación de ambientes de aprendizaje apoyados en la tecnología.

Zona 4: Tecnología, entendida como el espacio de acción que comprende los aspectos referidos con los sistemas integrados de información, al equipamiento, uso y aplicación de la tecnología, hacia donde se dirigen los esfuerzos institucionales a fin de poner al servicio de la docencia, la investigación, la extensión y la gerencia, los avances en materia de tecnología de información.

Zona 5: Estructura Organizacional, entendida como el espacio de acción referido a los aspectos estructurales y de funcionamiento de la Universidad, así como del marco normativo que los regula hacia donde confluyen los esfuerzos institucionales para el logro de una alta pertinencia entre el modelo curricular y el modelo organizacional.

Zona 6: Investigación, entendida como el espacio de acción referido al desarrollo y aplicación de investigaciones en el campo educativo hacia donde confluyen los esfuerzos de la organización para fundamentar su acción.

Zona 7: Cultura Organizacional, entendida como el espacio de acción referido a la identidad e imagen, integración, arraigo y motivación hacia donde confluyen los esfuerzos de la organización para propiciar la búsqueda, adecuación y perfectibilidad de los valores institucionales dirigidos a configurar el ethos UPEL.

Zona 8: Presupuesto y Finanzas, entendido como el espacio de acción referido a la formulación presupuestaria y la administración de recursos y bienes hacia donde se dirigen los esfuerzos de la Institución en procura de la racionalidad tanto en la formulación como en la ejecución de los recursos, así como de la calidad y oportunidad de los reportes de control.

Con fines externos:

Zona 9: Estudios Prospectivos, entendida como el espacio de acción referido a la determinación de tendencias, detección de necesidades, exploración de escenarios futuros, donde confluyan los esfuerzos de la institución para anticipar el cambio, así como para generarlo.

Zona 10: Integración a la Comunidad, entendida como el espacio de acción referido con los vínculos, alianzas, cooperación, intercambio, internacionalización y fusión, hacia donde confluyen los esfuerzos de la Universidad en procura de satisfacer las necesidades de la comunidad, contribuir a elevar su calidad de vida y a la transformación de la sociedad.

Aunque las diez zonas citadas están interrelacionadas y los esfuerzos y recursos direccionados por la gerencia, el autor en la presente investigación se orienta por medio de la zona de trabajo 1 *Desarrollo Profesional*; la zona de trabajo 2 *Gestión* y la zona de trabajo 3 *Conocimiento-Enseñanza-Aprendizaje*, para contextualizar el problema de investigación.

A continuación se presentan estas tres zonas describiendo el problema planteado, el elemento caracterizador y política por cada zona.

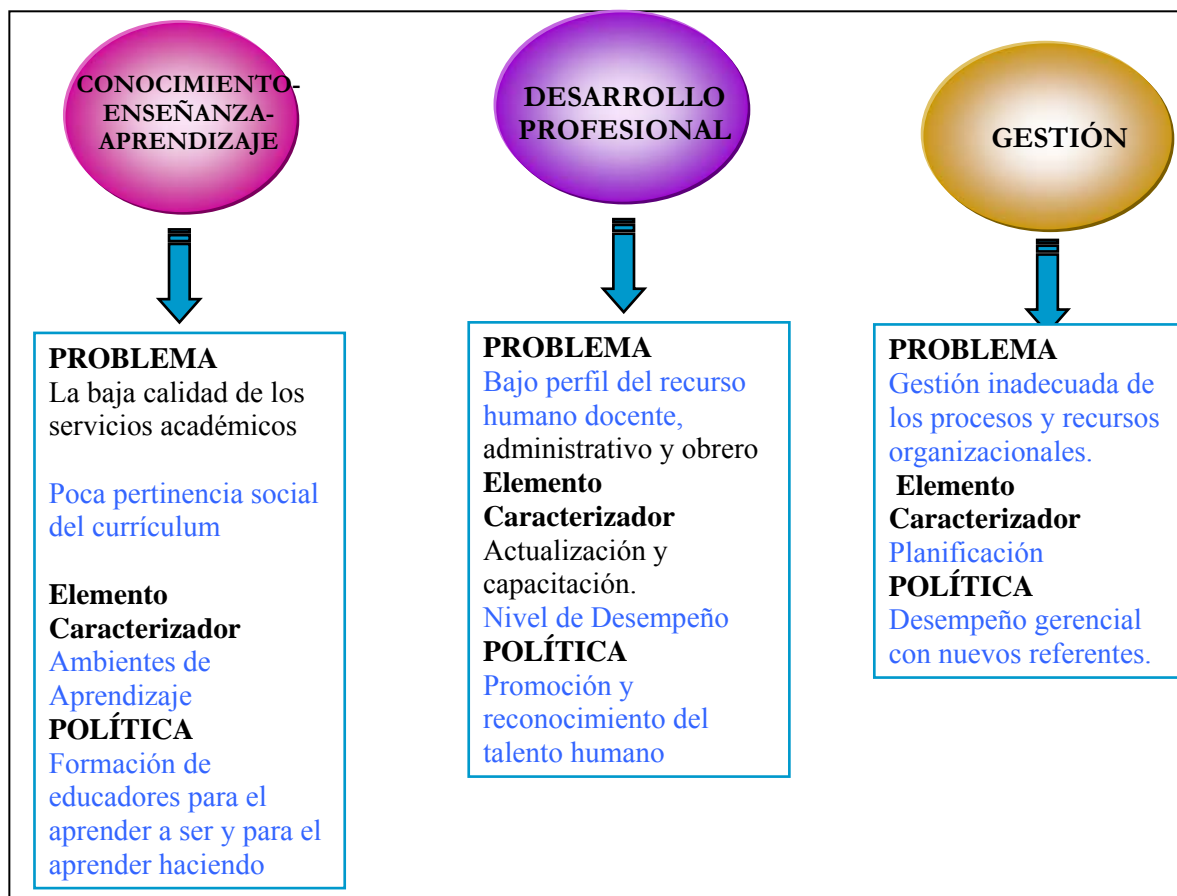


Gráfico N° 1. Zonas de Desarrollo. Ortega (2 006)

Informe de la Evaluación Institucional de la UPEL 2001-2004

El Informe de Evaluación Institucional de la UPEL (2 005), revela entre otros aspectos y en el marco de las tres zonas de trabajo descritas con anterioridad: Conocimiento-Enseñanza-Aprendizaje, Desarrollo Profesional y Gestión, lo siguiente:

Como balance general se observa que la mayor parte de las áreas organizacionales presentan un nivel de logro por debajo de lo programado. Se evidencian, por una parte, una subestimación de sus programaciones, aplicado a aquellas áreas con ejecución de productos no programados y por otra parte, demuestran poco conocimiento de su ámbito de aplicación e influencia.

Precisa el Informe de Evaluación Institucional (2 005) que la desvinculación entre lo planificado y lo producido pudiera explicarse por los siguientes aspectos:

1. Descuido en el ámbito de competencias.
2. Programación de productos no inherentes a la competencia del área.
3. No otorgan el valor técnico que tiene la planificación como herramienta de gestión.
4. Falta de rigurosidad en el seguimiento y control de la ejecución de lo programado.
5. Falta de rigurosidad en la aplicación de las normas y procedimientos administrativos.

Resultados de la Producción Vinculada con las Estrategias

Con respecto a la zona de trabajo *Conocimiento – Enseñanza – Aprendizaje*, los resultados fueron los siguientes.

El impacto de las estrategias diseñadas para intervenir la problemática planteada en esta zona fue significativo en cuanto a la ejecución de su programación, los cuales atendieron fundamentalmente a los aspectos normativos y organizativos de la administración curricular, confirmados por el Informe de Evaluación Curricular. El 50% de las áreas organizacionales que participaron en esta zona presentaron una producción adicional no vinculada a las estrategias previstas en el Plan de Desarrollo. Con relación a la flexibilidad curricular la tendencia al sostenimiento de los indicadores vinculados a la tasa bruta de graduación, tiempo promedio de graduación y egresados confirman las percepciones obtenidas en relación a que la flexibilidad ha mejorado. En cuanto a la creación de ambientes de aprendizaje apoyados en la tecnología, su puesta en funcionamiento ha sido de reciente data, sin embargo su incremento no es percibido por el beneficiario, quien lo considera de uso restringido.

Considerando que la problemática que caracteriza a la zona de trabajo Conocimiento-Enseñanza-Aprendizaje comprende dos aspectos: la baja calidad de los servicios académicos y la poca pertinencia social del currículo, se concluye que:

1. La creación de ambientes de aprendizaje tendrá un impacto favorable sobre la calidad del proceso enseñanza aprendizaje en el corto plazo.
2. Persiste la insatisfacción de los estudiantes con los servicios socioeconómicos, médicos odontológicos debido a su baja cobertura.
3. La incoherencia e inconsistencia interna del currículo y la inadecuada formación del estudiante en relación con las necesidades del entorno social y educativo no fueron atendidas por cuanto la administración curricular no se condujo conforme a las nociones de la inter y transdisciplinariedad.

Con respecto a la zona de trabajo *desarrollo profesional* los resultados fueron los siguientes:

Las estrategias diseñadas para intervenir la problemática planteada en esta zona de trabajo se concretaron en una producción que alcanzó niveles medios de ejecución de lo programado, la capacitación es un ejemplo de la situación, donde el personal administrativo y obrero afirman la inexistencia en la Universidad de un plan de carrera. En el caso del personal docente, revela el Informe de Evaluación Institucional (2 005), durante los años 2 003 y 2 004 se registró un incremento en el escalafón académico, sin embargo esta situación no es producto de una política integrada de formación de personal académico sino de esfuerzos individuales. Por otra parte, la capacitación y actualización prevista en las actas convenio del personal administrativo se modifican a partir del año 2004 por la capacitación y actualización dirigida a desarrollar las competencias requeridas por el desempeño del funcionario en el área de trabajo, de allí que las percepciones de un número importante de trabajadores consultados señala no haber sido objeto de capacitación alguna, y la poca contribución de ésta en su desempeño. En cuanto a los programas de reconocimiento al desempeño, concebidos por la UPEL, no se crearon otros programas adicionales a los ya existentes.

Uno de los factores condicionantes del logro del objetivo en la zona de trabajo *desarrollo profesional* es el diseño e implantación de un sistema de evaluación del

desempeño, mas allá de la valoración de credenciales que en la actualidad se realiza a los fines de clasificar al personal u otorgar primas (personal administrativo).

Considerando que la problemática que caracteriza a la zona de trabajo Desarrollo Profesional comprende el bajo perfil de Recurso Humano Docente, Administrativo y Obrero, se concluye que:

1. Persiste la debilidad referida a la ausencia de planes de carrera a partir de la cual se deriven los planes de formación, capacitación y actualización del personal, así como el sistema de evaluación del desempeño.
2. La Universidad ha venido realizando esfuerzos para la formación, capacitación y actualización del recurso humano, con mayor énfasis en el personal docente y administrativo que en el personal obrero, sin embargo, estos esfuerzos resultan aislados hasta tanto no exista un plan de carrera.
3. La Universidad conocerá el impacto que estos esfuerzos tienen en el desempeño del personal en el ejercicio de sus funciones y ámbitos de competencias cuando se diseñe e implante un sistema de evaluación.

Con respecto a la zona de trabajo **Gestión**, los resultados fueron los siguientes:

Las estrategias diseñadas para intervenir en la problemática planteada en esta zona de trabajo, generaron un impacto que se materializó en una diversidad de productos, cuyos niveles de ejecución fueron significativos de acuerdo con lo programado. En este sentido, la implantación de una cultura de planificación fue significativa en los resultados, ya que permitió el cambio desde una perspectiva corporativa hacia una perspectiva de cooperación, que se pone de manifiesto en el abordaje conjunto de los problemas diagnosticados, inducido por el concepto Zona de Trabajo. De allí deviene el dominio de las técnicas y categorías de planificación y el uso de sus instrumentos, así como la tendencia a la aproximación del indicador grado de efectividad financiera al valor Standard, entre los años 2001 y 2004. El predominio del momento normativo, cuya producción y divulgación contribuyó a regular el quehacer universitario y hacerlo correspondiente con los cambios del entorno específico y general y las exigencias de los órganos contralores, tal y como se

corroborar en el informe definitivo del año 2001 y en el acta del año 2004 emitidos por la Contraloría General de la República. No obstante, a pesar de este avance, la Universidad sigue presentando debilidades en la aplicación de mecanismos de control, seguimiento y evaluación de planes, que se evidencia en la insuficiente cantidad, la deficiente calidad e inoportunidad de la información suministrada por los sujetos responsables de la rendición de cuentas.

Considerando que la problemática que caracteriza a la zona de trabajo Gestión comprende tres aspectos: la gestión inadecuada de procesos y recursos organizacionales, irrespeto al marco regulatorio y la ausencia de programas de evaluación institucional, se concluye que:

1. La Universidad gestiona mejor sus procesos y recursos organizacionales con base en las regulaciones producidas, la reorganización de los procesos, y su abordaje cooperativo inducido por el modelo de planificación.
2. La Universidad dispone de un modelo de Evaluación Institucional aprobado que se fundamenta en su modelo de planificación.
3. Persiste la debilidad en los mecanismos de control y seguimiento, lo cual atenta contra la premisa en la que se sustenta el modelo de Evaluación Institucional dado que es sobre la cantidad, calidad y oportunidad de la información procedente del control y seguimiento de los planes.

Recomendaciones generales con respecto a los resultados obtenidos

1. Divulgar la existencia de los ambientes de aprendizaje y universalizar su uso.
2. Lograr que se incremente la asignación presupuestaria con el fin de beneficiar un mayor número de estudiantes y ampliar la cobertura de los servicios médico odontológicos.
3. Profundizar las acciones tendentes a la corrección de las desviaciones en la planificación, administración y evaluación del currículo.
4. Abordar las nociones de inter y transdisciplinariedad con el propósito de incorporar contenidos éticos, estéticos y ambientales en los cursos y

redimensionar los fundamentos filosóficos, sociológicos y antropológicos del currículo.

5. Diseñar planes de carrera para cada tipo de trabajador que propicie el conocimiento de sus capacidades y competencias y permita potenciarlas.
6. La Universidad ha de realizar esfuerzos en dos direcciones: crear las condiciones necesarias para desarrollar las carreras de sus trabajadores conforme al Plan y adecuar todos aquellos elementos reguladores y prácticas administrativas que obstaculizan los ascensos con base al mérito.
7. Implantar un sistema de reconocimiento al desempeño que tenga amplio alcance y propicie la participación de todos sus trabajadores.
8. Agilizar la implantación total y definitiva de la nueva plataforma tecnológica.
9. La Universidad debe abocarse a la consideración de las Zonas de Trabajo que no presentaron un resultado favorable y que conservan su vigencia por ser parte del quehacer universitario, como es el caso de Desarrollo Profesional, Tecnología, Estructura Organizacional y Estudios Prospectivos. La problemática en ellas planteadas no fueron superadas.

Plan de Desarrollo de la UPEL 2 007- 2 010

En el año 2 006 la Dirección General de Planificación y Desarrollo de la Universidad propone un nuevo de Plan de Desarrollo 2 007-2 010 basado en la planificación estratégica. En este sentido, el plan se reorienta atendiendo a los valores organizacionales de la Universidad. Estos son la calidad, la defensa del ambiente, la equidad, la honestidad, la innovación, el respeto, la responsabilidad, el sentido crítico, el sentido de pertenencia y la solidaridad. Al particularizar sobre la calidad, entendida como valor, se hace referencia a la condición humana en términos del desarrollo y consolidación de sus competencias para generar, entre otras consideraciones, resultados óptimos de gestión administrativa y de servicios innovadores que garanticen el compromiso social de la Universidad. Se pone en evidencia la importancia de la administración basada en competencias en el modelo de planificación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, donde los

valores se constituyen referentes o guías que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona.

El modelo de gerencia estratégica para la UPEL describe entre otros aspectos, las debilidades y amenazas internas que en correspondencia con las oportunidades y amenazas del entorno, definen los grandes ejes estratégicos que determinaran la formulación de los objetivos estratégicos y operativos.

El autor del presente estudio en su condición de observador participante, por ser Coordinador Nacional del Fondo para el Financiamiento y Desarrollo de la Investigación en la UPEL (FONDEIN), fue participe en la elaboración de los ejes estratégicos. Estos ejes son: la formación, investigación, integración a la sociedad, talento humano y gestión. Sin pretensiones de fundamentar teóricamente el Modelo de Europeo de Excelencia utilizado por la UPEL en su propuesta, se presenta una síntesis de las fortalezas y debilidades manifiesta por la comunidad upelista y de utilidad para este estudio con fines referenciales.

Cuadro N° 1. Resultados del Análisis FODA. Dirección General de Planificación y Desarrollo. (UPEL, 2006)

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Las autoridades se relacionan permanentemente con el entorno.	Gran parte de la comunidad universitaria desconoce la visión y la misión de la universidad.
Directivos accesibles y flexibles a la discusión de los problemas de la universidad.	Falta de difusión sobre las políticas y estrategias contenidas en los planes.
La universidad cuenta con un elevado número de personal calificado y capacitado técnica y profesionalmente.	Carencia de un sistema de capacitación, actualización y desarrollo permanente de personal en atención a las necesidades de cada área de la universidad.

FORTALEZAS	DEBILIDADES
	Desaprovechamiento del potencial humano existente.
	Escaso compromiso y falta de sentido de pertenencia del personal.
	Ausencia de un sistema de evaluación del desempeño.
	La designación de personal en pocos casos se hace con criterios basados en competencias.
	Falta de formación y experiencia gerencial en cuanto a los criterios de calidad.
	Inexistencia de un sistema integrado de información que garantice la efectividad y eficiencia de las actividades y procesos académicos y administrativos.
	Falta de compromiso de los gerentes para la puesta en práctica de políticas y estrategias.
	Ausencia de correctivos para disminuir el ausentismo laboral, los retrasos constantes, la irresponsabilidad y la falta de comunicación.

Para los efectos de este estudio, se precisan tres ejes estratégicos propuestos por la Dirección General de Planificación y Desarrollo de la Universidad para los años 2 007 y 2 010 en atención con la problemática planteada: la formación, talento humano y gestión. Entre otros objetivos estratégicos y operativos de estos ejes, se citan los siguientes:

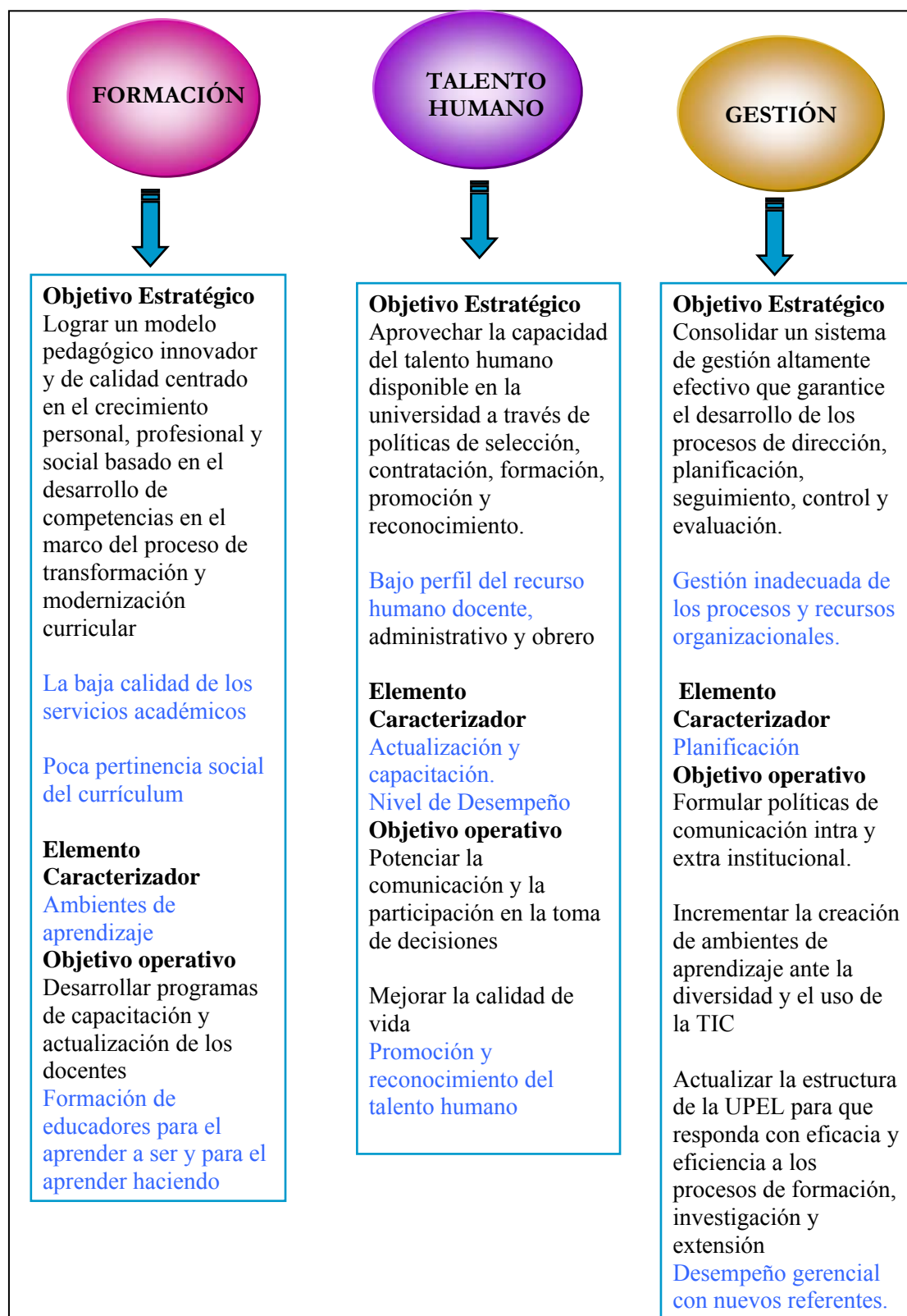


Gráfico N° 2. Ejes Estratégicos. Ortega (2 006)

Con respecto al gráfico N° 2, el eje estratégico de *formación* se corresponde con los problemas de baja calidad de los servicios académicos y con la poca pertinencia social del currículo donde el elemento caracterizador sigue siendo los ambientes de aprendizaje, aspectos ventilados en el plan de desarrollo 2001-2005, cuya política se orientó a la formación de educadores para el aprender a ser y para el aprender haciendo, aspectos centrales del aprendizaje basado en competencias.

El eje estratégico *talento humano* trae al recuerdo la zona de trabajo *desarrollo profesional* cuyo problema a resolver fue el bajo perfil del recurso humano docente focalizando entre los elementos caracterizadores, la actualización, la capacitación y el nivel de desempeño, cuya política fue la promoción y reconocimiento del talento humano, aspecto que se aborda en este eje.

El eje estratégico *gestión* revela, de acuerdo a los planes de desarrollo 2001-2005 y plan de desarrollo propuesto para 2007-2010, la importancia que la universidad le atribuye a gerencia universitaria. Recordemos que en el plan de desarrollo 2001-2005 para la zona de trabajo *gestión* se planteó el siguiente problema “Gestión inadecuada de los procesos y recursos organizacionales”, cuyo elemento caracterizador es precisamente la planificación como una de las funciones administrativa reseñada con relevancia. La política instrumentada para atender el problema fue el desempeño gerencial con nuevos referentes, aspecto contemplado en la nueva propuesta.

En sintonía con lo anterior, un análisis elemental de los problemas a resolver en el marco de la misión y visión de la universidad persisten desde hace seis años pero con nuevos puntos de abordaje dado que los requerimientos actuales de aprendizaje, producto de la inserción de las nuevas tecnologías y sistemas administrativos de vanguardia imponen mayor dinamismo en la gerencia universitaria.

A juicio del autor del presente estudio, la educación formal, aunque necesaria, no es suficiente para garantizar la efectividad en el desempeño profesional en la función gerencial y de acuerdo con Levy-Leboyer (1997) es imposible que una persona egresada recientemente tenga el mismo desarrollo profesional que otra que

egresó y que está económicamente activa desde hace diez o veinte años donde se pone en evidencia la importancia de la experiencia en el desarrollo de las competencias, sin embargo es importante acotar que, aunque los términos competencia y experiencia están relacionados, las experiencias no garantizan las competencias de una persona y en este sentido no resulta relevante la experiencia por años de servicios sino la calidad de la experiencia durante esos años, es decir la experiencia significativa.

Las competencias, entendidas como el resultado de las experiencias significativas de integración del saber conocer (conocimiento), el saber hacer (habilidad), el saber convivir (actitud) y el querer hacer (voluntad), se asocia con el desarrollo del gerente como persona, ya que el desarrollo de competencias implica una actitud y aptitud del individuo hacia el fortalecimiento de sus potencialidades, utilizando para ello todos los recursos a los que pudiera acceder (repertorio experiencial, medios físicos, tecnológicos, materiales y emocionales). En este orden de ideas, el desarrollo de competencias se convierte en un acto voluntario de capacidades y deseos personales, que de acuerdo a Levy-Leboyer (ob.cit) tiene lugar en el mismo acto del trabajo y no antes, ni después de detectar las necesidades de formación, es un proceso coincidente con el acto del trabajo.

Para el autor del presente estudio estos aspectos dejan en evidencia que la formación tradicional, bien sea en la universidad o en la organización misma, son mecanismos previos o posteriores al acto laboral y por lo tanto pudieran considerarse como políticas estáticas que atienden a situaciones coyunturales. No obstante, el impulso tecnológico de la información da lugar a un nuevo orden en la formación del capital humano dada la dinámica del comportamiento organizacional. Por analogía, se deduce que el desarrollo de competencias estaría condicionado por estos cambios y que se traducen en experiencias diferenciadas en espacio y tiempo. En este sentido y para los efectos de esta investigación toma fuerza la hipótesis teórica de que las organizaciones deben orientar sus políticas de formación de personal gerencial hacia la creación de las condiciones necesarias para que el gerente se estimule al desarrollo

de competencias deseada, teniendo como referente la experiencia buscada y explotada significativamente.

En el caso de las universidades y particularmente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador se evidencia la elección de profesores para el ejercicio de funciones gerenciales sin evaluar el costo administrativo que dicha decisión acarrea, sin embargo, asumen el reto y en el transcurso de los años desarrollan competencias y le surgen nuevas aspiraciones. En este sentido, surge la siguiente interrogante, ¿Cómo desarrollan dichas competencias?

De acuerdo con Guedez (2 003),

En las organizaciones existe la ley 50-30-20 que establece que el 50% de lo que un profesional sabe lo aprende en el trabajo, el 30% es producto de su esfuerzo personal asociado con lecturas, participación en eventos, reuniones con colegas, entre otras, y que el 20% restante procede directa y explícitamente de la educación formal recibida del sistema educativo regular (p.133).

De esta afirmación, se puede deducir que el 80% de lo aprendido por el profesional no está en correspondencia con lo aprendido en el sistema educativo formal.

De acuerdo con Pérez de Roberti (2 005), las megatendencias en un mundo cambiante y globalizado conducen al replanteamiento de los currículos acorde con las exigencias de la postmodernidad en cuanto a competencias y excelencia. Desde esta perspectiva la Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado” (UCLA), el currículo se reorientó hacia la formación integral de un profesional basado en el enfoque de competencias, según reza en las Políticas de Docencia aprobadas en Consejo Universitario, sesión 1522 del 14 de abril de 2 004.

Por su parte, en el año 2 006 la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) inició un proceso de transformación y modernización del currículo para la formación docente de pregrado basado en el enfoque de competencias.

Desde esta perspectiva y en virtud de la inquietud del autor del presente estudio por elaborar un proyecto de investigación que vinculará la gerencia universitaria con las distintas situaciones problemáticas focalizadas hacia los ejes estratégicos del plan de desarrollo 2007-2010: la formación, el talento humano y la gestión, aspectos citados con anterioridad, surge la inquietud de conocer, describir e interpretar el desarrollo de competencias gerenciales por parte de los profesores de la UPEL electos para el ejercicio de una gestión administrativa en la Universidad, considerando para los efectos la experiencia significativa en entornos académicos-administrativos con el propósito de generar lineamientos estratégicos de formación gerencial universitaria, teniendo presente que:

- a) La experiencia gerencial del investigador.
- b) Entre los problemas claves y comunes del subsistema de educación superior, identificados por la Oficina de Planificación del Sector Universitario en el año 2001, se citan la gestión inadecuada de los procesos y recursos organizacionales y la política de talento humano inapropiada, aspectos considerados en el Plan de desarrollo de la Universidad para los años 2007-2010.
- c) La creciente importancia de las competencias en las organizaciones y en el currículo del sistema educativo nacional e internacional.
- d) La existencia de espacios de acción para la investigación en los llamados ejes estratégicos *formación, talento humano y gestión* en el modelo de planificación estratégica la UPEL período 2007-2010 que entre otros aspectos reflejan la problemática desde hace seis años.
- e) El manifiesto oral, espontáneo y reiterativo de algunos profesionales miembros del personal administrativo de la UPEL hacia el autor del presente estudio, en relación con la gerencia, con la falta de estímulo para el trabajo, con la inexistencia de una política coherente de recursos humano donde las iniciativas de superación son personales.
- f) Por las reflexiones del autor, en cuanto a las competencias que adquieren y desarrollan los gerentes en el ejercicio de cargos académicos administrativos, en la manera como los tutores de tesis o trabajos de grado desarrollan competencias en las

tutorías. Las competencias que los atletas desarrollan en ciertas disciplinas en cuanto a la comunicación, táctica, trabajo en equipo, disciplina, responsabilidad y voluntad.

g) Las competencias gerenciales desarrolladas por el autor del presente estudio en el ejercicio de funciones de gestión académica administrativa.

Para orientar metodológicamente este estudio surgen las siguientes interrogantes de investigación:

En base a la experiencia en la gestión universitaria:

¿Qué competencias gerenciales poseen los profesores de la UPEL que ocupan cargos de elección en los actuales momentos?

¿Cómo desarrollan las competencias gerenciales los profesores en la UPEL que ejercen cargos de elección en la actualidad?

¿Qué competencias gerenciales se requieren para la formación de gerentes universitarios?

¿Que lineamientos estratégicos son viables para la formación gerencial de profesores que aspiran ejercer cargos de elección en la Universidad?

Objetivo General

Generar lineamientos estratégicos de formación gerencial para cargos de elección basados en las competencias desarrolladas por los gerentes de la UPEL a través de experiencias significativas de gestión administrativa que permitan mediar procesos de aprendizaje organizacional.

Objetivos Específicos

1. Diagnosticar las competencias gerenciales que poseen los profesores de la UPEL que ejercen cargos de elección en los actuales momentos con base a sus experiencias significativas de gestión administrativa.

2. Caracterizar las competencias gerenciales desarrolladas por los profesores de la UPEL electos con relación a sus experiencias significativas de gestión administrativa.
3. Identificar las competencias gerenciales pertinentes para la formación de gerentes universitarios en la UPEL para cargos de elección.
4. Describir lineamientos estratégicos de formación gerencial para cargos de elección vinculados con el desarrollo de competencias con base en las experiencias significativas de gestión administrativa del profesor de la UPEL.

Justificación de la Investigación

El estudio de las competencias en el aprendizaje organizacional, en los actuales momentos se ha convertido, a juicio del autor del presente escrito, en unos de los temas representativos de la investigación en ciencias sociales en el ámbito empresarial y en el ámbito de la administración educativa.

En el contexto de la educación superior, se está desarrollando en América Latina y el Caribe el Proyecto Tuning (2 005) que entre los temas centrales de estudio se destaca las competencias en la educación superior. Por otra parte, afirman Lanz, Fergusson y Marcuzzi (2 006) el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 del Instituto Internacional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) propone, entre otros aspectos en el marco de la transformación universitaria, la formación integral de los individuos que tiene que ver con la formación en competencias intelectuales y profesionales como elementos esenciales de pertinencia social.

En el ámbito curricular, de acuerdo con los lineamientos que orientan el proceso de transformación y modernización del currículo para la formación docente de pregrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2 006) el modelo curricular de formación propuesto por la UPEL está centrado en el desarrollo personal, profesional y social, haciendo énfasis en la dimensión ética, basado en el desarrollo de competencias intelectuales, intrapersonales, sociales y profesionales,

orientado por los valores y operacionalizado en la práctica pedagógica. Esto confiere al presente estudio una relevancia pedagógica específicamente con lo relacionado al proceso de aprendizaje de competencias basadas en las experiencias de gestión administrativas. Es oportuno precisar que la UPEL forma profesionales en la especialidad de educación comercial con competencias docentes y administrativas, que de acuerdo con el perfil específico del egresado de la especialidad de Educación Comercial, contemplado en el diseño curricular de la especialidad, refiere entre otros aspectos, la aplicabilidad del conocimiento teórico - práctico que permita el desarrollo de habilidades y destrezas en la solución de problemas que surjan en el campo de las actividades socio – económicas. En este sentido el presente estudio sería de gran utilidad para fortalecer el diseño curricular de la especialidad en materia de competencias.

En el área de postgrado y en los actuales momentos, el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL está desarrollando el Proyecto Piloto de Especializaciones Innovadoras (ProPEI) que contempla entre otros aspectos como perfil de egreso el tema de las competencias.

Para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), el presente estudio servirá de referencia en el desarrollo de proyectos institucionales en el contexto de los planes operativos focalizados hacia la formación de profesores ordinarios de relevo para la gestión universitaria en cualquier nivel gerencial.

Como aporte teórico al conocimiento práctico o el saber aplicado se analiza las competencias desde una perspectiva del proceso y no del producto (evaluación). El propósito no es categorizar un perfil profesional de acuerdo a las competencias requeridas para una actividad gerencial, sino de generar lineamientos estratégicos de formación gerencial para el ejercicio de cargos de elección en la Universidad, teniendo como referente las experiencias significativas de los actores sociales.

Como referencia documental, representa un antecedente de reflexión científica en el área del aprendizaje organizacional basado en las competencias.

Delimitación

La investigación se desarrollará en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) por cuatro razones:

1. La UPEL representa para el investigador del presente estudio su área de influencia en su condición de observador participante.
2. En la problemática universitaria planteada por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), se discriminan un conjunto de cuestionamientos comunes para todas las universidades nacionales.
3. La UPEL es un ente representativo del sector universitario venezolano.
4. De acuerdo con la estructura de la UPEL, cada Instituto Pedagógico adscrito a la Universidad, representa un cúmulo de significados históricos y organizativos que difieren de la estructura central.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

En este capítulo se expone la revisión del marco teórico que sustenta la investigación: se expone las delimitaciones del término competencias, las competencias gerenciales y su desarrollo, algunos modelos administrativos basados en competencias, el referente epistemológico del enfoque por competencias y los estudios o antecedentes de investigación relacionados con el problema de estudio. En este sentido se realizó una revisión de fuentes bibliográficas y electrónicas del área del conocimiento.

Delimitación del término Competencias

Etimológicamente el término *competencias* proviene de dos verbos *competere* y *competir*. *Competere* originalmente significaba “ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir, luego adquiere la connotación de “responder a”, “corresponder a”, “aplicable a”. Se usó como verbo transitivo para referirse a la idea de “tratar de alcanzar justamente con “pedir en competencias”. Es partir del siglo XV que en español, la palabra *competere* vino a significar “pertenecer a”, “incumbir” dando lugar al sustantivo *competencia* y al adjetivo *competente* para indicar “apto”, “adecuado”. Por otra parte, el verbo *competir* vino a significar “pugnar con”, “rivalizar con”, generando sustantivos como “competencia”, “competidor”, “competitividad” y el adjetivo “competitivo”. Esto significaría que el término de competencias puede emplearse en ambos sentidos pero con variantes distintas porque se presta a múltiples interpretaciones y complejidades. (Levy-Leboyer, 1 997).

En este estudio utilizaremos la palabra *competencia* en términos de competente del verbo *competere*, para focalizar las competencias que deberían poseer o desarrollar las personas cuando desempeñan cargos gerenciales.

Siguiendo con el autor citado y haciendo referencia a las competencias, existen por lo menos seis acepciones básicas del termino “competencia”: la competencia como autoridad (estar bajo la competencia de alguien), la competencia como capacitación (desempeño), la competencia como competición (rivalidad entre personas para alcanzar una meta), la competencia como cualificación (evaluación de competencias), la competencia como incumbencia (administración por competencias) y la competencia como suficiencia (estándares de competencia).

Entre las distintas acepciones expuestas de competencia, las que refieren a la capacitación y cualificación, están directamente vinculada con la temática de este estudio, pero con algunas variantes. De acuerdo con Levy-Laboyer (ob.cit), la competencia como capacitación es entendida por el aprendizaje de una persona medido por el conocimiento y la pericia, y la competencia como cualificación hace referencia a las cualidades pertinentes para un cargo, sin embargo, ambos conceptos se vinculan más con procesos evaluativos que formativos. La formación gerencial a través de experiencias significativas introduce una connotación distinta en cuanto a la capacitación. Un enfoque de capacitación debería revalorizarse en términos de una retroalimentación sistemática del acto gerencial sustentado en el principio del aprender haciendo, que quizás pudiéramos llamarlo *capacitación coincidente*.

Levy-Leboyer (ob.cit) hace referencia a la existencia de un estudio respaldado por la Asociación Europea de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (EAWOP) que reveló distintas acepciones del término *competencias* en diferentes países. Para los efectos, se utilizó el Internet como medio de investigación y teniendo como muestra profesores universitarios y consultores de empresas en el área de recursos humanos, se formuló la siguiente pregunta:

¿Puede usted indicar cómo se traduce a su propio idioma estas expresiones en inglés: skills y competences?

Los resultados se muestran en el cuadro N° 2:

Cuadro N° 2. Competencia en diferentes idiomas. Levy-Leboyer (1 997)

Idioma	Skills	Competences
Alemán	Fertigkeiten Gewandtheit	Kompetenzen Fähigkeiten Qualifikationen
Danés	Faerdigheder	Kompetencer
Español	Habilidades Destrezas Capacidades Talentos	Competencias Cualificaciones
Francés	Habiletés Compétences	Compétences Qualifications
Griego	Dexiouthtes	Ikanothtes
Holandés	Vaardigheden	Competenties Geschiktheden Beroepskwalificaties Bevoegheid
Italiano	Abilita Capacita	Kompetenzen Fähigkeiten Qualifikationen
Portugués	Habilidade, destreza	Competencia

En relación con la columna “skills”, el término más empleado por los países en referencia fue la palabra “habilidad” que desde la expresión latina, etimológicamente proviene del vocablo *habilis* que significa dos cosas: algo que se pueda tener, llevar, manejar fácilmente, o algo que es apropiado, conveniente, apto. De acuerdo con la Real Academia Española (2 001), habilidad significa capacidad y disposición para algo.

Otra palabra empleada con mayor frecuencia fue “destreza” que en lenguas latinas significa aquello que se hace de modo correcto con la derecha. Para la Real Academia Española (ob.cit), destreza significa, habilidad con que se hace algo.

Las palabras capacidad y destreza son las utilizadas por estos países para referirse al término habilidad.

En relación con la columna “competences” en español se hace referencia a las competencias y a la cualificación. En otros idiomas hasta se utilizan tres y cuatro expresiones para referirse al término *competencias* como las cualidades pertinentes de una persona para ocupar un cargo. En griego viene a significar suficiencia, capacidad. Para la Real Academia Española (ob.cit) las competencias del verbo competente, significa pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

Con este marco referencial, la profesora Levy-Leboyer (1997) define las competencias como “repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada” (p. 13). En este sentido, las competencias podrían considerarse consecuencias de las experiencias cuya formación se visualiza en comportamientos y constituyen saberes articulados e integrados que una persona manifiesta en un momento oportuno y pertinente en el hacer sin recurrir a reglas básicas.

El término *comportamiento* alude a la expresión *skills* para referirse al “saber presentarse”, “saber escuchar” saber comunicarse”, “saber persuadir”, “delegar funciones”, “saber negociar”, entre otros. No obstante, según esta autora las competencias pueden explicarse por fases de aprendizaje.

Teniendo como referencias los autores citados, el término de competencias se vincula con el saber y las habilidades que requiere una persona para que lo acrediten competente para el ejercicio de una actividad. En este sentido, las competencias pudieran categorizarse según el área de interés; desde las competencias del saber conocer, las competencias técnicas hasta las competencias de escucha, de comunicación, de persuasión, de delegación, de negociación, entre otras.

Para Sousa (2 001) las competencias son las características que describen el desempeño exitoso de los gerentes y su estudio se remonta a la década de los años 60 del siglo XX con las investigaciones realizadas en las área de Psicología Industrial por Ghiselli en 1 966 y Mischel en 1 968, quienes vincularon las competencias con la personalidad y el desempeño de las personas en las organizaciones. En este sentido, estos autores demostraron que los rasgos comprobables de la personalidad rara vez mostraban correlaciones superiores a 0,33 (10% varianza) con respecto al desempeño en el trabajo.

En 1 973 David McClelland, en un posición clara y distinta del enfoque tradicional de las competencias, que se centraba en los elementos del trabajo, donde por ejemplo se hacía referencia a la relación tiempo-tarea, formuló un conjunto de planteamientos relacionados con la conducta en el trabajo y entre los aspectos más resaltantes se cita la asociación del éxito con la personalidad. En este sentido, realizó un estudio comparativo entre las personas que han triunfado claramente en su trabajo, en aspectos importantes de la vida o con rendimientos superiores evidentes, con respecto a otras personas que fracasan o muestran rendimientos inferiores. No obstante, para darle validez a su propuesta argumentó que para medir las competencias era necesario conocer e identificar las aptitudes especiales y las conductas operativas causalmente relacionadas con los resultados favorables del desempeño de los trabajadores estrellas. Una aptitud para McClelland (citado por Goleman, 2 000) es una característica de la personalidad o conjunto de hábitos que llevan a un desempeño laboral superior o mas efectivo. Esto quiere decir entonces, que los ocho hábitos propuestos por Covey representan aptitudes. En los años 70, parafraseando a Goleman (2000), los test de personalidad y los perfiles (emotivo o racional) formaban parte de los habituales mediciones del potencialidad para el trabajo, sin embargo el problema es que los test tenía un objetivo distinto, porque prácticamente eran diagnósticos de los trastornos psicológicos. McClelland en un estudio titulado “Medir la aptitud antes que la inteligencia” demostró que la aptitud académica, las calificaciones escolares, las credenciales de mérito académico, no servían para prever el desempeño de una persona en determinado puesto de trabajo ni

su éxito en la vida, lo esencial es identificar las aptitudes especiales de las personas como lo son su empatía, su autodisciplina y la iniciativa.

Para Hooghemstra (1996), McClelland demostró que los tradicionales test de aptitud y contenido de conocimientos, así como los títulos y méritos académicos no servían para predecir la actuación en el trabajo o el éxito en la vida. En este sentido, el mejor medio de predicción de lo que puede y quiere hacer una persona en su trabajo está condicionado por lo que piensa y haga espontáneamente en situaciones no estructuradas o lo que haya hecho en situaciones similares que le generaron experiencia. Para este autor, las competencias pueden consistir en motivos, rasgos de carácter, concepto de uno mismo (actitudes o valores), capacidades cognitivas, conductas o cualquier otra característica que se pueda medir de manera fiable diferencias entre desempeños eficaces e ineficaces.

Posterior a McClelland se realizaron investigaciones sobre el método de evaluación de competencias, que llevaron a definir el término de competencias en el ámbito del aprendizaje, entendido como el cambio de la conducta de la persona. Por ejemplo Alles (2006) pone de relieve en los actuales momentos que las competencias se perciben a través de los comportamientos porque estos son observables y Goleman (2000), quien incluso fue asesorado por McClelland, desarrolló la teoría de la inteligencia emocional y puso de relieve la importancia de las emociones en el estudio de las organizaciones, aspecto que ha tomado fuerza en el siglo XXI.

En este orden de ideas Levy-Leboyer (1997) afirma que los estudios de McClelland estuvieron orientados hacia la persona, su imagen, sus estrategias para resolver problemas y hacia el manejo de las relaciones interpersonales, con el propósito de evaluar el desempeño a través de las conductas y características de las personas. Los tres sistemas motivacionales que gobiernan el comportamiento humano según McClelland son la motivación al logro, el poder y la pertenencia, aspecto también considerado por Alles (2005).

La motivación al logro o *motivo eficiencia*, está representado por el interés recurrente de la persona por hacer algo mejor y que se puede medir por la input/output. En este sentido, hacer las cosas mejor implicaría obtener el mismo

output con menor esfuerzo, mayor output con el mismo esfuerzo o mayor output con mayor esfuerzo. El poder como motivación está asociado con niveles de muchas actividades competitivas y asertivas que involucran sentimientos de fortaleza física o psicológica. La pertenencia como motivación se fundamenta en la necesidad de estar con otros. Estos sistemas no son excluyentes, son complementarios, incluyentes y derivan en una acción.

La motivación al logro o el *motivo eficiencia*, en la forma como está definido por Alles (ob.cit), a juicio del autor del presente estudio, vincula la productividad del desempeño con las competencias. La motivación por el poder implica a su vez la influencia de una persona sobre otra y está asociado con el liderazgo. La motivación por la pertenencia se asocia con la capacidad y habilidad de individuo para interrelacionarse socialmente con los demás y esta vinculada con las necesidades de afiliación de una persona en una organización. Esto significaría que las competencias están sincronizadas con las necesidades de un individuo en una organización, lo que trae como reflexión el estudio piramidal de las necesidades de Maslow.

Al respecto Fitts y Posner (citados por Levy-Leboyer, 1 997) señalan que desde hace más de 20 años se han realizados estudios relacionados con las competencias para una tarea, describiendo tres etapas de aprendizaje: la primera etapa es la cognitiva donde la persona se enfrenta por primera vez ante una nueva experiencia de trabajo (se requiere cualidades intelectuales y capacidad de atención); la segunda etapa esta relacionada con el saber hacer y se caracteriza por la rapidez de respuesta con bajo márgenes de error ante una situación ya conocida, y la tercera etapa muestra la competencia adquirida de la persona fruto de su experiencia para resolver situaciones con menos dependencia del saber cognitivo ante un trabajo cotidiano cada vez mas automatizado.

Alles (2 005) haciendo referencia a Levy-Leboyer, señala la existencia de competencias universales para los cuadros superiores. Estas son: presentación oral, comunicación oral, comunicación escrita, análisis y comprensión de problemas dentro y fuera de la organización, planificación y organización, delegación, control, desarrollo de los subordinados, autoridad sobre individuos y grupos, tenacidad,

negociación, vocación para el análisis, sentido común, creatividad, tomar riesgos, conocimientos técnicos y profesionales, apertura a otros intereses, tolerancia al estrés, independencia y motivación. No obstante, Levy- Leboyer (ob.cit) plantea otras competencias interesantes que denomina *supracompetencias*, las que clasifica de la siguiente manera:

- a) Competencias intelectuales: perspectiva estratégica, análisis y sentido común, planificación y organización.
- b) Competencias interpersonales: dirigir colaboradores, persuasión, decisión, sensibilidad interpersonal, comunicación oral.
- c) Competencias de adaptabilidad: adaptación al medio.
- d) Competencias de orientación a resultados: energía e iniciativa, deseos de éxito, sensatez para los negocios.

Para Spencer y Spencer (citado por Alles, 2 005) existen competencias visibles y no visibles. Las visibles son aquellas fáciles de detectar y desarrollar a través del estudio del comportamiento. Las competencias no visibles llamadas también superficiales, son aquellas difíciles de detectar y desarrollar como el concepto de uno mismo, los valores y los rasgos de personalidad, que a juicios del autor del presente estudio, pertenecen al dominio privado del individuo, porque una cosa es el conocimiento en sí, los valores y sus sentimientos y otra es lo que hace el individuo en la práctica con dichas competencias.

Para Nadine Jolis (citada por Alles, 2 005) las competencias se correlacionan entre sí y se dividen en:

- a) Competencias teóricas: capacidad de conectar los saberes adquiridos en la formación (conocimiento) con la información.
- b) Competencias prácticas: saberes teóricos traducidos en acciones operativas.
- c) Competencias sociales: capacidad de relacionarse con los demás para lograr que las cosas funcionen bien.

- d) Competencias de conocimiento: combinar conocimiento (saber) e información (poder) para aportar innovaciones y creatividad. Las competencias anteriores convergen en esta competencia.

Para Sousa (2 001) las competencias dependen de situaciones que pueden hacerse evidentes en el individuo a través de la conducta y de esta manera comienzan a relacionarse con *aprendizaje*. En este sentido, se desarrolla la competencia si la conducta es positiva en el desempeño de un cargo. En este sentido, las competencias pueden ser:

- a) Intelectuales: asociadas con la atención, la memoria, la concentración, la solución de problemas, la toma de decisiones y la creatividad.
- b) Personales: refieren a las condiciones del individuo para actuar adecuada y asertivamente en un espacio productivo, aportando sus talentos y desarrollando sus potenciales, en el marco de comportamientos socialmente aceptados. Aquí se incluyen la inteligencia emocional y la ética, así como la adaptación al cambio.
- c) Interpersonales: relacionadas con la capacidad de adaptación, trabajo en equipo, resolución de conflictos, liderazgo y proactividad en las relaciones interpersonales en un espacio productivo.
- d) Organizacionales: vinculadas con la capacidad para gestionar recursos e información, orientación al servicio y aprendizaje a través de la referenciación de experiencias de otros.
- e) Tecnológicas: atribuibles a la capacidad del individuo para transformar e innovar elementos tangibles del entorno (procesos, procedimientos, métodos y aparatos) y para encontrar soluciones prácticas. Se incluyen en este grupo las competencias informáticas y la capacidad de identificar, adaptar, apropiar y transferir tecnologías.
- f) Empresariales o para la generación de empresa: refieren a las capacidades que habilitan a un individuo a crear, liderar y sostener unidades de negocio por cuenta propia, tales como identificación de oportunidades, consecución de

recursos, tolerancia al riesgo, elaboración de proyectos y planes de negocios, mercadeo y ventas, entre otras.

Ibarra (2 000) y Mertens (citado por Garcia Gil, 1 998) consideran que un esquema general de competencias incluye tres niveles:

- a) Competencias básicas: competencias elementales que están asociadas con la formación del individuo, tales como la lectura, redacción, aritmética, estadística y comunicación oral.
- b) Competencias genéricas: competencias asociadas al desempeño común en distintas ramas de actividad económica en lo relacionado a la habilidad de analizar, interpretar, organizar, negociar, investigar, enseñar, entrenar, planear, entre otras. Incluye la capacidad del individuo para el trabajo en equipo.
- b) Competencias técnicas o específicas: competencias asociadas a cierto lenguaje técnico y decisorio. No son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales como: la operación de maquinaria especializada, la formulación de proyectos de infraestructura, entre otros.

Para Becerra (2 005) las competencias son la “evidencia objetiva, definible y determinable del grado de conocimiento, aprendizaje y dominio que se tiene de los saberes-haceres, requeridos para llevar a cabo determinado tipo de actuaciones intelectuales y profesionales con efectividad y eficacia.” (pág. 57) y define a las competencias profesionales como el dominio técnico y cognoscitivo con pericia, idoneidad, propiedad y eficacia de un quehacer específico de tareas individuales, donde por lo menos existen cuatro dimensiones: cognoscitiva, pragmática, resolutive y comunicativa. Lo cognitivo se refiere al conocimiento y causa de lo que se sabe y lo que se hace, lo pragmático vincula el saber con el hacer, lo resolutive refiere el hacer eficaz, oportuno y bien hecho y lo comunicativo se refiere al dominio metacognitivo y lingüístico de lo que se sabe y se hace, en la comunicación inteligible.

Núñez (1 997) señala que las competencias representan “el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes cuya aplicación en el trabajo se traduce en un desempeño superior, que contribuye al logro de los objetivos claves del negocio” (p.22). En esta dirección, Guédez (2 003), agrega que estos son aplicados por el trabajador en el desempeño de una ocupación con “idoneidad demostrada y los requerimientos técnicos, productivos y de servicios” (p. 29).

De acuerdo con Goleman (2 000), la pericia de las personas es una combinación del sentido común con el conocimiento especializado y la habilidad que adquiere con la práctica de cualquier trabajo. Proviene del aprendizaje *al pie del cañón*, sin embargo, no basta con las habilidades cognitivas, asegura este autor, sino que son cruciales las habilidades emocionales debido a que gran parte del aprendizaje se produce durante las relaciones laborales, donde las aptitudes técnicas cada vez son relativamente menos importantes que la capacidad subyacente de aprender en el puesto de trabajo. Se requiere lo que Buzan (2 003) denomina inteligencia social para acceder a la información y al conocimiento de los demás. Y a lo que Gadner refiere a las relaciones interpersonales.

Para Pérez de Roberti (2 005) quien se desempeña como Coordinadora de la Comisión Central de Curriculum de la Universidad Centrooccidental “Lisandro Alvarado” (UCLA), el término *competencia* es polisémico y elusivo, sujeto a diferentes matices. Teniendo como referencia las Políticas y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Superior en Venezuela que data desde el año 2 001 y el concepto empleado por el Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA), una competencia es el “desempeño social complejo que expresa los conocimientos, habilidades, aptitudes y desarrollo global de una persona dentro de una actividad específica, sea esta especializada, de carácter técnico o profesional” (p.9). Siguiendo con este autor, las competencias integran los cuatro saberes pilares de la educación para el siglo XXI planteados por la UNESCO:

a) El saber aprender o conocer: conjunto de conocimientos o instrumentos del pensamiento que intervienen en la realización de la tarea.

- b) El saber hacer o emprender: conjunto de habilidades y destrezas que se ponen en acción para realizar la tarea. También puede definirse como las capacidades (lo que pueden hacer) que tiene la persona para poner en práctica el conjunto de conocimientos y comportamientos adecuados, en función de las demandas específicas de cada situación.
- c) El saber estar o convivir: Capacidad de la persona para integrarse en un grupo, aceptando y cumpliendo las normas.
- d) El querer hacer o ser: cualidad o habilidad de la persona para motivarse y poder poner en juego los otros saberes.

No obstante, señala Pérez de Roberti (ob.cit) la definición de competencia encierra un funcionamiento integrado y complejo, contentiva de competencias genéricas y específicas que deben estar vinculadas con la misión, visión y valores institucionales. Para ser competente no basta con poseer conocimiento, la persona debe tener valor, voluntad, capacidad, personalidad y la actitud para asumir un reto. En esta dirección, las competencias (habilidades y destrezas) que requiere cualquier profesional para el desempeño de una función se vincula con el perfil del egresado. Un perfil es un conjunto de rasgos que caracterizan a alguien o a algo, de acuerdo con la Real Academia Española (2 001) y con Becerra (2 002) quien agrega que estos rasgos definen el conjunto de competencias en determinadas áreas.

Desde esta perspectiva, el perfil de un egresado pudiera demarcarse en tres dimensiones vinculadas con el currículo; *la dimensión personal* que refiere al *querer hacer o aprender a ser*, como una característica de desarrollo global de la persona vinculada con su salud física y mental, su humildad, el respeto por sus semejantes, su manera de expresarse, su sensible ante los problemas de los demás, entre otros. La *dimensión pedagógica profesional* que esta relacionada con el *saber aprender* y con el *saber hacer*, donde la teoría y la práctica se sincronizan en la ejecución de una tarea y finalmente la dimensión sociocultural que recoge el cuarto pilar de la educación como lo es el *saber convivir*, cuyas características reflejan a un ser comunicativo, flexible, humanista, líder, entre otros. De esta manera se evidencia la vinculación del perfil del egresado con las habilidades y destrezas que un profesional

pone en ejecución en el ejercicio de funciones gerenciales. En esta dirección y parafraseando a Guédez (2 003) “el tránsito hacia la gerencia del conocimiento se incrementa cuando se comprende la necesidad de fomentar el perfil” (p.47).

Cuadro N° 3. Perfil de Saberes. Guédez. (2 003)

PERFIL	ENUNCIADO	PROPÓSITO
✓ Eficaz	✓ Saber hacia donde	✓ Conciencia de logro
✓ Eficiente	✓ Saber hacer	✓ Relaciona recursos
✓ Efectivo	✓ Saber para qué	✓ Actitud proactiva
✓ Intuitivo	✓ Saber inconciente	✓ Perceptivo
✓ Afectivo	✓ Querer saber	✓ Controla emociones
✓ Creativo	✓ Producir saber	✓ Imaginación-buscador
✓ Innovativo	✓ Aplicar saber	✓ Disposición de mejorar
✓ Crítico	✓ Saber evaluar	✓ Justo y responsable
✓ Ético	✓ Orientar saber	✓ Humaniza al ser humano

Valero (2 005) sostiene que dentro de un proceso de recomposición de las destrezas y conocimiento profesionales, producto de los cambios permanentes a que se ven sometidas las organizaciones, aparecen nuevos escenarios formativos donde las competencias no solo responden a las exigencias de tareas específicas de un puesto de trabajo sino que se agrega a la discusión, las eventualidades que surgen en el entorno del trabajo, referidas particularmente con la capacidad de resolver problemas, la capacidad de comunicación, el espíritu emprendedor, la capacidad para trabajar en equipo, la creatividad, la flexibilidad y sobre todo la capacidad de autoformación.

Competencias gerenciales

Bethell-Fox (1 996) consultor senior de Hay Group del Reino Unido, afirma que las características personales, los rasgos, las capacidades y las habilidades, todo en

conjunto, se denomina competencias. Metodológicamente, las competencias efectivas que definen un rendimiento superior, pueden identificarse a través de la técnica de la entrevista de incidentes críticos, que consiste en encuestar a las personas con desempeño superior y desempeño adecuado, con el fin de conocer detalladamente las ideas, las acciones e interacciones que le han permitido ante las dificultades alcanzar resultados concretos en relación al desempeño esperado. En 81 investigaciones independientes realizadas en Europa se demostró que los administradores con desempeño superior rinden un 19% más que los administradores con desempeño adecuado. Asegura este autor que, la consultora Hay Group desde hace 20 años utiliza la técnica de incidente críticos en estudios relacionados con el puesto de trabajo y ha descubierto la existencia de 20 competencias genéricas de desempeño superior que se repiten frecuentemente en una serie de roles empresariales, técnicos, profesionales, de ventas de servicio y de dirección. Estas competencias se organizaron en seis grupos:

1. Las competencias de logro y acción: preocupación por trabajar bien y por disminuir la incertidumbre mediante controles y establecimiento de sistemas, predisposiciones para emprender acciones y mejorar resultados, curiosidad y deseo por obtener información amplia y concreta.
2. Las competencias de ayuda y de servicios: capacidad para escuchar adecuadamente y comprender, responder a pensamientos, sentimientos e intereses de los demás, deseo de ayudar.
3. Las competencias de influencia: deseo de influir e impresionar a los demás a través de la persuasión, capacidad de comprensión y capacidad de crear y mantener relaciones interpersonales vinculadas con las metas de trabajo.
4. Las competencias cognitivas: capacidad para resolver las situaciones de una forma lógica y sistemática, capacidad de identificar modelos y aspectos claves o subyacentes en situaciones complejas, capacidad para ampliar el conocimiento técnico o de conseguir que los demás adquieran conocimientos técnicos relacionados con el trabajo.

5. Las competencias de eficacia personal: capacidad de mantener el control personal en situaciones estresantes, capacidad de enfrentar retos, capacidad de justificar las situaciones adversas y la capacidad de sincronizar los objetivos personales con los organizacionales.

6. **Las competencias gerenciales:** se discriminan en cuatro competencias a saber:

6.1. Desarrollo de personas: capacidad para emprender acciones eficaces para mejorar el talento y las capacidades de los demás.

6.2. Dirección de personas: capacidad para comunicar a los demás lo que es necesario hacer y lograr que cumplan los deseos del gerente, teniendo presente la visión de la organización.

6.3. Trabajo en equipo y cooperación: capacidad para trabajar y hacer que los demás trabajen colaborando unos con otros.

6.4. Liderazgo: capacidad para desempeñarse como líder de grupos o equipos.

Asegura este autor que, la formación o desarrollo de algunas competencias lleva más tiempo que el de otras, además es poco probable que un gerente reúna todas estas competencias en conjunto para alcanzar un desempeño superior. Lo recomendable es realizar entrevistas de incidentes críticos y en su defecto, utilizar esta lista de competencias genéricas como referencia.

En concordancia con lo anterior, Chiavenato (1995) haciendo referencia a las competencias de los administradores, utiliza el término de habilidades y considera que para que el administrador conduzca con eficacia el proceso organizacional, por lo menos debe poseer tres habilidades: la técnica, la humana y la conceptual.

La habilidad técnica se relaciona con el conocimiento necesario para realizar tareas específicas de acuerdo con su instrucción, experiencia y educación. Esta habilidad se requiere en el nivel de supervisión (nivel inferior).

La habilidad humana se vincula con las relaciones personales, es decir con la capacidad del administrador de trabajar en equipo, de comprender las actitudes y motivaciones de las personas a su cargo y de aplicar un liderazgo eficaz (nivel intermedio).

La habilidad conceptual tiene que ver con la capacidad del administrador para comprender la complejidad de la organización, el comportamiento organizacional y la conducta de las personas (nivel superior).

Señala Chiavenato (ob.cit) que el ascenso hacia niveles administrativos superiores aumenta la necesidad de habilidades conceptuales y es por esta razón que entre los enfoques teóricos de la administración en el ámbito gerencial se hace énfasis en el desarrollo de la capacidad pensante del administrador para que comprenda la organización en su totalidad, la complejidad en la toma de decisiones, y el comportamiento del individuo ante los objetivos y metas organizacionales.

El desarrollo de competencias gerenciales

El eje temático de esta investigación es el desarrollo de competencias gerenciales en la gestión universitaria a través de la experiencia significativa de sus actores. En este sentido, es prudente discernir sobre el término *desarrollo* con el propósito de vincularlo con el término *competencias*.

De acuerdo A. Yegres Mago (entrevista personal, abril 06, 2005) la palabra desarrollo viene de los vocablos latinos *dis* que expresa oposición y *rotulare* que se deriva *rotulus* que significa rodillo. De ahí que el término *desarrollo* signifique *deshacer un rollo*. Para los griegos los términos, cambio, suceder, acaecer, pasar, acontecer, entre otros, fueron usados como sinónimos de desarrollo y expresaban una modalidad del ser y del llegar a ser, no obstante prefirieron utilizar la palabra *devenir* para englobarlas todas. En el marco de esa pluralidad de significados, el desarrollo representa en la forma más general, situaciones superiores que se han alcanzado mediante procesos de cambios.

En sintonía con Yegres Mago (ob.cit), Bomboma (2 004) y el diccionario de la Real Academia Española señalan que la palabra desarrollo es un sustantivo masculino extraído del verbo transitivo desarrollar, un compendio del prefijo *des* y del verbo *arrollar*. Este concepto para Bomboma pasa desde una perspectiva netamente de procesos biológicos y naturales hacia una descripción de procesos

sociales que adquiere connotación económica con los aportes de Carlos Marx. Según Esteva (1 996) el desarrollo implica siempre un cambio favorable, un paso de lo simple a lo complejo, de lo inferior a lo superior, de lo peor a lo mejor. La palabra indica que uno lo esta haciendo bien porque avanza hacia una meta deseable. Por su parte, Romero (1 988) señala que el diccionario enciclopedia Quillet, el diccionario Hispánico Universal y el Diccionario Larousse Ilustrado, definen el desarrollo como el “incremento de una cosa del orden físico, intelectual moral: desarrollar los músculos, la memoria”. (p.9)

Teniendo presente los términos de competencia y desarrollo, el desarrollo de competencia en el desempeño puede concebirse como un proceso de crecimiento gradual y sostenido del saber (conocer, hacer y convivir) y del querer hacer en cuanto al ejercicio de una actividad.

Para los efectos de este estudio, lo expresado por Connor y Seymour (1 996) sobre la programación neurolingüística (PNL) para formadores, tiene un significado relevante. Estos autores afirman que la formación de un individuo se desarrolla por lo general en la organización y es través de la experiencia en el propio trabajo. Para aprender una habilidad o desarrollar ciertas competencias es necesario superar cuatro etapas:

Etapas 1. Incompetencia inconciente: El individuo se caracteriza por no saber nada de nada.

Etapas 2. Incompetencia conciente: El individuo está conciente de su incompetencia y se interesa por el saber.

Etapas 3. Competencia conciente: El individuo está conciente de su competencia en el trabajo y requiere de concentración y dedicación para desarrollar eficazmente una tarea.

Etapas 4. Competencia inconciente: El individuo posee las habilidades y destrezas necesarias para desarrollar una tarea, que de acuerdo a Levy-Leboyer (1 997) la hace de manera automatizada.

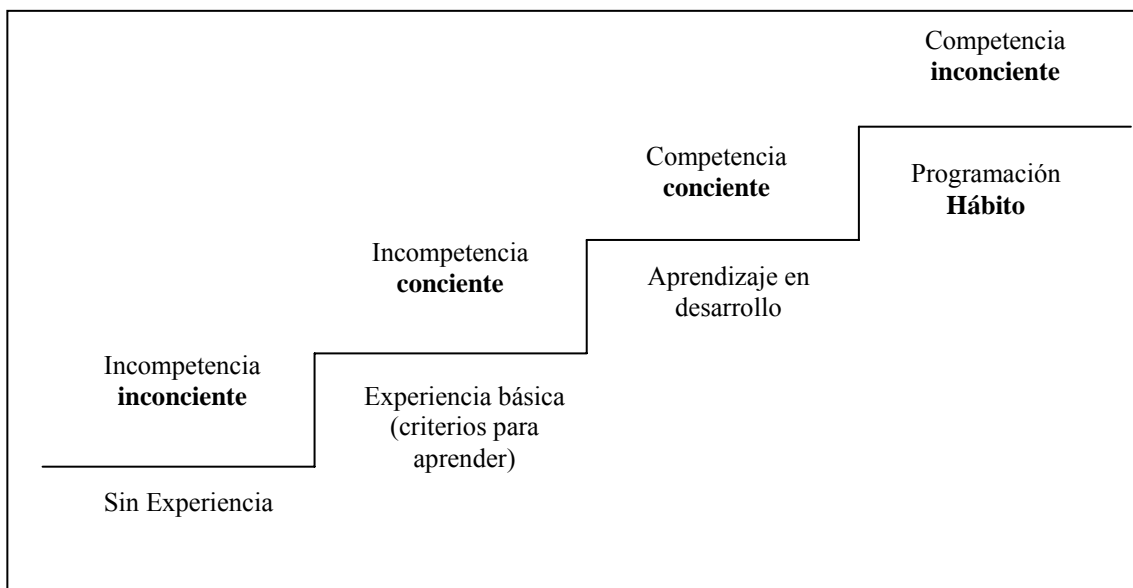


Gráfico N° 3. Etapas del aprendizaje de habilidades. Ortega (2 007)

De acuerdo con los objetivos formulados en este estudio, la segunda etapa del modelo de aprendizaje de habilidades descrito con anterioridad (incompetencia inconsciente) es un referente importante por el hecho de que el individuo a este nivel ha adquirido un cierto nivel de aprendizaje que no es suficiente para el desempeño efectivo de una habilidad en el trabajo y en su cambio de conducta reconoce que requiere de habilidades superiores.

Para Connor y Seymour (1 996) los canales de formación tienen que ver con el desarrollo organizacional (formación orientada por la organización), con el desarrollo personal (autoformación) o por ambas cosas.

En relación con el desarrollo de competencias en términos generalizados, como consecuencia de una acción individualizada de la persona, Connor y Seymour consideran que existe un ciclo de aprendizaje vinculado con la experiencia de los individuos en los puestos de trabajo. El ciclo es el siguiente:

1. El aprendizaje comienza con una experiencia concreta.
2. El individuo se informa sobre esa experiencia.
3. El individuo generaliza e internaliza lo aprendido de la experiencia.
4. El individuo pone a prueba las nuevas habilidades.

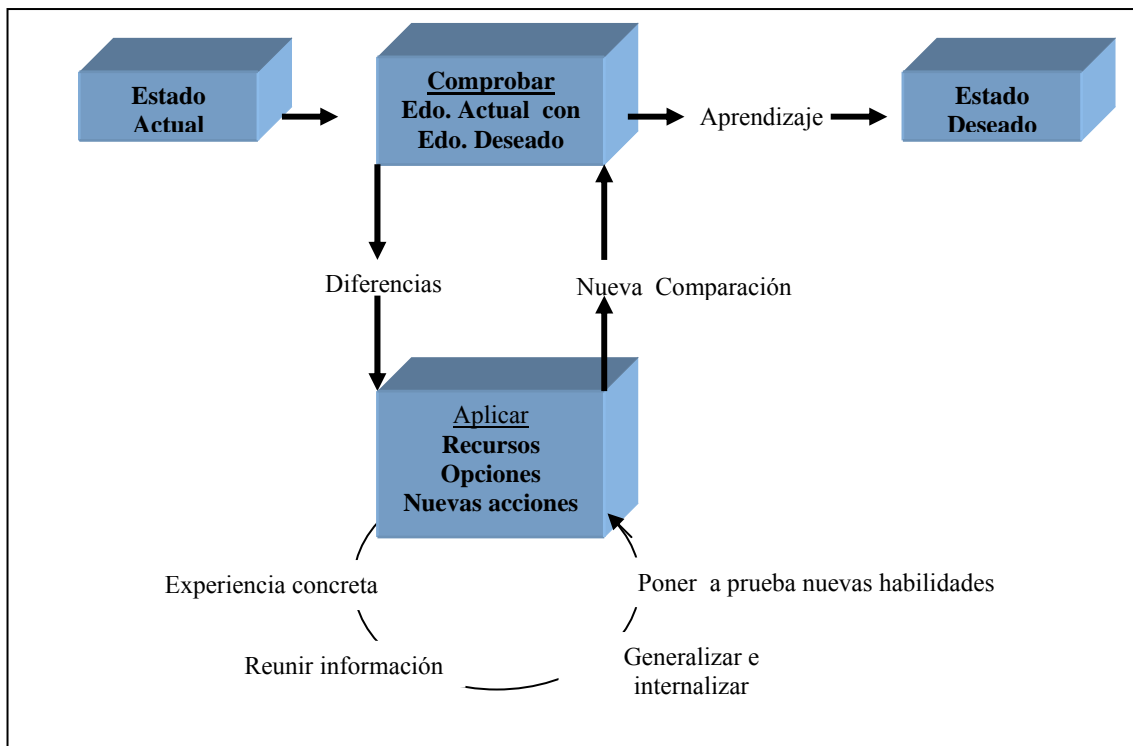


Gráfico N°. 4. Ciclo de aprendizaje individual. Adaptado por Ortega (2 007) de Connor y Seymour (1 996, p.41)

Es importante señalar que el ciclo de aprendizaje propuesto por Connor y Seymour no es concluyente sino sistemático, dadas las características del aprendizaje desde la óptica del desarrollo de competencias. En este sentido, el ciclo se abre y se cierra para comenzar otro ciclo de aprendizaje pero a un nivel superior de competencias.

Teniendo de referencia a Levy-Leboyer (1 997), para desarrollar competencias se requiere de la voluntad y la autonomía del individuo. Para esta autora las competencias no son solo cualidades innatas que las personas a través de la experiencia desarrollan, resultan de una experiencia buscada y explorada en el curso mismo del trabajo. Desde esta óptica, los cursos de formación del saber conocer complementan la formación de aquellas competencias desarrolladas a través de la experiencia, porque resulta menos exigente, de acuerdo a Alles (2 006) complementar o actualizar conocimientos que desarrollar competencias. En este sentido, las políticas

de formación de capital humano serían más pertinentes si se identifican en primera instancia las competencias de una persona y en función de estas, diseñar programas de formación teórica con el propósito de complementar la formación inicial referenciadas por las competencias adquiridas o construidas en el ejercicio. Lo ideal, asegura Levy-Leboyer, es poseer una lista de competencias y una lista de las experiencias con el propósito de evaluar correspondencias entre los listados y así diseñar los planes de formación.

Es importante destacar que la cada persona vive su propia experiencia de aprendizaje y su .formación por competencias tendría éxito si solo sí el individuo está dispuesto a asumir el reto, de lo contrario, los programas de entrenamiento, capacitación, conferencias, presentación de videos, lecturas, asignaciones especiales, tutorías, entre otros, tendrían sólo una efectividad secundaria. Spencer y Spencer (citado por Alles, 2 006) proponen como complemento de formación por competencias, las denominadas guías de autodesarrollo de competencias, citando como ejemplo para su contenido, la lectura de libros, la realización de cursos, el comprometerse con actividades extralaborales, buscar asignaciones, la rotación interna y las tutorías. No obstante, esta guía será útil siempre y cuando el gerente desee desarrollarse.

En correspondencia con lo expresado por Connor y Seymour (1 996) y Levy-Leboyer (1 997), la actitud y la voluntad del individuo es esencial para desarrollar competencias, donde la capacidad, el deseo y el contexto como elemento motivador, se interrelacionan para demarcar autonomía de decisión, aspecto que varía de una organización a otra y de una experiencia a otra, además, no todos los individuos aprovechan de igual forma las oportunidades que se le presentan. No obstante, para que las competencias se desarrollen, las experiencias deben ser significativas, entendidas como aquellas experiencias formativas que generan nuevos conocimientos, habilidades, actitudes e interés del individuo por hacer las cosas, sin embargo, se requiere que el comportamiento expreso debe ser reconocido socialmente (superiores, pares y personal de apoyo). El impartir o asistir a cursos o talleres de liderazgo no significa que eres un líder, para ser un tutor competente no es suficiente

tener inspiración teórica o realizar cursos o talleres de formación de tutores, no se aprende competencias escuchando lecciones de competencias sino a través de reflexiones sistemática sobre lo aprendido haciendo y como lo ha aprendido, lo que Senge (1 998) denomina pensamientos sistémico. En el ámbito de las actividades extralaborales citadas por Alles (2 006) y por que no extraescolares, las actividades de carácter deportivo pudieran tener una connotación particular en el desarrollo de ciertas competencias gerenciales para la gestión administrativa. Es convincente el hecho de que las competencias inherentes a la acción estratégica, a la disciplina, la responsabilidad, la voluntad, el trabajo en equipo, la dedicación, entre otras, que se requieren en la gestión administrativa, pudieran desarrollarse con la práctica de un deporte, en el marco de un guión de desarrollo gerencial. En esta dirección, la gerencia puede concebirse como arte y ciencia.

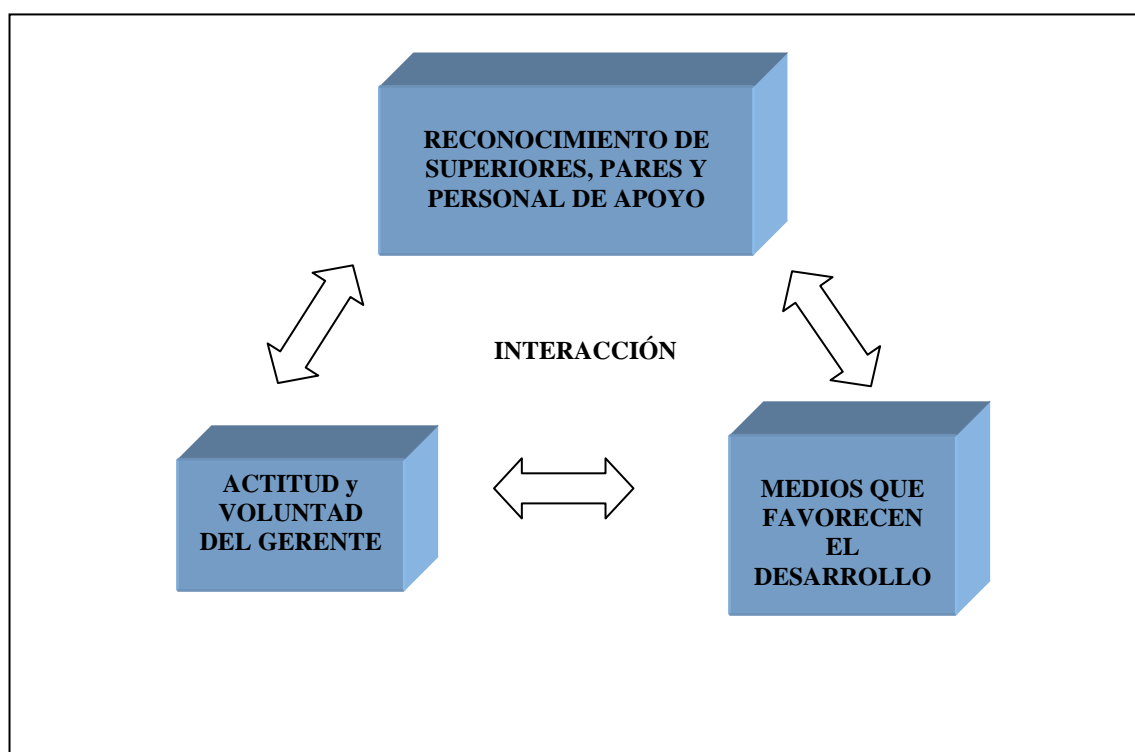


Gráfico N° 5. Desarrollo de competencias. Ortega (2 007).

Desde la perspectiva del contexto, la creación de las condiciones física, la dotación de materiales y equipos, la incorporación de tecnología favorecen el

desarrollo de competencias porque sientan las bases para una experiencia exitosa, sin embargo, no es suficiente. Señala Levy-Leboyer (1997) que la rotación interna que muestren nuevos escenarios de retos (diversidad de experiencias), las propuestas de ascenso como oportunidad de nuevas experiencias y la diversidad, son todas estas fuentes de desarrollo de competencias. Un aspecto importante que destaca esta autora es que la experiencia es fuente primordial para la *construcción* de competencias. En este sentido, en una actividad u ocupación específica pueden desarrollarse múltiples competencias al mismo tiempo y de acuerdo al contexto, unas tendrán mas relevancias que otras.

En sintonía con Hellriegel, Jackson y Slocum (2002) las competencias gerenciales son producto de la combinación del conocimiento, la destreza, el comportamiento y la actitud, aunque Levy-Leboyer (ob.cit) y Alles (2005) consideran que se trata de una integración de estos elementos que se materializan en comportamientos. No obstante, desde una perspectiva puntual, para Hellriegel, Jackson y Slocum, el gerente para ser eficaz en un amplio conjunto de labores gerenciales y en diversos entornos organizacionales, debe tener presente seis competencias específicas que se aplican por igual en cualquier organización:

- a) Competencia en el manejo personal: comprende la integridad y el comportamiento ético que esta relacionado con las normas de conducta, con la disposición de aceptar los errores con responsabilidad y con la emociones. Además, el gerente con esta competencia es dinámico, con capacidad de resistencia por lo que hace, es equilibrado (física y mentalmente) en los asuntos de trabajo y vida privada, conoce sus potencialidades y analiza y aprende de las experiencias laborales y de la vida.
- b) Competencia en la acción estratégica: comprende el conocimiento de la visión, la misión y los valores de la organización con el propósito de formular acciones alineadas a tales fines. En este sentido, el gerente con esta competencia conoce a su organización y sus alianzas estratégicas, sus fortalezas y debilidades, toma decisiones en congruencia con los objetivos organizacionales y establece metas operativas que faciliten la instrumentación e implementación de la estrategia.

- c) Competencia para la Conciencia global: el desarrollo de esta competencia se refleja en el conocimiento y comprensión cultural y en la apertura y sensibilidad cultural. En este sentido, el gerente con estas cualidades requiere mantenerse informado de las tendencias y los sucesos políticos, económicos, sociales y culturales que influyen en el negocio, además debe entender, leer y hablar con fluidez más de un idioma. Debe ser sensible a los signos culturales, se adapta con rapidez a nuevas situaciones, adecua su comportamiento al interactuar con personas con antecedentes étnicos y culturales distintos.
- d) Competencia en el trabajo en equipo: se caracteriza por la realización de tareas en conjunto cuya labor es interdependiente y en beneficio de sus miembros. Los equipos son eficaces cuando planifican adecuadamente, se apoyan mutuamente y manejan las dinámicas del equipo apropiadamente. El gerente trabajando en equipo, independiente de su jerarquía, coordina y en veces apoya y realiza trabajos de índole operativo, generando un ambiente de respaldo.
- e) Competencia para la planificación y administración: esta competencia comprende entre otros aspectos: el diagnóstico de necesidades, la planificación y organización de proyectos, la administración del tiempo (trabajar con eficacia bajo presión, se manejan varios proyectos simultáneamente) y la capacidad de presupuestar y administrar las finanzas (formulación, ejecución y control presupuestario).
- f) Competencia en la comunicación: capacidad de un gerente para transmitir e intercambiar eficazmente información. Para que exista comunicación en la organización se requiere de un mensaje (información) que se difunde a través de ciertos canales: formales e informales. El hablar, el escribir y el movimiento físico (comunicación corporal) se combinan o integran con la disposición del individuo para escuchar, comprender y actuar en consecuencia en el marco de una relación ganar-ganar.

Quizás la comunicación sea la competencia más relevante entre las seis competencias gerenciales presentadas, porque de su administración pueden depender el éxito o el fracaso de las otras competencias. La información fluida, clara,

transparente y pertinente es determinante para el manejo efectivo del personal y del trabajo en equipo. Las acciones estratégicas no tendrían el impacto deseado si la información no es clara para los receptores y en consecuencia, la planificación pierde significado de direccionalidad. En las negociaciones económicas y comerciales la capacidad de comunicación de una organización es vital, sea está escrita, oral o corporal. Así mismo en situaciones de conflictos internos o externo a la organización, un buen comunicador es de gran utilidad. La eficacia de la retroalimentación en los procesos administrativos depende de la capacidad de comunicación de los gerentes. Son ejemplos de elementos de la comunicación, los boletines, memorando, oficios, las teleconferencias, los discursos, los mensajes electrónicos, los videos, el mensaje de los temas de conversación entre el gerente y el empleado, la expresión facial, entre otros.

El desarrollo de competencias implica, entre otras consideraciones, la búsqueda incesante de metas superiores donde se combina la confianza, la voluntad de querer hacer las cosas y el trabajo realizado en grupo, aspectos que Senge (1 998) refleja en cinco disciplinas:

1. La capacidad para la construcción de una visión compartida, requiere de individuos que compartan metas, objetivos y resultados comunes desde el ámbito organizacional. Para alcanzar el éxito hay que tener voluntad y compromiso.
2. El pensamiento lateral refiere a la capacidad del gerente para generar respuestas estratégicas oportunas y pertinentes ante situaciones de contingencias.
3. Las competencias personales y el dominio de las propias capacidades, permiten al gerente su autocontrol ante la presión de tiempo y la tensión del medio. Un gerente que no logre controlar sus emociones pone en riesgo la acción grupal y por consiguiente la consecución de las metas y objetivos establecidos.
4. El aprendizaje en equipo implica sacrificar intereses individuales en beneficio del conjunto, con el propósito de aprovechar las potencialidades de cada persona. Es una especie de combinación de competencias en una unidad llamada equipo.
5. El pensamiento sistémico se materializa en la creatividad e innovación, aspecto recurrente por Tünnermann (1 996) cuando hace referencia a la educación superior en

el umbral del siglo XXI. El pensamiento sistémico conduce al logro de una facultad superior, donde cada persona entrega lo mejor de sí.

Las organizaciones del futuro se perciben como organizaciones más humanistas, con estructuras jerárquicas planas que priorizan su accionar de desarrollo en las personas que realizan un trabajo y no en el trabajo que realizan las personas. En esta dirección y haciendo referencia a las organizaciones europeas, Hooghiemstra (1996), quien es asesor de la consultora HayGroup argumentó que, la estructura organizativa de trabajo de las organizaciones del futuro tienden a la conformación de equipos de trabajo orientados hacia el logro de objetivos específicos donde la coordinación se impone sobre la dirección, aspecto que San Epifanio y Velasco (2000) comparten en cierto sentido, cuando señalan que el liderazgo se ejercerá en una primera etapa para la conformación de los equipos, pero luego la figura del líder evolucionará en una fase de transición, de supervisor a coordinador y una vez que el equipo alcanza su madurez a través de la experiencia, cada miembro estaría en la capacidad de aportar soluciones y decidir lo que debe hacer el grupo. En la fase de madurez, la figura del supervisor desaparece y aparece un tipo de coordinación que se caracterizará por la capacidad de los miembros de motivar y preocuparse por el éxito de cada miembro del equipo y por la capacidad de definir entre ellos responsabilidades para el logro de las metas y objetivos compartidos.

De acuerdo con Alles (2006) existe un proceso natural de desarrollo de competencias basadas en la experiencia, que abarca desde el momento en que la persona comienza a desempeñarse en un puesto de trabajo bajo la supervisión de un jefe hasta que alcanza un nivel de competencia superior.

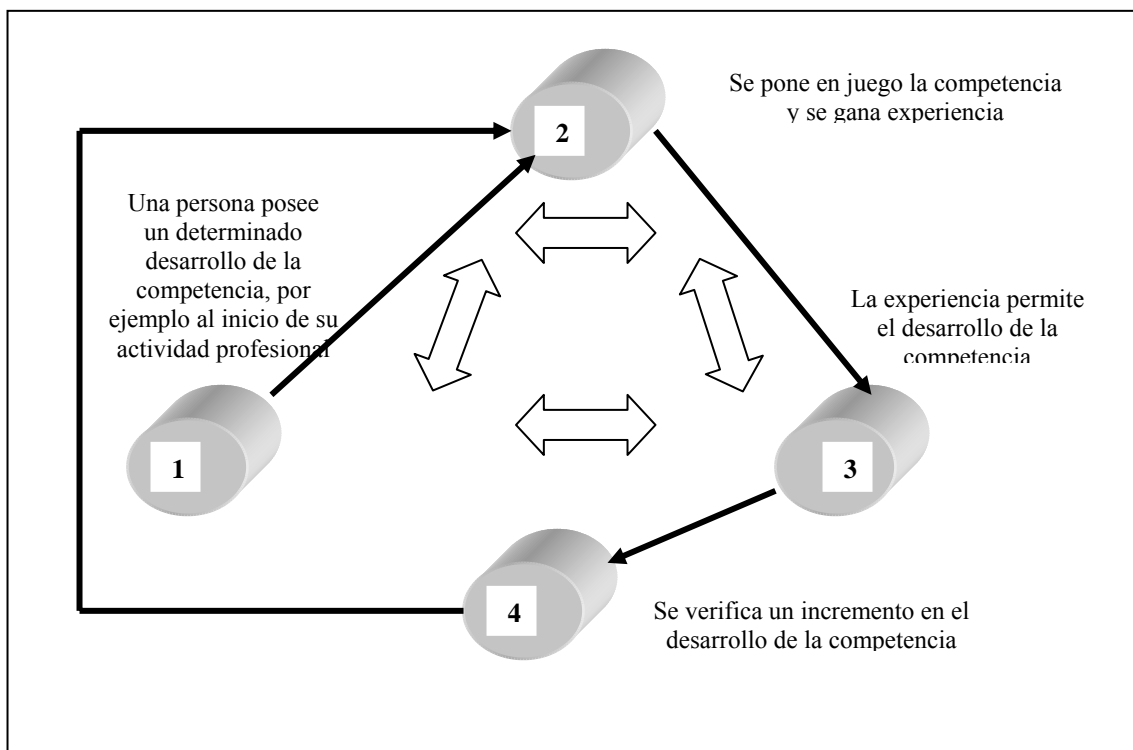


Gráfico N° 6. El proceso natural del desarrollo de competencias. Alles (2 006).

En el paso 1, la persona comienza su vida laboral con unas competencias mínimas reflejadas en su currículum; en el paso 2, pone en práctica sus competencias y gana experiencia; en el paso 3, aumenta su nivel de competencia por medio de la experiencia y en el paso 4, incrementan las competencias a un nivel superior y se consolida la formación, para nuevamente comenzar el paso 1, pero a un nivel de competencia superior.

Para Alles (2 006) existe una pluralidad de métodos para el desarrollo de competencias de desempeño: desarrollo dentro del trabajo, desarrollo fuera del trabajo y el método para el autodesarrollo.

El método de desarrollo de competencias dentro del trabajo tiene que ver con todas las acciones vinculadas con el desarrollo de competencias en el mismo acto de trabajo diario. Aunque el método recomendado por Alles es el *Coaching/mentoring/tutoría*, existen los siguientes: a) la rotación del puesto, la asignación a task forces (equipos especiales), la asignación a comités/nuevos proyectos, asignación como asistentes de posiciones de dirección.

El método de desarrollo de competencias fuera del trabajo se vincula con todas las actividades planeadas por la organización para el desarrollo de competencias, dentro o fuera del ámbito de la empresa y que pueden realizarse en un horario que no necesariamente coincida con el horario de trabajo. El método recomendado por Alles es el *codesarrollo*.

El método de autodesarrollo de competencias tiene que ver con todas aquellas actividades o acciones individuales e incluso sugeridas fuera del ámbito de trabajo, que las personas pueden realizar para desarrollar competencias deseadas pero que no se relacionan con la vida laboral. El propósito es crear conciencia de algunas habilidades que pudieran estar vinculadas con la automotivación, la capacidad de cooperar, el trabajo en equipo, la capacidad de humildad para aprender de las derrotas y seguir luchando, son quizás competencias que tienden a facilitarse en un ámbito extralaboral como lo asegura San Epifanio y Velasco (2 000). No obstante, es una decisión voluntaria de la persona.

Gestión por competencia

De acuerdo con Agut (2 001) los nuevos paradigmas, la gestión de la calidad total, la gestión y dirección de recursos humanos, reingeniería de procesos han conducido hacia la recontextualización del trabajo directivo orientándolo mas hacia el análisis de las competencias de las personas que hacia el análisis del puesto de trabajo. El estudio de las competencias de dirección se ha focalizado desde tres perspectivas distintas:

- a) El modelo estratégico de competencias esenciales o nucleares (core competences): relacionadas con las competencias organizacionales y se centra en la articulación entre el producto, el proceso y las capacidades del ser humano. Lo prioritario es la capacidad de la organización para instrumentar las estrategias.
- b) El modelo basado en Management Charter Initiative: relacionado con la identificación de competencias que responden a unos estándares mínimos de funcionalidad y que la persona debe alcanzar para ser considerada competente

en un aspecto concreto. Las competencias se discriminan en normas y especificaciones de rendimiento.

- c) El modelo conductual de Gay y otros: modelo enfocado a las competencias conductuales. No se trata de ser competente en una conducta o conjunto de comportamientos, sino de poseer los conocimientos, las habilidades o capacidades que permiten materializar la conducta de forma competente.

Teniendo de referencia a De Sousa (2 001), todo individuo que ingresa al mercado laboral por primera vez para el ejercicio de una actividad, inherente a su formación inicial, comienza con un saber cognitivo sustentado fundamentalmente en esquemas mentales. En primera instancia el profesional debería someterse a un aprendizaje básico (inducción) de lo que debe hacer con el propósito de adquirir o demostrar habilidades de desempeño, entendidas como las competencias de entrada que puestas en práctica se manifiestan en cambios conductuales. En este modelo hipotético, la preparación básica puesta en práctica eficientemente contribuye al desarrollo de competencias, que al complementarse con nuevas habilidades que se van adquiriendo con la experiencia, se alcanzan competencias de orden superior, teniendo presente que el tiempo que pudiera transcurrir entre una conducta u otra no es relevante para el modelo, lo significativo es como se desarrolló la competencia. Esta interpretación se presenta esquematizada en el siguiente gráfico:

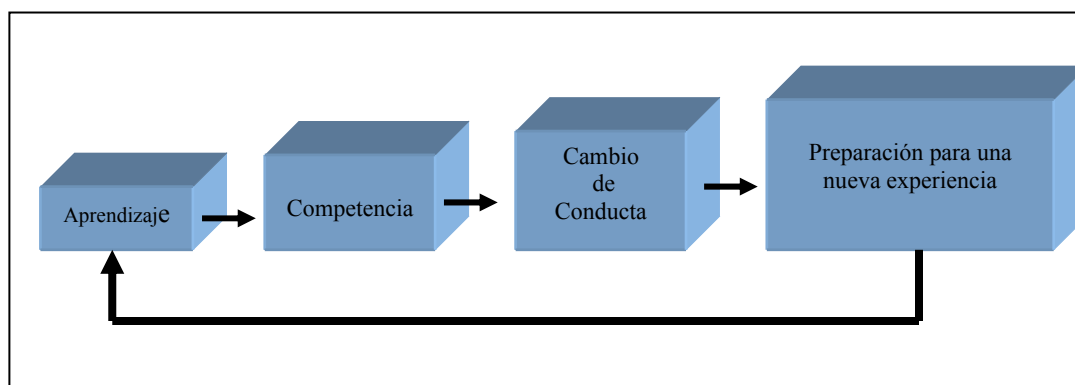
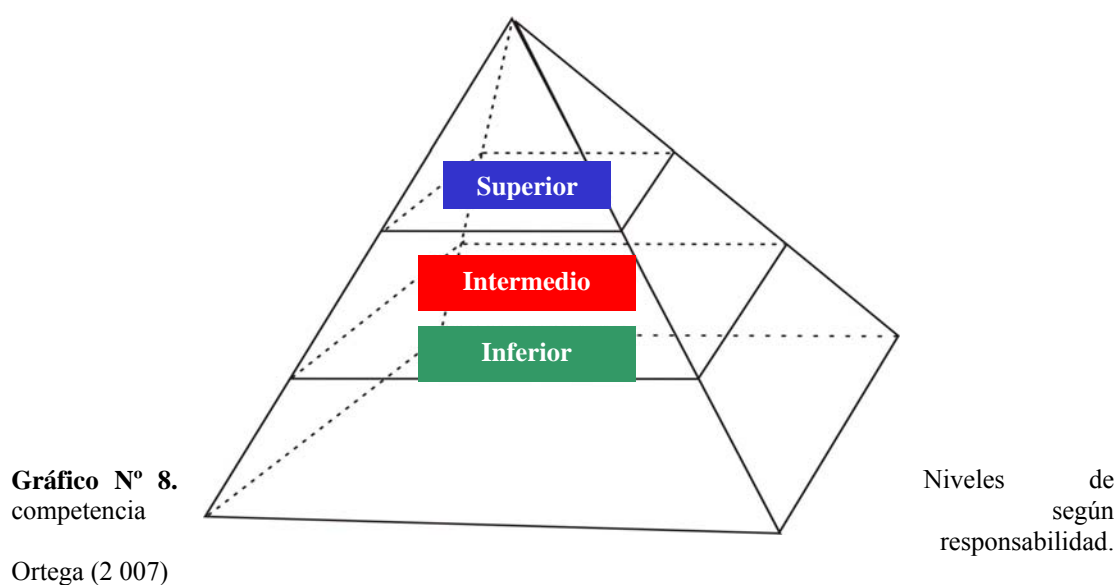


Gráfico N° 7. Ciclo de gestión por competencias. Ortega (2 007).

Por su parte, Villoria (2 001) quien describe las competencias de acuerdo con las responsabilidades requeridas en cada nivel de jerarquía, argumenta que en la medida en que una persona asciende a cargos superiores asume nuevas responsabilidades y por consiguiente necesitará desarrollar nuevas competencias.



Nivel inferior

1. Comunicación oral y escrita o capacidad para intercambiar información.
2. Habilidades interpersonales o capacidad para saber convivir y trabajar en equipo.
3. Habilidades y conocimiento de técnicas de resolución de problemas y de adopción de decisiones.
4. Liderazgo o capacidad para comprender sus fundamentos.
5. Automotivación o capacidad para generarse metas o logros.
6. Autoconocimiento o competencia emocional para conocerse a sí mismo y saber potenciar sus virtudes y minimizar sus defectos.
7. Autodominio o capacidad para controlar las emociones destructivas y generar un clima de trabajo eficaz.
8. Conocimientos de ética y responsabilidades del empleado público y habilidades de razonamiento moral.

9. Saber gestionar conflictos interpersonales.

Nivel intermedio

10. Saber gestionar una fuerza de trabajo diversa en género, etnia o cultura.
11. Generar equipos, motivarlos y dirigirlos.
12. Dominio de las técnicas de negociación e influencia.
13. Gestión estratégica de recursos humanos o capacidad para conocer los componentes del sistema de recursos humanos y cómo interconectarlos a efectos de servir a la estrategia organizativa.
14. Conocimientos de economía pública y presupuesto.
15. Conocimientos y habilidades en tecnologías de la información.
16. Conocimientos de análisis organizativo y diseño de estructuras y procesos.
17. Conocimientos y habilidades de gestión intergubernamental de políticas y programas.
18. Dominio de la filosofía y técnicas de la gestión de la calidad total y del marketing público.

Nivel superior

19. Técnicas de pensamiento creativo.
20. Conocimientos y habilidades de planificación estratégica.
21. Conocimientos de análisis de políticas públicas, de la filosofía y técnicas de evaluación de programas.
22. Conocimientos de gestión de controles de mando integrados.
23. Saber establecer redes para efectos de desarrollo de políticas y proyectos.
24. Visión estratégica.
25. Capacidad de análisis del entorno.
26. Conocimiento de gestión del cambio.

A manera de reflexión, Villoria (2 001) señala que en la administración pública todos los funcionarios que dirijan equipos de trabajo, deberían desarrollar por lo menos las competencias de nivel inferior.

Para Alles (2 006) un modelo de gestión por competencia se orienta al desarrollo de las mismas y se sustenta en tres subsistema considerados pilares fundamentales: la *selección*, caracterizada por el ingreso de persona con competencias deseadas para ocupar un cargo, el *desempeño*, medido por la evaluación de los niveles de competencia alcanzado por cada individuo en la organización y el *desarrollo*, que refiere a la verificación del cambio de conducta materializado en el conocimiento y las habilidades alcanzadas. La selección y la evaluación del desempeño han sido y siguen siendo tópicos de amplia revisión, con énfasis en el reclutamiento, el adiestramiento y la capacitación, sin embargo, el tema relacionado con el desarrollo de competencias ha sido de escasa publicación.

El desarrollo de competencias para esta autora esta enmarcado en “las acciones tendientes a alcanzar el grado de madurez o perfección deseado en función del puesto de trabajo que la persona ocupa en el presente o se prevé ocupara más adelante” (p.64). En este sentido, el desarrollo de competencias está vinculado con las actividades que realizan las personas en una actividad específica con el propósito de mejorar su desempeño.

A continuación se presenta el gráfico N° 9, que describe los tres pilares señalados por Alles (ob.cit) para el desarrollo de competencias:

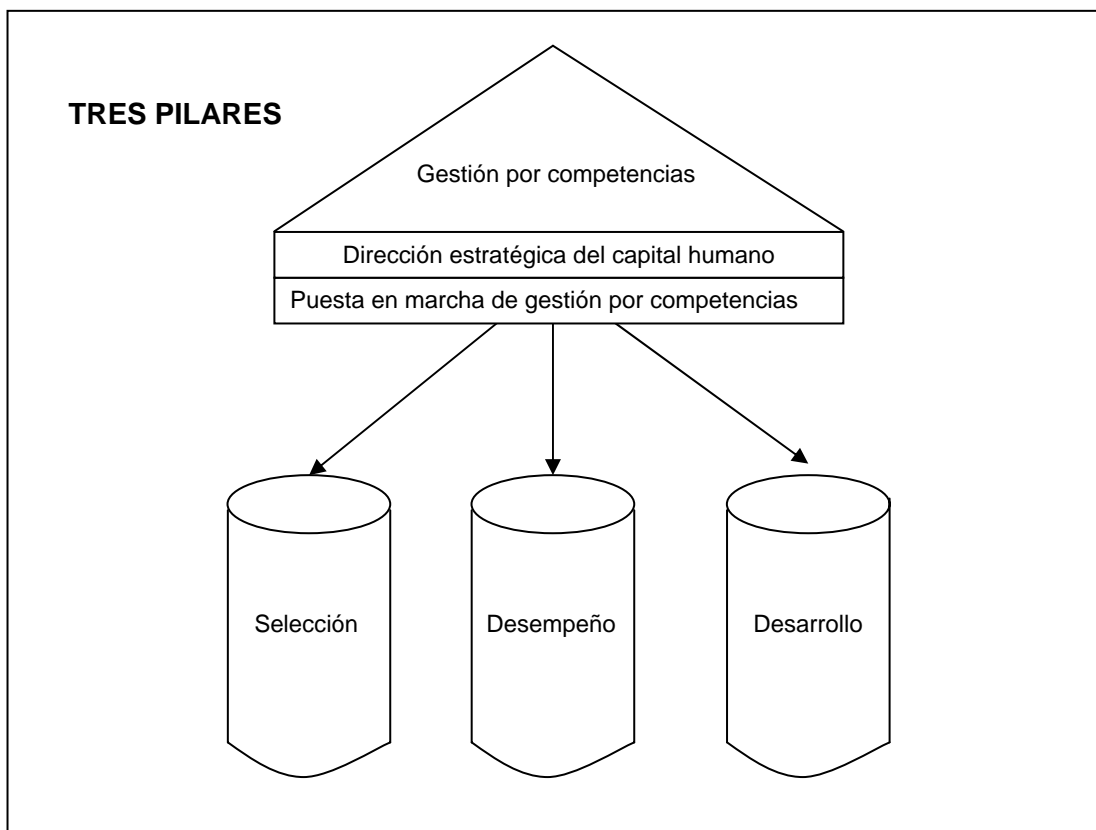


Gráfico N° 9. Gestión por competencias. Alles (2 006)

De acuerdo con García Gil (1 998) en México, el organismo “CONOCER” describe cinco niveles de competencias laborales:

NIVEL 1: Competencia en el desempeño de diferentes actividades laborales, la mayoría de ellas rutinarias y predecibles.

NIVEL 2: Competencia en una escala significativa de actividades laborales desempeñadas en diferentes contextos. Algunas son complejas y no rutinarias, el empleado debe demostrar cierta responsabilidad y autonomía. Con frecuencia se exige la colaboración de otra persona y/o trabajar en equipo.

NIVEL 3: Competencia en una amplia gama de actividades laborales desempeñadas en diferentes contextos, la mayoría de las cuales son complejas y no rutinarias. El empleado debe demostrar responsabilidad y autonomía y con frecuencia, controlar y dirigir a otros.

NIVEL 4: Competencia en una amplia gama de actividades laborales, técnicas o profesionales, en diferentes contextos. El empleado debe demostrar gran responsabilidad y autonomía. Con frecuencia le es requerido responsabilizarse por el trabajo de otros y por la asignación de recursos.

NIVEL 5: Competencia que implica la aplicación de una gran cantidad de principios fundamentales y técnicas complejas en variados contextos, con frecuencia impredecibles. Se le exige al empleado autonomía personal y responsabilizarse en gran medida por el trabajo de otros y la asignación de considerables recursos, y un compromiso personal con el análisis y los diagnósticos del diseño, la planeación, la ejecución y la evaluación.

Por su parte, Agut (2 001) para referirse a las competencias que los gerentes deben alcanzar, cita las aportaciones de Mintzberg en 1 973, quien demostró a través de un estudio empírico fundamentado básicamente en la observación de comportamientos, el rol que desempeñan los directores generales. En este sentido, describe tres roles e incluso señala que están presentes en cualquier otro nivel gerencial: a) roles interpersonales (cabeza visible, líder y enlace), b) roles informativos (monitor, difusor y porta voz), c) roles decisorios (empresario, gestor de anomalías, asignador de recursos y negociador). No obstante, el desempeño de estos roles requiere de ciertas habilidades que pudieran enseñarse, por simulación o en el puesto de trabajo:

- a) Las habilidades de contacto con sus compañeros: capacidad para establecer y mantener relaciones con los demás.
- b) Las habilidades propias de liderazgo: relacionadas con el trato con los subordinados.
- c) Las habilidades para la resolución de conflictos: relacionadas con la mediación de individuos en conflictos y gestión de anomalías.
- d) Las habilidades para el tratamiento de la información: relacionada con la creación de redes de información informal, búsqueda de fuentes de información, validación, asimilación y construcción de modelos mentales efectivos.

- e) Las habilidades para la toma de decisión en situaciones ambiguas: relacionadas con el diagnóstico de situaciones en condiciones ambiguas, búsqueda de soluciones, evaluación de consecuencias y selección de alternativas.
- f) Las técnicas para la asignación de recursos: relacionadas con la elección y asignación de recursos.
- g) Las técnicas empresariales: relacionadas con la búsqueda de amenazas y oportunidades ante el cambio.
- h) Las técnicas de introspección: relacionadas con el profundo conocimiento del cargo que debe poseer el directivo.

Por su parte, Levy-Leboyer (1997) revela la existencia de estudios científicos vinculados con el desarrollo de competencias en la gerencia y lo relevante de estas investigaciones, es que las competencias deseadas surgieron de las mismas organizaciones y en ese sentido se aplicaron como referencias de evaluación. Entre otros aspectos, señala esta autora con relación al autodesarrollo de competencias que se debe tener presente la relación entre la experiencia y el desarrollo de competencias, el rol que ejercen los responsables de formación en la empresa y la actitud que debe adoptar quien quiera desarrollar una competencia para que sea reconocida y compartida por los actores sociales del subsistema.

Desde esta perspectiva, las competencias no deberían evaluarse desde la óptica de un manual de procedimientos, sino a la luz de la voluntad e interés del individuo por querer hacerlo y de los medios disponibles que favorezcan el desarrollo de las capacidades y habilidades de las personas en beneficio del colectivo.

A continuación se presenta un cuadro comparativo (cuadro N° 3), de tres modelos de gestión por competencias, de acuerdo con Levy-Leboyer:

Cuadro N 4. Cuadro comparativo de modelos de gestión por competencias. Levy-Leboyer (1 997)

Según Thornton y Byham para la alta gerencia (1982)	Según Dulewicz para la gerencia media (1989)	Según McCauley para la alta y gerencia intermedia (1989)
Presentación oral. Comunicación oral. Comunicación escrita. Análisis de problemas internos e internos.	Intelectuales: Visión estratégica. Análisis y evaluación. Planificación y organización.	Ser una persona con muchos recursos: Adaptabilidad a circunstancias cambiantes y ambiguas. Pensamiento estratégico.
Atención a los problemas internos y externos de la empresa. Planificación y organización. Delegación. Desarrollo subordinados. Sensibilidad. Autoridad. Tenacidad. Negociación. Espíritu de análisis. Sensatez. Creatividad. Aceptación de riesgo. Decisión. Conocimientos técnicos y profesionales.	Interpersonales: Dirigir a los colaboradores. Persuasión. Espíritu de decisión. Sensibilidad interpersonal. Comunicación oral. Adaptabilidad: Flexibilidad y adaptabilidad. Orientación hacia los resultados: Energía e iniciativa. Deseos de triunfar. Sentido de los negocios.	Decisiones acertadas bajo presión. Capaz de resolver trabajos complejos. Capaz de trabajar eficazmente con los mandos superiores en la toma de decisiones. Hacer lo que sabe: Persevera y se concentra ante obstáculos. Sabe lo necesario y sigue adelante. Es capaz de trabajar solo y de aprender de los demás si es necesario. Aprender de prisa: Domina rápidamente

Según Thornton y Byham para la alta gerencia (1982)	Según Dulewicz para la gerencia media (1989)	Según McCauley para la alta y gerencia intermedia (1989)
Energía. Amplitud de intereses. Iniciativa. Tolerancia al estrés. Adaptabilidad. Independencia. Motivación.		nuevos saberes técnicos y comerciales. Tener espíritu de decisión: Proactivo. Dirigir a subordinados: Capaz de delegar y procura oportunidades justas.
		Crea un clima propicio para el desarrollo: Genera retos de desarrollo para los subordinados. Hace frente a los subordinados con problemas: Decisión y equidad con los subordinados con problemas. Orientado hacia el trabajo en equipo: Realiza su trabajo dirigiendo a los demás. Contrata talentos para su equipo. Establece buenas

Según Thornton y Byham para la alta gerencia (1982)	Según Dulewicz para la gerencia media (1989)	Según McCauley para la alta y gerencia intermedia (1989)
		relaciones con los demás. Es humano y sensible: Es sincero y flexible con sus subordinados. De sangre fría: Es firme ante una decisión y capaz y no censura a los demás por sus errores.
		Equilibra el trabajo y la vida personal. Conocerse: Conoce sus debilidades y fortalezas. Hace que las personas se sientan a gusto: Da muestra de buen sentido del humor. Afable. Actúa con flexibilidad: Dirige y es dirigido. Duró y compasivo. Deja que otros dirijan.

Estos modelos ponen en evidencia el desarrollo de competencias gerenciales en diferentes contextos, lo que significa para el presente estudio una referencia sustentable en el ámbito de la gerencia universitaria, dado que no se trata de crear un

modelo o generar indicadores de evaluación de competencias, sino de proponer lineamientos estratégicos de formación gerencial para el desarrollo de competencias desde la óptica de las experiencias significativas de los profesores que ocupan cargos ejecutivos de elección en las universidades públicas venezolanas.

Para Hooghiemstra (1996) quien fue director de desarrollo de recursos humanos de *Hay Group* en Europa, las organizaciones del siglo XXI serán más planas estructuralmente y se caracterizarán por la conformación de grupos de trabajo que adquieren más poder en estructuras donde prima la secuencia de responsabilidades de grupos de trabajo sobre la sucesión de títulos o certificados académicos. Estos grupos de trabajo tendrán mayor libertad para realizar la misión encomendada por los superiores y tendrán éxito de acuerdo a la manera en que conjuguen misión, competencias, información y cultura. Generalmente en las organizaciones exigen, para la selección de una persona para un cargo, un conjunto de perfiles que en la mayoría de los casos ningún candidato podría reunirlos en su conjunto. No obstante, asegura este autor, en la praxis laboral muchos ejecutivos resaltan aspectos competitivos no considerados en el perfil preestablecido y que generalmente se vinculan con la motivación al logro, la capacidad de autoevaluarse, la identidad cultural, el poder y la afectividad. Además, se han realizado numerosas investigaciones por parte de empresas y centros de estudios, entre ellos la Universidad de Harvard, donde las calificaciones sobresalientes de un egresado universitario no guardan correlación con su éxito como empleado en formación para puestos gerenciales.

Las competencias se diferencian en la medida en que puedan desarrollarse e implican una intensión, una acción y un resultado. En este sentido, los contenidos cognitivos y las capacidades conductistas son más fáciles de enseñar que las actitudes y los valores. Desde este punto de vista, es más significativo conocer las motivaciones y las competencias de una persona para luego desarrollar los conocimientos y sus potencialidades en el área del conocimiento.

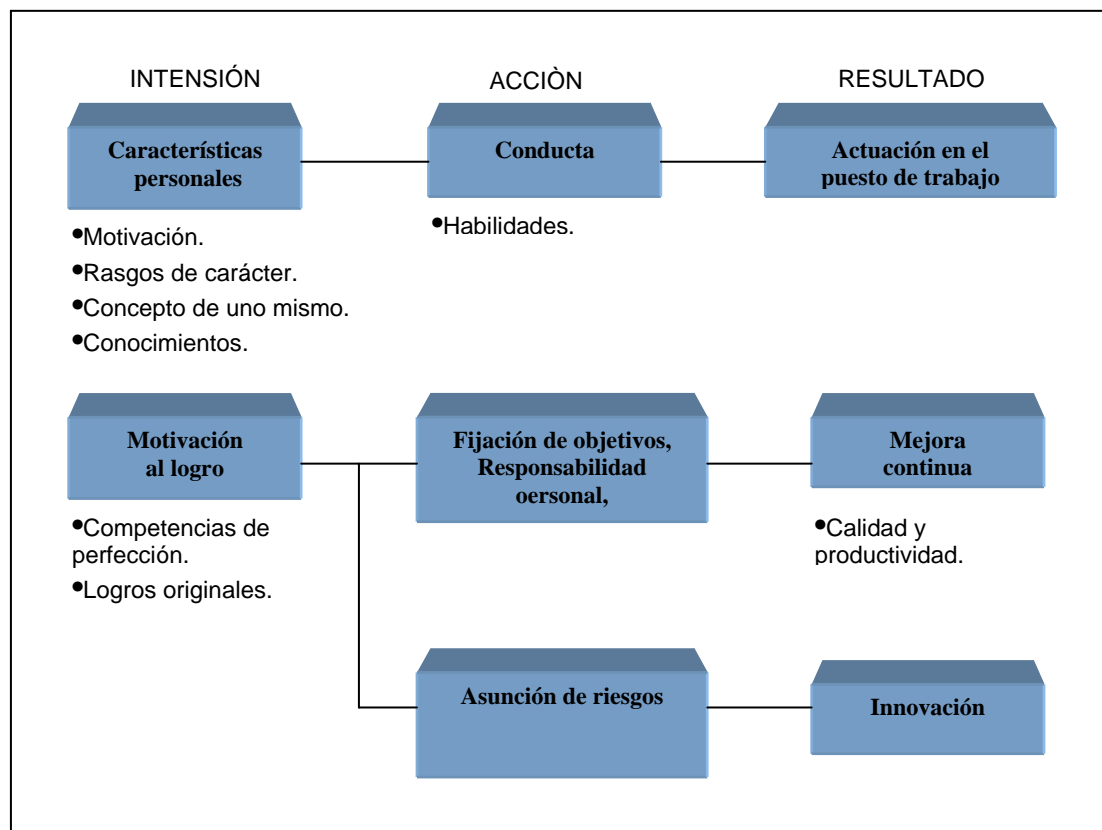


Gráfico N° 10. Modelo causal de competencias. Hooghiemstra (1996).

Afirma Hooghiemstra, las organizaciones del futuro deben focalizar en sus ejecutivos competencias vinculadas con el razonamiento estratégico, el liderazgo y en la gestión de las relaciones. A nivel directivo se requiere competencias de flexibilidad, proactivo al cambio, sensibilidad interpersonal, delegación, trabajo en equipo y la transferibilidad. El propósito es que estas competencias sean transferibles a cualquier organización desde el ámbito gerencial.

De acuerdo con Agut (2001) el modelo de análisis anticipatorio de necesidades de formación/desarrollo de competencias (Anticipatory competence training/development needs analysis), quizás sea el modelo de gestión de competencia más innovador y pertinente en los actuales momentos. El objetivo es que las organizaciones y los trabajadores se adapten de forma dinámica a los cambios del entorno y subsiguientes cambios en las empresas para incidir sobre la demanda de competencias desde una perspectiva interactiva. El concepto de competencia en este

modelo implica un proceso de aprendizaje mas centrado en el *como* se adquieren los conocimientos y habilidades en vez del *que* los conocimientos y habilidades.

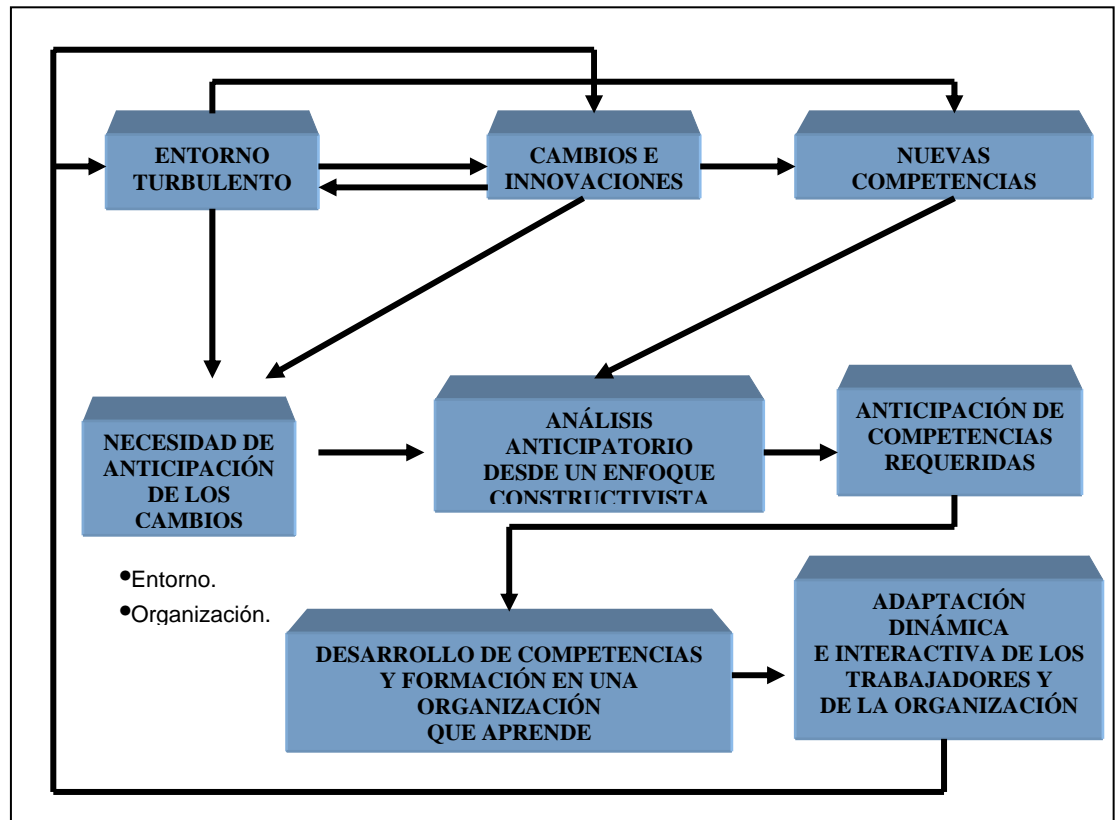


Gráfico N° 11. Modelo de Análisis Anticipatorio de necesidades de formación/desarrollo de competencias. Peiró, citado por Agut, 2 001.

El primer paso consiste en el análisis de los cambios vertiginosos del entorno que cada vez son más complejos y globales y que además tienen impacto en la organización y en el mercado de trabajo. Ante estos cambios las empresas procuran estrategias y acciones de adaptación e introducen nuevos referentes en materia tecnológica, de sistemas de trabajo y prácticas que exigen una adaptación rápida del personal en términos cualitativos, de competencias, de comportamientos y de actitudes. Esta cadena de cambios conduce a la demanda en un futuro inmediato de nuevas competencias y cualificaciones que deben ser anticipadas y desarrolladas en los miembros de la organización. Estas nuevas demandas y cualifiaciones se identifican mediante el denominado análisis anticipatorio desde el enfoque

constructivista. En este sentido, el proceso de anticipación se concibe como un proceso social en el que se construye colectivamente una visión compartida de necesidades del futuro con el propósito de identificar colectivamente las competencias requeridas por el personal. Se procede estratégicamente de manera anticipada, o bien al reclutamiento y selección del personal idóneo para futuros cargos, o bien a la evaluación del personal existente para determinar potencialidades y emprender su formación de acuerdo a las competencias diagnosticadas en la interacción. La rotación en los puestos de trabajo, el enriquecimiento del puesto de trabajo, la innovación de contenido del puesto de trabajo, el control, la tutoría, la instrucción por parte del supervisores, las tácticas de socialización y los círculos de calidad, son métodos estratégicos que suelen utilizarse en este modelo.

Referente Epistemológico

Con el propósito de establecer un marco referencial de carácter epistémico en el estudio del desarrollo de competencias gerenciales, se presenta una revisión del aporte teórico de la ciencia de acuerdo con el área del conocimiento.

Se interpreta de Abarca Fernández (1 991), Gutiérrez (1 997), ENCICLONET (2000) y Ugas (2 005) que la palabra epistemología es de origen griego (*epistēmē*) y literalmente significa teoría del conocimiento. En Grecia, siguiendo a ENCICLONET el tipo de conocimiento llamado *epistēmē* se oponía al conocimiento vulgar u ordinario denominado *doxa*. La *epistēmē* era el conocimiento reflexivo de la ciencia en términos de rigurosidad y verificabilidad. De ahí que el término "epistemología" se haya utilizado con frecuencia como equivalente a gnosología para hacer referencia a la teoría del conocimiento científico. En este orden de ideas, si *epistēmē* significa ciencia, conocimiento y *logos* tratado, entonces la epistemología, de acuerdo con Abarca Fernández significa el tratado de la ciencia y los términos epistemología y gnoseología, se presentan como elementos de un mismo conjunto, pero con delimitaciones distintas. No obstante, para Gutiérrez la epistemología es la parte más

importante de la filosofía de las ciencias, sin embargo, es conocida como gnoseología o teoría del conocimiento.

En correspondencia con Ugas (2 005) el término epistemología fue introducido por el escocés Frederick Ferreir en el siglo XIX con su obra *Fundamentos de la Metafísica* publicada en 1854 y distingue la gnoseología de la epistemología. La gnoseología estudia la teoría del conocimiento general y la epistemología estudia los problemas del conocimiento, no obstante, la misma naturaleza de los problemas son hoy independientes de la filosofía en general, pero están estrechamente vinculados con la lógica, la psicología y la metodología.

Para Abarca Fernández (ob.cit), Alejandro Godofredo Baumgarten (1714-1762) fue el inventor de la palabra gnoseología, y sostuvo que el origen del conocimiento es la experiencia y atribuye a la lógica, no solamente la función de control de la corrección formal del pensamiento, sino también como un arte. La epistemología, como disciplina filosófica, trata sobre los fundamentos y métodos del conocimiento científico, posición que coincide con Ugas. En la filosofía antigua, principalmente en Platón y Aristóteles, existen reflexiones epistemológicas y que algunos autores consideran que su fundador fue John Locke (1632-1704), quien en su *Ensayo del Conocimiento* (1690), trata sistemáticamente del origen, esencia y certeza del conocimiento humano. Otros sostienen que el auténtico fundador de esta rama filosófica es Enmanuel Kant (1 724-1 804), con su *Crítica de la Razón Pura*.

Siguiendo a Gutierrez (ob.cit), el objetivo de la epistemología es aclarar las condiciones en que es posible el conocimiento humano, como relación bipolar entre sujeto- objeto y en particular por la dilucidación de la correspondencia entre el pensamiento y la realidad percibida, así como de los límites dentro de los cuales puede darse.

La ENCICLONET (2 000) señala que la epistemología propiamente dicha comienza en el Renacimiento en el siglo XVIII. A comienzos del XIX se consideran como obras relevantes de orden epistemológico, aunque de forma tácita, las siguientes: el segundo volumen de *La filosofía del espíritu humano* (1 814) de Dugald Stewart, el *Curso de filosofía positiva* (a partir de 1 826) de Augusto Comte, el

Discurso preliminar al estudio de la filosofía natural (1 830) de John Herschel, la *Wissenschaftslehre* (1 837), de Bernard Bolzano y la *Filosofía de las ciencias inductivas* (1 840) de William Whewell.

Para ENCICLONET la palabra *Wissenschaftslehre* utilizada por Bernad Bolzano, corresponde en alemán a lo que quiere decir en el castellano *teoría de la ciencia*. La obra publicada por Whewell sobre el método histórico-crítico denominada *Philosophy of the inductive sciences, founded upon their history* ("Filosofía de las ciencias inductivas, basada en su historia"), sirvió de fundamento teórico a la Filosofía de las ciencias inductivas. Dos de las obras epistemológicas más significativas que continuaron el camino abierto por Whewell, fueron el *Essai sur les fondements de la connaissance humaine et sur les caractères de la critique philosophique* (1 851) y el *Traité de l'enchaînement des idées fondamentales dans les sciences et dans l'histoire* (1 861), de Antoine-Augustin Cournot. Entre los méritos científicos más resaltante de estas publicaciones, fue la incorporación de la idea de azar en el plano epistemológico que durante mucho tiempo fue considerada opuesta al método deductivo de la ciencia y que para la ciencia contemporánea tuvo un gran significado, dada la relevancia de la estadística en la comprobación de hipótesis.

Siguiendo con la ENCICLONET (2 000) en el siglo XIX se encuentran otros importantes avances en la epistemología científica, que continúan la línea empírica y positivista que en el siglo XVIII había sido continuada por Euler, en Alemania y D'Alembert, en Francia. El positivismo estuvo representado por Augusto Comte (1798-1 857), John Stuart Mill (1 806-1 873), John Herschel (1 792-1871), William Whewell (1 794-1 866) y por el biólogo Herbert Spencer (1 820-1 903). Posteriormente fue continuado por el empiriocriticismo de Richard Avenarius (1 843-1 896) y Ernst Mach (1 838-1 916), y ya a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, por Henri Poincaré (1 854-1 912), Pierre Duhem (1 816-1 916) y Emile Meyerson (1 859-1 933).

En el siglo XX, surge el neopositivismo lógico, el racionalismo crítico y el pospopperianismo. El neopositivismo lógico tuvo en Bertrand Russell (1 872-1 970) y Ludwig Wittgenstein (1 889-1 951) sus máximos representantes. Su influencia

propicio la creación en los años veinte del siglo pasado, el llamado *Círculo de Viena* donde se cuestionan aspectos fundamentales del positivismo para dar nacimiento al neopositivismo lógico. Los miembros más representativos de esta escuela fueron Moritz Schlick (1 882-1 936), Otto Neurath (1 882-1 945), Herbert Feigl (1 902), Félix Kaufmann (1 895) y Rudolf Carnap (1 891-1970).

En la década de 1934, surge el racionalismo crítico inspirado por Karl Popper (1 902-1994) como reacción a la influencia del pensamiento neopositivista lógico en el siglo XX. El racionalismo crítico discutió la tesis del Círculo de Viena e instauró una nueva escuela de teoría de la ciencia. Para Popper, señala Ugas (2 005) la verdad de una hipótesis y teoría no se confirma verificándola repetidamente (teoría falsacionista) y en defensa de los procedimientos deductivos para refutar hipótesis, en una clara crítica a David Hume, que propuso la lógica inductiva como método científico de verificación, demostró que la ciencia empírica tiene sus propias reglas metodológicas. Paúl Feyerabend (citado por Zemelman, 1 992) en su crítica al cientifismo, argumenta la presencia en el mundo científico, de un anarquismo epistemológico porque la ciencia metodológicamente no puede ser estructurada para su desarrollo, ya que no es posible identificar un método único y universalmente válido. En este sentido y en la dirección de Thomas Kuhn (1 922-1996) propone una constante renovación metodológica de la ciencia.

Thomas Kuhn fue un personaje revolucionario del conocimiento científico y de acuerdo con Ugas (2005), introdujo la noción de *paradigma*, cambiando el enfoque de la estructura lógica y homogénea de la práctica científica hacia una nueva concepción distinta de evolución teórica, fundamentada por las limitaciones de los métodos tradicionales para explicar nuevos sucesos y propone entre otros aspectos, la noción de *programas de investigación*. Estos programas en su dimensión negativa (heurística negativa) se fundamenta en el enunciado de la existencia de supuestos básicos irrefutables de la teoría, mientras que en su dimensión positiva (heurística positiva) propone el *como* desarrollar los programas para que progresen. En este sentido, las teorías progresan al competir con otras, sin embargo en la experiencia siempre hay una base teórica.

A juicio del autor del presente estudio la propuesta de Kuhn y Feyerabend, en cierta medida direccionaron la teoría del conocimiento científico hacia una nueva epistemología del siglo XXI, específicamente en lo que tiene que ver con el pensamiento complejo, que invade los espacios de reflexión, sin desmerecer los aportes teóricos de Dilthey (citado por Ugas) quien cuestiona el reduccionismo y el mecanicismo de la ciencia en el siglo XIX dado que en el ámbito de las ciencias sociales “la vida debe ser entendida a partir de la propia experiencia” (p.21)

En concordancia con lo expresado por Ugas (2005), desde Locke “la ciencia se identifica a partir de un método y no de un objeto de estudio” (p.17)

El autor de la presente investigación, considera que los métodos de acercamiento a la realidad ya no son únicos y en el espíritu de Kuhn y Feyerabend, el fenómeno comienza abordarse con métodos distintos a los tradicionales de la ciencia. En este sentido, el estudio del método se ha tornado multireferencial en el marco de la epistemología de la complejidad.

El Racionalismo y el Empirismo

Desde tiempos remotos, el interés del hombre por conocerse así mismo y conocer e interpretar lo que lo rodea, ha devenido en la evolución del pensamiento científico. En aras de dar respuestas a múltiples interrogantes de reflexión para conocer, explicar e interpretar la realidad desde la perspectiva de la ciencia, se presentan posturas filosóficas y paradigmáticas.

Siguiendo a Jaimes (1998) la epistemología o filosofía de las ciencias propone estudiar la producción del conocimiento desde diferentes ángulos del saber: lógico, histórico e ideológico, incluyendo la dimensión social de ese conocimiento. Una de las interrogantes fundamentales de la epistemología tiene que ver con el origen del conocimiento, ¿Se origina de la experiencia o de la razón?

Ante esta inquietud surgen dos corrientes filosóficas antagónicas: el racionalismo y el empirismo. Para el racionalista las verdades absolutas dependen de

la razón lógica mientras que para el empirista la verdad reposa en lo demostrable a través de la experiencia.

De acuerdo con Gutiérrez (1 997) los máximos exponentes del racionalismo fueron Platón y Descarte en el siglo XVII. Para Platón todo lo que conocemos está en nuestra mente y el sujeto se enfrenta a un objeto preconcebido e inmutable. Este conocimiento es innato y es mediante la lógica de la razón que se tiene conciencia de ello, que se resume en un proceso de crecimiento o maduración de las estructuras mentales innatas. En esta dirección, Descarte, sucesor del pensamiento platónico, manifiesta que las experiencias particulares de los objetos que recibimos de la percepción sensorial distorsionan el objeto.

Entre otros aspectos teóricos de la corriente racionalista se tiene:

- a) La razón es la fuente más importante del Conocimiento Científico.
- b) La razón esta dotada de ideas que no proceden de la experiencia, sino que son innatas.
- c) Las leyes Científicas tienen valor universal y son verificables.
- d) Es un modelo de “ciencia verdadera”, ya que esta deriva de métodos racionales y no experimentales.

El empirismo fue una corriente filosófica inspirada por Aristóteles, quien consideró que la experiencia de los sentidos es la base de todo conocimiento y aunque no niega la importancia de la razón como facultad innata del sujeto, afirmó que la experiencia es lo que le permite al sujeto darle forma y sentido al objeto.

Siguiendo con Gutiérrez (1 997), desde el punto de vista psicológico, en el empirismo la producción del conocimiento resulta de la asociación de los conceptos abstraídos de la experiencia como representaciones mentales de lo observado y por lo tanto constituyen la base del aprendizaje y de la memoria. Posterior al debate de la razón como elemento actuante en la experiencia y por ende en el conocimiento, la lógica de la razón y el criterio de las estructuras mentales innatas perdieron fuerza en los postulados empiristas y es en el siglo XVII, según Jaimes (ob.cit) que John Locke en una fuerte crítica al racionalismo e inspirado por los aportes del filosofo y estadística inglés Francis Bacon, argumentó en 1 690, en un ensayo sobre el

entendimiento humano, que el verdadero conocimiento es el proporcionado por los sentidos y se deriva sólo de la experiencia, comparando la mente de un niño al nacer con una *tabula rasa*. Locke rechazó la tesis de las concepciones innatas, postura que Hume compartía, en el entendido que percibir y pensar responden a un mismo proceso en la formación del conocimiento donde las ideas simples se convierten en ideas más complejas a través de mecanismos asociativos de imaginación más que de la propia razón. Para Hume la causalidad no es concebible como postura científica sin una referencia empírica, porque la razón nunca podrá mostrar la relación causa y efecto entre un objeto y otro si no se apoya en la observación y la experiencia. En esta dirección Immanuel Kant, afirmó que el conocimiento científico está delimitado al mundo de los fenómenos de la experiencia, postura que compartió Jean Frédéric Herbart, promotor de la pedagogía científica en el siglo XIX, quien incorporó otros elementos de análisis como la lógica, la metafísica y la estética para argumentar que todo fenómeno mental resulta de la interacción de ideas elementales y sostenía que los métodos de enseñanza deben fundamentarse en la experiencia donde la psicología y la ética juegan un rol determinante: la psicología porque proporciona el conocimiento necesario de la mente y la ética como medio de influencia social capaz de orientar la moralidad y la virtud.

Teniendo de referencia a Jaimes (1998) y a Gutiérrez (1997), en la corriente empírica se aborda el problema del conocimiento desde las siguientes premisas:

- a) La experiencia es la base del conocimiento.
- b) La mente del niño al nacer se enriquece con la experiencia de vida.
- c) Sólo se conoce lo que es comprobado por la experiencia.
- d) Es un modelo de ciencia *verdadera* porque se deriva de métodos experimentales.

De lo anterior se interpreta que aunque el racionalismo y el empirismo fueron corrientes filosóficas antagónicas, ambas tuvieron como propósito bien delimitados, sentar las bases epistemológicas en que se fundamentaría el conocimiento científico

para conocer, explicar y comprender la realidad pero desde dos perspectivas distintas.

El enfoque constructivista

El Constructivismo se concibe como un cuerpo teórico que tiene de fundamento epistémico un proceso de construcción y reconstrucción de la realidad por parte del sujeto en un medio interactivo.

De acuerdo con Gutiérrez (1 997), el constructivismo es una alternativa epistemológica que se deriva de un intento de reconciliar el racionalismo con el empirismo. En esta dirección Immanuel Kant, figura más sobresaliente del constructivismo puro, admite que existen dos fuentes del conocimiento: el primero es de carácter *innato*, que le da forma a la información proveniente de la experiencia y la el segundo es propio de *experiencia* que le da contenido. Lo novedoso de la teoría de Kantiana, es la importancia de la mente humana en la construcción del mundo que lo rodea donde las experiencia previas (esquemas disponibles) cumplen un papel fundamental. Kant introduce en la discusión científica la noción de *esquema* como construcción experiencial previa, reflejando el mundo real de los objetos y las categorías lógicas subyacentes.

Para Briceño (1 999), el enfoque constructivista parte de la premisa de que la realidad es epistémica que obedece a un proceso interactivo entre el sujeto y el objeto de estudio, donde se pone en evidencia conceptos y experiencias del investigador que definen el *qué* y *cómo* estudiar la naturaleza. En esta interacción el sujeto percibe una situación problemática con la ayuda de sus sentidos, con el propósito de reconstruir, elaborar o acomodar el conocimiento sobre la base de una preconcepción teórica. En este sentido, las leyes, teorías, hipótesis e incluso los problemas son elaboraciones, invenciones o construcciones del sujeto investigador, resultado de un proceso de interacción con la realidad.

Díaz (2 006) en sintonía con Briceño (ob.cit) considera que el constructivismo es un enfoque epistémico que reconoce la influencia de la experiencia previa en lo forma como se origina y se modifica el conocimiento, y de acuerdo con Carretero y

Limón (citados por Díaz), debe evaluarse en el marco de un proceso de interacción entre las disposiciones internas del individuo y el contexto.

Para Abarca Fernández (2 001) la construcción constructivista del aprendizaje es producto del concurso de diversas teorías vinculadas:

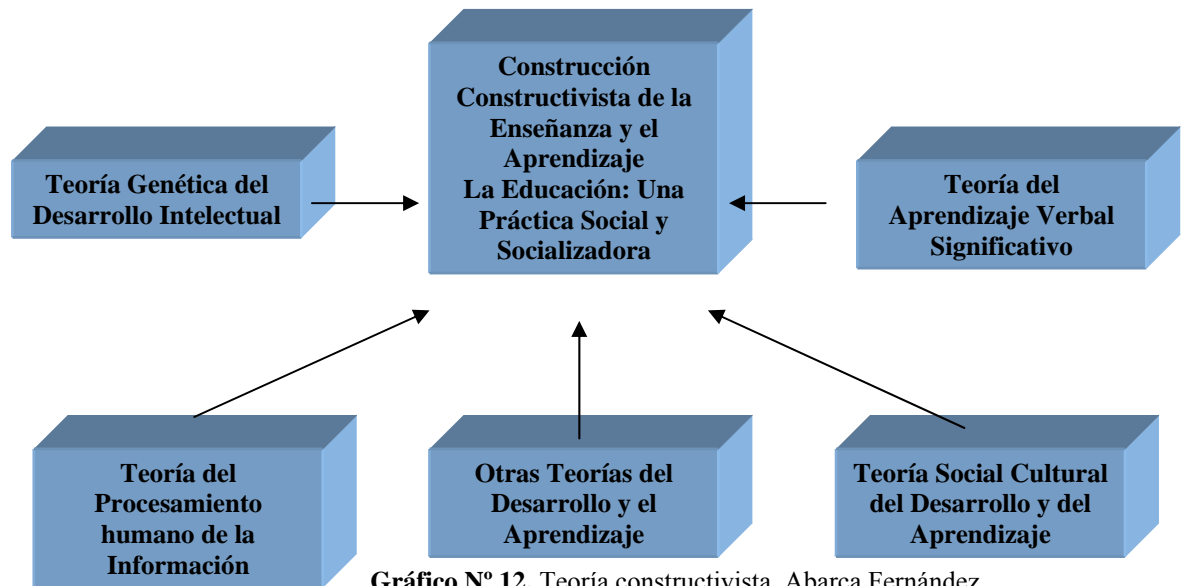


Gráfico N° 12. Teoría constructivista. Abarca Fernández.

De acuerdo con Carretero (citado por Abarca Fernández, ob.cit) en el constructivismo, el individuo, en sus aspectos cognitivos, sociales y afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia producto de su interacción con el objeto.

Para Abarca Fernández (ob.cit) los principios del aprendizaje constructivista se pueden resumir en los siguientes:

- a) El aprendizaje es una construcción interna y sistemática del individuo.
- b) El grado de aprendizaje está condicionado por el nivel de desarrollo cognitivo.
- c) La concepción teórica en este enfoque es determinante en el aprendizaje.
- d) El aprendizaje es un proceso de reconstrucción de saberes culturales.
- e) El aprendizaje se facilita por la interacción social.

En correspondencia con lo anterior, el autor del presente estudio, considera que el estudio del desarrollo de competencias gerenciales va de la mano con los planteamientos de *Lev Vigotsky* en lo referente a la psicología histórico-cultural, que plantea el desarrollo cognitivo a partir del contacto con el mundo social. El constructivismo social inspirado por Vigotsky, considera que el sujeto aprende de los demás a través de la interacción social, porque es un ser activo que sustentado en una preconcepción teórica de la realidad, tiene la capacidad de ordenar, desordenar y organizar el conocimiento en su interior para luego exteriorizarlo a través de comportamientos. Este proceso recurrente de sucesivas experiencias y comportamientos explican la naturaleza del conocimiento. En este sentido y haciendo alusión al pensamiento complejo inspirado por Morin (1981), un gerente en la medida en que posea más experiencia, irá utilizando herramientas cada vez más complejas y especializadas, que podrían incluir nociones experimentales, científicas, o ambas, donde entender el fenómeno social implicaría la comprensión de significados, hábitos y prácticas del ser humano, es decir, sus competencias.

Una metodología filosófica que busca descubrir el significado de la existencia de los seres humanos, es la fenomenología interpretativa o hermenéutica propuesta por Martín Heidegger en 1927 (citado por Castillo, 1999), quien reconoce la posibilidad de que un fenómeno social puede mostrarse como algo distinto a lo que es. Esta metodología sostiene, entre sus supuestos filosóficos, que los seres humanos existen en un mundo diferenciado por los significados culturales articulados por el lenguaje. Para Heidegger existen dos modos en los cuales los seres humanos están involucrados en el mundo: El primero es aquel en el cual las personas están completamente involucradas con los significados culturales o sumergidas en actividades diarias sin notar su existencia. El segundo modo es aquel donde las personas son conscientes de su existencia. En la fenomenología de Heidegger no es posible tener un conocimiento *objetivo* sobre el ser humano, porque todo el conocimiento es producto de la interacción social y se comprende mediante la comparación de lo que se necesita entender con algo que ya se conoce. En este

sentido, el objetivo de fenomenología interpretativa es comprender las habilidades, prácticas y experiencias cotidianas y articular las similitudes y las diferencias en un marco de referencias culturales del ser humano como seres históricos y multifacéticos en cuanto a sus experiencias.

La teoría de las inteligencias múltiples de *Howard Gardner* (citado por Pinilla, 2 005) pluraliza el concepto tradicional de inteligencia y argumenta las diferentes manifestaciones de la inteligencia que están vinculadas con habilidades, tareas y valores. En este sentido, las competencias son manifestaciones de la inteligencia y dependen de las personas desarrollarlas en función de la multiplicidad de estímulos presentes en el entorno.

Es propósito de este estudio es proponer lineamientos generales de formación gerencial universitaria en base a las competencias que desarrollan los profesores ordinarios electos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en el marco de sus experiencias de gestión. En este sentido, se presupone que las competencias gerenciales desarrolladas a través de la experiencia de los actores son producto de un proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento vinculados con la gestión administrativa que subyacen entre la interacción social y en las disposiciones internas del profesor.

De acuerdo con Díaz (2 006), “el que sabe un saber lo ha construido y se halla intelectualmente en un nivel de comprensión y explicación superior a aquel que ha memorizado las etapas de un proceso y afirma que sabe” (p.42).

El pensamiento complejo

El tema de la complejidad tiene una connotación epistemológica particular que requiere examinarla cuidadosamente para abordarla. Señala Drucker (citado por Alles, 2 006), un profesional de cualquier disciplina debe aprender permanentemente y en ocasiones desaprender para aprender lo nuevo y por esta razón será necesario aprender a aprender.

Para Morin (1 981) el ser humano es un ser complejo donde el orden, el desorden y la organización se plantean en conjunto. El todo no puede explicarse sin

tener presente las partes que lo conforman, pero tampoco las partes son indisociables del todo. En esta dirección el estudio de la complejidad adquiere diversos matices donde resulta inseparable lo real de lo imaginario, lo conocido de lo desconocido, la certidumbre de la incertidumbre y en la medida en que el conocimiento avanza hacia estructuras más complejas, las ideas adquieren otras dimensiones de complejidad, donde no es concebible el encierro disciplinario. Para este autor, la complejidad se basa en tres principios a saber: el dialógico, la recursión y el hologramático.

Lo dialógico refiere a la concepción de modelos considerados antagónicos, donde el orden, el desorden y la organización del conocimiento se concibe indisociables para comprender una misma realidad, donde el desafío multidimensional de la acción, de acuerdo con Zemelman (1992), rompe con las ataduras positivistas, el reduccionismo y el apriorismo, “es poder captar simultáneamente la multidimensionalidad de la realidad y transformarla en contenidos de prácticas” (p.42) donde la activación y la creación son dos rasgos fundamentales de la práctica por medio del cual el hombre reacciona sobre su mundo circundante.

Teniendo presente el informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, Lanz, Fergusson y Marcuzzi (2006) argumentan que las universidades deben pensarse a sí misma y desde una perspectiva crítica, reorganizar los saberes para romper con la lógica disciplinaria y generar espacios transdisciplinarios que le permitan afrontar la complejidad de su entorno cambiante con nuevas propuestas acordes a la diversidad cultural. En este sentido, es comprender:

La unidad de lo humano en la diversidad; la unidad de la cultura en la singularidad de cada cultura, el carácter a la vez singular y múltiple de cada ser humano como ser complejo que no sólo vive de racionalidad y de técnica, que es al mismo tiempo racional y delirante, trabajador y lúdico, empírico e imaginador, económico y dilapidador, prosaico y poético. (p.110)

La recursión para Díaz (2 006) versa sobre la autoproducción y autoorganización, en una especie de *bucle* entre el producto y los efectos y el principio hologramático, coloca en evidencia la paradoja de que “no solo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte: la totalidad del patrimonio genético está en cada célula” (p.86). Esta posición ideológica supera al reduccionismo y al holismo. La familia es un núcleo social conformada por individuos y la sociedad está presente en cada uno de ellos, a través del lenguaje, los símbolos, la cultura y las normas.

En este orden de ideas, para los efectos de esta investigación, las interacciones entre las personas generan una simbología y significados que marcan un referente social constructivista que trasciende a las futuras generaciones, a través del lenguaje y la cultura.

De acuerdo con Díaz (2 006) la complejidad es un “tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (p.82). En el mejor de los sentidos, el pensamiento complejo distingue y une, es el ir y venir, tiene que ver con certeza e incertidumbre y entre lo elemental y lo global.

Para el autor del presente estudio, desde esta perspectiva, la teoría y la práctica se complementan para explicar, comprender y transformar una realidad, donde la práctica revaloriza a la teoría y la preconcepción teórica es un referente de la praxis. En esta dirección, las competencias gerenciales pueden desarrollarse a partir de las experiencias significativas de los gerentes, donde se integra, recurrentemente, conocimientos, habilidades, actitud y voluntad a nuevas situaciones de responsabilidad.

De acuerdo con Zemelman (1 992), la totalidad es una óptica epistemológica de razonamiento analítico que delimita campos de observación de la realidad, reconociendo la articulación de situaciones de la realidad convergentes, con el propósito de ir más allá de la apariencia de los fenómenos. El conocimiento y la acción concebidos como unidad, impulsan la construcción y reconstrucción de la realidad en la “dirección desarrollada por el conocimiento, o por la conciencia de determinadas metas valorativas” (p.41).

Al considerar el principio hologramático, teniendo de referente a Morin (1982), Díaz (ob.cit) y Zelmenman (1 992), se deduce que todo sujeto a vivido desde su nacimiento experiencias formativas que le han permitido adquirir conocimientos, competencias y habilidades como una unidad del saber que se desarrolla, se reproduce y se regenera en un proceso sistemático; de *orden* para definir una relación con la realidad, de *desorden* en términos de inclusión de parámetros relacionados con el fenómeno que contribuyan al descubrimiento de las transformaciones y de *organización* en el entendido de que la realidad está en movimiento y cualquier delimitación teórica, expresa una relación y la posibilidad de otras nuevas relaciones. Incluso las experiencias desfavorables generan aprendizaje y dependerá exclusivamente del individuo su superación. En este sentido, de acuerdo con Zemelman (ob.cit), la historicidad se presenta como un medio de delimitación de la realidad posible desde distintos ángulos; según los parámetros, la especificidad y la concreción del contenido. La historicidad según parámetros, plantea que la concepción de realidad es el resultado de la potencialidad y discontinuidad de los procesos reales que reflejan un momento de construcción determinable donde se definen significados. La historicidad como exigencia de especificidad, refiere a la necesidad de articular las distintas posibilidades de construir la realidad en el marco de una situación problemática donde se determina un contenido para ser punto de partida de otras realidades. En este sentido, la historicidad es mediadora entre la teoría y la realidad. La historicidad como concreción de contenido, tiene que ver con aquellos contenidos teóricos y prácticos que influyen sobre una situación particular de la realidad, pero que simultáneamente permiten articular otros contenidos posibles. Para Zemelman (1 992), el contenido es la unidad de lo diverso en el despliegue temporal del fenómeno pero también “connota una multiplicidad de momentos que se articulan” (p.93) donde la estructura pierde fuerza para organizar lo complejo.

La enseñanza de la complejidad es comprender que el saber no es total, sino articulado en una totalidad donde se reconoce lo singular y lo concreto en la diversidad.

Teoría administrativa

El interés de revisar la evolución del pensamiento administrativo es que muchos de los planteamientos citados en la teoría tradicional (clásica y neoclásica) permanecen en los actuales momentos en la discusión científica, pero con nuevos referentes. En esta dirección, permanece en la reflexión la moral, el ausentismo laboral, la mala calidad, las relaciones interpersonales, la adaptabilidad a las estructuras, las reglas, las jornadas de trabajo, el trabajo bajo presión del tiempo y la adecuación y pertinencia de los programas de capacitación o formación. El surgimiento de empresas a gran escala planteó problemas y desafíos organizacionales a finales del siglo XVIII, donde se necesitaban personas con amplias capacidades administrativas vinculadas con la contratación de los obreros, con la inducción y capacitación, de la adaptabilidad de los obreros a los centros de trabajo, de dirigir, de motivar, de elaborar planes y diseños de las unidades de trabajo. Esa persona con esos dotes fue representada en la figura del gerente, que además de cumplir con las funciones anteriores tenía la responsabilidad de generar utilidades. Para la época era el equivalente al líder gubernamental y de allí viene su vinculación.

Desde la perspectiva epistemológica de la ciencia administrativa, la evolución del pensamiento administrativo data desde finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, sin embargo, en el marco del planteamiento neoclásico, la teoría de las relaciones humanas, cuyo mayor exponente fue Elton Mayo, fue la teoría que direccionó el pensamiento científico hacia el estudio de la acción humana en interacción. En este sentido, el ser humano comienza a percibirse como un ser social que actúa racionalmente en un sistema caracterizado por acciones de grupo de manera informal en el marco de las relaciones de producción. Se interpreta de Koontz y Weihrich (1990) que el estudio investigativo que sustenta la teoría de las relaciones humanas o humanista como también se le conoce, se inició con un estudio empírico y pragmático en una fábrica de equipos y componentes telefónicos denominada Western Electric Company ubicada en Hawthorne. Se consideró como premisa los postulados clásicos, cuyas reflexiones teóricas se fundamentaron en los métodos de

producción y en la estructura sincronizada de las organizaciones para explicar la productividad. El enfoque humanista surge como un enfoque oculto en la organización formal que además de incidir en la productividad de las organizaciones, busca entre otros aspectos, reivindicar al ser humano como un ser pensante y activo (iniciativa) en las relaciones humanas o en las relaciones interpersonales como se le conoce hoy día, de acuerdo con los paradigmas de la inteligencia emocional, la inteligencia social o bien el paradigma de la inteligencia interpersonal siguiendo a Gadner en el marco de la inteligencia múltiple. Elton Mayo junto a Roethlisberger descubrieron que la productividad no era explicada por los cambios de iluminación de los ambientes, por los cambios en los horarios de trabajo y horarios de descanso, por los cambios en los salarios, sino por otros factores de índole social que incluso no estaban estudiando, tales como la moral, el rechazo social, la motivación, la comunicación y el conducta del grupo. Los resultados de esta investigación influyeron en la posterior evolución del pensamiento administrativo donde la productividad o eficiencia no solo es vista desde la perspectiva de operatividad de las maquinarias y los métodos de trabajo, sino que también la productividad es explicada por la conducta del individuo en grupos donde al gerente se le reconoce la importancia de su actuación en los sistemas sociales. Además se pone de relieve, factores sociales inherentes a la organización informal.

El planteamiento tradicional de la teoría administrativa desde la perspectiva gerencial se centró en las funciones administrativas básicas; planeación, organización, mando y control. Henry Fayol de acuerdo con Hellriegel, Jackson, y Slocum (2002) propuso 14 principios que el gerente debe conocer y aplicar al operacionalizar las funciones administrativas básicas. Estos son: (1) división del trabajo, (2) autoridad, (3) disciplina, (4) unidad de mando, (5) unidad de dirección, (6) subordinación de los intereses individuales a los intereses generales, (7) remuneración, (8) centralización, (9) cadena de mando, (10) orden, (11) equidad, (12) estabilidad y permanencia de personal, (13) iniciativa y (14) espíritu de grupo. Estos principios se introdujeron en la ciencia administrativa como funciones gerenciales que incluso se siguen utilizando hoy día pero con algunas variantes. Como se aprecia fue un enfoque estructural de la

organización formal, sin embargo, contiene aspectos administrativos de discusión hoy día.

El enfoque del comportamiento organizacional o teoría behaviorista, según Chiavenato (1995), surge a finales de la década de los años 40 del siglo XX en Estados Unidos como reacción ante la teoría de las relaciones humanas (planteamiento conductual). El inicio de la teoría del comportamiento en la administración se le atribuye a Simon Alexander Herbert, quién publicó en 1947 la obra “Comportamiento Administrativo”. Desde esta perspectiva la conducta humana se explica desde el seno de las necesidades individuales, que están determinadas por componentes motivadores en una relación estímulo respuesta. Los escritos de Simon Herbert tuvieron gran repercusión en las ciencias sociales, específicamente en la teoría de las decisiones y en las teorías las motivaciones, cabe destacar la teoría de necesidades de Maslow y la teoría de los dos factores de Herzberg.

De acuerdo con Pimentel y Portuondo (2005), los patrones de comportamiento están ligados con las expectativas mutuas entre el sujeto y la organización. En este sentido, las organizaciones deben ser un recinto de aprendizaje y de producción de conocimiento para alcanzar la excelencia desde su complejidad como sistema abierto. La construcción de una teoría compleja del comportamiento humano en la organización debe tener presente los siguientes aspectos:

- a) El conocimiento es un elemento que incide en las personas para lograr la autoorganización de la empresa hacia la excelencia.
- b) El tratamiento complejo de las personas conduce al desarrollo humano, no solo a través de la capacitación para un puesto de trabajo, sino de la capacitación para la vida.
- c) Cuando los valores personales y organizacionales son compartidos los trabajadores facilitan el trabajo en equipo y el liderazgo.

Un estudio realizado por la firma Price Waterhouse Coopers (citado por Pimentel y Portuondo, ob.cit) sobre la gestión humana en Sur América, revelan que las competencias más importantes que una persona debe tener para sobrevivir en el

mundo de los negocios son; liderazgo, adaptación a los cambios, gestión de las personas y el trabajo en equipo.

A partir de la teoría de la administración, comienzan a descifrarse estilos de liderazgos que emplean los administradores para dirigir el comportamiento de las personas, logrando desarrollar dos teorías influyentes para la época, como fueron; la teoría X y la teoría Y de McGregor. De los principales tópicos del enfoque del comportamiento organizacional, que son abordados bipolarmente, encontramos el análisis cognitivo basado en lo racional y al análisis afectivo que responde a lo emocional. En este sentido, el peso relativo de uno u otro, en cuanto al comportamiento humano dependerá de la naturaleza que rodea al individuo y de sus dotes.

Likert (citado por Chiavenato, 1995) es otro exponente de esta teoría del comportamiento, con grandes aportaciones en relación al sistema de administración, considerando que la administración es un proceso donde no existen ni normas ni principios válidos para todas las circunstancias y ocasiones, destacando cuatro sistemas (autoritario coercitivo; autoritario benevolente, consultivo y participativo) en relación a cuatro variables: el proceso decisorio, el sistema de comunicaciones, las relaciones interpersonales y el sistema de recompensa y castigo.

Para los efectos del presente estudio, se presenta el cuadro N° 5 que reporta la variable “relaciones interpersonales” en correspondencia con los cuatro sistemas propuesto por Likert:

Cuadro N° 5. Relaciones interpersonales.

SISTEMAS VARIABLE	AUTORITARIO COERCITIVO	AUTORITARIO BENEVOLENTE	CONSULTIVO	PARTICIPATIVO
RELACIONES INTERPERSONALES	Perjudiciales para el trabajo. Organización informal prohibida.	Tolerancia. Interacción humana mínima. Organización informal incipiente y amenazante.	El temor y la amenaza están presentes. Fomenta la organización informal. (saludable y positiva)	Trabajo en equipo. Confianza mutua. Responsabilidad social. Existencia de la organización informal.

La cooperación es un elemento esencial en este enfoque administrativo. De acuerdo con Barnard, (citado por Chiavenato, ob.cit) las personas no actúan aisladamente para alcanzar los objetivos organizacionales, interactúan ejerciendo una influencia recíproca que les permite a su vez superar sus limitaciones, y ampliar sus capacidades. Desde esta perspectiva, las organizaciones se conciben como “sistemas cooperativos que tienen como base la *racionalidad*” (p.547) En este sentido, las personas cooperan si su esfuerzo proporciona satisfacción y ventaja personal, donde la decisión cooperativa depende en gran parte de los incentivos ofrecidos por la empresa.

Murillo (2 005) en una conferencia organizada por la Red Kipus, red que agrupa a las universidades de formación pedagógica de América Latina y el Caribe, afirmó que la formación de docentes ya no se basa en el aprendizaje de conocimientos, sino que parte de un enfoque orientado a la adquisición de capacidades específicas ligadas a un perfil profesional donde el aprendizaje se basa en la experimentación, reflexión y demostración. En este orden de ideas, considera que el aprendizaje organizativo es el proceso de construcción social que utiliza nuevos conocimientos, destrezas, conductas y valores para fomentar nuevos métodos de trabajo y saberes específicos, acrecentando las expectativas de desarrollo organizacional.

A continuación se presenta el gráfico N° 13 que describe las teorías administrativas imperantes según el tiempo:

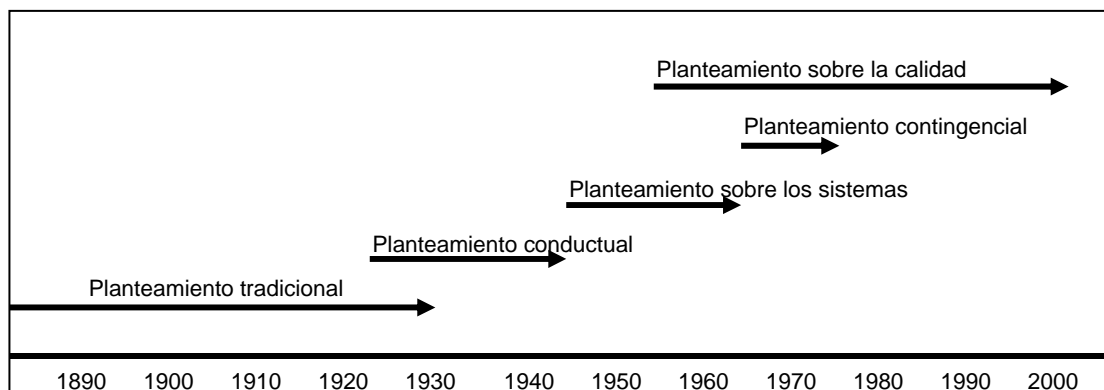


Gráfico N° 13. Evolución del Pensamiento Administrativo. Hellriegel, Jackson y Slocum, 2 003.

En correspondencia con el gráfico N° 13, se presenta a continuación un cuadro comparativo de las características de cada teoría, donde se evalúan las características administrativas, el enfoque, el beneficio logrado y las inconveniencias en el quehacer organizacional:

Cuadro N° 6. Características del Pensamiento Administrativo. Hellriegel, Jackson y Slocum, 2 003.

Descripción	Burocrática	Científica	Gerencial
Administrativo	Reglas, impersonalidad, división del trabajo, jerarquía, estructura de autoridad, compromiso profesional, racionalidad.	Capacitación en cuanto a rutina y reglas. El mejor modo. Motivación económica.	Definición de las funciones administrativas, división del trabajo, jerarquía, autoridad, equidad.
Enfoque	Organización en su conjunto	Empleado	Gerente
Beneficios	Constancia Eficiencia	Productividad Eficiencia	Estructura clara. Profesionalización de las funciones administrativas.
Inconvenientes	Rigidez Lentitud	Menosprecio de las necesidades sociales	Enfoque interno. Énfasis excesivo en el comportamiento racional de los gerentes

Con el propósito de revelar de una manera resumida, el aporte de cada teoría a la ciencia administrativa en materia de competencias, se presenta el siguiente gráfico:

Competencia Gerencial	Tradicional	Conductual	Sistemas	Contingencias	Calidad
Comunicación		X	X	X	X
Planeación y Administración	X			X	
Acción Estratégica			X		X
Manejo Personal					X
Conciencia Global			X		X
Trabajo en Equipo		X		X	X

X: importancia relativamente elevada.

Gráfico N° 14. Integración de los Planteamientos Administrativos y las competencias Gerenciales. Hellriegel, Jackson y Slocum, 2 003.

Se puede observar que el planteamiento tradicional o clásico hace énfasis, en materia de competencias, a la planeación y administración de los recursos. De acuerdo con Hellriegel, Jackson y Slocum, (2003) era labor del gerente planear y organizar la tarea de los subordinados quienes simplemente seguían esas instrucciones motivados por el dinero, situación que también era aplicable al mismo gerente en atención a los objetivos y metas que tenía que alcanzar. En la teoría conductual como lo relevante era la comunicación y el trabajo en equipo, sus gerentes se preocupaban por la interacción social e incluso por el comportamiento emocional de los empleados. En este sentido, la relación armónica y la buena comunicación entre los gerentes y los empleados, determinaban la eficacia de la organización.. En el marco de la teoría de sistema se hace hincapié, además de la competencia comunicativa, en las competencias de acción estratégica y de conciencia global. Desde esta perspectiva, la organización era vista como una totalidad y no como la suma de sus partes (divisiones de las unidades de trabajo), donde el proceso de transformación y el producto final debían corresponderse con los objetivos organizacionales. Esta situación emplazó a los gerentes a involucrarse con los modelos cuantitativos en la toma de decisiones y poder comprender las complejas relaciones organizacionales. El planteamiento contingencial, sin pretensiones de ser un modelo ecléctico, refiere a los otros enfoques para describir la multireferencialidad de las competencias en la labor gerencial. La teoría expone las diversas habilidades manifestadas por un gerente que son inherentes a varias competencias, donde el empleo de la tecnología, por ejemplo, pone de relieve las competencias en la comunicación y en el trabajo en equipo de los gerentes. La teoría de la calidad total dirige la reflexión científica hacia la satisfacción de las expectativas del cliente. En este sentido, la gerencia tiene la responsabilidad de instrumentar modelos administrativos productivos en términos de calidad y esto requiere de un trabajo en equipo sincronizado y engranado con los objetivos del proceso de transformación de los insumos en producto terminado. Se requiere del gerente, responsabilidad, comunicación, capacidad para tomar decisiones y delegar.

Las competencias y la educación superior

De acuerdo con el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, se interpreta de Lanz, Fergusson y Marcuzzi (2006) que la pertinencia social como indicador de eficiencia, implica demandas de competencias del egresado universitario y reformas en el sistema de educación superior, que en sintonía con Tünnermann (1996) deben ser reformas permanentes, tanto de estructuras como operativas y es por ello que las universidades del siglo XXI deben ser flexibles al cambio sin menoscabar su esencia, porque no hay que olvidar que las universidades hoy día, asegura este autor, no tienen el monopolio de la enseñanza ni de la investigación porque el conocimiento no solo se genera en sus recintos, sino que una buena parte se produce fuera de ellas. Existen corporaciones que en su seno cuentan con unidades de investigación y adiestramiento.

Para Lanz, Fergusson y Marcuzzi (ob.cit) las reformas pueden ser de orden estructural y de orden actitudinal. La reforma **estructural**, enfoca los aspectos institucionales, jurídicos y administrativos, el fortalecimiento de las funciones académicas, extensionistas e investigativas, la creación de leyes de educación superior con nuevos referentes, la autonomía universitaria, los procesos de evaluación y acreditación, el régimen de títulos, la creación de incentivos para los docentes investigadores, como el caso de los profesores pertenecientes al Programa de Promoción del Investigador (PPI) en Venezuela, la búsqueda de alianzas estratégicas mediante convenios interinstitucionales, la inclusión, los sistemas de información y tecnología, el problema del presupuesto y financiamiento de la investigación, la reestructuración de la infraestructura física y de las políticas administrativas.

La reforma en el orden actitudinal refiere al **modo de pensar**, que implicaría la redefinición de la misión y visión de las universidades para dar respuesta al agotamiento del modelo hegemónico de concebir el conocimiento. Se trata del reordenamiento de la organización de los saberes.

Para Lanz, Fergusson y Marcuzzi (ob.cit) las reformas del pensamiento son prioritarias en estos momentos, sin embargo, la agenda temática de las propuestas de transformación universitaria, en el mejor de los casos refieren a:

Las formas de gobierno universitario; las tecnologías de información y comunicación; la estructura y el funcionamiento; los procesos de evaluación y acreditación; el desarrollo de personal; el rendimiento estudiantil y las formas de financiamiento universitario. Las reformas en curso no son reformas del modo de pensar, sino de ajustes técnicos orientados a responder funcionalmente a las diversas demandas. Así, la Universidad latinoamericana y caribeña, encara hoy fuertes dilemas, tendencias y retos, que debe resolver, considerar y enfrentar. (p.110)

No obstante, en el debate es importante atender, de acuerdo con estos autores, los siguientes aspectos:

- a) La pertinencia social, definida como la “adecuación a demandas económicas o sociales concretas, tal es el caso de las exigencias de profesionalización planteadas desde el mercado laboral o de los requerimientos de la investigación estrictamente asociada a la solución de problemas locales y regionales” (p.109).
- b) La democracia, entendida como un sistema abierto de participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones con claros sentido de igualdad y justicia.
- c) La equidad, en cuanto al ingreso de individuos al subsistema de educación superior.
- d) El impacto de la calidad e innovación de los procesos de educación superior, que en concordancia con Tünnermann (1 996) es un reto para el siglo XXI, innovar o perecer. La universidad debe asumir el cambio y el futuro como consubstanciales de su ser y que hacer en el marco de un proceso flexible que permita introducir e incorporar reformas permanentes de sus estructuras, programas y métodos de trabajo. La universidad del futuro debe contribuir con la elaboración de proyectos de sociedad inspirados en la solidaridad, equidad y en el respeto al ambiente.

- e) La autonomía responsable, que en términos de rendición de cuentas, responda a las demandas sociales en claro cumplimiento de su misión, y al estado por los recursos asignados para tal fin.
- f) El ejercicio del pensamiento crítico como elemento esencial de la vida universitaria, de la libertad y de la diversidad de pensamiento.
- g) La formación integral de los individuos en el proceso de formación universitaria. De acuerdo con Lanz, Fergusson y Marcuzzi (2006), la formación integral se entiende como:

Un proceso complejo, abierto e inacabado mediante el cual se contribuye no sólo a desarrollar competencias profesionales, sino también y, fundamentalmente, a forjar en los estudiantes nuevas actitudes y competencias intelectuales; nuevas formas de vivir en sociedad movilizadas por la resignificación de los valores de justicia, libertad solidaridad y reconocimiento de la diferencia, tanto como por el sentido de lo justo y del bien común; nuevas maneras de relacionarnos con nuestra memoria colectiva, con el mundo en que vivimos, con los otros y con nosotros mismos; lo que implica la sensibilización ante las dimensiones éticas y estéticas de nuestra existencia. (p.110)

- h) La educación humanística y ética, la cual debe responder a las interrogantes de reflexión; ¿quiénes somos?, ¿dónde estamos?, ¿de dónde venimos? y ¿hacia dónde vamos?.
- i) La educación a lo largo de la vida, debe entenderse como un proceso de formación permanente, que en los términos de Tünnermann (1996) quien alude al francés Claparède, la educación es vida y no preparación para la vida.

El concepto de educación continúa no es nada nuevo pero requiere ser revalorizado por un concepto mas novedoso como la educación permanente que inserte un nuevo concepto del hombre y el reconocimiento de todas las posibilidades que ofrece la vida en sociedad. La educación permanente, teniendo de referencia a Tünnermann (ob.cit) tiene una raíz ontológica en el sentido, que revaloriza la condición humana y los significados para conducirnos hacia la *sociedad educadora* donde se rompa el condicionamiento del tiempo y mito de la edad escolar y aceptar

que el proceso educativo rebasa los espacios escolares formales. Se trata de la reforma en el modo de pensar, como lo señalan Lanz, Fergusson y Marcuzzi (ob.cit).

Es oportuno precisar que el concepto de educación permanente propuesto por Tünnermann (ob.cit) para la educación del siglo XXI, tiene un significado mas amplio que la concepción de la educación de adultos y de la educación continua. La educación de adultos se concibe como una parte relativamente significativa de la educación permanente porque esta condicionado al tiempo y a la edad escolar. La educación continua es fundamentalmente profesionalizada, pero la educación permanente es una filosofía de vida donde no es concebible desertar del sistema porque nadie puede desertar de la vida.

La experiencia internacional muestra el interés de muchos países por la transformación universitaria ante los cambios vertiginoso de la tecnología de la información. No obstante, la implementación de una reforma educativa fundamentada en la educación permanente tiene sus repercusiones y costos, en términos de infraestructura física, contratación, tecnología, equipamiento, entre otros, sin embargo, de acuerdo con Tünnermann (1 996), existe conciencia en la gerencia pública y administradores de la gestión educativa, que la presencia de una población adulta con experiencias diversas, enriquecen la enseñanza académica universitaria y le dan significado, porque los conocimientos tanto cualitativos como cuantitativos, fruto del dinamismo social en las organizaciones y los avances tecnológicos, no pueden ser incorporados a nivel curricular, al mismo ritmo en que se producen, pero si a través de la incorporación de individuos exitosos en determinadas áreas y a pesar de no poseer títulos académicos que los acredite como profesionales y conocedores de una disciplina. En este sentido, la educación permanente tiene un carácter integrador y ordenador del conocimiento donde el aprender y actuar se combinan para configurar un proceso existencial que se inició al nacer.

En el ámbito de las competencias, razón de ser de esta investigación, la adopción de un sistema de educación permanente para las universidades implicaría flexibilidad, en cuanto al reconocimiento académico del saber, que certifique los aprendizajes adquiridos y las destrezas desarrolladas fuera del aula. Lo importante, de acuerdo con

Tünnermann (1 996) es la transferencia de conocimientos y el aprendizaje de destrezas, lo que se pudiera traducirse en la capacidad del sistema educativo para desarrollar competencias basadas en la experiencia de los participantes, porque la educación permanente no solo debe ser capaz de egresar a un individuo con conocimientos y técnicas que le permitan desempeñarse eficientemente, sino lo fundamental es que la universidad lo capacite para aprender, reaprender y desaprender permanentemente, en el espíritu del pensamiento sistémico referido por Senge (1 998) y en el sentido epistémico de Morin (1 981), cuando acota el orden, desorden y la organización.

En México por ejemplo, afirma Ibarra (2 000) en materia de competencia, se creó el Sistema Normalizado de Competencia Laboral en 1 995, producto del Proyecto de Modernización de la Educación Tecnológica y Capacitación coordinado por la Secretaría de Educación. En dicho proyecto se presenta un conjunto de reformas sobre la educación superior con el propósito de alcanzar la excelencia en la formación de recursos humanos a nivel profesional. Así mismo se elevó a la discusión la reforma de los servicios de capacitación, focalizando entre otros aspectos la eficiencia, la calidad y la pertinencia social. De manera resumida, el proyecto mexicano se justifica, entre otras razones por:

- a) El cambio de una economía mundial sustentada en la oferta y caracterizada por la producción en serie hacia una economía dominada por la demanda que atiende las necesidades del consumidor. Desde el ámbito administrativo, para responder a una economía basada en la oferta se requería una estructura jerárquica fragmentada y altamente especializada en puestos fijos de trabajo (base técnica fija). Con el cambio de rumbo económico las organizaciones deben esforzarse por establecer una estructura distinta caracterizada por la conformación de redes y equipos de trabajo capaces de direccionar las transformaciones de los procesos productivos dentro de una estructura jerárquica polivalente.
- b) Las estructuras organizacionales con una base técnica fija se caracteriza por la realización de actividades repetitivas y rutinarias discriminadas en manuales

de procedimientos mientras que las estructuras organizacionales con base flexible exige conocimiento práctico de trabajo intelectual y creativo, de adaptación y aprendizaje permanente, dando lugar a la capacitación como un elemento estratégico de gestión.

- c) En un sistema educativo deficiente, las fortalezas hay que buscarlas en el conocimiento, en las habilidades y en las destrezas.

Estos tres aspectos, son relativamente importantes en esta investigación, porque de acuerdo con Ibarra (ob.cit) lo que hacen las personas en el trabajo, en gran parte lo han aprendido en el ejercicio de sus funciones.

Un aspecto interesante señalado por Ibarra (2 000), es la distinción de las competencias en términos de bien público y bien privado. En primera instancia señala que las normas de competencias describen los conocimientos, las habilidades, destrezas y operaciones que un individuo debe ser capaz de desempeñar y aplicar en distintas situaciones de trabajo con el propósito de identificar, analizar y resolver problemas imprevistos de producción, tecnología y de decisiones y en segunda instancia precisa que las competencias, determinadas por las normas, que tienen mayor grado de transferibilidad, son las que aportan mayor beneficio social y por lo tanto tienen un carácter de bien público, mientras que las competencias específicas que responden a necesidades específicas de un individuo o empresa son las que constituyen un bien privado. De este análisis se desprende por lo menos cuatro elementos básicos asociados con competencia:

- a) La existencia de un patrón (norma) que determina si alguien es competente o no, independientemente de la forma en que la competencia se halla adquirido.
- b) Conocimiento, habilidades y destrezas según la situación en el trabajo.
- c) Los atributos generales que facilitan el desempeño eficiente del individuo.
- d) Los atributos específicos que permiten el manejo de diferentes situaciones y contingencias.

Es importante resaltar que el contexto tiene un significado especial en el estudio de las competencias dadas las características heterogéneas de las organizaciones en

cuanto a su cultura; políticas, normas, liderazgos y estructuras. En este sentido, toda reflexión acerca del desarrollo de competencias en el ámbito del contexto, debe concebir la permanente interacción entre la universidad, la sociedad y los centros de trabajo. De esta manera, la educación permanente tendría más sentido de pertinencia social dado que las experiencias de vida en sociedad, aunadas con las experiencias significativas adquiridas por las personas en los centros de trabajo, enriquecerían la producción de conocimiento en las universidades. Y se hace referencia a las universidades por el significado cultural y científico que poseen estas como instituciones organizadoras del saber, no solo en el ámbito de la formación profesional, sino como generadoras de conocimiento a través de las investigaciones científicas.

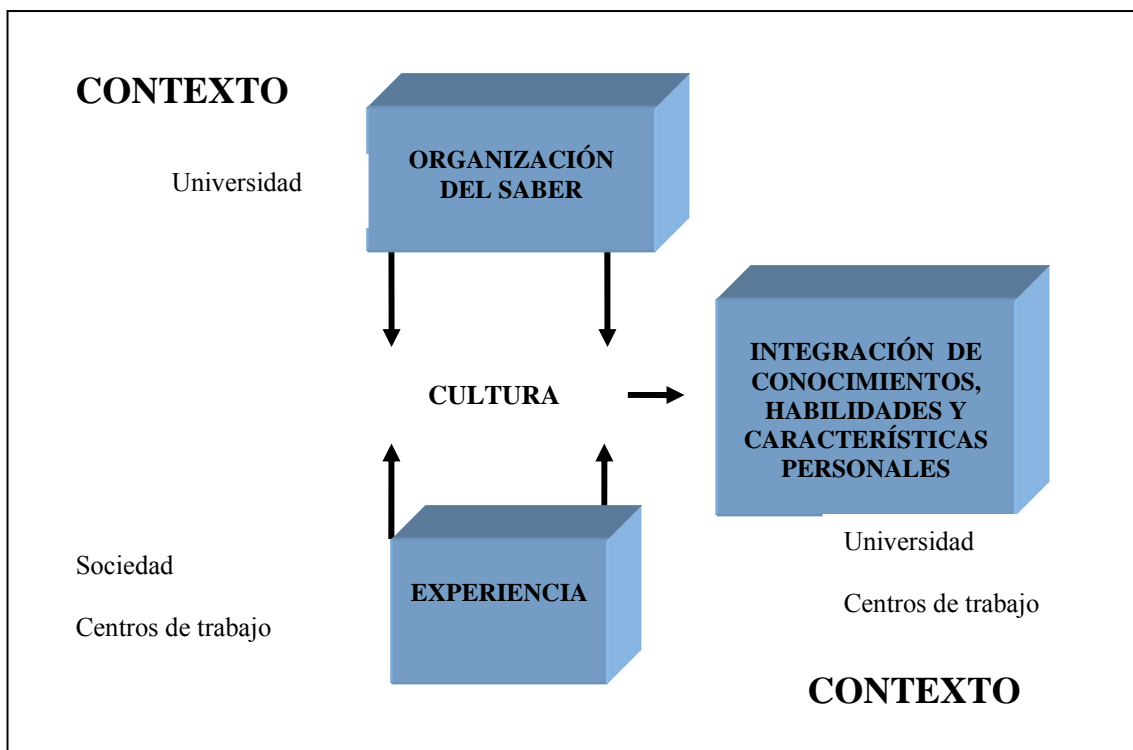


Gráfico N° 15. Interacción universidad y centros de trabajo. Ortega (2 007).

Para Malpica (2 000) quien fue miembro del Colegio Nacional de Educación profesional Técnica (CONALEP) en México, desde un punto pedagógico, el rol del

docente debe ser redefinido y centrarse en el desempeño por razones de pertinencia. La educación debe dejar a un lado el carácter enciclopédico y reorientarse hacia el saber práctico o conocimiento práctico porque mucho de lo que se aprende en la escuela no tiene relevancia en el trabajo. Esto que implicaría por una parte la revisión de los diseños curriculares y por la otra, la modificación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje acordes con los nuevos tiempos y evitar el almacenamiento de conceptos, teorías y técnicas que ante la diversidad de realidad se tornan confusas. En este orden de ideas, las competencias adquieren una connotación de unidad y aunque pueda desagregarse por componentes para estudiarlas se corre el riesgo de perder la noción de competencia. Esto significa que una competencia no es la suma de sus elementos involucrados sino que la convergencia de todos es lo que le da sentido, límites y alcance, porque el valor del conocimiento no es tenerlo sino poderlo aplicar en diferentes contextos.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (citada por Ibarra, 2 000) la solución de los problemas de empleo en el largo plazo tiene que ver con el desarrollo de tres capacidades básicas:

- a) La capacidad de innovar permanentemente: implica imaginación y creatividad para predecir y enfrentar los retos del cambio.
- b) La capacidad de adaptación: implica la adecuación vertiginosa a los cambios impuestos por la tecnología y los mercados.
- c) La capacidad de aprendizaje: en forma sistemática permite desarrollar las capacidades anteriores.

En Australia, afirma Hansón (2 000), se adoptó en los años 80 del siglo XX, un Programa Nacional de Reforma Educativa para fomentar la competitividad y entre los aspectos considerados se destacan; la capacitación basada en competencias para satisfacer las necesidades del sector productivo y las normas de competencias para el reconocimientos de habilidades. En Nueva Zelanda se han introducido cambios en la capacitación y educación profesional en el marco de calificaciones de habilidades certificadas mediante un diploma nacional.

En Canadá, teniendo como referencia a Crawford, Glendenning y Wilson (2 000), la educación basada en competencias es descentralizada del sector público nacional y es potestad de las provincias (10) la política de capacitación y aunque no se ha logrado un consenso en torno a un modelo particular, existe un centro de aprendizaje denominado Excel, que ofrece cursos modulares basados en competencias distribuidos en ambientes individualizados sin salones de clases. La inscripción es todo el año, los estudiantes avanzan a su ritmo, presentan exámenes cuando se sienten preparados y cursan los módulos del currículo, conforme demuestren dominio de las competencias de aprendizaje. En Québec, una competencia es el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, función, actividad o tarea. Es un enfoque global que relaciona la experiencia práctica y la enseñanza transferible a nuevas situaciones, donde la evaluación es multidimensional (experiencia, proceso de trabajo y el producto). Con estos programas se ha reducido entre 10% y 15 % la deserción y el 90% de graduados bajo esta modalidad son contratados al terminar sus estudios.

Las competencias y el Proyecto Tuning

El proyecto Tuning nace en Europa en 1 999 con el propósito de estudiar el sistema de educación superior en cuanto a su estructura y currículo en base a competencias. Reúne a más de 135 universidades europeas y se extiende hacia América Latina y el Caribe en octubre del año 2 003 a través del proyecto titulado ALFA Tuning – América Latina. La universidad de Deusto en Costa Rica, ha sido encargada por la Comisión Europea para liderar la extensión del proyecto europeo Tuning a América Latina. Entre los objetivos de este proyecto y para los efectos del presente estudio, se citan:

- a. Desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto.

- b. Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.
- c. Crear redes capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.

Entre los resultados esperados del proyecto Tuning , se tiene la identificación de las competencias genéricas para las titulaciones universitarias en América Latina y las competencias específicas de las áreas temáticas.

El proyecto tiene cuatro grandes líneas: la primera tiene que ver con la definición de las competencias, la segunda, con los enfoques de enseñanza y aprendizaje, la tercera, con los créditos académicos y la cuarta, con la calidad de los programas.

La Primera Reunión General del Proyecto Tuning, se realizó en Buenos Aires, Argentina en el mes de marzo de 2 005 y las universidades elaboraron una lista de competencias genéricas con el propósito de encuestar a los académicos, estudiantes, graduados y empleadores de América Latina. La agenda de la Segunda Reunión General del Proyecto realizada en Belo Horizonte en el mes de agosto de 2 005, contemplaba la presentación de los informes por grupo de universidades contentivos del análisis e interpretación de los resultados y la definición de una lista de competencias específicas. La lista de competencias específicas agruparon las áreas de Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas. El proceso fue similar al proceso anterior con el compromiso, de parte de las universidades, de encuestar a los académicos, estudiantes, graduados y/o empleadores de cada área temática entre los meses de Octubre y Diciembre de 2 005, para presentar el informe correspondiente en la Tercera reunión General del Proyecto que se realizó en San José en febrero del 2 006. Las listas de competencias genéricas y específicas que sirvieron de referencia para efectos valorativos fueron:

Competencias genéricas:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.

2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio socio-cultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

Competencias específicas en el área de administración de empresas:

1. Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.
2. Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones.

3. Identificar y optimizar los procesos de negocio de las organizaciones.
4. Administrar un sistema logístico integral.
5. Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo.
6. Identificar las interrelaciones funcionales de la organización.
7. Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.
8. Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones.
9. Interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones gerenciales.
10. Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones.
11. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa.
12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.
13. Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.
14. Identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno social.
15. Mejorar e innovar los procesos administrativos.
16. Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.
17. Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión.
18. Administrar la infraestructura tecnológica de una empresa.
19. Formular y optimizar sistemas de información para la gestión.
20. Formular planes de marketing.

Competencias específicas en el área de educación:

1. Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).
2. Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
3. Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.

4. Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
5. Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas.
6. Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
7. Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados.
8. Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
9. Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
10. Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
11. Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
12. Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
13. Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
14. Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
15. Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.
16. Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
17. Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
18. Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
19. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
20. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
21. Analiza críticamente las políticas educativas.
22. Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio – cultural.
23. Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
24. Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.

25. Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
26. Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
27. Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La estructura organizativa del proyecto Tuning es la siguiente:

- a. 181 universidades latinoamericanas, de las cuales 11 son universidades venezolanas.
- b. 18 centros nacionales Tuning.
- c. El Comité de gestión.

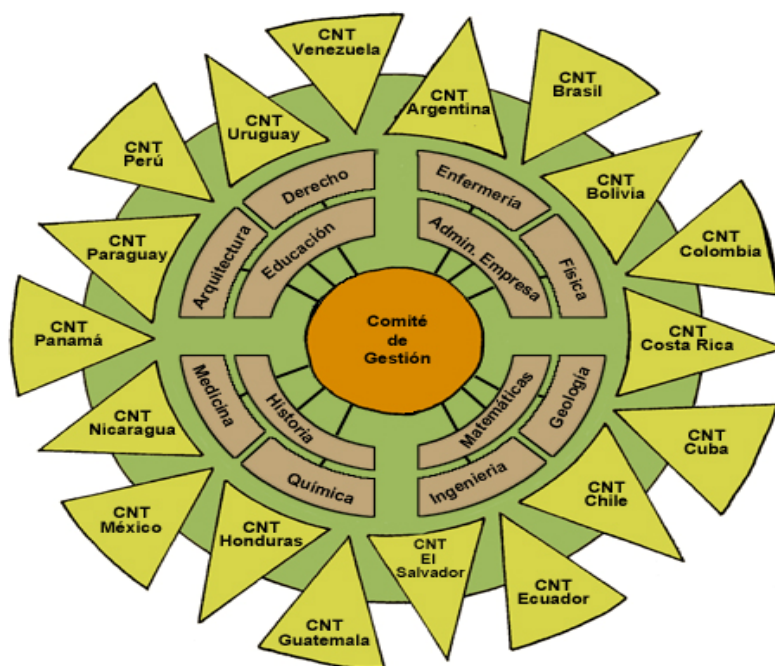


Gráfico N° 16. Proyecto Tuning.

El criterio que privó para la selección de las universidades participantes y representativas de la educación superior de cada país, fueron: la excelencia nacional

en la disciplina que representan al mostrar capacidad de diálogo con otras instituciones que trabajen la misma área del conocimiento, el tamaño de la institución, su trayectoria, su credibilidad y su autoridad académica. Las universidades venezolanas participantes son:

1. La Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) en el área de administración de empresas.
2. La Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET) en el área de arquitectura.
3. La Universidad Católica del Táchira en el área de Derecho.
4. La Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) en el área de Educación.
5. La Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos en el área de Enfermería.
6. La Universidad Simón Bolívar (USB) en el área de Física.
7. La Universidad de Oriente en el área de Geología.
8. La Universidad Central de Venezuela en el área de Historia y Química.
9. La Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado en el área de Ingeniería Civil.
10. La Universidad de Carabobo en el área de Matemática.
11. La Universidad de Los Andes en el área de Medicina.

Desde la perspectiva de América Latina, se citan algunos aportes en materia de competencias.

En atención al informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, de acuerdo con García (2005), las competencias se definen como la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos diferentes, los conocimientos, habilidades y características de la personalidad adquiridas y/o desarrolladas. Incluye saber teórico (saber-saber), habilidades prácticas aplicativas (saber-hacer), actitudes (compromisos personales, saber-ser y saber-convivir). Laboralmente se interpretan como aquellas características de una persona que están

relacionadas con una actuación exitosa en el puesto de trabajo. Las competencias pueden consistir en: motivos, rasgos de carácter, actitudes, conocimientos, habilidades y comportamientos.

Por su parte Badilla (2 005), representante de Costa Rica en el Proyecto Tuning, señala que una de las tareas fundamentales de la educación es la de ofrecer competencias vinculadas con las necesidades básicas de aprendizaje (sobrevivencia, salud, agua, alimentación, vivienda, trabajo) y con las necesidades trascendentales de aprendizaje (libertad, seguridad, educación, participación). Se entiende por necesidades básicas de aprendizaje las destrezas de una persona en la lectura y escritura y las destrezas en el desempeño para actividades específicas. En este sentido, las competencias deben relacionarse con habilidades generales aplicables a diversas situaciones, según el contexto.

Existen definiciones de competencias relacionadas con la actuación eficaz del individuo en situaciones cambiantes, apoyadas en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos. Para Schmelckes (citada por Badilla, 2 005) las competencias tiene que ver, por lo menos, con cuatro componentes: información, conocimiento, habilidad y actitud.

Siguiendo a Badilla, en los actuales momentos, emerge con fuerza una tendencia basada en competencias, que vincula el sector productivo con la educación formal en cuanto a formación y práctica profesional, donde no se acepta enfoques conductistas de la enseñanza programada, ya que son las personas con sus prácticas, problemas o expectativas quienes sugieren si efectivamente los profesionales y técnicos que conducen los procesos administrativos poseen competencias en las diversidad de funciones que pudieran desempeñar. Señala este autor, que en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien 1 990, las necesidades se vincularon con las competencias, aspecto que es compartido por Pinilla (2 005), representante de Colombia en el Proyecto Tuning, cuando hace referencia a la vinculación entre las necesidades básicas y su satisfacción.

Para Torrado María Cristina (citada por Pinilla, ob,cit) las competencias son capacidades individuales capaces de impulsar un desarrollo social en términos de

equidad y ejercicio de la ciudadanía y se desarrollan con herramientas simbólicas o instrumentos culturales adecuados. En complementariedad con esta posición Levy-Leboyer (1997) argumenta que un análisis riguroso debe partir del estudio de las competencias personales porque en primer lugar se evalúa lo que sabe el individuo para el trabajo en cuanto a su pericia y conocimiento experto en materia cultural, científica y tecnológica, en segundo lugar se toma en consideración el talento para el quehacer donde se evalúa sus habilidades, destrezas y capacidades de índole general o específica y en tercer lugar, se debe destacar su carácter proactivo de autorrealización para asumir los retos laborales en función de sus valores. En este sentido, existen tres ambientes ideales para desarrollar competencias:

- a) En la formación inicial que es una etapa previa a la vida activa.
- b) A través de la realización de cursos de formación para adultos durante la vida activa del individuo.
- c) En el ejercicio mismo de una actividad profesional en su vida activa.

Apunta Levy-Leboyer que, las experiencias obtenidas de la acción aportan realmente competencias que jamás la educación formal proporciona.

En correspondencia con Torrado y Levy-Leboyer, el autor del presente estudio considera que nunca se deja de aprender a lo largo de la vida y todas las experiencias dentro o fuera del centro de trabajo generan aprendizaje y cambios de comportamientos. Además, las competencias de dirección, de liderazgo, de resolver conflictos ante una amenaza o el hecho de tener la última decisión ante un riesgo latente se logra a través de una experiencia de vida, sea en la universidad, en la sociedad o bien en los centros de trabajo.

Para Ouellet André (citada por Pinilla, 2005), las competencias representan el conjunto de actitudes, conocimientos y las habilidades específicas que hacen a una persona capaz de cumplir un trabajo o resolver un problema particular. Este autor propone tres implicaciones pedagógicas de una competencia:

- a. El **Saber - hacer**, la competencia se percibe como el resultado de un proceso de aprendizaje, porque el proceso no necesariamente genera una competencia.

- b. El **Saber – operacional**, la competencia se materializa en la práctica, de manera funcional, parecida a la de una situación de trabajo. La autoevaluación se concebido como una herramienta útil para desarrollar las capacidades de análisis crítico y de autocrítica.
- c. El **Saber validado**, la competencia se evidencia evaluando la capacidad de la persona para hacer alguna tarea.

De acuerdo con Galvis (2 004), para la UNESCO y según el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, el proceso educativo debe estructurarse en función de cuatro dimensiones de aprendizaje: el aprender a conocer que supone el desarrollo de operaciones analíticas, relacionales e integradoras, el aprender a hacer que tiene que ver con la actitud de influir sobre el entorno, el aprender a convivir que esta relacionada con la capacidad del sujeto de expresarse, de afectividad, de comunicación, valoración, participación y cooperación con sus semejantes, el aprender a ser, que supone la autonomía, juicio y responsabilidad personal.

Pinilla (2 005) en sintonía con Badilla (2 005), señala que entes internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, hacen énfasis en que la formación de profesionales debe encaminarse hacia el desarrollo de competencias para el autoaprendizaje. En este sentido, la teoría y la práctica, deben complementarse para generar una formación integral de conocimientos (capacidad cognoscitiva), de habilidades (capacidad sensorio -motriz), de destrezas, actitudes y valores, donde el currículo tiene un significado preponderante. En el ámbito de la Universidades esto implicaría la conexión de lo científico con el conocimiento cotidiano y con el trabajo en el cual se va ha desempeñar el futuro profesional.

De acuerdo a Mockus (citado por Pinilla, ob.cit) las competencias ponen en evidencia el valor de las múltiples fuentes de conocimiento del individuo, atribuibles a la experiencia personal, a los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, a la imaginación, al arte y a la creatividad.

Siguiendo con Pinilla (ob.cit), en un mundo caracterizado por la innovación permanente y por la complejidad de las relaciones sociales, debe corresponder una educación centrada en las competencias y habilidades requeridas para crear, transformar y utilizar el conocimiento para transformar la realidad. De hecho en la Declaración Mundial sobre la Educación superior en el siglo XXI realizada en el mes de octubre de 1998, fue punto de debate y conclusión la formación basada en las competencias. Para este autor existen cuatro niveles de competencia que abarcan desde el nivel cero hasta las competencias de cuarto nivel, a las que se hará mención para los efectos de este estudio. Estas últimas, categorizadas como *Aprender a Ser*, tienen como principio al aprendizaje del individuo durante toda su vida donde están comprometidos diferentes actores sociales y todos los niveles de formación educativa. En este nivel y en el caso específico de las universidades, el currículo oculto tiene una importancia relativamente significativa porque representa la oportunidad del profesor de dar a conocer a los estudiantes en formación sus conocimientos adquiridos y desarrollados en la escuela de la vida. Esta postura, evidencia la necesidad de vincular el sector educativo con el sector productivo, y de allí la necesidad de una formación integral del individuo en el ámbito de competencias (habilidades, destrezas y actitudes para la vida). Se es competente al poseer capacidades para realizar acciones, para resolver problemas en diferentes contextos, ser creativo para transformar la realidad y construir y reconstruir conocimiento en diferentes contextos.

Para Badilla y Pinilla, la misión de todo proceso educativo es la formación integral del individuo en el ámbito de los valores: saber (cognitivo), saber hacer (habilidad de aplicación del saber, psicomotor) y saber emprender (actitudes, creatividad).

Por su parte, Wattiez y otros (2005), en representación de Paraguay, afirmaron que, los nuevos currículos, refiriéndose a ese país y específicamente para la educación básica y media, se han elaborado en base a las competencias centradas en el desempeño de los estudiantes como gestores de su propio aprendizaje (conocimiento, destrezas y actitudes). En el ámbito de la educación superior, estos autores definen las competencias en términos de capacidad y actitud de los

estudiantes para aprender el saber saber, el saber hacer o procedimental y el saber ser o ético, valorativo en un mundo complejo para resolver situaciones de la vida. Las características de estas competencias son:

- a. Capacidades integradas vinculadas con la experiencia de vida del estudiante.
- b. Una vez adquiridas son aplicables ilimitadamente.
- c. Posibilitan un desempeño autónomo.
- d. En el saber se integran la comprensión de conceptos, principios y teorías.
- e. El saber (cognitivo), el saber hacer (procedimental) y el saber ser (valores) se fundamentan en la acción en diferentes campos.
- f. Las competencias genéricas o generales están integradas, por otras de menor complejidad llamadas competencias específicas, según áreas de conocimiento.

Al comparar estas características con los planteamientos de Badilla (2 005) y Pinilla (2 005), se aprecia la coincidencia por la necesidad de una formación integral del individuo y se puede interpretar, por lo menos, de acuerdo a estos tres autores de países distintos de América Latina que, el conocimiento, las habilidades, la actitud y los valores son referentes para la implementación de un modelo educativo basado en el desarrollo de las competencias.

Las competencias y la gerencia del conocimiento

La gerencia del conocimiento, o en su denominación en inglés *Knowledge Management*, es un paradigma liberado por la revolución de la información entrado en el capital humano. De acuerdo a Lejter (2 003), existen dos definiciones validas:

“La gerencia del conocimiento consiste en el uso de la tecnología para que la información relevante se haga accesible, donde quiera que esa información se encuentre. El logro eficaz de este objetivo requiere la aplicación de la tecnología apropiada para la solución apropiada. La gerencia del conocimiento incorpora procesos sistemáticos de encontrar, seleccionar, organizar y presentar información de manera que mejore la comprensión y el uso de los

activos del negocio por parte de sus empleados.” (Microsoft, 1998).

"La meta principal de la gerencia del conocimiento consiste en promover la capacidad intelectual de la empresa entre los trabajadores individuales del conocimiento, quienes toman las decisiones cotidianas que, en forma agregada, determinan el éxito o fracaso de un negocio." (Microsoft, Junio 2 000)

Apunta Lejter, con solo dos años de diferencia, ambas definiciones son distintas. La primera refiere al uso de tecnologías para el manejo de la información, sin tomar en cuenta que parte de esa información es internalizada por los actores sociales, además no hay distinción entre los conceptos de información y conocimiento. En la segunda definición, el eje central es la persona, que de acuerdo con Edvinsson y Malone (2 004), por más sofisticada que sea la tecnología, sin una dimensión humana feliz, difícilmente funcionen las otras actividades de creación de valor. Además, no es fácil medir lo que tiene en mente el capital humano ni lo que siente.

Por su parte, Pereira (2 002) reconoce que, la principal tarea de los administradores de las organizaciones que aprenden, es maximizar los flujos de inteligencia, ideas y conocimiento. La revolución de la gerencia del conocimiento “delega autoridad a los empleados para crear, actuar y diseñar métodos de trabajo en apoyo a un objetivo común que constituye la misión de la empresa. En este sentido, el conocimiento está en cada persona y para hacerlo productivo no basta con tecnología e información, sino que reclama un cambio cultural y de voluntad humana.

De acuerdo con García (1 996) en la década de los años 60 del siglo XX, desde la perspectiva desarrollista, entendida como un modelo economicista, la educación se consideraba, garantía de mayor productividad y movilización social donde lo importante era expansión educativa. En América Latina, este enfoque desarrollista no desapareció totalmente del discurso educativo de los años 90, inspirado en un nuevo valor económico del conocimiento en los procesos de competencia, cuyo referente fue la transformación universitaria como modelo de cambio. A principios de la década de los 90, el concepto de crisis se combina con el concepto de desafío para

configurar un valor agregado al estudio sobre el conocimiento en el contexto de la educación superior en una sociedad globalizada.

De acuerdo con García (ob.cit), para la CEPAL/UNESCO la educación y el conocimiento son ejes fundamentales de la transformación productiva con equidad. Con el espíritu de contribuir con las políticas públicas de la región en materia de educación superior, se citan tres factores consensuados de relativa importancia, en el marco de la agenda UNESCO; la competitividad, la equidad y la pertinencia social.

El papel protagónico que adquiere el conocimiento en la década de los años 90, abarca campos inexplorados, en todos los procesos de la vida social, donde el modelo competitivo incidió en nuevas formas de relación e interacción en el ámbito de la producción del conocimiento, su circulación, su apropiación y evaluación en las instituciones de educación superior. De esta manera, comienzan a demarcarse formas organizativas horizontales, flexibles, interdisciplinarios y transdisciplinarios de estudio del conocimiento. En cuanto a la circulación, distribución e intercambio del conocimiento, las fronteras entre la educación formal y la informal son mas estrechas porque el producto que resulta de generar conocimiento llega directa y masivamente. En este sentido, la eficiencia y calidad se convierten en indicadores significativos de evaluación institucional del conocimiento.

En materia de competencias, de acuerdo a Alles (2 006), el conocimiento se mejora y se incrementa con su puesta en práctica y en ese proceso interactivo se genera un nuevo conocimiento. Si el conocimiento se desarrolla solo en un plano teórico y no se verifica en la práctica, será solo una teoría incapaz de modificar el comportamiento y por consiguiente la realidad. De allí surgen dos acepciones del conocimiento, el *explicito*, entendido como aquel que es compartido (conocimiento organizacional) y el conocimiento *tácito* que sólo es conocido por el individuo, pero que esta presente en la organización.

De acuerdo con Bonani (citado por Alles, 2 006) la gerencia del conocimiento en las organizaciones propone una interrelación de tres niveles: a) una cultura empresarial donde se afiance la innovación y las buenas prácticas como cimiento del

conocimiento, b) la práctica gerencial focalizada hacia el usuario y c) el uso de la tecnología como referente estratégico de comunicación.

La información es insumo potencial del conocimiento, donde el conocimiento explícito o declarativo y el conocimiento tácito o procedimental se ponen de manifiesto. El primero expone, parafraseando a Guédez (2 003), con lo tangible de la información que sirve como insumo y que representa al saber del cual somos conscientes y el segundo remite al saber que guía a la acción sin aparecer nítidamente en la conciencia y esto es sabiduría, lo que para Connor y Seymour (1 996) es una competencia inconciente y de acuerdo a Levy-Leboyer (1997) es lo que se hace de manera automática sin mucho razonamiento.

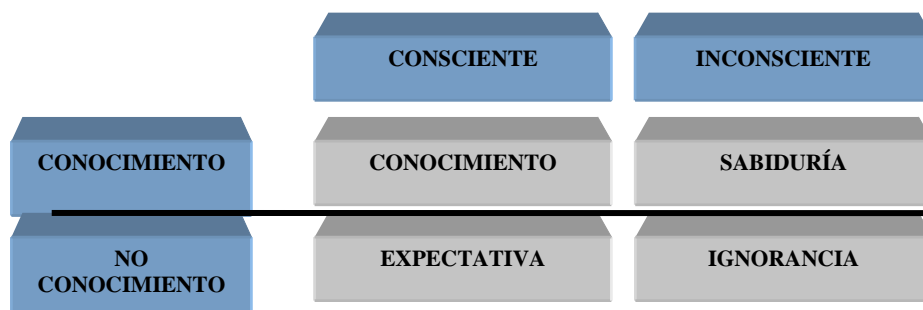


Gráfico N° 17. Conocimiento y Conciencia. Guédez. 2 003.

Las competencias y la inteligencia emocional

Para afrontar los nuevos desafíos culturales, sociales y políticos en las organizaciones hoy día, se requiere el desarrollo de nuevos talentos del ser humano. La inteligencia emocional se presenta como uno de los enfoques paradigmáticos que a juicio del autor resurge, después de tanto tiempo, a finales del siglo XX y que ha tenido mayor auge reflexivo en el siglo XXI en el ámbito del estudio del comportamiento organizacional, donde las personas exitosas demuestran tener mas empatía y mejor relaciones interpersonales que el resto. Asegura Goleman (2 000), impulsor de este enfoque, que en los años 70 del siglo pasado, las habilidades para la

formación de equipos y la adaptación al cambio, no eran tan relevante como lo fueron para los años 90. En el siglo XXI, se evidencia una generación de personas que expresan características de personalidad depresivas, rebeldes, nerviosas, impulsivas, agresivas e incluso solitarias y que reaccionan negativamente al feed back porque se sienten amenazadas y reaccionan en consecuencia. Existe un cúmulo de investigaciones que dan fe de la incidencia de las aptitudes humanas en la excelencia laboral ya que todo depende de cómo te manejes personalmente, de tu relación con los demás y del trabajo en equipo. En este sentido, interpretando a Goleman, no es suficiente la pericia técnica, los estudios académicos para materializar el éxito, se requiere de una elevada formación emocional, que generalmente no se imparte en la escuela. Los resultados obtenidos de 500 corporaciones en los estados Unidos, en cuanto a la evaluación del éxito de las personas demuestran que el coeficiente emocional se impone sobre el coeficiente intelectual y esta situación hace que el modo y contenido de los programas de formación se elabore con fuertes debilidades, donde, por ejemplo no se capacita a la gente para que aprenda a escuchar. Una encuesta nacional realizada en los EEUU sobre las preferencias de los empleadores en la contratación de personal, revela que la capacidad subyacente de aprender en el puesto de trabajo esta por encima de las aptitudes técnicas específicas y a estas le siguen el saber escuchar y comunicar, la adaptabilidad, la confianza en uno mismo, la habilidad para automotivarse, el deseo de desarrollo (iniciativa), ser efectivo en trabajos de grupo y en las relaciones interpersonales, ser habilidoso para negociar en desacuerdo y tener potencial de líder. No obstante, de los siete rasgos deseados, solo uno era académico y tenía que ver con la eficiente lectura, escritura y las habilidades matemáticas.

Para Goleman (2000) existen cinco dimensiones de la inteligencia emocional; en el marco de la aptitud personal se tiene el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación y en el manejo de las relaciones interpersonal se citan la empatía y las habilidades sociales.

La dimensión del *autoconocimiento* refiere a la conciencia emocional, la autoevaluación y la confianza de si mismo. La dimensión *autorregulación* tiene que

ver con el autocontrol, la confiabilidad, la escrupulosidad, la adaptabilidad y la innovación. La dimensión *motivación* pormenoriza el afán de triunfo, el compromiso, la iniciativa y el optimismo. La dimensión *empatía* describe la aptitud para comprender y ayudar a los demás, orientación hacia el servicio, el aprovechamiento de la diversidad y la conciencia política. La dimensión *habilidades sociales*, entendida como habilidades para inducir en los otros las respuestas deseables, según Goleman (ob.cit) reúne a la influencia, la comunicación, el manejo de conflictos, el liderazgo, el ser catalizador del cambio, la habilidad para establecer vínculos, la colaboración y cooperación y la habilidad de trabajo en equipo.

Es importante resaltar que las aptitudes emocionales citadas por Goleman no constituyen de ninguna manera un recetario donde las organizaciones deben reflejarse, sino que representan referencias metódicas para inventariar posibles puntos fuertes y débiles de la organización que se estudia.

Estudios Realizados

En relación con la revisión documental, se tienen las siguientes referencias:

Amat de Betancourt (2 007) realizó una tesis doctoral sobre la gerencia universitaria en la UPEL titulada “Un modelo para el desarrollo de competencias de lideres efectivos en la gerencia media universitaria”. Apoyada en los métodos de investigación cuantitativa y cualitativa, fue un estudio de campo de carácter descriptivo e interpretativo. Las reflexiones epistemológicas se fundamentaron en el constructivismo y el pensamiento complejo. Utilizó el instrumento estandarizado *CLEO* y empleo una evaluación a 360 grados con el propósito de describir e interpretar la autopercepción del lider/gerente y las relaciones interpersonales:

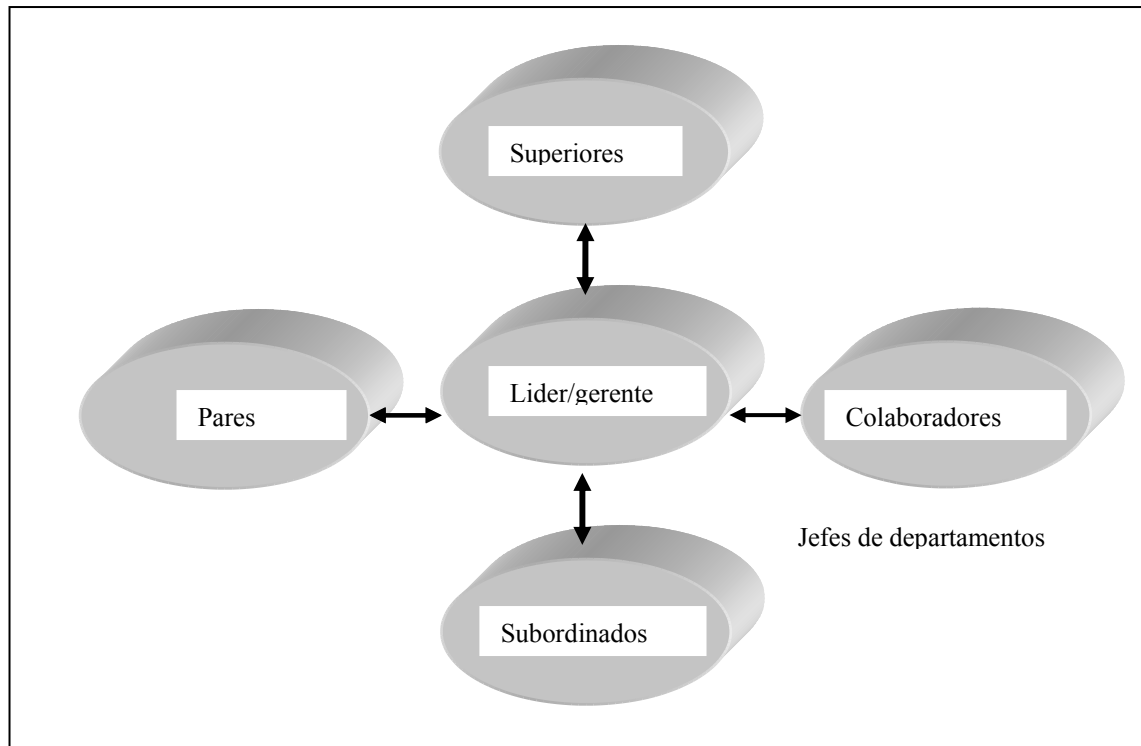


Gráfico N° 18. Evaluación 360°. Amat de Betancourt (2 007)

En el marco del enfoque complejo de las organizaciones, la autora delimitó el campo de estudio hacia cuatro dimensiones: atributos, efectos, acciones y contexto. Argumentó que el líder transformacional, es el estilo de liderazgo que mas refleja el ámbito educativo en términos de actividad y efectividad porque implica un comportamiento inspirado en colaboradores.

Entre los hallazgos mas resaltante y para los efectos del presente estudio, en cuanto a los atributos, se identificaron atributos no deseados (falta de compromiso, responsabilidad y egoismo); en referencia a los efectos se describen los problemas de comunicación ante la inexistencia de una plataforma tecnológica y la falta de una cultura para gestionar el conocimiento, considerando el contexto, se interpreta la existencia de una cantidad de problemas que no necesariamente están conectados. Teniendo de referencia los descriptores *habilidades y destrezas*, en cuanto al manejo de conflictos, reconocimiento al personal y construcción de equipo, se concluye la inminente necesidad de desarrollar en la gerencia media universitaria de la UPEL competencias de liderazgo efectivo. Se propone la creación de un sistema de evaluación continua.

Galvis (2 004), desarrolló un estudio en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de carácter cualitativo y de enfoque interpretativista, titulado “Modelo Teórico de Formación Docente basado en Competencias”. En esta investigación de nivel doctoral, la autora formuló como objetivo general la construcción de un modelo teórico de formación docente basado en competencias y entre los objetivos específicos y para los efectos del presente trabajo, se cita la identificación de las competencias del docente que emerjan del análisis del contexto (laboral, institucional).

En respuesta a uno de los objetivos, para la identificación de las competencias del docente en la UPEL, se utilizó con criterios de validez de los resultados obtenidos con la técnica de la entrevista, el modelo de triangulación. Los informantes claves fueron 33 personas conformadas por profesores, representantes, directores y miembros de la comunidad del Paraíso en Caracas. La categoría de análisis “competencias del docente identificadas” es definida por Galvis (ob.cit) como la representación que

tienen los participantes de los grupos de discusión sobre las competencias que se le deben formar al docente para responder a las exigencias de la sociedad actual. De la discusión y análisis de esta categoría, los resultados de la investigación revelan tres tipos de competencias:

- a) Las competencias intelectuales: referidas a los cognitivo, lógico científico, técnico y pedagógico didáctico, las cuales facilitarían que los procesos de aprendizaje sean más autónomos, a la creación y recreación de estrategias de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, las competencias laborales vienen definidas no tanto en función del saber teórico, sino por la habilidad o capacidad inteligente de resolver problemas en situaciones difíciles, nuevas y únicas, propias de un entorno social complejo, cambiante y dinámico.
- b) Las competencias sociales: involucran los procesos sociales vinculados con la competencia interactiva, afectivos, éticos y estéticos a través de los cuales se estimula la capacidad de comunicación, de tolerancia, de cooperación, de asociación, de emprender, entre otros.
- c) Las competencias intrapersonales: discriminadas en competencias productivas y especificadoras. Las productivas tienen que ver con la capacidad del docente para transitar en el cambio como orientador y estimulador del aprendizaje. Las competencias especificadoras refieren a la capacidad del docente en aplicar los conocimientos fundamentales en la comprensión del sujeto, la institución y actuar en consecuencia.

Del análisis de la información obtenida de los expertos se interpreta, entre otros aspectos que, el problema de la UPEL debe plantearse desde tres dimensiones puntuales: el diseño curricular, la estructura de la universidad y de la formación de un docente humanista que pudiera abordar ámbitos de la educación no formal. Además los resultados indican que las competencias deben focalizarse hacia tres dimensiones: cognitiva, afectiva y procedimental con énfasis en las competencias de carácter humano.

Los resultados del análisis cuantitativo revelan que el 80% de los sujetos encuestados estuvo completamente de acuerdo en que la baja calidad de la formación docente, la desconexión entre la formación y la realidad laboral, el divorcio entre lo teórico y lo práctico, la carencia de valores y la ética de la mayoría de los docentes son problemas educativos que requieren respuestas. El 80% de la muestra estuvo medianamente de acuerdo con que el docente de la UPEL es poco exigente y no prepara al futuro docente para evaluar y gerenciar. El 90% de los encuestados estuvo medianamente de acuerdo en que existen planes de formación permanente. El 70% de la muestra estuvo medianamente de acuerdo con que las prácticas docentes están desconectadas de la especialidad y el 85% manifestó que la formación docente en la UPEL está desactualizada, desconectada de las políticas del estado, es fragmentaria, no está basada en competencias y se ignora el perfil del egresado.

Para Galvis (ob.cit) las competencias deben entenderse desde una concepción dinámica en cuanto a su adquisición (educación, experiencia, vida cotidiana), su movilización y su desarrollo continuo en el marco de un contexto en interacción.

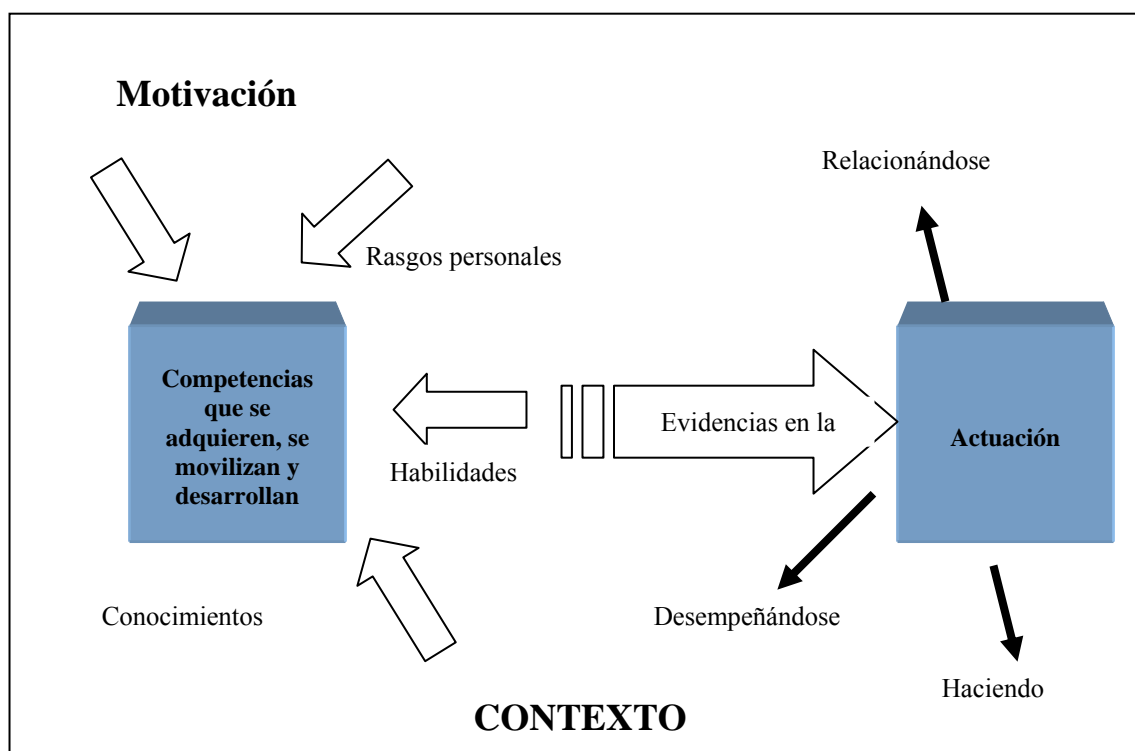


Gráfico N° 19. Concepción dinámica de las competencias. Galvis (2 004)

Con el propósito de promover un cambio de cultura organizacional orientado a la confianza y consolidación de una identidad que facilite el proceso gerencial en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, específicamente en el Instituto Pedagógico Siso Martínez, Morillo (2 004) realizó un estudio investigativo titulado “Sistema de Estrategias basadas en la Creatividad e Inteligencia Emocional para promover un Cambio Cultural en el Instituto Pedagógico de Miranda”. Fue una investigación cualitativa de tipo etnográfico y se plantearon los siguientes objetivos: a) Caracterizar la cultura organizacional en la institución, caso de estudio; b) Identificar las dimensiones que accionaran el cambio cultural de la misma; c) Comprender que la creatividad y la inteligencia emocional son elementos de cambio claves para la cultura de la organización y d) Diseñar un sistema de estrategias basadas en la creatividad y la inteligencia emocional para promover un cambio cultural. Los hallazgos obtenidos en la investigación permiten concluir que; a) en el Instituto Pedagógico de Miranda se da poca importancia a los valores, misión y visión de la Universidad lo que trae como consecuencia el desconocimiento, por parte de la comunidad institucional de estos criterios de conducción; b) el liderazgo está influenciado por la burocracia (normas) de los procesos; c) ausencia de mecanismos claramente definidos para implementar un sistema de actualización y desarrollo de personal y en este sentido se propicia esporádicamente la motivación, el reconocimiento, la valoración del trabajo en equipo; d) poca programación y ejecución de cursos y talleres de actualización y capacitación; e) existe incongruencia entre las directrices generales y la organización real. Esto hace que el equipo directivo desarrolle una gerencia apoyada en la experiencia, en la costumbre de que esto siempre se ha hecho así; f) el proceso de comunicación interna es ineficaz y caracterizado por una estructura vertical que se contrapone con la estructura matricial de la universidad; g) existe poco espacio estratégico por razones normativas; h) las rutinas defensivas hacen difícil la corrección de errores; h) Se manipula y se esconde información; i) predomina la comunicación escrita; j) la infraestructura física actúa como barrera de estimulación para el trabajo; k) No se promueve el trabajo en equipo,

además cada área se ve a si misma y no como parte de un todo. Entre las recomendaciones propuestas por Morillo (2 004) se menciona, para los efectos del presente estudio, hacer énfasis los procesos de motivación, comunicación y la toma de decisiones como elementos claves de la cultura organizacional.

En el año 2 003, Muro realizó un estudio sobre la gerencia universitaria, desde una perspectiva crítica. Los objetivos formulados en el estudio doctoral fueron: a) interpretar las visiones, perspectiva y opiniones de un conjunto de autoridades universitarias sobre la gerencia universitaria, b) determinar las características de la gestión universitaria y el rol del gerente desde la perspectiva de los actores seleccionados y c) plantear un conjunto de proposiciones teóricas referidas a la calidad de la gerencia universitaria, desde una perspectiva crítica. Fue un estudio cualitativo de enfoque interpretativo fundamentado en la teoría crítica. En este sentido, el propósito fue conocer el significado que los informantes le atribuyen a la gerencia a partir de sus vivencias y en función de las características del contexto, así como de generar reflexiones en cuanto a la producción de conocimiento gerencial. Para los efectos de recolección de información, se utilizó la estrategia del muestreo teórico. La muestra se conformó finalmente de 15 profesores universitarios vinculados con la gerencia universitaria de alto nivel de diferentes universidades (rectores, vicerrectores, directores) y con el mundo empresarial (Directores, coordinadores, asesores, entre otros). Entre los resultados conclusivos y para los efectos de referencia en el presente estudio, se citan: a) la necesidad de nuevas formas de dirigir la universidad desde una perspectiva mas humana, b) El gerente universitario debe apropiarse de un conjunto de nuevas capacidades, herramientas y experiencias, para enfrentar las fuerzas restrictivas que neutralizan, bloquean y frustran las posibilidades de cambio y transformación, c) la gerencia universitaria requiere de un perfil moderno que logre una autentica comunicación e interrelación como forma de generar confianza y control de gestión en todas sus dimensiones y d) Existe una sobrevaloración de los aspectos administrativos (finanzas, normativa, evaluación) marcado por un desequilibrio entre la racionalidad académica y la administrativa donde se impone esta última.

Entre las recomendaciones fundamentadas por Muro (ob.cit) y que se vincula con la presente investigación, es la definición de una política de formación permanente de los cuadros gerenciales activos y de reemplazo de las autoridades universitarias, que contemple estrategias y acciones que enfatizen la reflexión y formación epistemológica, política y ética de los cuadros de dirección estratégica, intermedia y operativa.

Entre otros aspectos, el autor del presente estudio comparte la hipótesis de trabajo formulada por Muro (ob.cit) quién manifiesta que la gerencia universitaria no es un hecho a priori que existe independiente de los actores sino que es un proceso que se construye permanentemente. En esta dirección, el proceso de desarrollar competencias gerenciales en el ámbito universitario se circunscribe en el estudio de la construcción y reconstrucción de la realidad gerencial en el campo de trabajo donde se desenvuelven los actores.

Otro estudio relevante y de nivel doctoral fue presentado por Rincón (2 003), quien señala que la principal deficiencia de las instituciones educativas se encuentra en la conformación de sus cuadros gerenciales que de acuerdo con sus características adolecen de formación y capacitación en el área gerencial aunado al desconocimiento de la organización y de sus procesos. En esta dirección, Rincón realiza una investigación mixta, en cuanto a los métodos cuantitativo y cualitativo para diagnosticar las necesidades de formación en las áreas gerenciales, administrativas, legales y de talento humano de los directores de las escuelas básicas III etapa, con el propósito de diseñar un Modelo Gerencial de Formación Integral para Optimizar la Calidad de Gestión de los Directores. Entre los objetivos específicos planteados por esta investigadora y que están relacionados con el presente estudio se citan:: a) Identificar las funciones gerenciales del área administrativa, legal y recursos humanos que aplican los directores de las escuelas básicas III etapa como gerentes educativos para realizar una gestión de calidad; b) Establecer las áreas de formación gerencial para una calidad de gestión de los directores en su cargo de gerente de estas escuelas; c) Establecer las características del Desarrollo Gerencial de una Escuela Básica de III etapa; d) Diseñar un modelo gerencial de formación integral para optimar la calidad

de gestión de los directores de educación básica III etapa del sistema educativo. El diseño investigativo se enmarca en un estudio no experimental de tipo transeccional descriptivo. El muestreo fue proporcional para el personal docente e intencional para el personal directivo de las escuelas básicas nacionales del distrito escolar número tres del área metropolitana. Las técnicas utilizadas fue la de la entrevista y la encuesta. Entre los aspectos mas resaltantes de carácter conclusivo, es que el personal directivo tiene necesidades de formación en el área gerencial y específicamente en las áreas de recurso humano y jurídico, las cuales inciden en la calidad de gestión administrativa. En este sentido, se desconocen algunas normas disciplinarias y procedimientos administrativos relacionados con algunas funciones que realizan, trayendo como consecuencia desaciertos en la toma de decisiones. Por otra parte, los resultados de la investigación demuestran que buena parte de los problemas confrontados en las instituciones se debe a la falta de fluidez en la comunicación. No existe motivación para reforzar los comportamientos deseables y autoestima del docente. Afirma Rincón (2 003) que las instituciones tienen que gestionar sus conocimientos y su saber hacer, para perdurar en el tiempo. Entre las recomendaciones señala que, un programa de formación debe ser pertinente de acuerdo a la jerarquía del directivo, debe ser humanista y centrado en valores y debe ser requisito para ocupar un cargo gerencial.

El propósito de citar el trabajo de investigación de Rincón (ob.cit), es porque la gerencia en cualquiera de sus dimensiones que se analice, dispone de un conjunto de funciones, propias de la ciencia administrativas, que en articulación con el artificio del gerente desde la perspectiva creativa e innovadora, fomenta la transformación del quehacer de los procesos y la organización como un todo. En esta dirección, el conocimiento, la habilidad y la actitud son saberes inherentes al gerente y que este debería integrar, independientemente de la jerarquía, responsabilidad u organización, sea ésta pública o privada, educativa o no, aplicables en modalidades educativos de cualquier nivel instituciones, básica o universitaria. Señala la autora que, las principales causas que explican las deficiencias de la acción gerencial se debe a que la formación del profesor no corresponde al cargo directivo que ejerce sino a un área

de conocimiento específico que aunado a la ausencia de formación en el área gerencial, las consecuencias se traducen en un desconocimiento de los procesos, una deficiente administración del talento humano. Entre las necesidades formativas necesarias para un desempeño exitoso de un profesor en cargos de dirección, se citan: a) formación académica en el ámbito gerencial; b) integración de los saberes; el ser-hacer-conocer; c) control emocional del gerente educativo y d) mejorar las relaciones interpersonales.

El modelo teórico propuesto por Rincón (2003), entre otros aspectos, revela las características de la formación del gerente educativo desde la perspectiva de la integración.

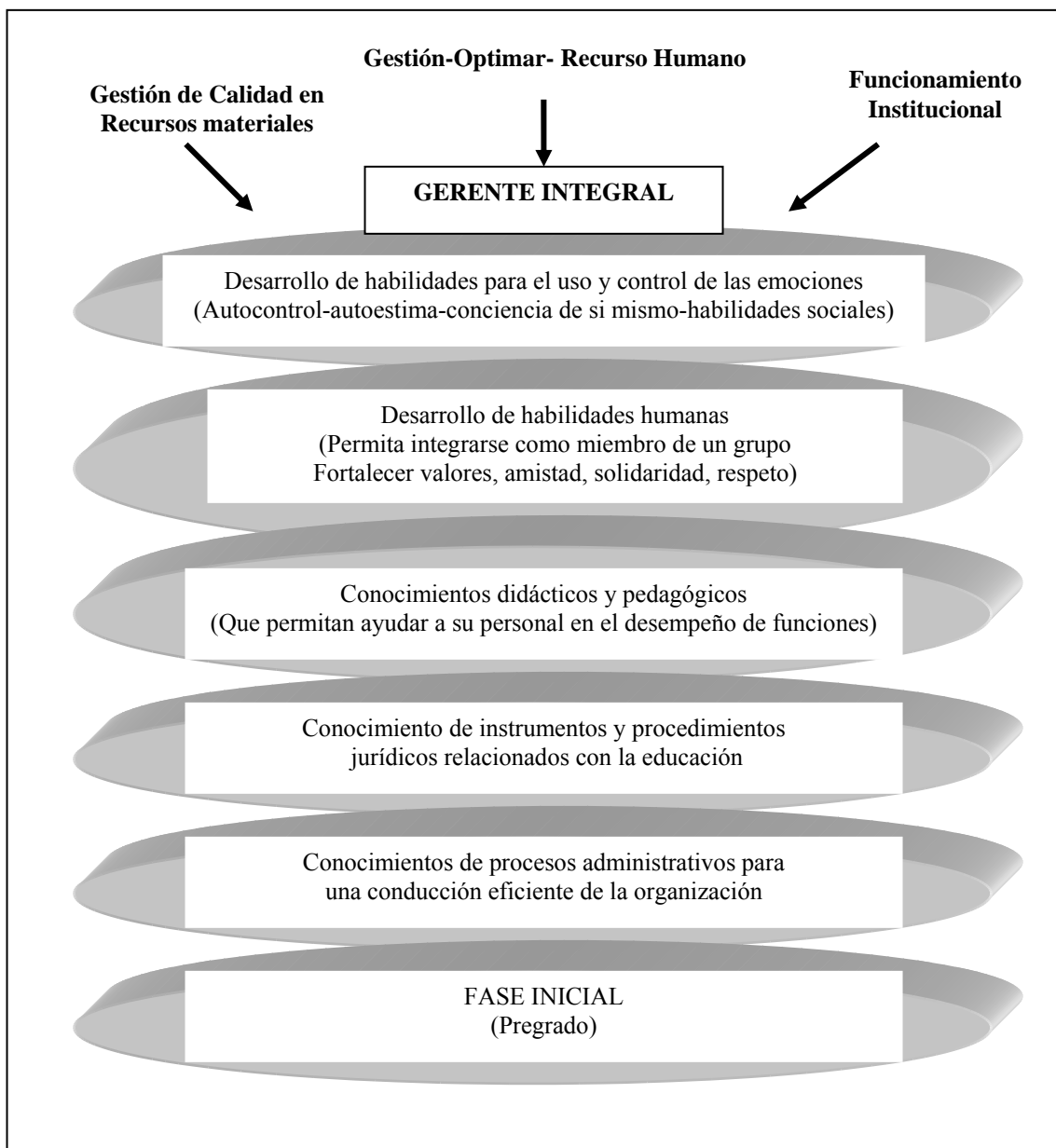


Gráfico N° 20. Formación del Gerente desde la Perspectiva de la integración.
Rincón, (2 003).

Aneas Álvarez (2 003) realizó una investigación titulada “Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para detectar necesidades formativas”. La autora planteó como objetivos los siguientes: a) Formular un modelo teórico de Competencia Interculturales para la integración, b) Validar empíricamente dicho Modelo de Competencias transversales en equipos de trabajo multiculturales de

bajo nivel de cualificación, y c) Generar una propuesta pedagógica de formación intercultural dirigida a las personas integrantes de equipos multiculturales (inmigrantes y autóctonos) que ilustre la didáctica de dichas competencias. Entre las conclusiones más resaltante de este estudio se tiene: a) la competencia intercultural implica un respeto a la propia identidad y a la identidad del otro y una adaptación del comportamiento a los requerimientos funcionales del entorno social, en este caso la empresa y el trabajo, b) Las categorías culturales tienen un carácter relativo y así han de comprenderse e interpretarse. Una misma persona de un determinado país puede ser valorada como más sociables por unas culturas y como menos sociables por otras, c) Es en esa flexibilidad y relatividad adaptativa basada en un sólido conocimiento de uno mismo y en la apertura de conocer a los demás, donde reside el potencial de integración, tolerancia y convivencia que puede aportar el modelo, y d) Las competencias Interculturales Transversales pueden ser aplicadas en cualquier contexto o situación social multicultural. La autora partiendo del modelo de competencias transversales del ISFOL, desarrolló una propuesta de competencias interculturales transversales que se resume en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 7. Competencias interculturales transversales. Aneas Álvarez (2 003).

COMPETENCIAS INTERCULTURALES TRANSVERSALES	
Diagnosticar	Los aspectos culturales que determinan a las personas de la organización. Incidentes, necesidades y situaciones ocasionadas por las diferencias culturales en el desempeño del trabajo en la empresa.
Relacionarse	Negociación intercultural. Comunicación intercultural. Trabajo en equipo intercultural.
Afrontar	Potenciar el autoaprendizaje intercultural. Afrontar y resolver problemas interculturales. Desarrollar soluciones que consideren las otras culturas.

De acuerdo con Aneas Álvarez (2 003), el modelo plantea poner en evidencia los diversos elementos y requerimientos que pueden ponerse en juego cuando personas de diversas culturas trabajan juntas en una empresa.

Esta investigación, a juicio del autor del presente estudio representa una referencia valiosa de aporte teórico, ya que revela en el marco de un modelo de competencias, las dimensiones del conocimiento, las habilidades y las actitudes como elementos de referencia para la formación de competencias. Además, el documento contiene información conceptual y metodológica relevante para este estudio.

Gilar Corbi (2003) presentó una tesis doctoral titulada “Adquisición de habilidades cognitivas: Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta”. El objetivo principal fue la formulación de un modelo explicativo de la adquisición del aprendizaje complejo, y por extensión del desarrollo inicial de la competencia experta en un dominio específico. El trabajo hace referencia a los principales aspectos que están presentes en los distintos modelos teóricos que explican la adquisición de competencias, además de los factores, que en el modelo se consideran claves en el desarrollo inicial de la competencia experta. Estos son: la habilidad para organizar el conocimiento y la habilidad intelectual. La muestra la constituyó un grupo de estudiantes universitarios de un determinado ciclo, a quienes se consideraron sujetos de la fase desarrollo inicial de la competencia experta, donde se estudiaron los procesos y resultados de la adquisición de un aprendizaje complejo dentro de un dominio específico de contenido, en el ambiente real de aprendizaje de una materia perteneciente a ese dominio. La investigación fue de tipo cualicuantitativa. Entre otras consideraciones se destaca que, la calidad en la organización del conocimiento, es el elemento que mayor influencia tiene sobre la adquisición del conocimiento y las habilidades. Además los resultados obtenidos a partir del análisis del modelo estructural, empleando la técnica de ecuaciones estructurales, están en consonancia con el modelo teórico inicial propuesto, en el que ambos aspectos, el conocimiento experto y la habilidad intelectual juegan un papel significativo a la hora de explicar la adquisición de competencias.

Este documento constituye un soporte conceptual y metodológico para el presente estudio, dado el método utilizado para enfocar el problema donde el método cualitativo y el método cuantitativo se complementan.

Monagas (2 002) realizó un análisis de los procesos de gerencia universitaria en la escuela de economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES) de la Universidad de los Andes (ULA). En este sentido se plantearon los siguientes objetivos específicos que están relacionados con la presente investigación: a) Explicar los procesos de la gerencia universitaria en la escuela de economía de la FACES-ULA mediante el enfoque sistémico y b) Detectar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas en la escuela de economía de la FACES-ULA. El estudio se inscribe en las modalidades de investigación de tipo analítica y de campo de carácter descriptiva. La muestra estuvo constituida por 98 miembros de la comunidad universitaria. Los resultados obtenidos demuestran que el 87% y el 84% desconocen la visión y la misión de la universidad, respectivamente. Entre las propuestas generadas por los encuestados y para los efectos de esta investigación se citan la actualización del pensum de la carrera y el desarrollo de mecanismos efectivos de interrelación con sectores productivos ubicados en la región. Otro aspecto resaltante para los efectos de la presente investigación, son las fortalezas y debilidades detectadas en la escuela de economía de la FACES de la Universidad de los Andes, que se presentan en el siguiente cuadro (cuadro N° 6):

Cuadro N° 8. Fortalezas y Debilidades de la FACES-ULA (2 002)

Fortaleza	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Profesores jóvenes. ✓ Planta profesoral calificada. ✓ Vinculación académica con otras instituciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deficiente gestión decanal. ✓ Ausencia de controles. ✓ No hay flujo de información. ✓ Falta de políticas. ✓ Dirección desorganizada. ✓ Toma de decisiones con poca firmeza. ✓ Desactualización curricular. ✓ Poca aplicación del conocimiento a la realidad.

Agut (2 001) realizó una investigación de carácter cuantitativa y cualitativa en la ciudad de Valencia en España, titulada “Análisis de necesidades de competencia en directivos de organizaciones turísticas: El papel de la formación”. El objetivo general fue la elaboración y aplicación de un modelo de análisis de necesidades de competencias. La muestra reunió a 80 gerentes de restaurantes y hoteles, 227 empleados y 51 personas como informantes claves. Entre los hallazgos mas relevantes de la investigación se citan: a) La competencia (conocimiento y habilidades) mas representativa de los directivos es la organización del trabajo. No obstante, el nivel de habilidades supera el nivel de conocimiento; b) En cuanto a las competencias genéricas, se desprende que el nivel más alto es el de la disponibilidad para afrontar los cambios, mientras que el menor esta relacionado con la capacidad de cambiar la conducta y forma de pensar ante situaciones nuevas; c) Se sugiere la necesidad de desarrollar las competencias emocionales y las competencias relacionadas a la imparcialidad y orientación hacia los problemas; d) Existe desconfianza por los programas de formación ya que no han cumplido con los objetivos esperados y existe desmotivación por la formación; e) La antigüedad de los directivos en los puestos de trabajo está vinculado con las necesidades de competencias; f) Los directivos mas experimentados manifiestan menor disposición de formación y desarrollo de competencias; g) Cuando las organizaciones tienen como estrategia la innovación, las necesidades de competencias de los directores son superiores; h) La demanda de competencias técnicas supera la demanda de competencias cognitivas y de genéricas; y i) La formación cognitiva no se percibe como una estrategia para resolver el déficit de competencias porque los directivos consideran que las competencias pueden mejorarse mediante otro tipo de acciones que difieren de la formación tradicional.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se describe el diseño de la investigación, la población y muestra, la descripción de las técnicas e instrumentos empleados, el análisis de la validez y confiabilidad del instrumento y la descripción los procedimientos metodológicos de investigación.

Diseño de Investigación

El diseño de la investigación, de acuerdo con la Universidad Nacional Abierta (1996) “es una estrategia general que adopta el investigador, como forma de abordar un problema determinado, que generalmente se traduce en un esquema o gráfico que permite identificar los pasos que deberá dar para efectuar su estudio. Además, en esta sección el investigador explica: (a) el método a utilizar, (b) las técnicas a utilizar, (c) los instrumentos a elaborar, (d) el procedimiento de análisis de los datos, (e) las pruebas de los instrumentos” (p.231).

Desde la perspectiva documental, la fuente principal de datos está constituida por la documentación escrita, las cuales fueron seleccionadas de acuerdo a su pertinencia y propósito de este trabajo. Debido a que el estudio se sustenta en esquemas teóricos, hubo la necesidad de reflexionar sobre la compilación, la organización y sistematización de la información, para hacer explícito el contenido.

Atendiendo la recomendación de Balestrini (2001), a continuación se describen cinco etapas de este tipo de investigación:

Primera Etapa: consiste en una exploración y revisión de la literatura escrita a través de libros, revistas, boletines y direcciones electrónicas.

Segunda Etapa: consiste en la lectura selectiva y rápida, cuidando que el documento seleccionado tratase el tópico con el nivel de profundidad requerido y pertinente.

Tercera Etapa: en esta etapa se recogió la información mediante fichas de resumen, textuales y digitales. De igual manera se hizo la digitalización de aquella información considerada medular a objeto de facilitar su posterior recuperación y edición.

Cuarta Etapa: se procedió a ordenar las fichas y archivos de información, clasificándolas de acuerdo a su naturaleza y utilidad.

Quinta Etapa: en esta etapa se verificó, si la información recopilada era suficiente y confiable para abordar la temática de la gerencia universitaria enfocada hacia las competencias administrativas.

En cuanto al carácter interpretativo de este trabajo y parafraseando a Dilthey (citado por Martínez, 2004) la hermenéutica tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible, las palabras, los escritos, los textos, los gestos y en general el comportamiento humano.

El presente trabajo se desarrolla procedimentalmente en el marco de un enfoque reflexivo sistemático con respecto a la recurrencia teórica y el método. Desde el punto de vista del método, lo cuantitativo y lo cualitativo se complementan en el estudio de campo, de carácter descriptivo e interpretativo. En su dimensión cualitativa, como el propósito es captar la realidad de la gerencia universitaria en base al desarrollo de competencias, se apoya en el enfoque fenomenológico y en la hermenéutica social, entendida, de acuerdo con Kockelman (citado por Martínez, 2004) como un método interpretativo que sigue el curso natural del modo humano de comprender el proceso en que las personas normales buscan el sentido de los fenómenos del mundo que las rodea. El acercamiento al fenómeno se realiza a través de la práctica interactiva y la observación directa.

De acuerdo con el manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2003), por investigación de campo se entiende:

“El análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo”. (p.14).

Complementariamente con el manual UPEL, Arias (1998), sostiene que: “la investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (p. 46). En este caso el grupo está conformado por los gerentes universitarios de la UPEL.

Para Alvarez y Jurgenson (2003) el enfoque fenomenológico se fundamenta en la vinculación de los seres humanos con su mundo, poniendo énfasis en la experiencia vivida de las personas, según sucesos y situaciones. Se centra en dos premisas: a) la realidad es percibida de acuerdo a la experiencia vivida. El mundo para las personas es como lo vive y no como se lo cuentan o lo piensan y b) La existencia del ser implica el mundo de las personas que solo puede comprenderse dentro de su propio contexto. El comportamiento humano se contextualiza por las relaciones con los objetos, con las personas, con los sucesos y con las situaciones. En esta dirección, se parte de la hipótesis de trabajo de que todos los gerentes universitarios dentro de un contexto determinado no necesariamente viven la misma experiencia ni desarrollan competencias de manera homogénea. En este sentido, la fenomenología explora el significado que los gerentes confieren a las competencias desde la dimensión de las experiencias vividas.

Se utilizó la técnica de la entrevista semi estructurada, que de acuerdo con Muro (2003) es una conversación donde se intercambian significados de carácter profesional, guiada por un tema central que interesa ser compartido. Se busca es conocer las visiones, juicios, ideas, experiencias y futuras prácticas de acción a desarrollar en circunstancias específicas con la intención de construir el conocimiento en un área determinada, en este caso de la gerencia universitaria.

Para los efectos de autenticidad (sinónimo de validez utilizado en el método cuantitativo, de acuerdo con Alvarez y Jurgenson, 2003), que es una estrategia

vinculada al enfoque fenomenológico, la actuación del investigador en su condición de observador participante tiene el propósito de lograr que los informantes claves expresen realmente su sentir.

En el plano cualitativo, desde la perspectiva de Alvarez y Jurgenson (2 003) la confiabilidad refiere a los resultados estables, coincidentes y congruentes de la información estructurada en categorías de análisis, utilizando para ello la estrategia de la triangulación. Siguiendo a Denzin (citado por Alvarez y Jurgenson, ob.cit) se utilizará en este estudio dos tipos de triangulación: a) la fuente de información: investigador, **gerente universitario** e informantes claves y b) la triangulación metodológica, entendida como el empleo de diferentes métodos para estudiar el mismo objeto. En este sentido, se triangularon los resultados de la investigación cuantitativa con los obtenidos en el estudio cualitativo con el propósito de describir e interpretar en el marco de hermenéutica social los resultados obtenidos.

Población y Muestra

La población, según Hanke y Reitsch (1 997) es el conjunto completo de individuos o elementos de interés, cuya muestra es un conjunto seleccionado de esta.

La población en este estudio está delimitada por las autoridades ejecutivas de los institucionales pedagógicos electos por la comunidad universitaria. En esta dirección, la muestra está conformada por las autoridades ejecutivas electas de los institutos pedagógicos que integran la Universidad Pedagógica Experimental Libertador ubicados en la Región Capital, los cuales representan el 37,5 % del universo.

En conformidad con el artículo 12 del Reglamento General de la UPEL (2 000) “la Universidad Pedagógica Experimental Libertador desde el punto de vista organizativo y administrativo está constituida por el Consejo Superior, el Consejo Universitario, el Consejo Rectoral, el Rector, los Vicerrectores, el Secretario, las Comisiones Coordinadoras, el Consejo de Apelaciones, los Consejos Directivos, los Consejos Académicos, el Director, los Subdirectores, los Departamentos, los Programas y la Unidad de Asesoramiento y Apoyo” (p.4). Esta estructura aunque define la jerarquía en la toma de decisiones de la universidad en el cumplimiento de la misión y visión,

el elemento ejecutivo de mayor nivel lo representan el consejo universitario y el consejo de apelaciones.

De acuerdo al Reglamento General de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, artículo 46, Sección Primera, los Institutos son los órganos operativos de la Universidad y en concatenación con el artículo 48, Sección Segunda, el Consejo Directivo es la máxima autoridad de cada instituto y está integrado por el Director, los subdirectores, el Jefe de la Unidad de Secretaria y Registro, un (1) representante de los Jefes de Departamento, dos (2) representantes de los Profesores y dos (2) representantes Estudiantiles.

De acuerdo con el artículo 65 del Reglamento General de la UPEL, Sección Quinta y con artículo 1 del Reglamento Especial que rige la Organización y el Funcionamiento de los Departamentos, este último de fecha 22 de abril de 1992, los departamentos son las unidades académico-administrativas de la universidad y dependen de la dirección institucional, aspecto que también se contempla en el artículo 4 del Reglamento Especial citado, donde las cátedras o el área de conocimiento, están definidas en el artículo 41 del Reglamento Especial, como el ente operativo del departamento que agrupa cursos o fases y en concordancia con el artículo 43, están al servicio de las subdirecciones.

Reza el artículo 71 del Reglamento General de la Universidad, los programas son estructuras académico-administrativas que operacionalizan las políticas de docencia, investigación y extensión, que según el artículo 2 del Reglamento Especial que Norma la Organización, Funcionamiento y Evaluación de los Programas Académicos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, son instrumentos de planificación destinados al cumplimiento de los objetivos y metas previstas para el logro de dichas políticas.

De los artículos citados, se deduce que la estructura organizativa en los institutos pedagógicos que conforman la universidad, manifiesta una gerencia superior presidida por los directores-decanos, los subdirectores y el secretario, una gerencia media conformada por los jefes de departamento y coordinadores de programas

(docencia, investigación y postgrado y extensión) y una gerencia inferior u operativa representada por los jefes de las cátedras y demás jefes de unidades administrativas.

La muestra en esta investigación agrupa la alta gerencia y a la gerencia intermedia de los Institutos Pedagógicos ubicados en la Región Capital que hayan sido electos por la comunidad universitaria en conformidad con los artículos 54 para el caso del director, subdirector y el secretario, el artículo 68 referentes a los jefes de departamento y al artículo 152 del Reglamento General de la Universidad, del Sistema de Elecciones.

Es importante destacar que los cargos sujetos a elección y de carácter ejecutivo en cada instituto son: dirección institucional (director), la subdirección de docencia (subdirector), la subdirección de investigación y postgrado (subdirector), la subdirección de extensión (subdirector), la secretaría (secretario) y los departamentales (jefes de departamento). Entre los requisitos de elegibilidad que deben poseer los candidatos a director, subdirector y secretario, de acuerdo con el artículo 54 del Reglamento General de la Universidad, es una experiencia no menor de cinco (5) años en la universidad, sin embargo, no se especifica el tipo de experiencia. Para el caso de los jefes de departamento, dicho reglamento no lo estipula.

Para los efectos de este estudio, se entenderá por gerentes universitarios de carácter ejecutivo y de nivel superior, los directores-decanos, los subdirectores (docencia, investigación y postgrado, extensión) y el secretario, que en conjunto son miembros del Consejo Directivo y de acuerdo con el artículo 48 del Reglamento General de la UPEL, este Consejo es la máxima autoridad Institucional. Por su parte, la gerencia intermedia de carácter ejecutiva en cada instituto está conformada por los jefes de departamento que a su vez tienen un (1) representante en el Consejo Directivo de cada instituto.

Muestra

Complementariamente a la definición anterior de la población, para el autor de la presente investigación, una muestra es en esencia un subgrupo representativo de la

población, que en este caso esta constituida por los gerentes universitarios que ocupan cargos de elección a nivel ejecutivo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en los Institutos Pedagógicos ubicados en la Región Capital: el Instituto Pedagógico de Caracas, el Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez” y el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. En este sentido, la muestra esta conformada por los directores-decanos, los subdirectores, los secretarios, los jefes de departamento, los coordinadores de docencia, investigación y postgrado, extensión y los jefes de unidades administrativas. En este estudio se utilizará, desde una perspectiva cuantitativa un muestreo no probabilístico de la población y será intencional, dada las características del estudio. La muestra se discrimina de la siguiente manera:

Cuadro N° 9. Muestra.

Descripción	Total
Autoridades Institucionales. Región Capital	15
Jefes de Departamentos	18
Coordinadores de Docencia, Extensión e Investigación y Postgrado.	47
Jefes de Unidades Administrativas	27
Total	107

Desde la dimensión del método cualitativo se empleó el muestreo teórico, que consiste, de acuerdo con Strauss y Corbin (2 002) en una muestra que evoluciona durante el proceso investigativo en donde los informantes claves generan progresivamente información sustancial hasta llegar a la saturación teórica de las categorías de análisis, que sería el momento en que la información adicional tiende a ser repetitiva o similar. A diferencia del muestreo cuantitativo, desde el enfoque cualitativo la muestra se ajusta conforme a la saturación y estaría conformada por el número de informantes claves.

Los criterios de selección de los informantes claves son los siguientes: a) Ser profesor ordinario de la UPEL y b) Tener experiencia gerencial en la universidad como director, subdirector, secretario y jefe de departamento.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

La naturaleza de la investigación es determinante para seleccionar entre diversas técnicas la más apropiada para la recolección de datos, sin embargo, para los efectos del presente estudio se utilizarán las siguientes técnicas: la observación directa, el arqueología bibliográfica, el análisis de contenido, la encuesta y la entrevista.

De acuerdo con Sabino (1992) la observación directa es el “uso sistemático de nuestros sentidos orientados a la capacidad de la realidad que queremos estudiar” (p.146). Siguiendo a Pérez (2002) el arqueología bibliográfica “consiste en explorar, buscar la bibliografía que será utilizada para el desarrollo del tema” (p.27).

Para el autor del presente estudio, la encuesta es una técnica procedimental de recolección de información donde se utilizan como herramientas instrumentos de investigación ponderables.

Desde la perspectiva documental, la técnica utilizada en la realización de este trabajo fue el análisis de contenido, que de acuerdo con Bautista (2005) el análisis de contenido “es una técnica que permite reducir y sistematizar cualquier información contenida en documentos escritos” (p.42) En este sentido, se confirma que la información obtenida a través de las diferentes fuentes tienen significado y su interpretación se corresponde con el conocimiento confiable y válido sobre la temática en estudio. La información se recopiló mediante fichas de resumen, textuales y digitales.

El instrumento de investigación, según Sabino (citado por Pérez, 2002), es “cualquier recurso del que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información” (p.67)

En el marco del enfoque cuantitativo, se utilizarán dos cuestionarios de opinión; uno autoperceptivo y el otro de percepción, ambos con escalas tipo Lickert. Los

instrumentos utilizados para tomar la muestra se validó a través del juicio de expertos y mediante una prueba piloto se determinó su consistencia interna según el coeficiente Alpha de Cronbach, utilizando para los efectos el programa estadístico SPSS, versión 14,0.

Interpretación del Coeficiente de Confiabilidad

Para interpretar la magnitud del coeficiente de Cronbach aceptable se utilizó la escala siguiente:

Cuadro N° 10. Coeficiente Alpha de Cronbach

Rangos	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy Alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 al 0,20	Muy Baja

Fuente: Ruiz Bolívar, 2 000.

Los instrumentos de investigación de autopercepción y de percepción evaluados obtuvieron un Coeficiente Alpha de Cronbach igual a 0,7890 y 0,7901 respectivamente, lo que indica, de acuerdo a la escala anterior, una alta correlación, es decir tienen consistencia interna.

Procedimiento de Recolección de Datos

Posterior a la validación de los instrumentos de investigación, se procedió a validarlos mediante la aplicación de una prueba piloto. En esta dirección y validados los instrumentos se empleó una evaluación de 180 grados con el propósito de describir e interpretar el fenómeno social desde ángulos diferentes. De acuerdo con Alles (2 006) este tipo de evaluación es una versión reducida de la evaluación de 360 grado cuya diferencia es que no se incluyen los pares ni el personal docente adscritos a los diferentes departamentos. En esta dirección se evaluó el fenómeno (competencias gerenciales) según la autopercepción de gestión de las autoridades institucionales y de los jefes de departamento, según la percepción de las autoridades institucionales con respecto a la gestión de los jefes de departamento, según la percepción de los jefes de departamento con respecto a la gestión de las autoridades

institucionales, la percepción de los coordinadores de programas con respecto a la gestión de las autoridades institucionales y por ser los coordinadores de programas a su vez profesores adscritos a los departamentos, se evaluó la percepción de estos con respecto a la gestión de los jefes de departamento. Finalmente, se aplicó un último instrumento para recopilar información con respecto a la percepción de los jefes de unidades administrativas con respecto a las autoridades institucionales. Las unidades administrativas de los tres Institutos Pedagógicos (Caracas, Miranda y Mejoramiento Profesional) inmersas en este estudio, fueron: las unidades de planificación y presupuesto, las unidades de administración y finanzas, las unidades de personal, las unidades de asesoría jurídica, las unidades de informática, las unidades de admisión, las secciones de control de estudio y las unidades de bibliotecas. El instrumento se les aplicó a los jefes de estas unidades y secciones. La evaluación no se realizó entre autoridades rectorales y decanatos ni entre pares.

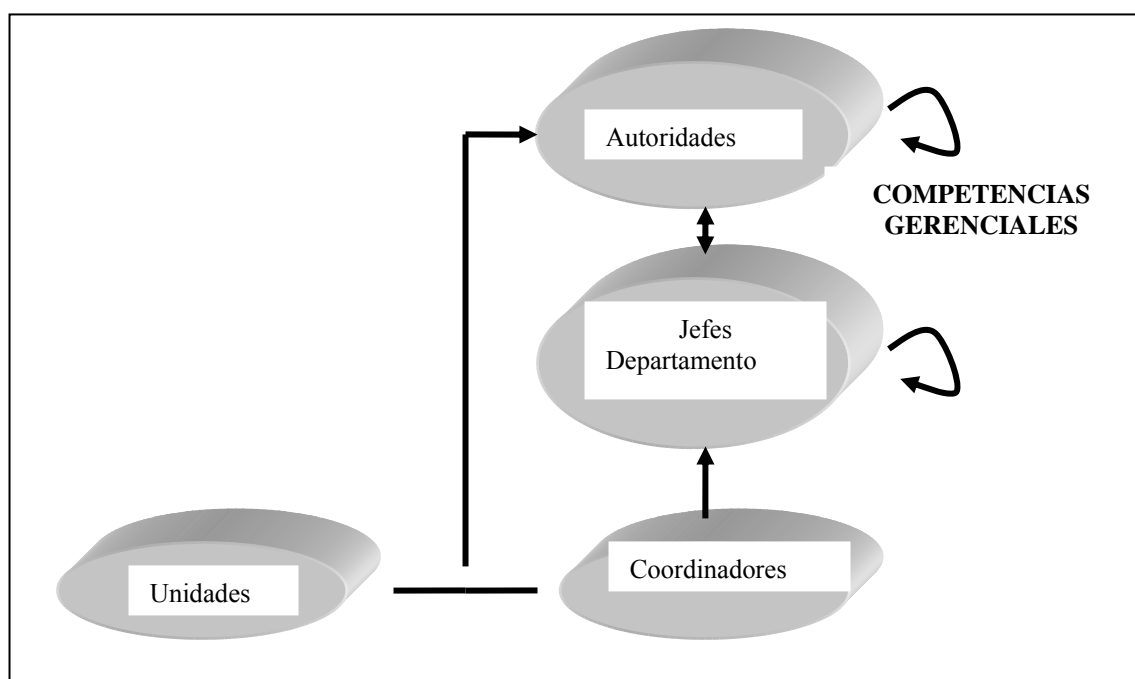


Gráfico N° 21. Evaluación 180°. Ortega (2 007)

Cronograma de actividades por fases, tipo Gantt.

Cuadro N° 11. Cronograma de actividades, tipo Gantt. Ortega (2 006)

Descripción	O/D 2006	E/M 2007	A/J 2007	O/D 2007
FASE I: Reflexión.	X			
FASE II: Acercamiento hacia la realidad.	X	X		
FASE III: Trabajo de campo.		X	X	
FASE IV: Descriptiva e Interpretativa.			X	
FASE V: Reflexiones finales.			X	X

FASE I: Reflexión.

Esta fase revela la inquietud del autor por elaborar un proyecto de investigación que vinculará la gerencia universitaria con las distintas situaciones problemáticas diagnosticadas en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en correspondencia, en primera instancia, con la zonas de trabajo descritas en el plan de desarrollo 2 001-2 005 (ver capítulo I) y en segunda instancia relacionadas con los ejes estratégicos del plan de desarrollo de la UPEL para el período 2007-2010 y discriminados estos últimos por: la formación, el talento humano y la gestión, aspecto revisado en el primer capítulo de este trabajo.

En esta dirección y en base a la experiencia gerencial del investigador en la UPEL surge la motivación de conocer, describir e interpretar el proceso de desarrollo de competencias gerenciales logradas por los profesores ordinarios de la Universidad, en base a sus vivencias gerenciales administrativas con el propósito de generar lineamientos estratégicos de formación gerencial universitaria, teniendo presente que:

- a) Entre los problemas claves y comunes del subsistema de educación superior, identificados por la Oficina de Planificación del Sector Universitario en el año

2001, se citan la gestión inadecuada de los procesos y recursos organizacionales, y la política de talento humano inapropiada.

- b) La creciente importancia de las competencias profesionales en las organizaciones y en el currículo del sistema educativo venezolano.
- c) La existencia de espacios de acción para la investigación en los llamados ejes estratégicos *formación, talento humano y de gestión*, en el modelo de planificación estratégica la UPEL período 2007-2010 que entre otros aspectos reflejan la problemática desde hace seis años.
- d) El manifiesto oral, espontáneo y reiterativo de algunos profesionales miembros del personal administrativo de la UPEL hacia el autor del presente estudio, en relación con la falta de estímulo para el trabajo, a la inexistencia de una política coherente de recurso humano, a la programación de actualización no acordes a la expectativas y los que estudian lo hacen con un deseo de superación personal. Desde la perspectiva del docente de aula, es evidente la resistencia de los profesores por ocupar cargos de gerencia administrativa.
- e) Las competencias del autor del presente estudio en materia de gerencia administrativa.

Esta fase culmina con el planteamiento del problema a investigar.

Fase II. Acercamiento hacia la realidad

Tiene que ver con la fuente de información primaria y secundaria acerca del objeto de estudio. Se inicia con un arqueo bibliográfico que procura entre otros aspectos, conocer aspectos conceptuales e investigativo de la gerencia universitaria e inferir teóricamente su comportamiento y desarrollo. Seguidamente, el trabajo de campo se iniciará una vez presentado y aprobado el proyecto de investigación y para los efectos, se tiene previsto realizar visitas previas a los lugares de trabajo de las personas conocidas por el investigador para explicarle el móvil de la investigación y así generar los contactos de entrada para las entrevistas. Esta fase culmina con la elaboración del instrumento de mediación y de los guiones de entrevistas.

Fase III. Trabajo de Campo.

Se inicia en el ámbito de la investigación cuantitativa con la aplicación del instrumento de medición a la muestra. Posterior se realizaran entrevistas, una vez identificados los informantes claves, de acuerdo a los criterios establecidos con anterioridad. Esta fase culmina con la organización, procesamiento de la información y las categorías de análisis.

Fase IV. Fase Descriptiva e Interpretativa

Esta fase se inicia con la utilización de la estrategia de triangulación descrita con anterioridad y culmina con las inferencias teóricas y estadísticas en función de la observación, el arqueo bibliográfico, el análisis de la información y la matriz de análisis.

Fase V: Reflexiones finales.

Esta fase se inicia con la generación de lineamientos estratégicos de formación gerencial en el ámbito universitario teniendo como referente el desarrollo de competencias gerenciales a través de la experiencia. La fase se cierra con la presentación pública de los resultados obtenidos en la investigación.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se analizó e interpretó la información recopilada en dos etapas. En la primera etapa, los resultados obtenidos se analizaron e interpretaron de acuerdo con el método cuantitativo y en la segunda etapa, desde la perspectiva del método cualitativo.

PRIMERA ETAPA

Resultados obtenidos desde la perspectiva del método cuantitativo.

Los instrumentos de investigación aplicados en este estudio revelan la opinión de las autoridades institucionales electas en lo concerniente a las competencias gerenciales. En esta dirección se describen cinco dimensiones de análisis: planificación y administración, comunicación, trabajo en equipo, manejo personal y acción estratégica.

Se aplicaron instrumentos, de autopercepción y percepción. Una vez aplicado los cuestionarios, se utilizó el programa estadístico SPSS, versión 14 para procesar la información.

Los Institutos Pedagógicos pertenecientes a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, delimitados en este estudio investigativo, son los que se encuentran ubicados en la Región Capital: el Instituto Pedagógico de Caracas, el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez y el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, sede central. En este sentido, las

autoridades institucionales electas, quienes conforman la muestra, vienen distribuidas de la siguiente manera:

Cuadro N° 12. Distribución de frecuencia de las autoridades institucionales electas discriminadas por Institutos Pedagógicos ubicados en la Región Capital.

Descripción	Frecuencia	% Frecuencia	%Acumulado
Pedagógico de Caracas	17	51,5	51,5
Pedagógico Siso Martínez	11	33,3	84,8
Mejoramiento Profesional	5	15,2	100,0
Total	33	100	

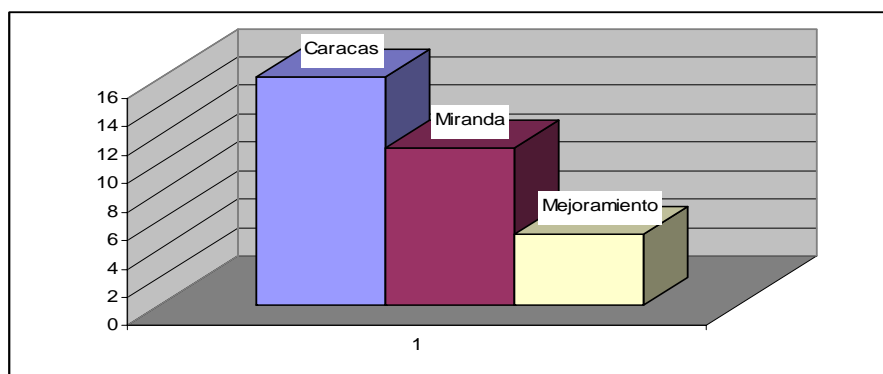


Gráfico N° 22. Distribución de las autoridades institucionales electas discriminadas por Institutos Pedagógicos ubicados en la Región Capital.

Se encuestaron 33 gerentes universitarios, de los cuales 15 ocupan cargos de dirección, subdirección y secretaría y 18 son jefes de departamento. En lo que respecta al Instituto Pedagógico de Caracas se encuestaron 5 autoridades de dirección institucional y los 12 jefes de departamento. En el caso del Instituto Pedagógico de Miranda se encuestaron las 5 autoridades de dirección institucional y los 6 jefes de departamento. En el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, los jefes de núcleo, cuya figura administrativa se corresponde con la de los jefes de departamento en los otros institutos pedagógicos, no son autoridades electas sino

designados por el director-decano, por lo tanto no forman parte de la muestra seleccionada para el presente estudio.

Información demográfica

Con respecto al sexo, la información se obtuvo directamente de las autoridades institucionales electas a través de la observación directa en el trabajo de campo. En este sentido, los resultados fueron los siguientes:

Cuadro N° 13. Distribución de frecuencia de las autoridades institucionales electas discriminadas por sexo.

Descripción	Frecuencia	% Frecuencia	%Acumulado
Masculino	18	54,5	54,5
Femenino	15	45,5	100,0
Total	33	100	

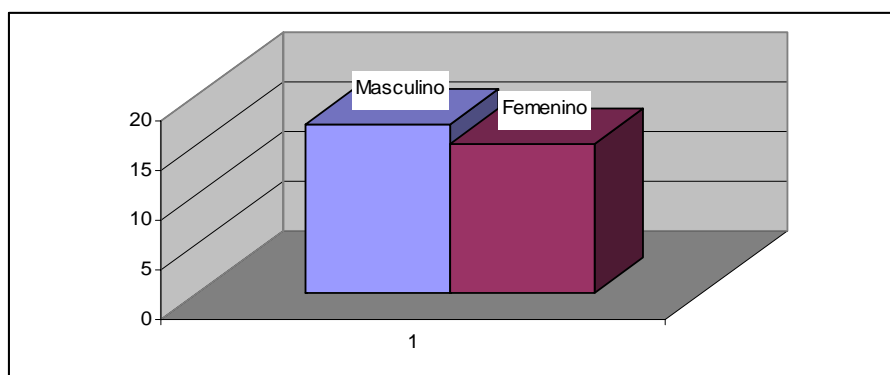


Gráfico N° 23. Distribución de las autoridades institucionales electas discriminada por sexo.

Con relación al sexo de los gerentes universitarios que conforman la muestra, se observa que el 55% son hombres y el 46 % son mujeres.

PARTE A. Información Laboral.

La información laboral se obtuvo de la opinión suministrada por las autoridades institucionales electas, a través del instrumento de investigación aplicado. En este sentido, los resultados fueron los siguientes:

Cuadro N° 14. Año de ingreso a la universidad como profesor ordinario y años de experiencia en cargos gerenciales en la universidad.

Descripción	Frec.	% Frec.	%Acu.	Ingreso Promedio	Tiempo de experiencia gerencial
1. Directores, Subdirectores y Secretarios.	15	45,5	45,5	18 años	14 años
2. Jefes de Departamento.	18	54,5	100	15 años	11 años
Total	33	100			

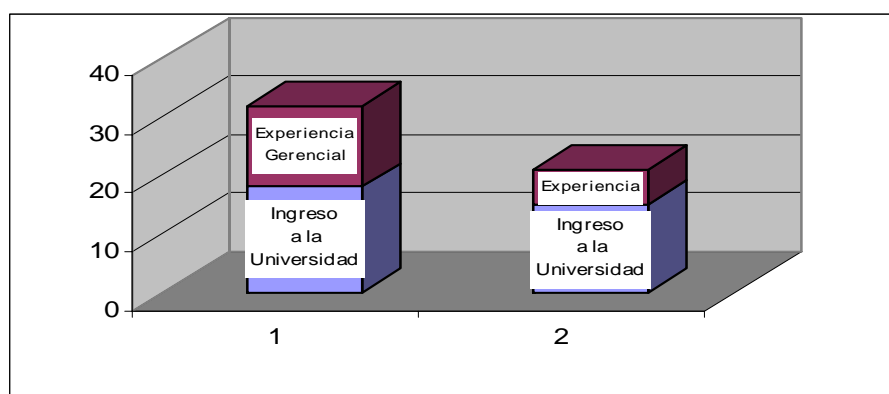


Gráfico N° 24. Distribución de las autoridades institucionales electas discriminadas por años de ingreso a la universidad como profesor ordinario y años de experiencia en cargos gerenciales en la universidad.

Se observa que el 46 % de los gerentes universitarios que conforman la muestra, representada por los directores, subdirectores y secretarios, opinan que ingresaron a la

universidad como profesores ordinarios aproximadamente hace 18 años en promedio y cuentan con una experiencia gerencial promedio en la universidad de 14 años. Por su parte, el 55 % de los gerentes universitarios que conforman la muestra, representada por los jefes de departamento, opinan que ingresaron a la universidad como profesores ordinarios aproximadamente hace 15 años en promedio y cuentan con una experiencia gerencial promedio en la universidad de 11 años. A pesar de que no existe impedimento alguno en el tiempo que debe transcurrir entre el ingreso del personal académico a la universidad y el ejercicio de un cargo de elección, salvo las expresas en los reglamentos, se encuentran casos puntuales de relativa importancia analítica. En este sentido, se describe en los resultados, un (1) profesor que ingresó a la universidad hace 33 años y cuenta con 4 años de experiencia gerencial en la universidad, seis (6) profesores que a los dos (2) y tres (3) años de haber ingresado a la universidad, comenzaron a ocupar cargos gerenciales y el caso de un (1) profesor que ocupa un cargo gerencial de elección después de un año de haber ingresado. De esta situación se interpreta que el entorno político y social del profesor en la universidad, quien aspira ocupar un cargo gerencial de elección, la experiencia gerencial que el docente tenga en otros contextos educativos, la categoría académica, según el cargo y la voluntad de los académicos en participar en eventos electorales como aspirante para el ejercicio de un cargo gerencial de elección en la universidad, son variables influyentes.

PARTE B. Información Educativa.

La información recabada sobre el nivel educativo, se obtuvo de la opinión suministrada por las autoridades institucionales electas a través del instrumento de investigación aplicado. En este sentido, los resultados obtenidos, inherentes con la formación académica de los gerentes en estudios de pregrado en educación, administración y otros, fueron los siguientes:

Cuadro N° 15. Distribución de frecuencia de las autoridades institucionales electas discriminadas por título de formación académica de pregrado.

Descripción	Frecuencia	% Frecuencia	%Acumulado
En Educación	29	87,9	87,9
En Administración	1	3,0	90,9
Otro	3	9,1	100,0
Total	33	100	

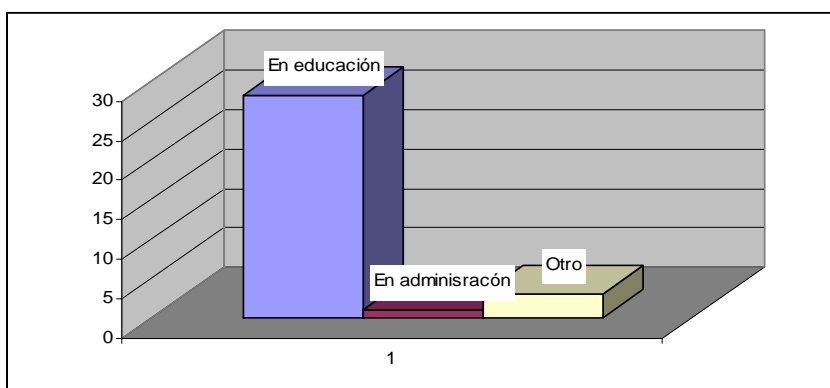


Gráfico N° 25. Distribución de las autoridades institucionales electas discriminadas por título de formación académica de pregrado.

El 88% de los gerentes universitarios encuestados poseen título universitario que los acreditan licenciados en educación o profesores, el 3% posee título universitario que los acredita como licenciados en administración y el 9% posee un título universitario adicional al de educador, entre los cuales se destacan los títulos de licenciados en farmacia, administración y derecho. En la categoría otros, se describen en los instrumentos de investigación, que dos (2) jefes de departamento no tienen título de pregrado en educación, uno de ellos es ingeniero y está adscrito al Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez y el otro es egresado en Arte y está adscrito al Instituto Pedagógico de Caracas.

Cuadro N° 16. Distribución de frecuencia de las autoridades institucionales electas discriminadas por título de formación académica de posgrado en educación.

Descripción	Frecuencia	% Frecuencia	%Acumulado
Especialización	1	3,0	3,0
Maestría	24	72,8	75,8
Doctorado	8	24,2	100,0
Total	33	100	

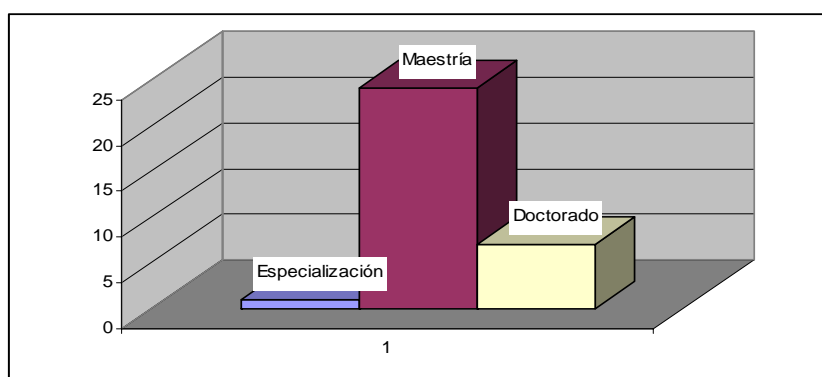


Gráfico N° 26. Distribución de las autoridades institucionales electas discriminadas por título de formación académica de posgrado en educación.

Cuadro N° 17. Distribución de frecuencia de las autoridades institucionales electas discriminadas por título de formación académica de posgrado en gerencia o administración.

Descripción	Frecuencia	% Frecuencia	%Acumulado
Maestría	6	18,2	18,2
Ninguno	27	81,8	100,0
Total	33	100	

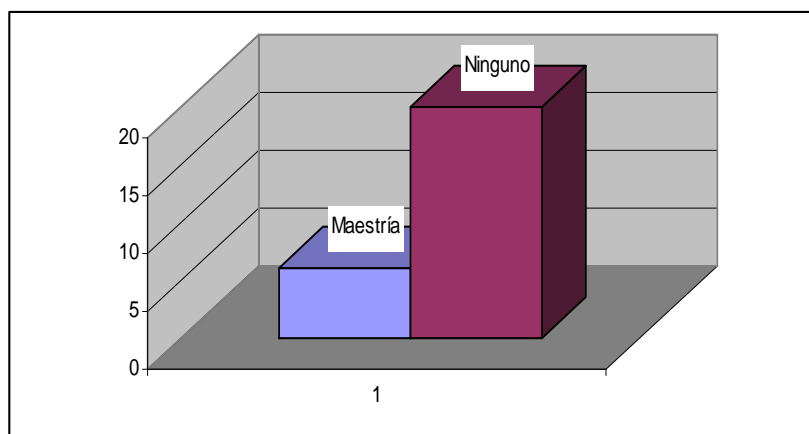


Gráfico N° 27. Distribución de las autoridades institucionales electas discriminadas por título de formación académica de posgrado en gerencia o administración.

El 73% de los gerentes universitarios encuestados poseen título de magíster en educación, el 24% posee título de doctor en educación y el 3% posee título de especialistas en educación. No obstante, cuatro gerentes universitarios encuestados, además de poseer el título de especialistas en educación, tienen maestría y doctorado, otros dos profesores encuestados son a su vez especialistas y magíster y otro profesor posee dos títulos que lo acreditan como magíster y doctor. En otras consideraciones, dos profesores manifiestan poseer títulos de especialistas en geografía física y en terapia corporal. Este hallazgo demuestra que la gerencia en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en estos momentos, está representada por autoridades institucionales con alto nivel de formación académica en educación y no en gerencia administrativa.

Análisis de Factores: Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas (Directores, Subdirectores, secretarios y jefes de departamento) sobre las competencias gerenciales. Caso: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Para conocer la autopercepción de las autoridades institucionales electas representadas en los directores, subdirectores, secretarios y jefes de departamento de los Institutos Pedagógicos en estudio, se realizó un análisis de factores con el propósito de determinar los componentes principales que agrupan los factores mas representativos de análisis, cuyos descriptores tienen altas correlaciones entre ellos. En este sentido, se resumió el número importante de descriptores a un número reducido de factores que facilitan la interpretación de los resultados y que estadísticamente son significativos para el análisis, porque explican gran parte de la variabilidad total del objeto en estudio.

Se denomina componentes principales a aquellos factores seleccionados de un conjunto representativo de factores que agrupan los ítems o descriptores propuestos en el instrumento de investigación aplicado, que tienen alta correlación entre ellos. Los ítems correlacionados recogen dentro de un factor determinado, un porcentaje de la variabilidad total. En este sentido, el primer factor recoge la mayor proporción posible de la variabilidad original, el segundo factor recoge la máxima variabilidad posible no recogida por el primero, y así sucesivamente. No obstante, existe independencia, en términos correlacionales, entre los factores. En esta investigación, antes de determinar los componentes principales se evaluó si procede el Análisis Factorial. En la dimensión exploratoria del Análisis Factorial (nivel descriptivo), se utilizó la prueba Kaiser-Meyer-Ockin (KMO) para niveles de significación no menor del 50% y la prueba de esfericidad de Bartlett, ambas pruebas resultaron favorables para el Análisis Factorial en su dimensión confirmatoria, puesto que se identificaron los factores subyacentes de un conjunto de descriptores altamente correlacionados entre si que explican la mayor varianza total. Este análisis estadístico muestra una idea estructural sobre el comportamiento de las variables agrupadas en factores. Con

el propósito de probar la estructura y contenido de los factores explorados con respecto a los esquemas teóricos planteados en la investigación procede el Análisis Factorial confirmatorio de característica inferencial. Este análisis estadístico muestra la mejor estructura de organización de los factores de acuerdo con la naturaleza teórica de la investigación. Finalmente, el método de Normalización Varimax con Kaiser cuantificó 19 interacciones que resume el Análisis Factorial a nueve (9) factores.

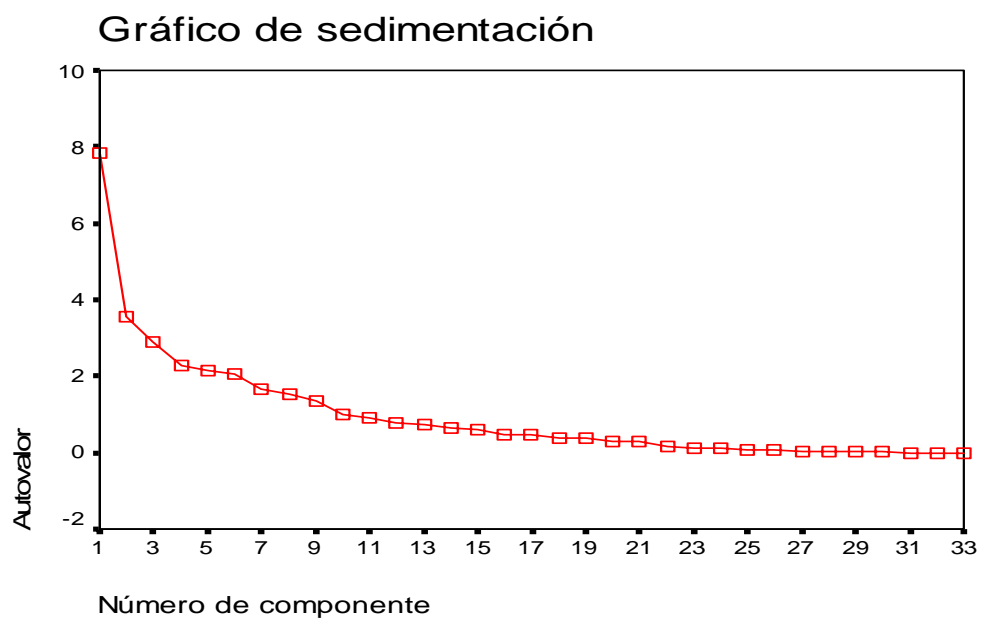


Gráfico N° 28. Gráfico de sedimentación.

Este gráfico permite visualizar el número de factores estructurados. Se observa que a partir del factor 10 la curva tiende a estabilizarse, lo que indica que los primeros nueve (9) factores son significativos para el análisis estadístico.

Una vez seleccionados los componentes principales, se representan en forma de matriz. Cada elemento de ésta representa los coeficientes factoriales de las variables (las correlaciones entre las variables y los componentes principales). Los datos de varianza explicada son de suma importancia porque describen el número de factores de análisis.

Cuadro N° 18. Varianza total explicada

Componente	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la Varianza	% Acumulado
1	4,093	12,403	12,403
2	3,219	9,755	22,158
3	3,105	9,409	31,566
4	2,920	8,850	40,416
5	2,812	8,520	48,936
6	2,482	7,522	56,458
7	2,376	7,201	63,659
8	2,356	7,138	70,797
9	1,948	5,903	76,701

En este caso, hay dos aspectos de relativa importancia: en primer lugar, los nueve (9) primeros componentes principales extraídos de 33 items, tienen autovalores superiores a 1, lo que significa, que el décimo factor no explica ni siquiera la varianza de una sola variable. En segundo lugar, estos nueve (9) factores explican el 76,7% de la varianza total, teniendo en cuenta que añadiendo uno más, sólo ganamos un 3% y quitando uno perdemos un 6%.

Cuadro N° 19 Factores principales discriminados por descriptores.

Factor	Descripción	Descriptores
1	Comunicación y Acción estratégica	7. Manejo simultaneo de varios asuntos administrativos. 8. Seguimiento de solicitudes administrativas.

(Continuación cuadro N°. 19)

Factor	Descripción	Descriptor
1	Comunicación y Acción estratégica	11. Información oportuna. 29. Objetivos tácticos para instrumentar estrategias. 30. Recurrencia a otras instancias para resolver situaciones problemáticas inherentes al instituto. 33. Evaluación de escenarios ante un conflicto.
2	Planeación	1. Formulación del plan operativo de acuerdo con las necesidades reales. 2. Formulación del plan operativo con claro conocimiento de la misión y visión de la universidad. 3. Organización del trabajo priorizando los objetivos propuestos en el plan. 4. Seguimiento del plan operativo.
3	Trabajo en equipo	12. Comunicación cordial con el personal. 16. Delegación de funciones. 22. Motivación.
4	Sensibilidad	13. Sensibilidad ante los problemas de los demás. 15. Forjamiento de relaciones interpersonales. 28. Automotivación.
5	Manejo personal	23. Decisiones de equipo. 24. Compromisos adquiridos. 25. Humildad ante planteamientos críticos.
6	Administración	5. Conocimiento de presupuesto. 9. Trabajo eficiente bajo la presión del tiempo. 10. Dedicación al trabajo por encima de lo exigido.
7	Conocimiento Institucional	6. Conocimiento y aplicación de la instrumentación jurídica. 31. Búsqueda de información en diferentes fuentes.
8	Solidaridad	17. Posición gerencial ante los desaciertos del equipo. 20. Abordaje de los problemas

(Continuación cuadro N° 19).

Factor	Descripción	Descriptores
9	Relaciones Interpersonales	21. Adaptabilidad a los equipos de trabajo. 27. Posición gerencial ante la burocracia. 14. Presentaciones formales. 19. Amonestaciones al personal.

Para facilitar la interpretación de los factores estructurados, se realizó un Análisis de Varianza con el propósito de comparar las medias aritméticas de los factores y determinar si existen diferencias significativas entre ellas, teniendo como referente la opinión de las autoridades institucionales electas por Instituto Pedagógico. En esta dirección, se formularon las siguientes hipótesis estadísticas:

Hipótesis Nula

H₀: No hay diferencia significativa entre las medias de las opiniones de las autoridades institucionales electas por instituto pedagógico con relación a los factores extraídos.

$$\mathbf{H_0:} \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \dots \mu_9$$

Hipótesis Alterna

H₁: Hay diferencia significativa entre las medias de las opiniones de las autoridades institucionales electas por instituto pedagógico con relación a los factores extraídos.

$$\mathbf{H_1:} \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \dots \mu_9$$

Cuadro N° 20. ANOVA. Autopercepción de las autoridades institucionales.

Tabla de ANOVA

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Comunicación y acción estratégica * Instituto Pedagógico	Inter-grupos	(Combinadas)	4,363	2	2,182	2,368	,111
	Intra-grupos		27,637	30	,921		
	Total		32,000	32			
Administración * Instituto Pedagógico	Inter-grupos	(Combinadas)	,954	2	,477	,461	,635
	Intra-grupos		31,046	30	1,035		
	Total		32,000	32			
Relaciones Interpersonales * Instituto Pedagógico	Inter-grupos	(Combinadas)	4,005	2	2,002	2,146	,135
	Intra-grupos		27,995	30	,933		
	Total		32,000	32			
Manejo personal * Instituto Pedagógico	Inter-grupos	(Combinadas)	8,561	2	4,280	5,478	,009
	Intra-grupos		23,439	30	,781		
	Total		32,000	32			
Planeación * Instituto Pedagógico	Inter-grupos	(Combinadas)	3,204	2	1,602	1,669	,206
	Intra-grupos		28,796	30	,960		
	Total		32,000	32			
Sensibilidad * Instituto Pedagógico	Inter-grupos	(Combinadas)	3,182	2	1,591	1,656	,208
	Intra-grupos		28,818	30	,961		
	Total		32,000	32			
Solidaridad * Instituto Pedagógico	Inter-grupos	(Combinadas)	3,223	2	1,612	1,680	,203
	Intra-grupos		28,777	30	,959		
	Total		32,000	32			
Conocimiento Institucional * Instituto Pedagógico	Inter-grupos	(Combinadas)	6,459	2	3,230	3,794	,034
	Intra-grupos		25,541	30	,851		
	Total		32,000	32			
Trabajo en equipo * Instituto Pedagógico	Inter-grupos	(Combinadas)	3,211	2	1,606	1,673	,205
	Intra-grupos		28,789	30	,960		
	Total		32,000	32			

Se observa que existen diferencias significativas entre las medias de las opiniones de las autoridades institucionales electas por institutos pedagógicos con respecto a los factores *Manejo Personal* y *Conocimiento Institucional*. El factor *Manejo Personal* muestra una $F = 5,478$ y un nivel de significación de $\alpha = 0,009$, mientras que el factor *Conocimiento Institucional* muestra una $F = 3,794$ y un nivel de significación de $\alpha = 0,034$. Se deduce de estos resultados que a un nivel de significación del 5% hay evidencias para rechazar la hipótesis nula. Seguidamente, para precisar en cuáles institutos pedagógicos están las diferencias de medias, se utilizó de la prueba Pos Hoc, el método Scheffé por ser el más estandarizado y porque el tamaño de las muestras son distintas entre los Institutos Pedagógicos. Los resultados fueron los siguientes:

Cuadro N° 21. Comparaciones Múltiples. Scheffé

Variable Dependiente	(I) Instituto Pedagógico	(J) Instituto Pedagógico	Diferencias de medias (I-J)	Error típico	Sig
Manejo Personal	Pedagógico de Caracas	Pedagógico Siso Martínez	-,6617271	,342	,171
		Mejoramiento Profesional	,8926466	,450	,157
	Pedagógico Siso Martínez	Pedagógico de Caracas	,6617271	,342	,171
		Mejoramiento Profesional	1,5543737(*)	,477	,011
	Mejoramiento Profesional	Pedagógico de Caracas	-,8926466	,450	,157
		Pedagógico Siso Martínez	-1,5543737(*)	,477	,011
Conocimiento Institucional	Pedagógico de Caracas	Pedagógico Siso Martínez	,6780062	,357	,182
		Mejoramiento Profesional	-,6274429	,469	,420
	Pedagógico Siso Martínez	Pedagógico de Caracas	-,6780062	,357	,182
		Mejoramiento Profesional	-1,3054491(*)	,498	,045
	Mejoramiento Profesional	Pedagógico de Caracas	,6274429	,469	,420
		Pedagógico Siso Martínez	1,3054491(*)	,498	,045

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Se observa, en cuanto al factor *Manejo Personal*, que las diferencias entre las medias significativas a un nivel $\alpha = 0,05$ se derivan de los Institutos Pedagógicos Siso Martínez y Mejoramiento Profesional. No obstante, el Instituto de Mejoramiento Profesional en comparación con los Institutos Pedagógicos de Caracas y Siso Martínez, presenta la diferencia de medias más significativa ($\alpha = 0,011$). Es importante acotar, que la muestra del Instituto de Mejoramiento Profesional es menor que las de los Institutos Pedagógicos Siso Martínez y Caracas, porque los jefes de núcleo no son autoridades electas y por lo tanto no forman parte de la muestra. En el caso del Instituto Pedagógico Siso Martínez, hay menos jefes de departamento que en el Instituto Pedagógico de Caracas.

Con respecto al factor *Conocimiento Institucional*, las diferencias de medias significativas a un nivel $\alpha = 0,05$ se derivan de los Institutos Pedagógicos Siso

Martínez y Mejoramiento Profesional. No obstante, el Instituto Pedagógico Siso Martínez en comparación con los Institutos Pedagógicos de Caracas y Mejoramiento Profesional, presenta la diferencia de medias más significativa ($\alpha = 0,045$).

En este análisis no se consideró la comparación de las medias aritméticas de los factores determinados con respecto a las variables, sexo y nivel académico. La variable sexo no es relevante para el estudio y la variable nivel académico pierde significado ya que el 97% de la muestra son educadores con títulos de postgrado. De la población sólo un profesor tiene postgrado en administración, lo que es poco relevante para el propósito de este estudio.

A continuación se presentan nueve (9) cuadros contentivos de los Factores Principales discriminados por Instituto Pedagógico de acuerdo con las medias y desviaciones (estándar):

Cuadro N° 22. Factor 1: Comunicación y Acción Estratégica

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
7. Manejo simultaneo de varios asuntos administrativos.	Media	3,47	3,27	3,20	3,31
	Desv.	0,72	0,47	0,45	0,55
8. Seguimiento de solicitudes administrativas.	Media	3,47	3,45	3,60	3,48
	Desv.	0,62	0,52	0,55	0,57
11. Información oportuna.	Media	3,59	3,36	3,40	3,45
	Desv.	0,62	0,5	0,55	0,56

(Continuación cuadro N° 22.)

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
29. Objetivos tácticos para instrumentar estrategias.	Media	3,35	2,73	3,20	3,09
	Desv.	0,61	0,65	0,84	0,70
30. Recurrencia a otras instancias para resolver situaciones problemáticas inherentes al instituto.	Media	3,76	3,45	3,60	3,60
	Desv.	0,44	0,52	0,55	0,50
33. Evaluación de escenarios ante un conflicto.	Media	3,76	3,36	4,00	3,71
	Desv.	0,44	0,50	0,00	0,31

Al analizar el Factor 1, denominado *Comunicación y Acción Estratégica* se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 30 y 33, a través de sus medias promedios, una tendencia de opinión de la muestra hacia la opción *siempre* con desviaciones (estándar) promedio que se encuentran entre los valores estandarizados aceptables, revelando que las opiniones emitidas por la muestra en estos Institutos Pedagógicos tienden hacia la opción *siempre*. Esto significa que las autoridades institucionales electas manifiestan una opinión autoperceptiva homogénea con respecto a los descriptores propuestos. No obstante, en el Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez, las medias de los descriptores en los descriptores 29, 30 y 33, están por debajo de las medias promedios e indican tendencias de opinión de las autoridades institucionales electas hacia la opción *casi siempre* aunado a un margen relativamente aceptable de desviación estándar con respecto a las medias de los descriptores, porque se encuentra entre los parámetros estandarizados.

Con respecto al descriptor número 29 resto de los descriptores propuestos, la tendencia de opinión de las autoridades institucionales electas es hacia la opción *casi siempre* en los tres (3) institutos objeto de estudio.

Cuadro N° 23. Factor 2: Planeación.

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
1. Formulación del plan operativo de acuerdo con las necesidades reales.	Media Desv.	2,88 1,17	3,27 0,79	3,40 0,55	3,18 0,84
2. Formulación del plan operativo con claro conocimiento de la misión y visión de la universidad.	Media Desv.	3,12 1,11	3,45 0,69	4,00 0,00	3,52 0,93
3. Organización del trabajo priorizando los objetivos propuestos en el plan.	Media Desv.	2,88 1,05	3,27 0,47	3,20 0,45	3,12 0,66
4. Seguimiento del plan operativo.	Media Desv.	2,47 1,33	2,82 0,75	3,60 0,55	2,96 0,88

Con relación al Factor 2, denominado *Planeación* se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 1, 3 y 4, a través de sus medias promedios, una tendencia de opinión de la muestra hacia la opción *casi siempre* con valores aceptables de desviación estándar promedio, dado que se encuentran entre -1 y 1, revelando que las autoridades institucionales electas manifiestan una opinión autoperceptiva homogénea con respecto a los descriptores propuestos. No obstante, el Instituto Pedagógico de Caracas revela la mayor variabilidad de opinión de la muestra

con respecto a los descriptores propuestos. Con relación al descriptor número 4, la media (2,47) muestra una tendencia de opinión en el Instituto Pedagógico de Caracas hacia la opción *algunas veces*, aspecto que difiere del resto de los Institutos cuya tendencia de opinión es hacia la opción *casi siempre* aunado a niveles de desviación estándar que se mantienen entre los parámetros aceptables de estandarización.

Cuadro N° 24. Factor 3: Trabajo en Equipo.

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
12. Comunicación cordial con el personal.	Media Desv.	3,41 0,80	3,45 0,52	3,80 0,45	3,55 0,59
16. Delegación de funciones.	Media Desv.	3,47 0,51	3,55 0,52	3,80 0,45	3,61 0,49
22. Motivación.	Media Desv.	3,71 0,47	3,64 0,50	4,00 0,00	3,78 0,32

Al analizar el Factor 3, denominado *Trabajo en Equipo* se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 12, 16 y 22, a través de sus medias promedio, una tendencia hacia la opción *siempre* con desviaciones promedio (estándar) que indican que las opiniones emitidas por la muestra en estos Institutos se centraron entre las opciones *casi siempre* y *siempre*. En este sentido, las autoridades institucionales electas manifiestan una opinión autoperceptiva homogénea con respecto a los descriptores propuestos. No obstante, en el Instituto Pedagógico de Caracas, la medias de los descriptores 12, 16 y 22 están por debajo de la media promedio del descriptor correspondiente e indican una tendencia de opinión hacia la opción *casi siempre* en los descriptores 12 y 16 con una desviación estándar que se encuentra dentro de los parámetros estandarizados.

Con respecto al descriptor número 12, la media promedio (3,55) muestra una tendencia de opinión de las autoridades institucionales electas es hacia la opción *siempre*, sin embargo la opinión de la muestra en los Institutos Pedagógico de Caracas y José Manuel Siso Martínez manifiestan una tendencia hacia la opción *casi siempre* que difiere del Instituto Pedagógico de Mejoramiento Profesional. No obstante, con respecto al descriptor número 22, la muestra objeto de estudio representada por los directores, subdirectores y secretarios de estos tres (3) Institutos fueron homogéneos en sus opiniones.

Cuadro N° 25. Factor 4: Sensibilidad.

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
13. Sensibilidad ante los problemas de los demás.	Media	3,76	3,64	3,80	3,73
	Desv.	0,44	0,50	0,45	0,46
15. Forjamiento de relaciones interpersonales.	Media	3,24	2,91	2,80	2,98
	Desv.	1,03	1,04	0,45	0,84
28. Automotivación	Media	3,59	3,09	3,40	3,36
	Desv.	0,51	0,54	0,55	0,53

Al analizar el Factor 4, denominado *Sensibilidad*, se interpreta de los resultados obtenidos en el descriptor número 13, a través de su media promedio (3,73) una tendencia hacia la opción *siempre* con una desviación estándar promedio (0,46) que revela poca variabilidad, revelando que las opiniones emitidas por la muestra en estos Institutos se centraron entre las opciones *casi siempre* y *siempre*. En este sentido, las autoridades institucionales electas manifiestan una opinión autoperceptiva homogénea con respecto al descriptor. No obstante, las medias promedio de los descriptores 15 y 28 muestran una tendencia hacia la opción *casi siempre*.

Cuadro N° 26.Factor 5: Manejo personal.

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
23. Decisiones de equipo.	Media	2,59	2,91	3,20	2,79
	Desv.	1,42	0,70	0,45	1,11
24. Compromisos adquiridos.	Media	3,35	3,64	2,20	3,27
	Desv.	0,49	0,50	0,84	0,72
25. Humildad ante los planteamientos críticos.	Media	3,24	3,45	3,20	3,30
	Desv.	0,56	0,52	0,45	0,53

Al analizar el Factor 5, denominado *Manejo Personal*, se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 23, 24 y 25, a través de sus medias promedio y desviaciones promedio (estándar), una tendencia hacia la opción *casi siempre*. En este sentido, las autoridades institucionales electas manifiestan una opinión homogénea con respecto a los descriptores, sin embargo en el Instituto Pedagógico de Caracas se observa en el descriptor número 23 a través de la desviación estándar (1,42) mayor variabilidad de opinión con respecto al resto de los institutos.

Cuadro N° 27. Factor 6: Administración.

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
5. Conocimiento de presupuesto.	Media	2,59	2,91	3,20	2,90
	Desv.	1,42	0,70	0,45	0,86
9.Trabajo eficiente bajo la presión del tiempo.	Media	3,12	3,64	3,20	3,32
	Desv.	0,78	0,50	0,45	0,58
10. Dedicación al trabajo por encima de lo exigido.	Media	3,12	3,09	3,20	3,14
	Desv.	0,86	0,70	0,45	0,67

Al analizar el Factor 6, denominado *Administración*, se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 5, 9 y 10, a través de sus medias promedio y desviaciones promedio (estándar), una tendencia de opinión de la muestra hacia la opción *casi siempre*, sin embargo, se observa una mayor variabilidad de opinión de las autoridades institucionales, representada en los directores, subdirectores, secretarios y jefes de departamento del Instituto Pedagógico de Caracas con respecto al descriptor número 5 (desviación estándar 1,42), además todas las medias en este instituto están por debajo de las medias promedio de los descriptores propuestos con una tendencia hacia la opinión *casi siempre*.

Cuadro N° 28. Factor 7: Conocimiento Institucional.

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
6. Conocimiento y aplicación de la instrumentación jurídica.	Media	3,41	3,09	4,00	3,50
	Desv.	0,71	0,70	0,00	0,47
31. Búsqueda de información en diferentes fuentes.	Media	3,76	3,36	4,00	3,71
	Desv.	0,44	0,50	0,00	0,31

Al analizar el Factor 7, denominado *Conocimiento Institucional*, se interpreta de los resultados obtenidos en el descriptor 6 y 31, a través de sus medias promedio y desviaciones estándar promedio, una tendencia hacia la opción *siempre* con criterios de opinión homogéneos. Se observa que en Mejoramiento Profesional todos los encuestados consideraron la opción *Siempre* en comparación al resto de los Institutos Pedagógicos cuyas tendencias fueron *Casi siempre*, sin embargo el valor de la desviación estándar se mantuvo dentro de los parámetros aceptados.

Cuadro N° 29. Factor 8: Solidaridad.

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
17. Posición gerencial ante los desaciertos del equipo.	Media	3,12	3,09	2,80	3,00
	Desv.	0,86	0,54	0,84	0,75
20. Abordaje de los problemas administrativos.	Media	3,53	3,45	2,80	3,26
	Desv.	0,62	0,52	0,84	0,66
21. Adaptabilidad a equipos de trabajo.	Media	3,59	3,09	3,80	3,49
	Desv.	0,62	0,54	0,45	0,54
27. Posición gerencial ante la burocracia.	Media	3,47	3,00	3,60	3,36
	Desv.	0,72	0,63	0,55	0,63

Al analizar el Factor 8, denominado *Solidaridad*, se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 17, 20, 21 y 27, a través de sus medias promedio y desviaciones promedio (estándar), una tendencia hacia la opción *casi siempre*. En este sentido, las autoridades institucionales electas manifiestan una opinión autoperceptiva homogénea con respecto a los descriptores propuestos.

Cuadro N° 30. Factor 9: Relaciones Interpersonales.

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
14. Presentaciones formales.	Media	2,59	2,36	3,80	2,92
	Desv.	1,33	1,03	0,45	0,94
19.Amonestaciones al personal.	Media	1,71	2,64	3,00	2,45
	Desv.	1,16	1,36	0,00	0,84

Al analizar el Factor 9, denominado *Relaciones Interpersonales*, se interpreta de los resultados obtenidos en el descriptor 14, a través de su media promedio (2,92) y desviación estándar promedio (0,94) una tendencia de opinión hacia la opción *casi siempre* con mayor variabilidad en los Institutos Pedagógico de Caracas y José Manuel Siso Martínez. No obstante, en el Instituto Pedagógicos de Mejoramiento Profesional la opinión de sus autoridades es más homogénea.

Con relación al descriptor 19, se interpreta a través de su media promedio (2,45) y desviación estándar promedio (0,84), una tendencia de opinión hacia la opción *algunas veces*, sin embargo, el Instituto Pedagógico de Mejoramiento Profesional del Magisterio, muestra criterios de opinión homogéneos (media= 3 y desviación estándar=0), centrados en la opción *casi siempre* en comparación con los Institutos Pedagógicos Caracas y José Manuel Siso Martínez que se perciben mas heterogéneos.

Análisis de Factores: Percepción de los Directores, Subdirectores y Secretarios sobre las competencias gerenciales de los Jefes de Departamento. Caso: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Una vez aplicado el cuestionario de percepción a las autoridades institucionales electas representadas por los directores, subdirectores y secretarios, se utilizó el programa estadístico SPSS, versión 14 para procesar la información.

Los Institutos Pedagógicos pertenecientes a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, delimitados en este estudio investigativo, son los que se encuentran ubicados en la Región Capital: el Instituto Pedagógico de Caracas, el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez y el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, sede central.

Es importante señalar que la información demográfica, laboral y educativa de esta muestra que agrupa a las autoridades institucionales electas (directores, subdirectores y secretarios), se presentó con anterioridad.

Previamente a la determinación de los factores principales, se realizó un Análisis Factorial de carácter exploratorio (nivel descriptivo) con el propósito de conocer si procede o no la estructuración de los ítems o descriptores en factores. En esta dirección se aplicó la prueba Kaiser-Meyer-Ockin (KMO) para niveles de significación no menor del 50% y la prueba de esfericidad de Bartlett, las cuales resultaron favorables para el Análisis Factorial en su dimensión confirmatoria, puesto que se identificaron los factores subyacentes de un conjunto de descriptores altamente correlacionadas entre si, que explican la mayor varianza total. Este análisis estadístico muestra una idea estructural sobre el comportamiento de los ítems o descriptores agrupados en factores. Con el propósito de probar la estructura y contenido de los factores explorados de acuerdo con los esquemas teóricos planteados en la investigación se procede con el Análisis Factorial confirmatorio de característica inferencial. Este análisis estadístico muestra la mejor estructura de organización de los factores de acuerdo con la naturaleza teórica de la investigación. Finalmente, el

método de Normalización Varimax con Kaiser cuantificó 19 interacciones que resume el Análisis Factorial a cinco (5) factores.

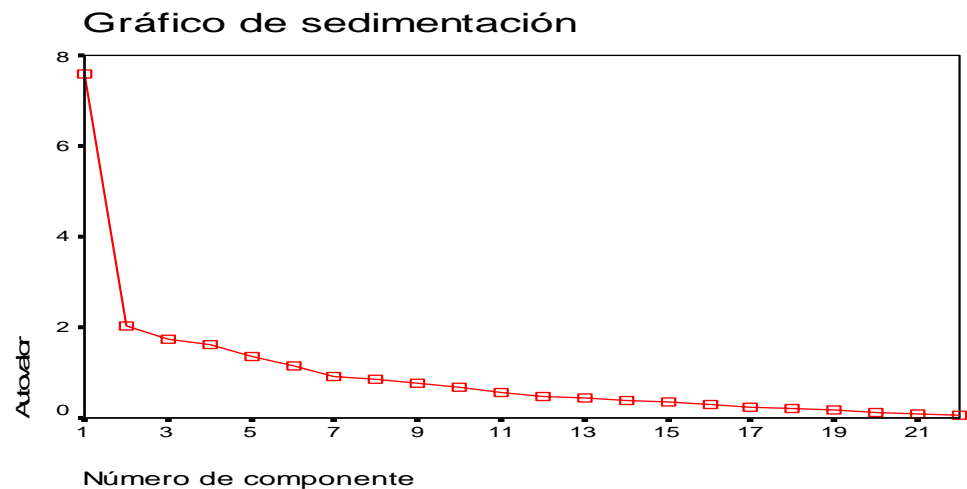


Gráfico N° 29. Gráfico de sedimentación. Percepción de autoridades directivas.

Este gráfico permite visualizar el número de factores estructurados. Se observa que a partir del factor 7 la curva tiende a estabilizarse, lo que indica que los primeros cinco (5) factores son significativos para el análisis estadístico.

Cuadro N° 31. Varianza total explicada. Percepción de autoridades directivas.

Componente	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la Varianza	% Acumulado
1	4,814	24,068	24,068
2	4,663	23,314	47,382
3	3,004	15,021	62,403
4	2,973	14,865	77,268
5	2,096	10,478	87,746

En este caso, hay dos aspectos de relativa importancia: en primer lugar, los cinco (5) primeros factores principales extraídos de 20 ítems, tienen autovalores superiores a 1, lo que significa, que el sexto factor no explica ni siquiera la varianza de un solo

descriptor y por lo tanto no se incluye como factor de análisis. En segundo lugar, estos cinco (5) factores explican el 87,7% de la varianza total, teniendo en cuenta que añadiendo uno más, sólo ganamos un 4,8% y quitando uno perdemos un 6,7%.

Cuadro N° 32. Factores principales discriminados por descriptores.

Factor	Descripción	Descriptores
1	Planeación y Administración.	1. Conocimiento claro de la misión y visión de la universidad. 2. Elaboración del plan operativo de acuerdo con necesidades reales. 4. Eficiencia bajo presión del tiempo. 13. Convocatoria oportuna de jefes de departamento para la solución de problemas. 15. Administración de la agenda. 17. Problemas personales en el ambiente de trabajo.
2	Trabajo en Equipo y Conocimiento Institucional.	5. Conocimiento de los instrumentos jurídicos. 8. La informalidad en la solución de problemas. 11. La delegación. 14. Compromiso institucional de los jefes de departamento. 20. Difusión del éxito de gestión.
3	Trabajo en Equipo y Comunicación.	3. Conocimiento presupuestario. 9. El Internet en la comunicación. 12. Satisfacción por el trabajo de los demás. 16. Reconocimiento público de errores. 18. Humildad ante los planteamientos críticos.
4	Administración.	6. Diligencia para solucionar problemas. 10. Elocuencia discursiva.
5	Comunicación y Acción estratégica.	7. Información oportuna. 19. Eficiencia en la instrumentación de estrategias.

Para facilitar la interpretación de los factores estructurados, se realizó un Análisis de Varianza con el propósito de comparar las medias aritméticas de los factores y determinar si existen diferencias significativas entre ellas, teniendo como referente la opinión de los directores, subdirectores y secretarios de los Institutos Pedagógicos. En esta dirección, se formularon las siguientes hipótesis estadísticas:

Hipótesis Nula

H₀: No hay diferencia significativa entre las medias de las opiniones de los directores, subdirectores y secretarios electos por instituto pedagógico con relación a los factores extraídos.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \dots \mu_5$$

Hipótesis Alterna

H₁: Hay diferencia significativa entre las medias de las opiniones de los directores, subdirectores y secretarios electos por instituto pedagógico con relación a los factores extraídos.

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \dots \mu_5$$

Cuadro N° 33. ANOVA. Percepción de autoridades directivas.

Tabla de ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Comunicación y Acción estratégica * Instituto Pedagógico	Inter-grupos (Combinadas)	,225	1	,225	,205	,663
	Intra-grupos	8,775	8	1,097		
	Total	9,000	9			
Trabajo en Equipo y Comunicación * Instituto Pedagógico	Inter-grupos (Combinadas)	2,364	1	2,364	2,849	,130
	Intra-grupos	6,636	8	,830		
	Total	9,000	9			
Planeación y Acción Estratégica Pedagógica	Inter-grupos (Combinadas)	,162	1	,162	,146	,712
	Intra-grupos	8,838	8	1,105		
	Total	9,000	9			
Administración* Institu Pedagógico	Inter-grupos (Combinadas)	4,540	1	4,540	8,145	,021
	Intra-grupos	4,460	8	,557		
	Total	9,000	9			
Trabajo en Equipo y Conocimiento Institucional * Instituto Pedagógico	Inter-grupos (Combinadas)	,827	1	,827	,810	,394
	Intra-grupos	8,173	8	1,022		
	Total	9,000	9			

Se observa que existen diferencias significativas entre las medias de las opiniones de los directores, subdirectores y secretarios de los Institutos Pedagógicos ubicados en la Región Capital con respecto al factor *Administración*. Este factor muestra una $F=8,145$ y un nivel de significación de $\alpha = 0,021$. Se deduce de estos resultados que a un nivel de significación del 5% hay evidencias para rechazar la hipótesis nula. Seguidamente, para precisar en cuáles Institutos Pedagógicos están las diferencias de medias, se realizó la prueba t para Muestras Independientes, porque hay menos de tres grupos, ya que en el Instituto Pedagógico de Mejoramiento Profesional del Magisterio no hay jefes de departamento, sólo jefes de núcleos que no son electos. Los resultados fueron los siguientes:

Cuadro N° 34. Prueba t para Muestras Independientes.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas			Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencias de medias	Error típ. de la diferencia
Administración	Se han asumido varianzas iguales	2,828	0,131	2,854	8	0,021	1,3476546	0,4722059
	No se han asumido varianzas iguales			2,854	4,939	0,036	1,3476546	0,4722959

Se observa, en cuanto al factor *Administración*, que $t=2,854$ y el nivel de significación 0,021. De estos resultados, se interpreta que en este factor existe diferencia significativa a un nivel $\alpha = 0,05$ entre las medias de las opiniones de jefes de departamento de los Institutos Pedagógicos Caracas y José Manuel Siso Martínez.

A continuación se presentan cinco (5) cuadros contentivos de los Factores Principales que resultaron del Análisis Factorial discriminados por Instituto Pedagógico, de acuerdo con las medias y desviaciones (estándar):

Cuadro N° 35. Factor 1: Planeación y Administración.

Descriptores		Institutos Pedagógicos		
		Caracas	Siso Martínez	Total
1. Conocimiento claro de la misión y visión de la universidad.	Media	3,00	2,00	2,50
	Desv.	1,22	0,00	0,61
2. Elaboración del plan operativo de acuerdo con necesidades reales.	Media	2,80	2,80	2,80
	Desv.	1,30	0,45	0,88
4. Eficiencia bajo presión del tiempo.	Media	3,20	1,60	2,40
	Desv.	1,30	0,89	1,10
13. Convocatoria oportuna de jefes de departamento para la solución de problemas.	Media	2,40	2,80	2,60
	Desv.	0,89	0,45	0,67
15. Administración de la agenda.	Media	2,40	2,80	2,60
	Desv.	0,89	0,45	0,67
17. Problemas personales en el ambiente de trabajo.	Media	2,00	1,80	1,90
	Desv.	1,41	0,84	1,13

Al analizar el Factor 1, denominado *Planeación y Administración*, se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 1, 2, 4, 13, 15 y 17, a través de sus medias y desviaciones (estándar), en el caso de Instituto Pedagógico de Caracas, una tendencia de opinión en los descriptores 1, 2 y 4 hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*, y en el resto de los descriptores hacia la opción *Es desacuerdo en el mayor de los casos*. No obstante, en el caso del Instituto Pedagógico José Manuel

Siso Martínez la tendencia de las opiniones con respecto a los descriptores 2, 13 y 15 tienden hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*, sin embargo con respecto a los descriptores 1, 4, y 17 las opiniones tienden hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos*. Esto significa que los directores, subdirectores y secretarios manifiestan una opinión heterogénea con respecto a los descriptores 1, 4, 13 y 15. En términos generales, las opiniones de los directores, subdirectores y secretarios de los Institutos Pedagógicos estudiados manifiestan, a través de sus medias promedio y desviaciones promedio (estándar), en los descriptores 1, 2, 13 y 15 una tendencia hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*, sin embargo, con respecto al resto de los descriptores, la tendencia es hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos*. No obstante, la mayor variabilidad en las opiniones se observó en los descriptores 4 y 17.

Cuadro N° 36. Factor 2: Trabajo en Equipo y Conocimiento Institucional.

Descriptores		Institutos Pedagógicos		
		Caracas	Siso Martínez	Total
5. Conocimiento de los instrumentos jurídicos.	Media	3,00	2,60	2,80
	Desv.	0,71	1,52	1,12
8. La informalidad en la solución de problemas.	Media	2,60	2,40	2,50
	Desv.	1,14	0,89	1,02
11. La delegación.	Media	3,40	2,00	2,70
	Desv.	0,89	1,00	0,95
14. Compromiso institucional de los jefes de departamento.	Media	3,60	3,20	3,40
	Desv.	0,55	0,45	0,50
20. Difusión del éxito de gestión.	Media	3,20	2,80	3,00
	Desv.	0,84	0,84	0,84

Al analizar el Factor 2, denominado *Trabajo en Equipo y Conocimiento Institucional*, se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 5, 8, 11, 14, 20, a través de sus medias y desviaciones (estándar), en el caso de Instituto Pedagógico de Caracas, una tendencia de opinión en los descriptores 5, 8, 11 y 20 hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*, y en el descriptor número 14 hacia la opción *Totalmente de acuerdo*. No obstante, en el caso del Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez la tendencia de las opiniones con respecto a los descriptores 5 y 20 tienden hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*, sin embargo con respecto a los descriptores 8, 11 y 14 las opiniones tienden hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos*. En términos generales, las opiniones de los directores, subdirectores y secretarios de los Institutos Pedagógicos manifiestan, a través de sus medias promedio y desviaciones promedio (estándar), en los descriptores propuestos, una tendencia hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*. No obstante, la mayor variabilidad en las opiniones se observó en los descriptores 5 y 8.

Cuadro N° 37. Factor 3: Trabajo en Equipo y Comunicación.

Descriptores		Institutos Pedagógicos		
		Caracas	Siso Martínez	Total
3. Conocimiento presupuestario.	Media	2,00	2,80	2,40
	Desv.	0,71	1,10	0,91
9. El Internet en la comunicación.	Media	1,00	3,00	2,00
	Desv.	0,00	1,22	0,61
12. Satisfacción por el trabajo de los demás.	Media	2,20	3,40	2,80
	Desv.	1,30	0,55	0,93
16. Reconocimiento público de errores.	Media	2,80	3,20	3,00
	Desv.	1,30	0,84	1,07
18. Humildad ante los planteamientos críticos.	Media	1,80	1,60	1,70
	Desv.	1,10	1,14	1,12

Al analizar el Factor 4, denominado *Trabajo en Equipo y Comunicación*, se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 3, 9, 12, 16, 18, a través de sus medias y desviaciones (estándar), en el caso de Instituto Pedagógico de Caracas, una tendencia de opinión en los descriptores 3, 12, 18 hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos*, en el descriptor 9 hacia la opción *Totalmente en desacuerdo* con consistencia en las opiniones y en el descriptor 16 hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos* donde las opiniones fueron mas variables. No obstante, en el caso del Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez la tendencia de las opiniones con respecto a los descriptores 3, 9, 12 y 16 tienden hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*, sin embargo con respecto al descriptor número 18 la opinión de las muestras coinciden con lo manifestado en el Instituto Pedagógico de Caracas, cuya tendencia es hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos*. En términos generales, las opiniones de los directores, subdirectores y secretarios de los Institutos Pedagógicos manifiestan, a través de sus medias promedio y desviaciones promedio (estándar), en los descriptores 3, 9 y 18 una tendencia hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos*, sin embargo, con respecto al resto de los descriptores, la tendencia es hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*. No obstante, la mayor variabilidad en las opiniones de las muestras se observó en los descriptores 16 y 18.

Cuadro N° 38. Factor 4: Administración.

Descriptores		Institutos Pedagógicos		
		Caracas	Siso Martínez	Total
6. Diligencia para solucionar problemas.	Media	2,60	3,00	2,80
	Desv.	0,55	0,00	0,28
10. Elocuencia discursiva.	Media	3,00	1,60	2,30
	Desv.	1,22	0,89	1,06

Al analizar el Factor 4, denominado *Administración*, se interpreta del resultado obtenido en el descriptor 6, a través de sus medias y desviaciones (estándar), una tendencia hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*, si embargo, en el caso del Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez la tendencia de las opiniones con respecto al descriptor número 10 (media=1,60) tiende hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos* en comparación al Instituto Pedagógico de Caracas cuya tendencia es hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*, pero las opiniones fueron mas variables. En términos generales, las opiniones de los directores, subdirectores y secretarios de los Institutos Pedagógicos manifiestan, a través de sus medias promedio y desviaciones promedio (estándar), en el descriptor número 6 (media=2,80), una tendencia hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*, sin embargo, con respecto al descriptor número 10 (media=2,30), la tendencia es hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos*.

Cuadro N° 39. Factor 5: Comunicación y Acción Estratégica.

Descriptores		Institutos Pedagógicos		
		Caracas	Siso Martínez	Total
7. Información oportuna.	Media	2,60	2,40	2,50
	Desv.	0,55	0,89	0,72
19. Eficiencia en la instrumentación de estrategias.	Media	2,80	1,80	2,30
	Desv.	1,30	1,30	1,30

Al analizar el Factor 5, denominado *Comunicación y Acción Estratégica*, se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 7 y 19, a través de sus medias y desviaciones (estándar), en el caso del Instituto Pedagógico de Caracas, una tendencia hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*. No obstante en el caso del Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez la tendencia de las opiniones tiende hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos*. En

términos generales, las opiniones de los directores, subdirectores y secretarios de los Institutos Pedagógicos manifiestan, a través de sus medias promedio y desviaciones promedio (estándar), en el descriptor número 7 (media=2,50), una tendencia hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*, sin embargo, con respecto al descriptor número 19 (media=2,30 y desviación 1,30), la tendencia es hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos* con variabilidad en las opiniones.

Percepción de los Jefes de Departamento sobre las competencias gerenciales de los Directores, subdirectores y secretarios. Caso: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Análisis de Factores

Previamente a la determinación de los factores principales, se realizó un Análisis Factorial de carácter exploratorio (nivel descriptivo) con el propósito de conocer si procede o no la estructuración de los ítems o descriptores en factores. En esta dirección se aplicó la prueba Kaiser-Meyer-Ockin (KMO) para niveles de significación no menor del 50% y la prueba de esfericidad de Bartlett, las cuales resultaron favorables para el Análisis Factorial en su dimensión confirmatoria, puesto que se identificaron los factores subyacentes de un conjunto de descriptores altamente correlacionadas entre si, que explican la mayor varianza total. Este análisis estadístico muestra una idea estructural sobre el comportamiento de los ítems o descriptores agrupados en factores. Con el propósito de probar la estructura y contenido de los factores explorados de acuerdo con los esquemas teóricos planteados en la investigación se procede con el Análisis Factorial confirmatorio de característica inferencial. Este análisis estadístico muestra la mejor estructura de organización de los factores de acuerdo con la naturaleza teórica de la investigación. Finalmente, el método de Normalización Varimax con Kaiser cuantificó 19 interacciones que resume el Análisis Factorial en seis (6) factores.

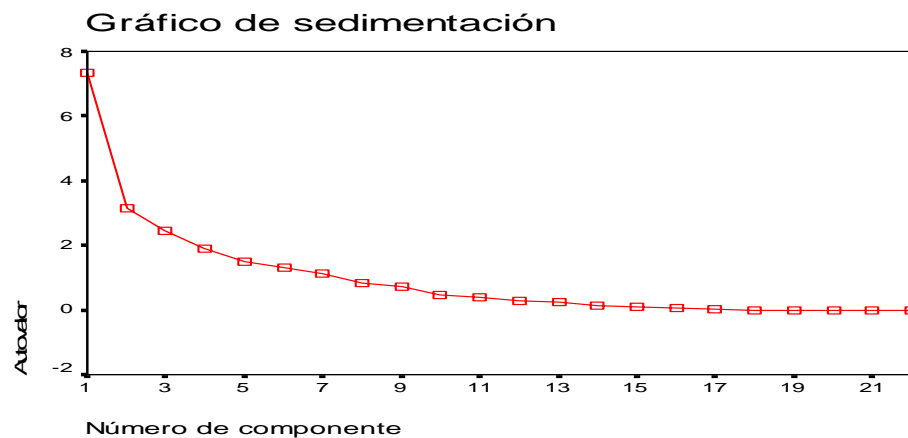


Gráfico N° 30. Gráfico de sedimentación. Percepción de jefes de departamento.

El gráfico anterior (gráfico N° 30) permite visualizar el número de factores estructurados. Se observa que a partir del factor 7 la curva tiende a estabilizarse, lo que indica que los primeros seis (6) factores son significativos para el análisis estadístico.

Cuadro N° 40. Varianza total explicada. Percepción jefes de departamento.

Componente	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la Varianza	% Acumulado
1	5,307	24,121	24,121
2	2,785	12,660	36,780
3	2,632	11,962	48,742
4	2,370	10,771	59,513
5	2,364	10,745	70,259
6	2,164	9,837	80,096

En este caso, hay dos aspectos de relativa importancia: en primer lugar, los seis (6) primeros factores principales extraídos de 22 ítems, tienen autovalores superiores a 1, lo que significa, que el séptimo factor no explica ni siquiera la varianza de un solo descriptor. En segundo lugar, estos seis (6) factores explican el 80,1% de la varianza total, teniendo en cuenta que añadiendo uno más, sólo ganamos un 5,2% y quitando uno perdemos un 6,1%.

Cuadro N° 41. Factores principales discriminados por descriptores.

Factor	Descripción	Descriptores
1	Administración.	3. Eficiencia bajo presión del tiempo. 4. Conocimiento de los instrumentos jurídicos. 5. Diligencia para solucionar problemas. 6. Información oportuna. 12. Evaluación de fortalezas y

(Continuación cuadro N° 41)

Factor	Descripción	Descriptor
1	Administración.	debilidades. 14. Seguimiento del desarrollo exitoso de la gestión. 15. Coordinación de trabajo. 22. Difusión del éxito de gestión.
2	Administración y Acción Estratégica.	7. Fuentes de información. 13. Dilatación de los procesos administrativos. 16. Convocatoria oportuna para la solución de problemas. 17. Administración de la agenda.
3	Comunicación y Acción Estratégica.	9. El Internet en la comunicación. 10. Elocuencia discursiva. 19. Problemas personales en el ambiente de trabajo. 21. Elaboración de estrategias.
4	Trabajo en Equipo y Conocimiento Institucional.	2. Conocimiento presupuestario. 11. satisfacción por el desempeño exitoso de los demás.
5	Planeación.	1. Conocimiento claro de la misión y visión de la universidad.
6	Manejo Personal.	8. La informalidad en la solución de problemas. 18. Reconocimiento público de errores. 20. Humildad ante los planteamientos críticos.

Para facilitar la interpretación de los factores estructurados, se realizó un Análisis de Varianza con el propósito de comparar las medias aritméticas de los factores y determinar si existen diferencias significativas entre ellas, teniendo como referente la opinión de los jefes de departamento de los Institutos Pedagógicos ubicados en la Región Capital. En esta dirección, se formularon las siguientes hipótesis estadísticas:

Hipótesis Nula

H₀: No hay diferencia significativa entre las medias de las opiniones de los jefes de departamento de los institutos pedagógicos con relación a los factores extraídos.

$$\mathbf{H_0:} \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \dots \mu_6$$

Hipótesis Alterna

H₁: Hay diferencia significativa entre las medias de las opiniones de jefes de departamento de los institutos pedagógicos con relación a los factores extraídos.

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \dots \mu_6$$

Cuadro N° 42. ANOVA. Percepción de jefes de departamento.

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Administración	Inter-grupos	12,755	1	12,755	48,080	,000
	Intra-grupos	4,245	16	,265		
	Total	17,000	17			
Administración y Acción Estretegica	Inter-grupos	1,575	1	1,575	1,634	,219
	Intra-grupos	15,425	16	,964		
	Total	17,000	17			
Comunicación y Acción Estretegica	Inter-grupos	6,129E-02	1	6,129E-02	,058	,813
	Intra-grupos	16,939	16	1,059		
	Total	17,000	17			
Trabajo en equipo y Conocimiento Institucional	Inter-grupos	,280	1	,280	,268	,611
	Intra-grupos	16,720	16	1,045		
	Total	17,000	17			
PLaneación	Inter-grupos	2,099E-03	1	2,099E-03	,002	,965
	Intra-grupos	16,998	16	1,062		
	Total	17,000	17			
Manejo Personal	Inter-grupos	1,564E-04	1	1,564E-04	,000	,990
	Intra-grupos	17,000	16	1,062		
	Total	17,000	17			

Se observa que existen diferencias significativas entre las medias de las opiniones de jefes de departamento de los institutos pedagógicos ubicados en le Región Capital con respecto al factor *Administración*. Este factor muestra una $F=48,080$ y un nivel de significación de $\alpha = 0,000$. Se deduce de estos resultados que a un nivel de significación del 5% hay evidencias para rechazar la hipótesis nula. Seguidamente, para precisar en cuáles institutos pedagógicos están las diferencias de medias, se realizó la prueba t para Muestras Independientes, porque hay menos de tres grupos,

ya que en el Instituto Pedagógico de Mejoramiento Profesional del Magisterio no hay jefes de departamento, sólo jefes de núcleos y estos no son electos. Los resultados fueron los siguientes:

Cuadro N° 43. Prueba t para Muestras Independientes.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianza			Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencias de medias	Error típ de la diferencia
Administración	Se han asumido varianzas iguales	5,176	0,37	-6,934	16	0,000	-1,7857294	0,2575328
	No se han asumido varianzas iguales			-5,950	7,091	0,001	-1,7857294	0,3001084

Se observa, en cuanto al factor *Administración*, que $t=-6,934$ y el nivel de significación 0,000. De estos resultados, se interpreta que existe diferencia significativa a un nivel $\alpha = 0,05$ entre las medias de las opiniones de jefes de departamento de los Institutos Pedagógicos Caracas y José Manuel Siso Martínez.

A continuación se presentan cinco (5) cuadros contentivos de los Factores Principales discriminados por Instituto Pedagógico de acuerdo con las medias y desviaciones (estándar):

Cuadro N° 44 . Factor 1: Administración.

Descriptores		Institutos Pedagógicos		
		Caracas	Siso Martínez	Total
3. Eficiencia bajo presión del tiempo.	Media	2,25	3,33	2,79
	Desv.	0,87	0,52	0,70
4. Conocimiento de los instrumentos jurídicos.	Media	2,92	3,83	3,38
	Desv.	0,29	0,41	0,35

(Continuación cuadro N° 44)

Descriptores		Institutos Pedagógicos		
		Caracas	Siso Martínez	Total
5. Diligencia para solucionar problemas.	Media	2,42	3,83	3,13
	Desv.	0,51	0,41	0,46
6. Información oportuna.	Media	2,25	3,50	2,88
	Desv.	0,75	0,55	0,65
12. Evaluación de fortalezas y debilidades.	Media	2,17	3,50	2,84
	Desv.	0,94	0,55	0,75
14. Seguimiento del desarrollo exitoso de la gestión.	Media	2,08	3,33	2,71
	Desv.	0,90	0,52	0,71
15. Coordinación de trabajo.	Media	1,75	3,50	2,63
	Desv.	0,45	0,55	0,50
22. Difusión del éxito de gestión.	Media	2,42	3,50	2,96
	Desv.	0,79	0,55	0,67

Al analizar el Factor 1, denominado *Administración*, se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 3, 4, 5, 6, 12, 14, 15 y 22, a través de las medias promedio y desviaciones promedios (estándar), una tendencia de la muestra a opinar hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos* con márgenes aceptables de desviaciones (estándar) dado que se encuentra entre -1 y 1. No obstante, los resultados obtenidos en el Instituto Pedagógico de Caracas difieren de los resultados obtenidos en el Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez y revelan que las opiniones emitidas por la muestra tienden hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos* con excepción de la opinión manifiesta en el descriptor número 4 cuya tendencia es hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos* con poco margen de variabilidad.

Cuadro N° 45. Factor 2: Administración y Acción Estratégica.

Descriptores		Institutos Pedagógicos		
		Caracas	Siso Martínez	Total
7. Fuentes de información.	Media	2,92	1,83	2,38
	Desv.	0,90	0,75	0,83
13. Dilatación de los procesos administrativos.	Media	2,58	2,00	2,29
	Desv.	0,90	1,10	1,00
16. Convocatoria oportuna para la solución de problemas.	Media	2,33	2,83	2,58
	Desv.	0,65	0,41	0,53
17. Administración de la agenda.	Media	2,92	2,33	2,63
	Desv.	0,90	1,03	0,97

Al analizar el Factor 2, denominado *Administración y Acción Estratégica*, se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 16 y 17, a través de las medias promedio y desviación estándar (promedio), una tendencia de la muestra a opinar hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*, con una variabilidad de opinión aceptables dentro de los parámetros estandarizados. Con respecto a los resultados obtenidos en los descriptores 7 y 13, la muestra tiende a opinar sobre la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos*. No obstante, los resultados obtenidos en el Instituto Pedagógico de Caracas, revelan que las opiniones emitidas por la muestra tienden hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*. Es evidente la diferencia de medias entre estos Institutos Pedagógicos.

Cuadro N° 46. Factor 3: Comunicación y Acción Estratégica.

Descriptores		Institutos Pedagógicos		
		Caracas	Siso Martínez	Total
9. El Internet en la comunicación.	Media	1,33	1,17	1,25
	Desv.	0,78	0,41	0,60

(Continuación cuadro N° 46)

Descriptores		Institutos Pedagógicos		
		Caracas	Siso Martínez	Total
10. Elocuencia discursiva.	Media	2,42	2,83	2,63
	Desv.	0,51	0,75	0,63
19. Problemas personales en el ambiente de trabajo.	Media	1,33	1,17	1,25
	Desv.	0,89	0,98	0,94
21. Elaboración de estrategias.	Media	2,00	2,50	2,25
	Desv.	0,74	0,55	0,65

Al analizar el Factor 3, denominado *Comunicación y Acción Estratégica*, se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 9 y 19, a través de las medias promedio, una tendencia de muestra a opinar hacia la opción *Totalmente en desacuerdo* con niveles de desviación que se encuentran entre sus valores estandarizados. Con respecto al resultado obtenido en el descriptor número 21, la muestra tiende a opinar sobre la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos*. En el caso del descriptos número 10, la tendencia de la media es hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*. No obstante, los resultados obtenidos en el Instituto Pedagógico de Caracas, revelan que las opiniones emitidas por la muestra tienden hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos* y *Totalmente en desacuerdo*. A manera de resumen las opiniones emitidas por los jefes de departamento de ambos institutos fueron similares.

Cuadro N° 47. Factor 4: Trabajo en Equipo y Conocimiento Institucional.

Descriptores		Institutos Pedagógicos		
		Caracas	Siso Martínez	Total
2. Conocimiento presupuestario.	Media	2,08	1,83	1,96
	Desv.	0,90	0,75	0,83

(Continuación cuadro N° 47)

Descriptores		Institutos Pedagógicos		
		Caracas	Siso Martínez	Total
11. Satisfacción por el desempeño exitoso de los demás.	Media	2,58	3,00	2,79
	Desv.	1,00	0,00	0,50

Al analizar el Factor 4, denominado *Trabajo en Equipo y Conocimiento Institucional*, se interpreta del resultado obtenido en el descriptor 2, a través de la media promedio y desviación promedio, una tendencia de las muestras a opinar hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos*, mientras que el descriptor 11 revela que la opinión de las muestras tiende hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*. En ambos casos, la tendencia de opinión de las muestras fue similar.

El descriptor número 1 agrupado en el factor *Planeación* se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 48. Factor 5: Planeación.

Descriptores		Institutos Pedagógicos		
		Caracas	Siso Martínez	Total
1. Conocimiento claro de la misión y visión de la universidad.	Media	3,17	3,00	3,09
	Desv.	0,72	0,00	0,36

Al analizar el Factor 5, denominado *Planeación*, se interpreta del resultado obtenido en el descriptor 1, a través de la media promedio (3,09) y desviación promedio (0,36) (estándar), que existe una clara tendencia de la muestra hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*. Se deduce que los jefes de departamento manifiestan una opinión homogénea con respecto al descriptor.

Cuadro N° 49. Factor 6: Manejo Personal.

Descriptores		Institutos Pedagógicos		
		Caracas	Siso Martínez	Total
8. La informalidad en la solución de problemas.	Media	2,58	2,67	2,63
	Desv.	1,08	1,03	1,06
18. Reconocimiento público de errores.	Media	1,83	2,67	2,25
	Desv.	0,83	0,82	0,83
20. Humildad ante los planteamientos críticos.	Media	2,50	2,67	2,59
	Desv.	0,52	0,52	0,52

Al analizar el Factor 6, denominado *Manejo Personal*, se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 8 y 20, a través de las medias promedio, una tendencia de la muestra a opinar hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*, sin embargo la desviación promedio estándar en el descriptor 8 es mas elevada que las desviaciones promedio del descriptor número 20, quedando estadísticamente de manifiesto que la opinión de las muestras con respecto al descriptor 8 fue mas homogénea en relación al descriptor 20. Con respecto al descriptor número 18, la media promedio (2,25) indica una tendencia de opinión hacia la opción *En Desacuerdo en el mayor de los casos* con una manifestación de la muestra similar, sin embargo, la opinión de la muestra del Instituto Pedagógico de Caracas se manifestó hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos* mientras que la muestra del Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez se inclinó por la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*.

Análisis de Factores: Percepción de los Coordinadores de los Programas de Docencia, Investigación y Postgrado y Extensión sobre las competencias gerenciales de las Autoridades Institucionales (Directores, Subdirectores, Secretarios y Jefes de Departamento). Caso: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Antes de proceder con el Análisis Factorial, se presenta seguidamente, un análisis descriptivo de la ubicación de la muestra por Instituto Pedagógico.

Cuadro N° 50. Distribución de frecuencia de los Coordinadores de los Programas de Docencia, Extensión e Investigación y Postgrado, discriminados por Institutos Pedagógicos ubicados en la Región Capital.

Descripción	Frecuencia	% Frecuencia	%Acumulado
Pedagógico de Caracas	25	53,2	53,2
Pedagógico Siso Martínez	7	14,9	68,1
Mejoramiento Profesional	15	31,9	100,0
Total	47	100	

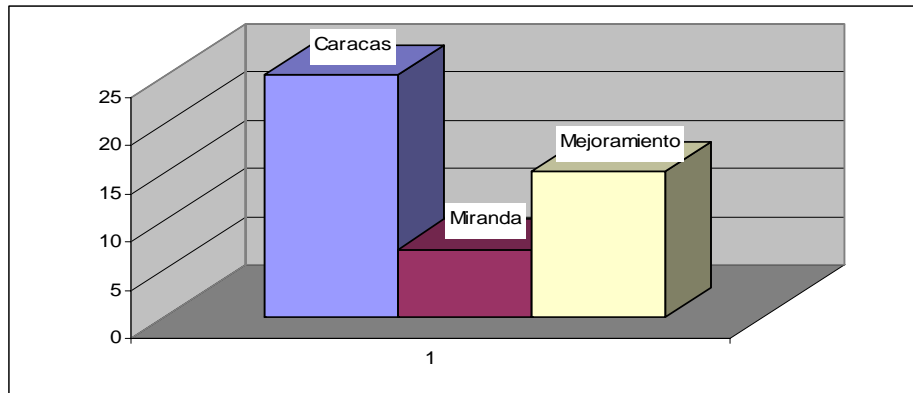


Gráfico N° 31. Distribución de los coordinadores de programas discriminados por Institutos Pedagógicos ubicados en la Región Capital.

Se encuestaron 47 gerentes universitarios quienes ocupan cargos de coordinadores de programas en las diferentes funciones de la universidad: docencia, extensión, investigación y postgrado. Se observa que el 53% de los coordinadores de programas están adscritos al Instituto Pedagógico de Caracas, el 32% al Instituto Pedagógico del

Instituto de Mejoramiento Profesional y el 15% al Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez.

Información demográfica

Con respecto al sexo, la información se obtuvo directamente de los encuestados a través de la observación directa en el trabajo de campo. En este sentido, los resultados fueron los siguientes:

Cuadro N° 51. Distribución de frecuencia de los coordinadores de programas discriminados por sexo.

Descripción	Frecuencia	% Frecuencia	%Acumulado
Masculino	18	38,3	38,3
Femenino	29	61,7	100,0
Total	47	100	

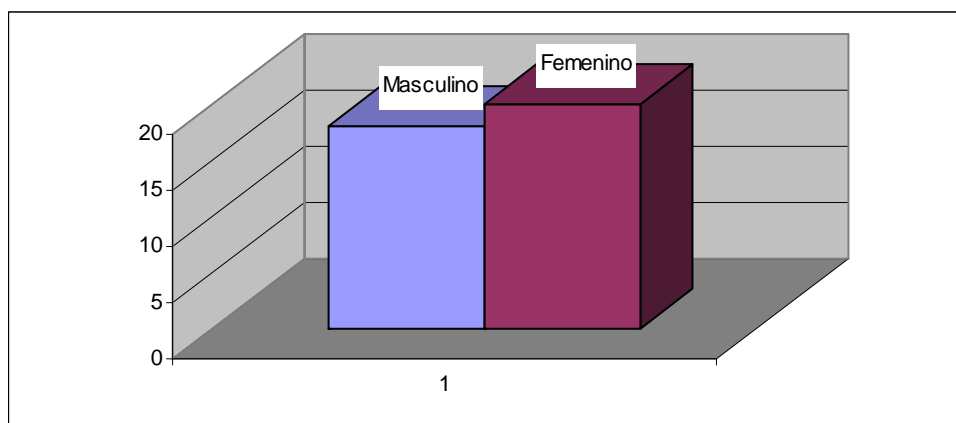


Gráfico N° 32. Distribución de los coordinadores de programas discriminados por sexo.

Con relación con el sexo de los gerentes universitarios que conforman la muestra, se observa que el 18% son hombres y el 62 % son mujeres.

PARTE A. Información Laboral.

La información laboral se obtuvo de la opinión suministrada por los coordinadores de programas vinculados a las diferentes funciones de la universidad y de los jefes de unidades administrativas. En este sentido, los resultados fueron los siguientes:

Cuadro N° 52. Año de ingreso a la universidad como profesor ordinario o profesional universitario y años de experiencia en cargos gerenciales en la universidad.

Descripción	Frec.	% Frec.	%Acu.	Ingreso Promedio	Tiempo de experiencia gerencial
1. Coordinadores de Programas.	47	63,5	63,5	11 años	7 años
2. Jefes de Unidades Administrativas.	27	36,5	100	14 años	7 años
Total	74	100			

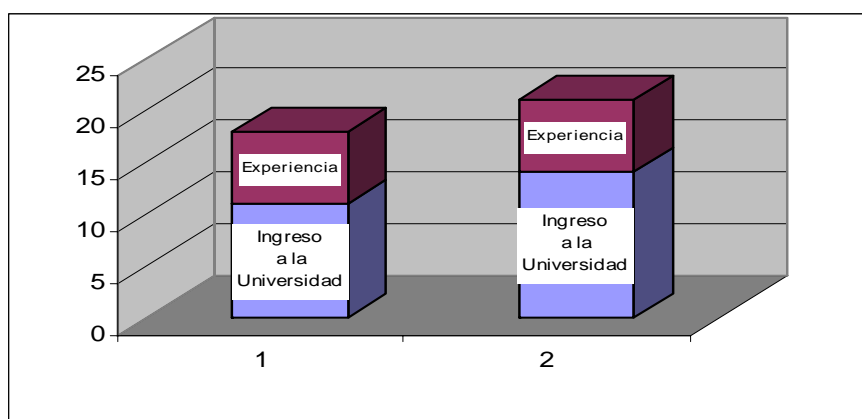


Gráfico N° 33. Distribución de los coordinadores de programas y jefes de unidades administrativas discriminados por años de ingreso a la universidad y años de experiencia en cargos gerenciales en la universidad.

Se observa en el cuadro N° 52 y gráfico N° 33 que el 64 % de los gerentes universitarios que conforman la muestra, representada por los coordinadores de los programas de docencia, extensión e investigación y postgrado, opinan que ingresaron a la universidad como profesores ordinarios hace 11 años en promedio y cuentan con una experiencia gerencial promedio en la universidad de 7 años. Por su parte, el 37 % de los gerentes universitarios que conforman la muestra, representada por los jefes de las unidades administrativas, opinan que ingresaron a la universidad como profesores ordinarios o profesionales universitarios hace 14 años en promedio y cuentan con una experiencia gerencial promedio en la universidad de 7 años. De esta situación se interpreta que los coordinadores de programas alcanzan a desempeñar cargos gerenciales en la universidad en menos tiempo que el personal administrativo.

PARTE B. Información Educativa.

La información referente al nivel educativo se obtuvo de la opinión suministrada por los Coordinadores de los Programas de Docencia, Investigación y Postgrado y Extensión, a través del instrumento de investigación aplicado. En este sentido, los resultados fueron los siguientes:

Cuadro N° 53. Distribución de frecuencia de los coordinadores de programas discriminados por título de formación académica de pregrado.

Descripción	Frecuencia	% Frecuencia	%Acumulado
En Educación	42	89,4	89,4
En Administración	1	2,1	91,5
Otro	4	8,5	100
Total	47	100	

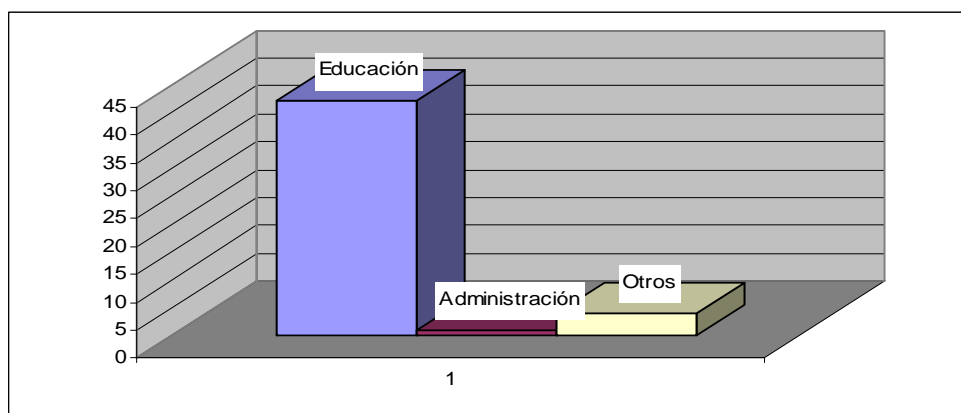


Gráfico N° 34. Distribución de los coordinadores de programas discriminados por título de formación académica de posgrado.

El 89% de los gerentes universitarios encuestados poseen título universitario que los acreditan licenciados en educación o profesores, el 2% poseen título universitario que los acreditan como licenciados en administración y el 4% poseen títulos universitarios en letras, música, sociología y en historia. No obstante, tres gerentes universitarios encuestados, además de poseer el título universitario que los acredita como profesor, cuentan con otras profesiones; en deporte, en ciencias y administración.

Cuadro N° 54. Distribución de frecuencia de los coordinadores de programas discriminados por título de formación académica de posgrado en educación.

Descripción	Frecuencia	% Frecuencia	%Acumulado
1. Especialización	2	4,3	4,3
2. Especialización y Maestría	6	12,8	17,1
3. Maestría	26	55,3	72,4
4. Maestría y Doctorado	3	6,4	78,8
5. Doctorado	3	6,4	85,2
6. Especialización, Maestría y Doctorado	1	2,1	87,3
7. Ninguno	6	12,7	100
Total	47	100	

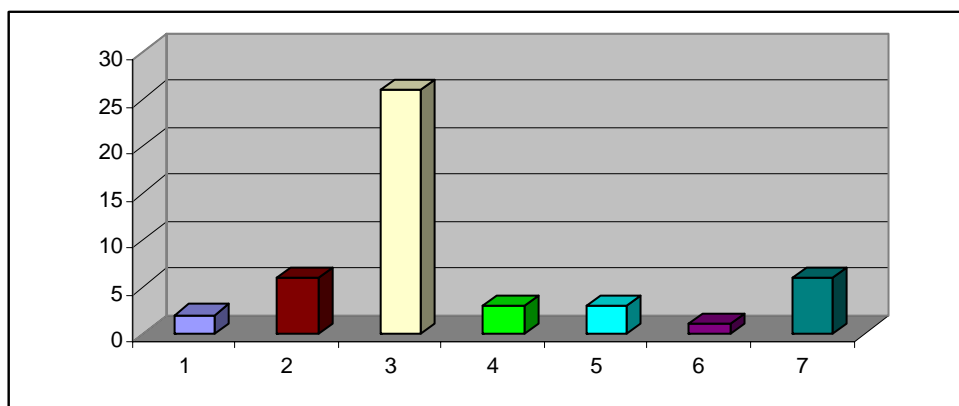


Gráfico N° 35. Distribución de los coordinadores de programas discriminados por título de formación académica de posgrado en educación.

Cuadro N° 55. Distribución de frecuencia de los coordinadores de programas discriminados por título de formación académica de posgrado en gerencia o administración.

Descripción	Frecuencia	% Frecuencia	%Acumulado
1. Especialización	3	6,4	6,4
2. Especialización y Maestría	1	2,1	8,5
3. Maestría	4	8,5	17,0
4. Doctorado	3	6,4	23,4
5. Especialización, Maestría y Doctorado.	1	2,1	25,5
6. Otro.	3	6,4	31,9
7. Ninguno.	32	68,1	100
Total	47	100	

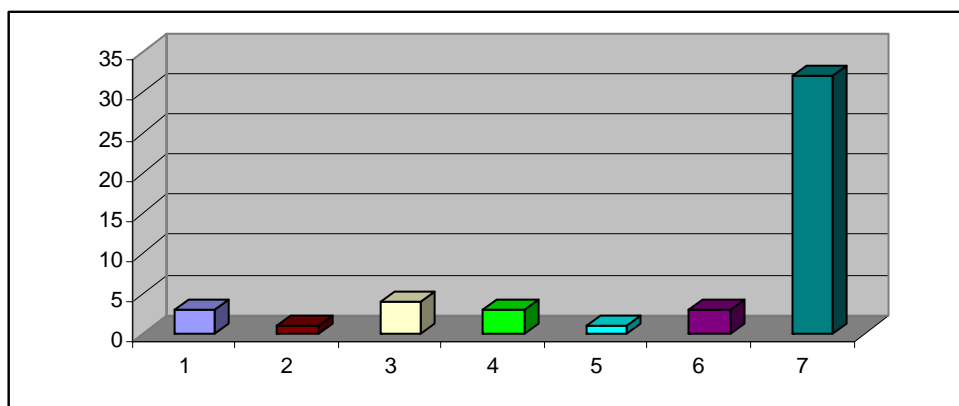


Gráfico N° 36. Distribución de los coordinadores de programas discriminados por título de formación académica de posgrado en gerencia o administración.

El 72% de los gerentes universitarios encuestados poseen título de educación a nivel de especialista, magíster o ambos, el 6,4% poseen título de doctor en educación, el 6,43% son magíster y doctores. Sin embargo, el 12,7% no posee título de posgrado alguno en educación. Este hallazgo demuestra que la gerencia en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en estos momentos, está representada por gerentes con alto nivel de formación académica en educación y con baja formación académica gerencial, dado que el 68 % de la muestra no tiene postgrado en gerencia administrativa, solo el 17% de la muestra son especialistas, magíster o ambos, sin embargo, es de relativa importancia que el 8,5% de la muestra tenga el título de doctor.

Previo a la determinación de los factores principales, se realizó un Análisis Factorial de carácter exploratorio (nivel descriptivo) con el propósito de conocer si procede o no la estructuración de los ítems o descriptores en factores. En esta dirección se aplicó la prueba Kaiser-Meyer-Ockin (KMO) para niveles de significación no menor del 50% y la prueba de esfericidad de Bartlett, las cuales resultaron favorables para el Análisis Factorial en su dimensión confirmatoria, puesto que se identificaron los factores subyacentes de un conjunto de descriptores altamente correlacionadas entre si, que explican la mayor varianza total. Este análisis estadístico muestra una idea estructural sobre el comportamiento de los ítems o descriptores agrupados en factores. Con el propósito de probar la estructura y contenido de los

factores explorados de acuerdo con los esquemas teóricos planteados en la investigación se procede con el Análisis Factorial confirmatorio de característica inferencial. Este análisis estadístico muestra la mejor estructura de organización de los factores de acuerdo con la naturaleza teórica de la investigación. Finalmente, el método de Normalización Varimax con Kaiser cuantificó 19 interacciones que resume el Análisis Factorial en seis (6) factores.

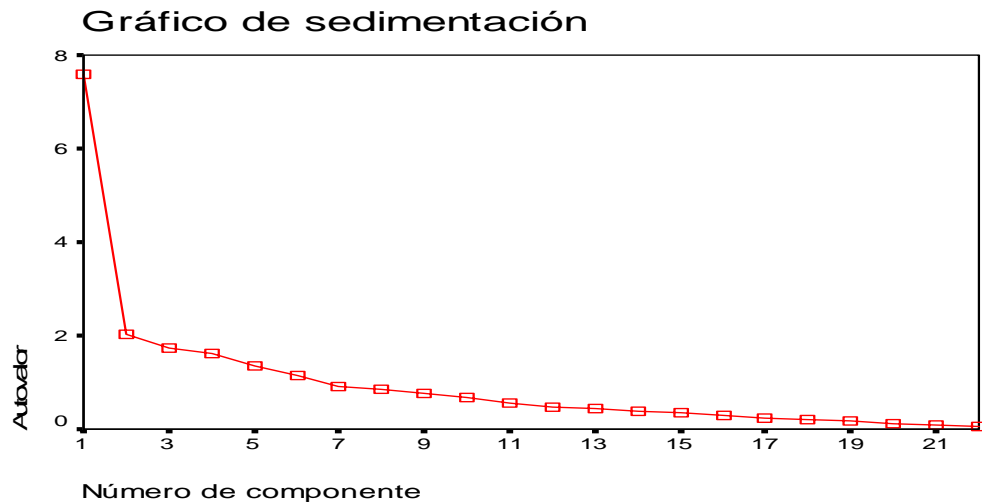


Gráfico N° 37. Gráfico de sedimentación. Percepción de coordinadores.

El gráfico N° 37, permite visualizar el número de factores estructurados en el Análisis. Se observa que a partir del factor 7 la curva tiende a estabilizarse, lo que indica que los primeros seis (6) factores son significativos para el análisis estadístico.

Cuadro N° 56. Varianza total explicada. Percepción de coordinadores.

Componente	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la Varianza	% Acumulado
1	5,356	24,347	24,347
2	3,236	14,710	39,057
3	1,919	8,722	47,779

Componente	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la Varianza	% Acumulado
4	1,744	7,927	55,707
5	1,639	7,450	63,157
6	1,568	7,129	70,286

En este caso, hay dos aspectos de relativa importancia: en primer lugar, los seis (6) primeros factores principales extraídos de 22 ítems, tienen autovalores superiores a 1, lo que significa, que el séptimo factor no explica ni siquiera la varianza de un solo descriptor. En segundo lugar, estos seis (6) factores explican el 70,3% de la varianza total, teniendo en cuenta que añadiendo uno más, sólo ganamos un 4,2% y quitando uno perdemos un 5,1%.

Cuadro N° 57. Factores principales discriminados por descriptores.

Factor	Descripción	Descriptores
1	Administración.	4. Conocimiento de los instrumentos jurídicos. 6. Información oportuna. 11. Satisfacción por el trabajo de los demás. 12. Evaluación de Fortalezas y debilidades. 14. Seguimiento del desarrollo exitoso de la gestión. 15. Coordinación de trabajo. 16. Convocatoria oportuna para la solución de problemas. 21. Elaboración de estrategias. 22. Difusión del éxito de gestión.
2	Planeación y Administración.	1. Conocimiento claro de la misión y visión de la universidad. 3. Eficiencia bajo presión del tiempo. 5. Diligencia para solucionar problemas.

		10. Elocuencia discursiva. 18. Reconocimiento público de errores. 20. Humildad ante los planteamientos críticos.
3	Administración y Acción Estratégica.	7. Fuentes de información. 13. Dilatación de los procesos administrativos.
4	Conocimiento Institucional	2. Conocimiento presupuestario.
5	Manejo Personal.	17. Administración de la agenda.
6	Comunicación y Acción Estratégica.	8. La informalidad en la solución de problemas. 19. Problemas personales en el ambiente de trabajo.

Para facilitar la interpretación de los factores estructurados, se realizó un Análisis de Varianza con el propósito de comparar las medias aritméticas de los factores y determinar si existen diferencias significativas entre ellas, teniendo como referente la opinión de los coordinadores de programas de docencia, extensión e investigación y postgrado por Instituto Pedagógico. En esta dirección, se formularon las siguientes hipótesis estadísticas:

Hipótesis Nula

H₀: No hay diferencia significativa entre las medias de las opiniones de los coordinadores de los programas de docencia, extensión e investigación y postgrado por instituto pedagógico con relación a los factores extraídos.

$$\mathbf{H_0:} \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \dots \dots \dots \mu_6$$

Hipótesis Alterna

H₁: Hay diferencia significativa entre las medias de las opiniones de los coordinadores de los programas de docencia, extensión e investigación y postgrado por instituto pedagógico con relación a los factores extraídos.

$$\mathbf{H_1:} \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \dots \dots \dots \mu_6$$

Cuadro N° 58. ANOVA. Percepción de coordinadores.

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Comunicación	Inter-grupos	7,011	2	3,505	3,934	,026
	Intra-grupos	40,989	46	,891		
	Total	48,000	48			
Administración	Inter-grupos	,709	2	,354	,345	,710
	Intra-grupos	47,291	46	1,028		
	Total	48,000	48			
Planeación y Administración	Inter-grupos	4,871E-02	2	2,435E-02	,023	,977
	Intra-grupos	47,951	46	1,042		
	Total	48,000	48			
Administración y Acción Estratégica	Inter-grupos	4,002	2	2,001	2,092	,135
	Intra-grupos	43,998	46	,956		
	Total	48,000	48			
Manejo personal	Inter-grupos	1,718	2	,859	,854	,432
	Intra-grupos	46,282	46	1,006		
	Total	48,000	48			
Conocimiento Institucional	Inter-grupos	1,726	2	,863	,858	,431
	Intra-grupos	46,274	46	1,006		
	Total	48,000	48			

Se observa que existen diferencias significativas entre las medias de las opiniones de los coordinadores de los programas de docencia, extensión e investigación y postgrado por institutos pedagógicos con respecto al factor *Comunicación*. Este factor muestra una $F=3,934$ y un nivel de significación de $\alpha = 0,026$. Se deduce de estos resultados que, a un nivel de significación del 5% hay evidencias para rechazar la hipótesis nula. Seguidamente, para precisar en cuáles institutos pedagógicos están las diferencias de medias, se utilizó de la prueba Pos Hoc, el método Scheffé por ser el más estandarizado y porque el tamaño de las muestras son distintas entre los Institutos Pedagógicos.

Los resultados se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 59. Comparaciones Múltiples. Scheffé

Variable Dependiente	(I) Instituto Pedagógico	(J) Instituto Pedagógico	Diferencias de medias (I-J)	Error típico	Sig
Comunicación y Acción Estratégica	Pedagógico de Caracas	Pedagógico Siso Martínez	-0,5337038	0,367	0,316
		Mejoramiento Profesional	-0,8359042 (*)	0,308	0,33
	Pedagógico Siso Martínez	Pedagógico de Caracas	0,5637038	0,367	0,316
		Mejoramiento Profesional	-0,2722004	0,398	0,792
	Mejoramiento Profesional	Pedagógico de Caracas	0,8359042 (*)	0,308	0,33
		Pedagógico Siso Martínez	0,2722004	0,398	0,792

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Se observa, en cuanto al factor *Comunicación y Acción Estratégica*, que las diferencias entre las medias significativas a un nivel $\alpha = 0,05$ se derivan de los Institutos Pedagógicos Caracas (0,33) y Mejoramiento Profesional (0,33), sin embargo, entre estos dos institutos, la más significativa es del Instituto Pedagógico de Caracas, dado que la diferencia de medias del Pedagógico de Caracas con respecto al Pedagógico José Manuel Siso Martínez (0,316) es menor que la media de Mejoramiento Profesional con respecto al Siso Martínez (0,792).

A continuación se presentan seis (6) cuadros contentivos de los Factores Principales discriminados por Instituto Pedagógico de acuerdo con las medias y desviaciones (estándar):

Cuadro N° 60. Factor 1: Administración.

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
4. Conocimiento de los instrumentos jurídicos.	Media	2,72	2,67	2,27	2,55
	Desv.	0,79	1,22	0,96	0,99
6. Información oportuna.	Media	2,36	2,78	2,27	2,47
	Desv.	0,86	0,97	0,88	0,90
11. Satisfacción por el trabajo de los demás.	Media	3,04	2,67	2,67	2,79
	Desv.	0,79	1,12	1,23	1,05
12. Evaluación de Fortalezas y debilidades.	Media	3,00	3,44	2,80	3,08
	Desv.	1,12	0,53	1,26	0,97
14. Seguimiento del desarrollo exitoso de la gestión.	Media	2,52	2,89	2,53	2,66
	Desv.	1,16	1,17	0,99	1,11
15. Coordinación de trabajo.	Media	2,36	2,67	2,53	2,52
	Desv.	0,86	1,41	0,99	1,09
16. Convocatoria oportuna para la solución de problemas.	Media	2,88	2,67	2,53	2,69
	Desv.	0,83	1,41	1,06	1,1
21. Eficiencia en la instrumentación de estrategias.	Media	2,56	2,67	2,47	2,57
	Desv.	1,08	1,12	1,06	1,09
22. Difusión del éxito de gestión.	Media	2,04	2,33	2,00	2,12
	Desv.	0,73	1,12	0,76	0,87

Con relación al Factor 1, denominado *Administración* se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 4, 11, 12, 14, 15, 16 y 21, a través de sus medias promedio, una tendencia de opinión de la muestra hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos* con relativa variabilidad. No obstante, los resultados de los descriptores 6 y 22 muestran que la tendencia de opinión de los coordinadores de los

programas de docencia, extensión e investigación y postgrado se inclina hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos*.

Con respecto a los descriptores que conforman el factor 2 titulado *Planeación y Administración*, se presenta el siguiente cuadro:

Cuadro N° 61. Factor 2: Planeación y Administración.

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
1. Conocimiento claro de la misión y visión de la universidad.	Media	2,88	2,78	2,47	2,71
	Desv.	0,53	0,97	0,92	0,81
3. Eficiencia bajo presión del tiempo.	Media	2,64	2,78	2,40	2,61
	Desv.	0,99	1,48	0,99	1,15
5. Diligencia para solucionar problemas.	Media	2,52	2,78	2,47	2,59
	Desv.	0,82	1,20	0,92	0,98
10. Elocuencia discursiva.	Media	2,20	2,33	2,60	2,38
	Desv.	1,22	1,12	1,06	1,13
18. Reconocimiento público de errores.	Media	1,64	1,33	1,47	1,48
	Desv.	1,08	1,00	0,92	1,00
20. Humildad ante los planteamientos críticos.	Media	2,00	2,00	1,93	1,98
	Desv.	1,32	1,41	1,22	1,32

Con relación al Factor 2, denominado *Planeación y Administración* se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 1, 3 y 5, a través de sus medias promedios, una tendencia de la muestra hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos* con niveles de desviación aceptables de acuerdo a los valores estandarizados. No obstante, los resultados de los descriptores 10 y 20 revelan que la opinión de la muestra se inclinó hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los*

casos, mientras que con el descriptor 18 la opción fue *Totalmente en desacuerdo*. La mayor variabilidad se observa en los descriptores 10 y 20.

Con respecto a los descriptores *Fuentes de Información* y *Dilatación en los procesos Administrativos* agrupados en el factor 3 titulado *Administración y Acción Estratégica*, se presenta el siguiente cuadro:

Cuadro N° 62. Factor 3: Administración y Acción Estratégica.

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
7. Fuentes de información.	Media	2,08	1,89	2,07	2,01
	Desv.	1,04	1,27	1,10	1,14
13. Dilatación de los procesos administrativos.	Media	2,28	1,22	2,47	1,99
	Desv.	0,84	0,97	1,25	1,02

Al analizar el Factor 3, denominado *Administración y Acción Estratégica* se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 7 y 13, a través de sus medias promedios, una tendencia de la muestra hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos* con niveles de desviación estándar promedio que revelan variabilidad en las opiniones.

Cuadro N° 63. Factor 4: Conocimiento Institucional.

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
2. Conocimiento presupuestario.	Media	1,72	1,56	1,73	1,67
	Desv.	1,17	0,88	0,70	0,92

Al analizar el Factor 4, denominado *Conocimiento Institucional*, se interpreta de los resultados obtenidos en el descriptor número 2, a través de su media promedio

(1,67) una tendencia de la muestra hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos* con un nivel de variabilidad que se encuentra entre los valores estandarizados.

Cuadro N° 64. Factor 5: Manejo Personal.

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
17. Administración de la agenda.	Media	2,52	2,78	2,47	2,59
	Desv.	0,82	1,20	0,92	0,98

Al analizar el Factor 5, denominado *Manejo Personal*, se interpreta del resultado obtenido en el descriptor 17, a través de su media promedio (2,59) y desviación estándar promedio (0,98), que la muestra manifiesta una tendencia hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*.

Cuadro N° 65. Factor 6: Comunicación y Acción Estratégica.

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
8. La informalidad en la solución de problemas.	Media	2,24	2,89	2,53	2,55
	Desv.	1,09	0,78	0,92	0,93
19. Problemas personales en el ambiente de trabajo.	Media	1,20	1,78	2,20	1,73
	Desv.	0,91	1,30	1,26	1,16

Al analizar el Factor 6, denominado *Comunicación y Acción Estratégica*, se interpreta con los resultados obtenidos en el descriptor 8, a través de sus medias promedio y desviaciones promedio (estándar), que la muestra manifiesta una tendencia hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*. Con respecto al descriptor 19 la opinión de las muestras tiende hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos* pero con una relativa variabilidad.

Análisis de Factores: Percepción de los Jefes de Unidades Administrativas sobre las competencias gerenciales de las Autoridades Institucionales (Directores, Subdirectores y Secretarios). Caso: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Antes de proceder con el Análisis Factorial, se presenta seguidamente, un análisis descriptivo de la ubicación de la muestra por Instituto Pedagógico. En esta dirección la muestra está conformada por los jefes de Unidades Administrativas de la Universidad representada por estos Institutos.

Cuadro N° 66. Distribución de frecuencia de los Jefes de Unidades Administrativas, discriminadas por Institutos Pedagógicos ubicados en la Región Capital.

Descripción	Frecuencia	% Frecuencia	%Acumulado
Pedagógico de Caracas	9	33,3	33,3
Pedagógico Siso Martínez	10	37,1	70,4
Mejoramiento Profesional	8	29,6	100
Total	27	100	

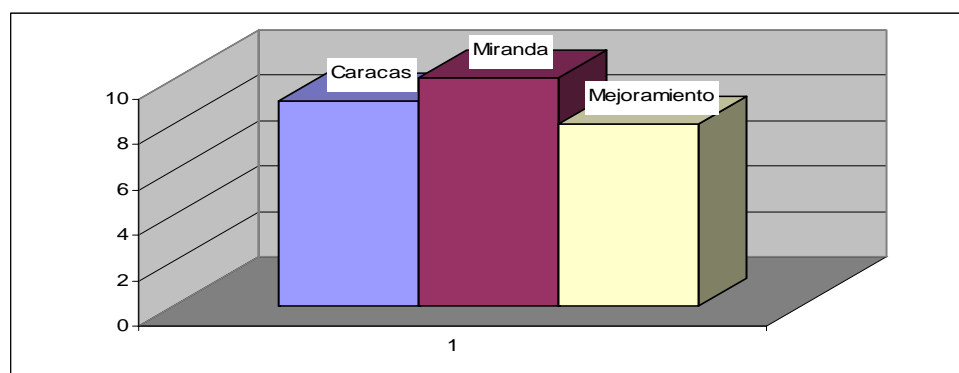


Gráfico N° 38. Distribución de los jefes de unidades administrativas discriminados por Institutos Pedagógicos ubicados en la Región Capital.

Se encuestaron 27 gerentes universitarios quienes ocupan cargos de jefes en las diferentes unidades administrativas de los Institutos Pedagógicos ubicados en la Región Capital, cuyo canal de mando es la dirección institucional (direcciones,

subdirecciones y secretarías). En este sentido, el instrumento de investigación se les aplicó a los jefes de las unidades de personal, a los jefes de administración y finanzas, a los jefes de planificación y desarrollo, a los consultores jurídicos, a jefes de biblioteca y documentación, a jefes de admisión, de control de estudio, de currículo, de informática, de evaluación, acreditación y aprendizaje y a jefes de las unidades de centralización académica. Se observa que el 37% de los jefes de las unidades administrativas están adscritos al Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez, el 33% al Instituto Pedagógico de Caracas y el 30% al Instituto Pedagógico de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

La distribución de la muestra por sexo se presenta discriminada en el siguiente cuadro y gráfico:

Cuadro N° 67. Distribución de frecuencia de los jefes de unidades administrativas discriminados por sexo.

Descripción	Frecuencia	% Frecuencia	%Acumulado
Masculino	9	33,3	33,3
Femenino	18	66,7	100,0
Total	27	100	

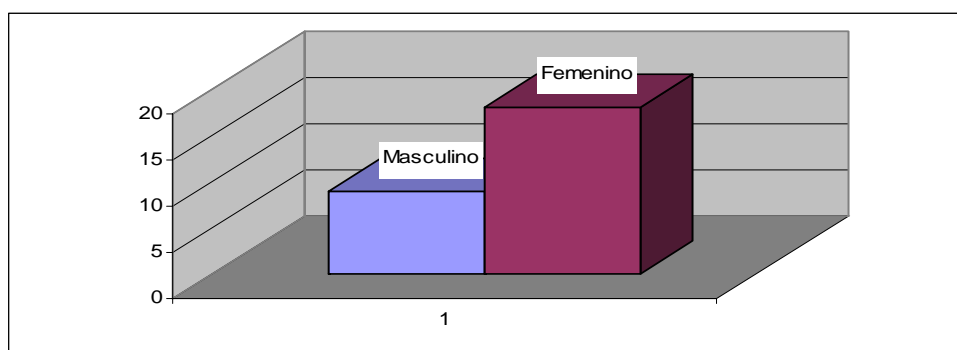


Gráfico N° 39. Distribución de los jefes de unidades administrativas discriminados por sexo.

Con relación al sexo de los gerentes universitarios que conforman la muestra, se observa que el 33% de los jefes de unidades administrativas de los Institutos Pedagógicos estudiados son hombres y el 68 % son mujeres.

PARTE B. Información Educativa.

La información referente al nivel educativo se obtuvo de la opinión suministrada por los Coordinadores de los Programas de Docencia, Investigación y Postgrado y Extensión, a través del instrumento de investigación aplicado. En este sentido, los resultados fueron los siguientes:

Cuadro N° 68. Distribución de frecuencia de los jefes de unidades administrativas discriminados por título de formación académica de pregrado.

Descripción	Frecuencia	% Frecuencia	%Acumulado
En Educación	15	55,6	55,6
En Administración	2	7,4	63,0
Otro	10	37,0	100
Total	27	100	

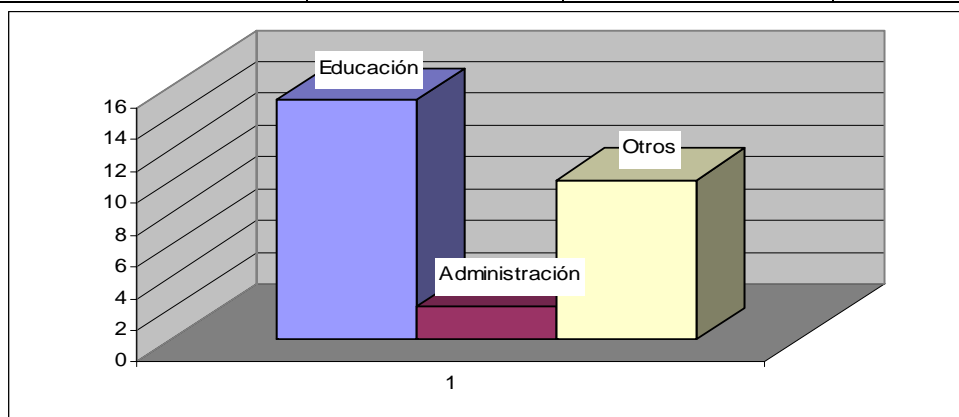


Gráfico N° 40. Distribución de los jefes de unidades administrativas discriminados por título de formación académica de pregrado.

El 56% de los gerentes universitarios encuestados poseen título universitario que los acreditan licenciados en educación o profesores, el 7% posee título universitario que los acreditan como licenciados en administración y el 10% poseen título universitario en contaduría, computación, derecho, biología y electrónica. Se interpreta que la Universidad representada en los Institutos Pedagógicos Caracas, José Manuel Siso Martínez y Mejoramiento Profesional, están siendo administrados, en

gran parte, por profesores o licenciados en educación, aspecto que resulta pertinente por ser una Universidad Pedagógica, sin embargo, se intuye que la formación gerencial que han adquirido y desarrollado estos profesionales universitarios lo han hecho a través de la experiencia y práctica del cargo gerencial.

Cuadro N° 69. Distribución de frecuencia de los jefes de unidades administrativas discriminados por título de formación académica de posgrado en educación.

Descripción	Frecuencia	% Frecuencia	%Acumulado
1. Especialización.	4	14,8	14,8
2. Especialización y Maestría.	1	3,7	18,5
3. Maestría.	6	22,2	40,7
4. Maestría y Doctorado.	1	3,7	44,4
5. Doctorado.	2	7,4	51,8
6. Ninguno.	13	48,2	100
Total	27	100	

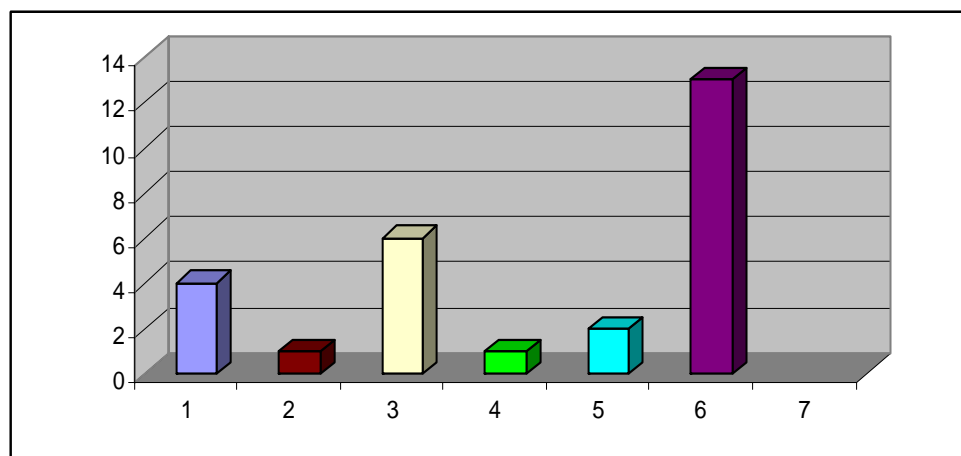


Gráfico N° 41. Distribución de los jefes de unidades administrativas discriminados por título de formación académica de posgrado en educación.

Cuadro N° 70. Distribución de frecuencia de los jefes de unidades administrativas discriminados por título de formación académica de posgrado en gerencia o administración.

Descripción	Frecuencia	% Frecuencia	%Acumulado
1. Especialización.	4	14,8	14,8
2. Maestría.	2	7,4	22,2
3. Otro.	1	3,7	25,9
4. Ninguno	20	74,1	100
Total	27	100	

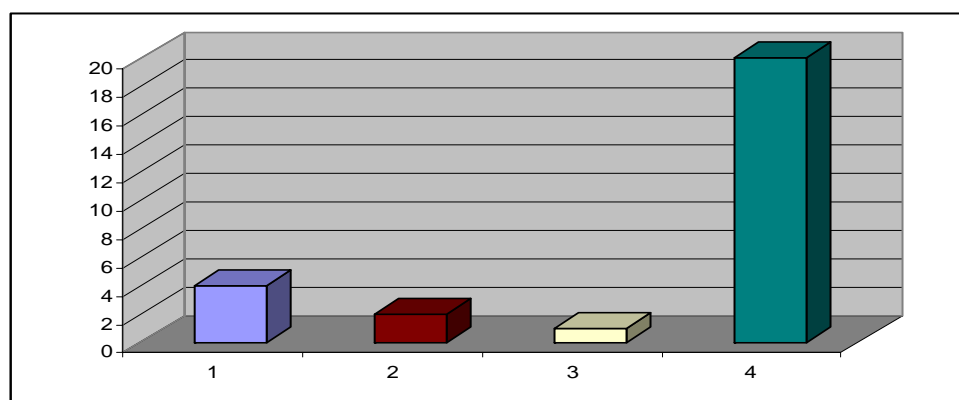


Gráfico N° 42. Distribución de los jefes de unidades administrativas discriminados por título de formación académica de posgrado en gerencia o administración.

El 48% de los gerentes universitarios encuestados no poseen ningún título de postgrado en educación y el 74% ningún postgrado vinculados con la gerencia. Esta situación es preocupante por razones de obsolescencia. No obstante, el 16% de los jefes de unidades administrativas que poseen el título de doctor en educación son profesores de la universidad que están ocupando dichos cargos. Estos hallazgos demuestran que la gerencia en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador requiere ser actualizada y estimulada para su perfeccionamiento.

Previamente a la determinación de los factores principales, se realizó un Análisis Factorial de carácter exploratorio (nivel descriptivo) con el propósito de conocer si procede o no la estructuración de los ítems o descriptores en factores. En esta

dirección se aplicó la prueba Kaiser-Meyer-Ockin (KMO) para niveles de significación no menor del 50% y la prueba de esfericidad de Bartlett, las cuales resultaron favorables para el Análisis Factorial en su dimensión confirmatoria, puesto que se identificaron los factores subyacentes de un conjunto de descriptores altamente correlacionados entre si, que explican la mayor varianza total. Este análisis estadístico muestra una idea estructural sobre el comportamiento de los ítems o descriptores agrupados en factores. Con el propósito de probar la estructura y contenido de los factores explorados de acuerdo con los esquemas teóricos planteados en la investigación se procede con el Análisis Factorial confirmatorio de característica inferencial. Este análisis estadístico muestra la mejor estructura de organización de los factores de acuerdo con la naturaleza teórica de la investigación. Finalmente, el método de Normalización Varimax con Kaiser cuantificó 19 interacciones que resume el Análisis Factorial en cinco (5) factores.

A continuación se presenta el gráfico de sedimentación que muestra el número de factores que explican la variabilidad total y que se utilizarán para el análisis. Se observa que a partir del factor 6 la curva tiende a estabilizarse, lo que indica que los primeros cinco (5) factores son significativos para el análisis estadístico.

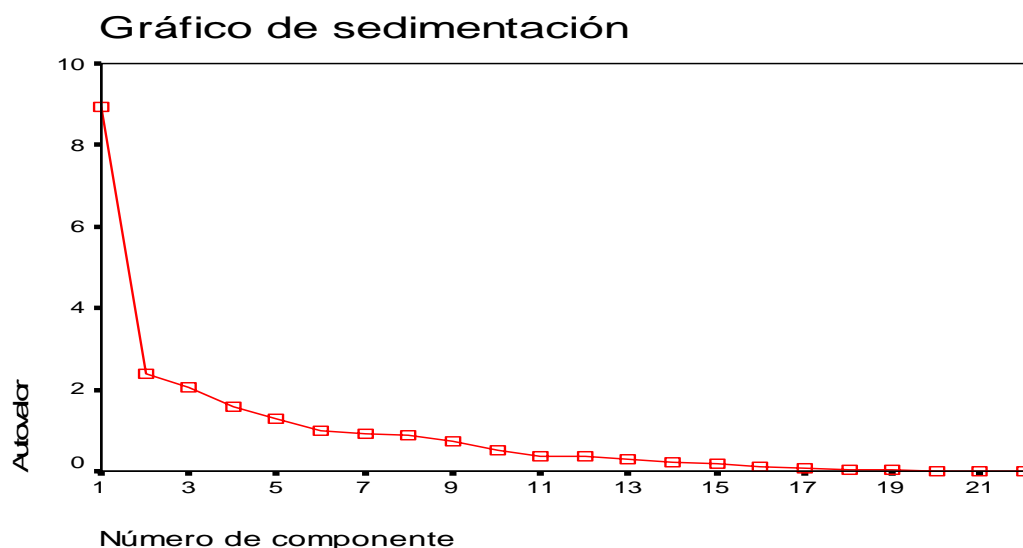


Gráfico N° 43. Gráfico de sedimentación. Percepción de jefes de unidades administrativas.

El cuadro siguiente describe el número de factores estructurados que son significativos para de análisis para explicar e interpretar la opinión de la muestra con respecto al fenómeno estudiado.

Cuadro N° 71. Varianza total explicada. Percepción de jefes de unidades administrativas.

Componente	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la Varianza	% Acumulado
1	5,521	25,096	25,096
2	4,157	18,894	43,990
3	2,749	12,495	56,485
4	2,225	10,114	66,600
5	1,592	7,236	73,836

En este caso, hay dos aspectos de relativa importancia: en primer lugar, los cinco (5) primeros factores principales extraídos de 22 ítems, tienen autovalores superiores a 1, lo que significa, que el séptimo factor no explica ni siquiera la varianza de un solo descriptor. En segundo lugar, estos cinco (5) factores explican el 73,8% de la varianza total, teniendo en cuenta que añadiendo uno más, sólo ganamos un 4,5% y quitando uno perdemos un 5,8%.

Cuadro N° 72. Factores principales discriminados por descriptores.

Factor	Descripción	Descriptores
1	Planeación, Administración y Manejo Personal.	1. Conocimiento claro de la misión y visión de la universidad. 4. Conocimiento de los instrumentos jurídicos. 5. Diligencia para solucionar problemas. 6. Información oportuna. 9. El Internet en la comunicación.

(Continuación cuadro N° 72)

Factor	Descripción	Descriptor
1	Planeación, Administración y Manejo Personal.	10. Elocuencia discursiva. 15. Coordinación de trabajo. 16. Convocatoria oportuna para la solución de problemas. 18. Reconocimiento público de errores. 20. Humildad ante los planteamientos críticos.
2	Administración.	3. Eficiencia bajo presión del tiempo. 11. Satisfacción por el trabajo de los demás. 14. Seguimiento del desarrollo exitoso de la gestión.
3	Acción Estratégica.	12. Evaluación de Fortalezas y debilidades. 19. Problemas personales en el ambiente de trabajo. 21. Elaboración de estrategias. 22. Difusión del éxito de gestión.
4	Comunicación y Acción Estratégica.	7. Fuentes de Información. 8. La informalidad en la solución de problemas. 13. Dilatación de los procesos administrativos. 17. Administración de agenda.
5	Conocimiento Institucional.	2. Conocimiento de los procesos administrativos.

Para facilitar la interpretación de los factores estructurados, se realizó un Análisis de Varianza con el propósito de comparar las medias aritméticas de los factores y determinar si existen diferencias significativas entre ellas, teniendo como referente la opinión de los jefes de las unidades administrativas por Instituto Pedagógico. En esta dirección, se formularon las siguientes hipótesis estadísticas:

Hipótesis Nula

H₀: No hay diferencia significativa entre las medias de las opiniones de los jefes de unidades administrativas por instituto pedagógico con relación a los factores extraídos. **H₀:** $\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \dots \mu_5$

Hipótesis Alterna

H₁: Hay diferencia significativa entre las medias de las opiniones de los jefes de unidades administrativas por instituto pedagógico con relación a los factores extraídos.

$$\mathbf{H_1:} \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \dots \mu_5$$

Cuadro N° 73. ANOVA. Percepción de jefes de unidades administrativas.

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Planeación, administración y Manejo Personal	Inter-grupos	,400	2	,200	,185	,833
	Intra-grupos	21,600	20	1,080		
	Total	22,000	22			
Administración	Inter-grupos	4,253	2	2,127	2,397	,117
	Intra-grupos	17,747	20	,887		
	Total	22,000	22			
Comunicación	Inter-grupos	,173	2	8,651E-02	,079	,924
	Intra-grupos	21,827	20	1,091		
	Total	22,000	22			
Acción estratégica	Inter-grupos	,219	2	,110	,101	,905
	Intra-grupos	21,781	20	1,089		
	Total	22,000	22			
Conocimiento Institucional	Inter-grupos	1,879	2	,940	,934	,409
	Intra-grupos	20,121	20	1,006		
	Total	22,000	22			

Se observa, teniendo de referencia los valores de F y los niveles de significación, que no existen diferencias significativas entre las medias de las opiniones de los jefes de unidades administrativas por institutos pedagógicos con respecto a los factores analizados. Se deduce de estos resultados que, a un nivel de significación del 5% no hay evidencias para rechazar la hipótesis nula. Esto significa que existe homogeneidad de criterio en las opiniones emitidas por la muestras con respecto a estos factores.

A continuación se presentan cinco (5) cuadros contentivos de los Factores Principales discriminados por Instituto Pedagógico de acuerdo con la media y desviación estándar:

Cuadro N° 74 . Factor 1: Planeación, Administración y Manejo Personal.

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
1. Conocimiento claro de la misión y visión de la universidad.	Media Desv.	2,67 0,87	3,40 0,84	3,50 0,58	3,19 0,76
4. Conocimiento de los instrumentos jurídicos.	Media Desv.	2,78 1,09	3,10 1,29	2,00 0,82	2,63 1,07
5. Diligencia para solucionar problemas.	Media Desv.	2,67 0,71	3,20 1,23	2,50 0,58	2,79 0,84
6. Información oportuna.	Media Desv.	2,33 0,87	2,70 0,67	2,25 0,50	2,43 0,68
9. El Internet en la comunicación.	Media Desv.	1,56 0,73	1,70 0,67	1,25 0,50	1,50 0,63
10. Elocuencia discursiva.	Media Desv.	2,33 1,00	2,30 1,06	2,25 0,96	2,29 1,01
15. Coordinación de trabajo.	Media Desv.	2,44 1,01	3,00 0,67	2,50 0,58	2,65 0,75
16. Convocatoria oportuna para la solución de problemas.	Media Desv.	2,89 1,17	3,00 0,94	2,25 0,50	2,71 0,87
18. Reconocimiento público de errores.	Media Desv.	2,00 1,32	2,30 0,95	1,50 0,58	1,93 0,95
20. Humildad ante los planteamientos críticos.	Media Desv.	1,89 0,93	2,80 0,92	1,75 0,50	2,15 0,78

Al analizar el Factor 1, denominado *Planeación, Administración y Manejo Personal*, se observa un elevado número de descriptores agrupados que explican la varianza total en un 25,09%. Se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 1, 4, 5, 15 y 16, a través de sus medias promedio, que la opinión de la muestra se manifiesta hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*. Con respecto al resto de los descriptores 6, 9, 10, 18 y 20, la tendencia en la opinión de la muestra, de acuerdo con las medias promedio, es hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos*.

Cuadro N° 75. Factor 2: Administración.

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
3. Eficiencia bajo presión del tiempo.	Media	2,89	3,60	2,50	3,00
	Desv.	1,05	0,97	1,00	1,00
11. Satisfacción por el trabajo de los demás.	Media	2,78	3,70	2,25	2,91
	Desv.	1,48	0,48	0,96	0,97
14. Seguimiento del desarrollo exitoso de la gestión.	Media	3,00	3,40	2,50	2,97
	Desv.	1,12	0,70	0,58	0,80

Con relación al Factor 2, denominado *Administración* se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 3, 11 y 14, a través de sus medias promedio, una tendencia de opinión de la muestra hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos*, sin embargo, en el Instituto Pedagógico de Caracas se observa mayor variabilidad en las respuesta que el resto de los Institutos.

En atención a los descriptores agrupados en el factor 3 titulado *Acción Estratégica*, se presenta el siguiente cuadro, de acuerdo a la media aritmética y desviación estándar:

Cuadro N° 76. Factor 3: Acción Estratégica.

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
12. Evaluación de Fortalezas y debilidades.	Media	2,89	3,10	2,50	2,83
	Desv.	1,17	0,99	1,00	1,05
19. Problemas personales en el ambiente de trabajo.	Media	1,89	1,70	2,00	1,86
	Desv.	1,27	1,06	0,82	1,05
21. Elaboración de estrategias.	Media	2,67	2,90	2,50	2,69
	Desv.	1,00	1,10	1,00	1,03
22. Difusión del éxito de gestión.	Media	2,67	2,60	3,00	2,76
	Desv.	1,00	1,17	0,82	1,00

Al analizar el Factor 3, denominado *Acción Estratégica* se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 12, 21 y 22, a través de sus medias promedio, una tendencia de opinión de la muestra hacia la opción *De acuerdo en el mayor de los casos* con márgenes relativos de variabilidad en las respuestas. Con respecto al descriptor número 19 la opinión de la muestra tiende hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos*. Se deduce con estos resultados, el manifiesto por parte de la muestra de criterios de opinión heterogéneos.

Cuadro N° 77. Factor 4: Comunicación y Acción Estratégica.

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
7. Fuentes de Información.	Media	1,89	2,10	2,50	2,16
	Desv.	0,78	1,20	1,00	1,00
8. La informalidad en la solución de problemas.	Media	2,44	2,40	1,75	2,20
	Desv.	1,13	1,17	0,96	1,09
13. Dilatación de los procesos administrativos.	Media	2,33	2,00	2,00	2,11
	Desv.	0,87	1,05	0,82	0,91
17. Administración de agenda.	Media	1,89	1,90	1,75	1,85
	Desv.	1,05	1,52	1,50	1,36

Al analizar el Factor 4, denominado *Comunicación y Acción Estratégica*, se interpreta de los resultados obtenidos en los descriptores 7, 8, 13 y 17, a través de sus medias promedio y sus desviaciones (estándar) promedio, una tendencia de la muestra hacia la opción *En desacuerdo en el mayor de los casos*, revelando a su vez que las opiniones emitidas por la muestra son heterogéneas con respecto a los descriptores propuesto.

Cuadro N° 78. Factor 5: Conocimiento Institucional.

Descriptores		Institutos Pedagógicos			
		Caracas	Siso Martínez	Mejoramiento Profesional	Total
2. Conocimiento de los procesos administrativos.	Media	2,67	2,20	2,25	2,37
	Desv.	0,87	1,23	1,50	1,20

Al analizar el Factor 5, denominado *Conocimiento Institucional*, se interpreta del resultado obtenido en el descriptor número 2, a través de su media promedio (2,37) y desviación estándar promedio (1,20), que la muestra tiende hacia la opción *En*

desacuerdo en el mayor de los casos. No obstante, la percepción de los jefes de las unidades administrativas adscritos al Instituto Pedagógico de Caracas, con respecto al descriptor 2, es más homogénea que la muestra de los otros Institutos que se aprecian relativamente variables.

Cuadro N° 79. Autopercepción y Percepción de Competencias Gerenciales. Evaluación 180°.

Competencia	Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de Directivos con respecto a los jefes de Departamento	Percepción de los jefes de Departamento con respecto a los directivos	Percepción de los coordinadores de los programas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de los jefes de Unidades Administrativas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas
Comunicación y Acción Estratégica.	F1.A *Realizan seguimiento del desarrollo exitoso de la gestión. (F2.A) (F1.J) (F2.UA) *Oportunos en la entrega de información. (F5.D) (F1.J) (F2.C) (F1.UA) *Eficientes en la instrumentación de estrategias. (F5.D) (F3.J) (F1.C) (F3.UA) *Evalúan escenarios ente conflictos. (F1.J) (F1.C) (F3.UA) *Utilizan en ocasiones canales informales para la solución de problemas. (F2.D) (F6.J) (F6.C) (F4.UA)	F5.D. *Oportunos en la entrega de información con excepción del Pedagógico de Miranda. (F1.A) (F1.C) (F1.J) (F1.UA) *Poco eficientes en la instrumentación de estrategias, con excepción del Pedagógico de Caracas pero con marcadas diferencias de opinión. (F1.A) (F3.J) (F1.C) (F3.UA)	F3.J. *No utilizan el Internet en el ámbito administrativo. (F3.D) (F1.UA) *Son elocuentes en el discurso con excepción del Pedagógico de Caracas. (F9.A) (F2.D) (F1.J) (F1.C) (F3.UA) (F4.D) (F2.C) (F1.UA) *No son eficientes en la instrumentación de estrategias porque no toman en cuenta las propuestas. (F1.A) (F1.C) (F5.D) (F3.UA)	F6.C. (sig.0,026) *Utilizan en ocasiones canales informales para la solución de problemas. (F1.A) (F2.D) (F6.J) (F4.UA)	F4.UA. *En cuanto a información se limitan a los canales formales de comunicación. No buscan información de otras fuentes. (F7.A) (F2.J) (F3.C) *No utilizan canales informales para la solución de problemas. (F1.A) (F2.D) (F6.J) (F6.C) (F7.A). *Facilitan los procesos administrativos. (F2.J) (F3.C). *No olvidan sus compromisos. (F6.A) (F5.A) (F1.D) (F2.J) (F5.C)

(Continuación cuadro N° 79)

Competencia	Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de Directivos con respecto a los jefes de Departamento	Percepción de los jefes de Departamento con respecto a los directivos	Percepción de los coordinadores de los programas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de los jefes de Unidades Administrativas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas
Planeación.	F2.A *Claro conocimiento de la misión y visión de la Universidad, con marcada diferencia de opinión de Pedagógico de Caracas. (F1.D) (F5.J) (F2.C) (F1.UA) *Formulan el Plan Operativo de acuerdo con las necesidades reales, con marcada diferencia de opinión de Pedagógico de Caracas. (F1.D) *Realizan seguimiento a la ejecución del Plan Operativo, con excepción del Pedagógico de Caracas pero con marcada diferencia de opinión. (F1.A) (F1.J) (F2.UA)	No es factor.	F5.J. *Claro conocimiento de la misión y visión de la Universidad. (F2.A) (F1.D) (F2.C) (F1.UA)	No es factor.	No es factor.
Trabajo en Equipo.	F3.A. *Se muestran con competencias para comunicar, delegar y motivar. (F2.D)	No es factor.	No es factor.	No es factor.	No es factor.

(Continuación cuadro N° 79)

Competencia	Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de Directivos con respecto a los jefes de Departamento	Percepción de los jefes de Departamento con respecto a los directivos	Percepción de los coordinadores de los programas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de los jefes de Unidades Administrativas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas
Sensibilidad.	F4.A. Se preocupan por el trabajo de los demás. (F3.D) (F4.J) (F1.C) (F2.UA)	No es factor.	No es factor.	No es factor.	No es factor.

(Continuación cuadro N° 79).

Competencia	Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de Directivos con respecto a los jefes de Departamento	Percepción de los jefes de Departamento con respecto a los directivos	Percepción de los coordinadores de los programas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de los jefes de Unidades Administrativas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas
Manejo Personal.	F5.A. (sig.0,009) *Cumplen sus compromisos, con excepción de Mejoramiento Profesional. (F6.A) (F1.D) (F2.J) (F5.C) (F4.UA) *Humildad ante los planteamientos críticos de gestión. (F3.D) (F6.J) (F2.C) (F1.UA) *Toman decisiones en equipo, con marcadas diferencias del Pedagógico de Caracas. (F1.J) (F1.C) (F1.UA)	No es factor.	F6.J. *Utilizan en ocasiones canales informales para la solución de problemas. (F1.A) (F2.D) (F6.C) (F4.UA) *No reconocen sus errores públicamente, con excepción del Pedagógico de Miranda. (F3.D) (F2.C) (F1.UA) *Demuestran humildad ante los planteamientos críticos de gestión. (F5.A) (F3.D) (F2.C) (F1.UA)	F5.C. *Olvidan sus compromisos, con excepción de Mejoramiento Profesional. (F5.A) (F6.A) (F1.D) (F2.J) (F5.C) (F4.UA)	No es factor.

(Continuación cuadro N° 79).

Competencia	Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de Directivos con respecto a los jefes de Departamento	Percepción de los jefes de Departamento con respecto a los directivos	Percepción de los coordinadores de los programas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de los jefes de Unidades Administrativas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas
Administración	<p>F6.A. *Elevada vocación de servicio. (F5.A) (F1.D) (F2.J) (F5.C) (F4.UA) *Conocen la formulación y ejecución presupuestaria, con marcada diferencia de opinión del Pedagógico de Caracas. (F3.D) (F4.J) (F4.C) *Trabajan con eficiencia bajo la presión del tiempo. (F1.D) (F1.J) (F2.C) (F2.UA)</p>	<p>F4.D. (sig.0,021) *Diligentes en la solución de problemas inherentes a sus competencias. (F1.J) (F2.C) (F1.UA) *Elocuentes en el discurso, con excepción del Pedagógico de Miranda. (F9.A) (F2.D) (F1.J) (F1.C) (F3.UA) (F4.D) (F3.J) (F2.C) (F1.UA)</p>	<p>F1.J. (sig.0,000) *Trabajan con eficiencia bajo la presión del tiempo con excepción del Pedagógico de Caracas. (F6.A) (F1.D) (F2.C) (F2.UA) *Conocen la instrumentación jurídica. (F7.A) (F2.D) (F1.C) (F1.UA) *Diligentes en la solución de problemas inherentes a sus competencias con excepción del Pedagógico de Caracas. (F2.C) (F1.UA) (F4.D) *Oportunos en la entrega de información con excepción del Pedagógico de Caracas. (F1.A) (F5.D) (F1.C) (F1.UA) *Realizan reuniones para evaluar fortalezas</p>	<p>F1.C. *Conocen la instrumentación jurídica, con excepción de Mejoramiento Profesional. (F7.A) (F2.D) (F1.J) (F1.UA) * Oportunos en la entrega de información solo en el Pedagógico de Miranda. (F1.A) (F1.UA) (F5.D) (F1.J) * Se preocupan por el trabajo de los demás. (F4.A) (F3.D) (F4.J) (F2.UA) *Realizan reuniones para evaluar fortalezas y debilidades, con excepción del Pedagógico de Caracas y Mejoramiento Profesional. (F1.A) (F1.J) (F3.UA) *Realizan seguimiento del desarrollo exitoso de la gestión, con</p>	<p>F2.UA. *Trabajan con eficiencia bajo la presión del tiempo con excepción del Pedagógico de Caracas. (F6.A) (F1.D) (F1.J) (F2.C). *Se preocupan por el trabajo de los demás, con excepción de Mejoramiento Profesional. (F4.A) (F3.D) (F4.J) (F1.C). * Seguimiento del desarrollo exitoso de la gestión, con marcadas diferencias de opinión de Pedagógico de Caracas. (F1.A) (F2.A) (F1.J) (F1.C)</p>

(Continuación cuadro N° 79)

Competencia	Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de Directivos con respecto a los jefes de Departamento	Percepción de los jefes de Departamento con respecto a los directivos	Percepción de los coordinadores de los programas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de los jefes de Unidades Administrativas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas
Administración			<p>F1.J. (sig.0,000) y debilidades, con excepción del Pedagógico de Caracas. (F1.A) (F1.C) (F3.UA) *Realizan seguimiento del desarrollo exitoso de la gestión con excepción del Pedagógico de Caracas. (F1.A) (F2.A) (F2.UA) *Hay coordinación de trabajo con excepción del Pedagógico de Caracas. (F1.C) (F1.UA) *No difunden el éxito de gestión, con excepción del Pedagógico de Caracas (F9.A) (F2.D) (F1.J) (F1.C) (F3.UA) (F4.D) (F3.J) (F2.C) (F1.UA)</p>	<p>F1.C. marcadas diferencias de opinión de los Pedagógicos de Caracas y Miranda. (F1.A) (F2.A) (F1.J) *Hay coordinación de trabajo con excepción del Pedagógico de Caracas y diferencias de opinión del Pedagógico de Miranda. (F1.J) (F1.UA) (F5.A) *Convocan oportunamente para la solución de problemas, con diferencia de opinión de los Institutos Pedagógicos de Miranda y Mejoramiento Profesional. (F1.D) (F2.J) (F1.UA) * Eficientes en la instrumentación de estrategias porque</p>	

(Continuación cuadro N° 79).

Competencia	Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de Directivos con respecto a los jefes de Departamento	Percepción de los jefes de Departamento con respecto a los directivos	Percepción de los coordinadores de los programas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de los jefes de Unidades Administrativas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas
				<p>toman en cuenta las propuestas formuladas con excepción de Mejoramiento Profesional. Los tres Institutos son heterogéneos en sus opiniones. (F1.A) (F5.D) (F3.J) (F3.UA)</p> <p>* No difunden el éxito de gestión. (F9.A) (F2.D) (F4.D) (F1.J) (F3.J) (F2.C) (F1.UA) (F3.UA)</p>	

(Continuación cuadro N° 79).

Competencia	Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de Directivos con respecto a los jefes de Departamento	Percepción de los jefes de Departamento con respecto a los directivos	Percepción de los coordinadores de los programas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de los jefes de Unidades Administrativas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas
Conocimiento Institucional.	F7.A. (sig. 0,034) *Conocen la instrumentación jurídica. (F2.D) (F1.J) (F1.C) (F1.UA). *En cuanto a información, la buscan de diferentes fuentes. (F2.J) (F3.C) (F4.UA)	No es factor.	No es factor.	F4.C. *Desconocen la formulación y ejecución presupuestaria. (F6.A) (F3.D) (F4.J)	F5.UA. *Desconocimiento de los procesos administrativos con excepción del Pedagógico de Caracas.
Solidaridad.	F8.A. *Asume los desaciertos del equipo como responsabilidad de todos. *Abordan los problemas del equipo abiertamente. *Se adaptan fácilmente a equipos de trabajo. *Ante la burocracia manifiesta inconformidad formalmente.	No es factor.	No es factor.	No es factor.	No es factor.
Relaciones Interpersonales	F9.A. *Realizan presentaciones formales para dar a conocer los logros de gestión, con	No es factor.	No es factor.	No es factor.	No es factor.

(Continuación cuadro N° 79).

Competencia	Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de Directivos con respecto a los jefes de Departamento	Percepción de los jefes de Departamento con respecto a los directivos	Percepción de los coordinadores de los programas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de los jefes de Unidades Administrativas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas
Relaciones Interpersonales	<p>F9.A</p> <p>excepción del Pedagógico de Miranda y en el caso del Pedagógico de Caracas hay marcada diferencia de opinión. (F2.D) (F4.D) (F1.J) (F3.J) (F1.C) (F2.C) (F1.UA) (F3.UA)</p> <p>*Consideran que las amonestaciones no son medidas para penalizar los errores reiterados de los empleados, con excepción de Mejoramiento Profesional pero en los Pedagógicos de Caracas y Miranda hay diferencias marcadas de opinión.</p>				

(Continuación cuadro N° 79).

Competencia	Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de Directivos con respecto a los jefes de Departamento	Percepción de los jefes de Departamento con respecto a los directivos	Percepción de los coordinadores de los programas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de los jefes de Unidades Administrativas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas
Planeación y Administración	No es factor.	F1.D. * No existe un claro conocimiento de la misión y visión de la Universidad, con excepción de Pedagógico de Caracas pero con marcadas diferencias de opinión. (F2.A) (F5.J) (F2.C) (F1.UA) *Formulan el Plan Operativo de acuerdo con las necesidades reales sin embargo en Pedagógico de Caracas las opiniones son heterogéneas. (F2.A) *Son eficientes bajo la presión del tiempo con excepción del Pedagógico de Caracas. (F6.A) (F1.J) (F2.C) (F2.UA) *Convocan oportunamente para la solución de problemas,	No es factor.	F2.C. *Claro conocimiento de la misión y visión de la Universidad. (F2.A) (F1.D) (F5.J) (F1.UA) * Trabajan con eficiencia bajo presión del tiempo con excepción de Mejoramiento Profesional. (F6.A) (F1.D) (F1.J) (F2.UA) * Diligentes en la solución de problemas inherentes a sus competencias, con excepción de Mejoramiento Profesional. (F4.D) (F1.J) (F1.UA) *No son elocuentes en el discurso. (F9.A) (F2.D) (F4.D) (F1.J) (F3.J) (F1.C) (F3.UA) (F1.UA) *No reconocen sus errores públicamente.	No es factor.

(Continuación cuadro N° 79)

Competencia	Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de Directivos con respecto a los jefes de Departamento	Percepción de los jefes de Departamento con respecto a los directivos	Percepción de los coordinadores de los programas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de los jefes de Unidades Administrativas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas
Planeación y Administración		con excepción de Pedagógico de Caracas. (F1.C) (F2.J) (F1.UA) *Cumplen con sus compromisos, con excepción del Pedagógico de Caracas. (F6.A) (F2.J) (F5.C) (F5.A) (F4.UA)		(F3.D) (F6.J) (F1.UA) *No demuestran humildad ante los planteamientos críticos de gestión. (F5.A) (F3.D) (F6.J) (F1.UA)	

(Continuación cuadro N° 79).

Competencia	Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de Directivos con respecto a los jefes de Departamento	Percepción de los jefes de Departamento con respecto a los directivos	Percepción de los coordinadores de los programas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de los jefes de Unidades Administrativas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas
Trabajo en Equipo y Conocimiento Institucional	No es factor.	F2.D. *Conocen la instrumentación jurídica, con marcadas diferencias de opiniones del Pedagógico de Miranda. (F7.A) (F1.J) (F1.C) (F1.UA) *Utilizan en ocasiones canales informales para la solución de problemas, con excepción del Pedagógico de Caracas con marcadas diferencias de opinión. (F1.A) (F6.J) (F6.C) (F4.UA). *Se muestran con competencias para delegar con excepción del Pedagógico de Miranda. (F3.A)	F4.J. *Desconocen la formulación y ejecución presupuestaria, con excepción del Pedagógico de Caracas. (F6.A) (F3.D) (F4.C) *Se preocupan por el trabajo de los demás. (F4.A) (F3.D) (F1.C) (F2.UA)	No es factor.	No es factor.

(Continuación cuadro N° 79)

Competencia	Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de Directivos con respecto a los jefes de Departamento	Percepción de los jefes de Departamento con respecto a los directivos	Percepción de los coordinadores de los programas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de los jefes de Unidades Administrativas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas
Trabajo en Equipo y Conocimiento Institucional		F2.D * Difunden el éxito de gestión. (F9.A) (F2.D) (F4.D) (F1.J) (F3.J) (F1.C) (F2.C) (F1.UA) (F3.UA)			

(Continuación cuadro N° 79).

Competencia	Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de Directivos con respecto a los jefes de Departamento	Percepción de los jefes de Departamento con respecto a los directivos	Percepción de los coordinadores de los programas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de los jefes de Unidades Administrativas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas
Trabajo en Equipo y Comunicación	No es factor.	F3.D. *Conocen la formulación y ejecución presupuestaria, con excepción del Pedagógico de Caracas. En el caso de Miranda existe marcada diferencia de opinión. (F6.A) (F4.C) (F4.J) *Utilizan el Internet en el ámbito administrativo con excepción de Pedagógico de Caracas, sin embargo en el Pedagógico de Miranda hay diferencias marcadas de opinión. (F3.J) (F1.UA). *Se preocupan por el trabajo de los demás, con marcada diferencia del Pedagógico de Caracas. (F4.A) (F4.J) (F1.C) (F2.UA) *Reconocen	No es factor.	No es factor.	No es factor.

(Continuación cuadro N° 79)

Competencia	Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de Directivos con respecto a los jefes de Departamento	Percepción de los jefes de Departamento con respecto a los directivos	Percepción de los coordinadores de los programas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de los jefes de Unidades Administrativas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas
Trabajo en Equipo y Comunicación		F3.D públicamente sus errores, con heterogeneidad en el Pedagógico de Caracas. (F6.J) (F2.C) (F1.UA) *No demuestran humildad ante los planteamientos críticos de gestión. (F5.A) (F2.C) (F6.J) (F1.UA)			

(Continuación cuadro N° 79).

Competencia	Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de Directivos con respecto a los jefes de Departamento	Percepción de los jefes de Departamento con respecto a los directivos	Percepción de los coordinadores de los programas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de los jefes de Unidades Administrativas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas
Administración y Acción Estratégica	No es factor.	No es factor.	<p>F2.J. *En cuanto a información se limitan a los canales formales de comunicación. No buscan información de otras fuentes, con excepción del Pedagógico de Caracas. (F3.C) (F4.UA) (F7.A) *En algunos casos dilatan los procesos administrativos en vez de facilitarlos, con excepción del Pedagógico de Miranda con marcadas diferencias de opinión. (F3.C) (F4.UA). *No hacen convocatoria oportuna para la solución de problemas, con excepción del Pedagógico de Miranda. (F1.C) (F1.D) (F1.UA)</p>	<p>F3.C. *En cuanto a información se limitan a los canales formales de comunicación. No buscan información de otras fuentes, con marcadas diferencias de opinión en los tres Institutos Pedagógicos. (F4.UA) (F2.J) (F7.A) *Facilitan los procesos administrativos, con marcada diferencia de opinión de Mejoramiento Profesional. (F2.J) (F4.UA)</p>	

(Continuación cuadro N° 79)

Competencia	Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de Directivos con respecto a los jefes de Departamento	Percepción de los jefes de Departamento con respecto a los directivos	Percepción de los coordinadores de los programas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de los jefes de Unidades Administrativas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas
Administración y Acción Estratégica			F2.J *Olvidan sus compromisos, con excepción del Pedagógico de Caracas. En el caso del Pedagógico de Miranda hay marcadas diferencias de opinión. (F5.A) (F6.A) (F1.D) (F5.C) (F4.UA)		

(Continuación cuadro N° 79).

Competencia	Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de Directivos con respecto a los jefes de Departamento	Percepción de los jefes de Departamento con respecto a los directivos	Percepción de los coordinadores de los programas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de los jefes de Unidades Administrativas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas
Planeación, Administración y Manejo Personal	No es factor.	No es factor.	No es factor.	No es factor.	F1.UA. *Claro conocimiento de la misión y visión de la Universidad. (F2.A) (F5.J). (F1.D) (F2.C). *Conocen la instrumentación jurídica, con excepción de Mejoramiento Profesional. (F2.D) (F7.A) (F1.C) (F1.J) *Diligentes en la solución de problemas inherentes a sus competencias. (F4.D) (F1.J) (F2.C) *No son oportunos en la entrega de información con excepción del Pedagógico de Miranda. (F1.A) (F5.D) (F1.J) (F1.C). *No utilizan el Internet en el ámbito administrativo. (F3.D) (F3.J). * No son elocuentes en

(Continuación cuadro N° 79)

Competencia	Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de Directivos con respecto a los jefes de Departamento	Percepción de los jefes de Departamento con respecto a los directivos	Percepción de los coordinadores de los programas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de los jefes de Unidades Administrativas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas
Planeación, Administración y Manejo Personal					<p>F1.UA. el discurso. (F9.A) (F2.D) (F4.D) (F1.J) (F3.J) (F1.C) (F2.C) (F3.UA)</p> <p>*Hay coordinación de trabajo con excepción del Pedagógico de Caracas. (F1.J) (F1.C)</p> <p>*Convocan oportunamente para la solución de problemas., con excepción de Mejoramiento Profesional. (F1.D) (F2.J) (F1.C)</p> <p>*No reconocen sus errores públicamente. (F3.D) (F6.J) (F2.C).</p> <p>*No demuestran humildad ante los planteamientos críticos de gestión, con excepción de Pedagógico de Miranda. (F5.A) (F3.D) (F6.J) (F2.C)</p>

(Continuación cuadro N° 79).

Competencia	Autopercepción de las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de Directivos con respecto a los jefes de Departamento	Percepción de los jefes de Departamento con respecto a los directivos	Percepción de los coordinadores de los programas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas	Percepción de los jefes de Unidades Administrativas con respecto a las Autoridades Institucionales Electas
Acción Estratégica	No es factor.	No es factor.	No es factor.	No es factor.	F3.UA. *Realizan reuniones para evaluar fortalezas y debilidades, con marcadas diferencias de opinión de Pedagógico de Caracas. (F1.A) (F1.J) (F1.C) * Eficientes en la instrumentación de estrategias porque toman en cuenta las propuestas formuladas, marcada diferencias de opinión entre los Institutos Pedagógicos (F3.J) (F5.D) (F1.A) (F1.C). * Difunden el éxito de gestión. Marcada diferencias de opinión de Pedagógico de Caracas y Miranda. (F9.A) (F2.D) (F4.D) (F1.J) (F3.J) (F1.C) (F2.C) (F1.UA).

SEGUNDA ETAPA

Resultados obtenidos desde la perspectiva del método cualitativo

Propiedades Descriptivas, Dimensiones, Unidades de información e interpretación que sustentan las Categorías del Análisis Cualitativa.

En esta etapa de la investigación se presentan los resultados obtenidos de la entrevista semi estructurada. Para facilitar el proceso de interpretación, se utilizó el programa Atlas ti en sus aspectos textuales y conceptuales. En esta dirección, el proceso de análisis e interpretación de la información obtenida, consistió en la reducción, categorización, organización, clasificación y sintetización de la información con el fin de obtener una percepción del fenómeno objeto de estudio, utilizando para los efectos el enfoque hermenéutico, que de acuerdo con Martínez (2006), permite la apertura de conceptos e indagación de cuáles elementos pudieran constituir una categoría de análisis.

Los informantes claves entrevistados son representativos de la gerencia universitaria de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en los niveles de dirección, subdirecciones, secretarías y jefes de departamento.

Categoría 1: Estructura y proceso gerencial.

Propiedades descriptivas: Esta categoría define al conjunto de componentes que describen la estructura jerárquica y funcional de la universidad, así como la gerencia de procesos.

Dimensión: Planificación y Administración

Unidades de información: De acuerdo con la estructura de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), los directores-decanos de los Institutos Pedagógicos tienen la responsabilidad de operacionalizar las políticas institucionales emanada de alta gerencia de la universidad y son quienes rinden cuenta ante el Consejo Universitario por el Instituto que representa. En este sentido, el Plan Operativo y el proyecto presupuestario se conciben como medios que utiliza la

Universidad para direccionar sus recursos y esfuerzos hacia la consecución de los objetivos y metas de corto plazo. El logro de estos objetivos y metas mide el éxito de la gestión administrativa del gerente universitario, pero el problema aquí es que nadie informa si vamos bien o vamos mal, no existe esa retroalimentación, no de las autoridades rectorales ni de las institucionales. De acuerdo con la estructura funcional de la UPEL, el canal de mando de los jefes de departamento es el director-decano mientras que los coordinadores de los diferentes programas; académico, de investigación y de extensión rinden a sus respectivas subdirecciones. Con relación a estos aspectos, los entrevistados señalaron lo siguiente: *“la estructura hace que la gestión universitaria sea disfuncional, situación que incide negativamente en la gerencia, es una estructura que no se entiende, no se tiene claro el nivel jerárquico, no se sabe a quien responder. Al momento de planificar se sobreestiman las necesidades, los recursos y sobre todo las metas por alcanzar. Hay que señalar que en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, los jefes de núcleos son designados por el decano, quien establece los lineamientos de gestión a seguir. En la práctica, los subdirectores, no tienen una inherencia directa con los jefes de núcleo. La misma planificación es desordenada, aquí no se planifica a su tiempo y por lo tanto no es pertinente. Con respecto a la misión y visión de la Universidad, estas son conocidas porque vienen establecidas desde la sede rectoral. El gerente debe ser un administrar del tiempo, debe tener paciencia, porque aquí todo es urgente, de hoy para mañana y en ese transitar son muchos los errores que se pueden cometer. Existe un desgaste de tiempo al suministrar la misma información a diferentes dependencias por el problema de la estructura, entonces uno hace tres veces el mismo trabajo.”*

Informante 1. *“La gerencia en la UPEL es muy compleja. El que aspira al ejercicio de cargos de autoridad en el instituto de mejoramiento profesional debe estar vinculado o amparado por el respaldo de las organizaciones políticas que hacen vida en la universidad y quizás es la misma estructura de la universidad la que prácticamente obliga a los profesores que aspiran ejercer cargos de representación a vincularse con los actores políticos. En este sentido, mientras mas compleja sea la universidad mas intereses políticos existirán y los profesores que no estén en alguna*

línea y tenga aspiraciones entonces tendrá que reservarse sus intenciones y te puedo revelar casos de traslados hacia otros Institutos. Desde el ámbito organizativo, la administración del tiempo es fundamental, sin embargo todo es de un día para otro y aspecto favorable es que las autoridades institucionales cumplen con sus reuniones pautadas aunque no sean puntuales, no obstante tienen la crítica que todo se lo reservan”. **Informante 2.** “los lineamientos cuando llegan de arriba es decir de las autoridades rectorales, llegan con una visión que no hemos discutido, llegan desfasado de la realidad”. **Informante 3.** “los recursos presupuestario la UPEL lo distribuye entre los institutos por igual y no se recompensa la fortaleza de Mejoramiento Profesional. La misma estructura de la Universidad hace que las cosas, a nivel de Instituto no funcionen bien. Nosotros en algunos casos hacemos recolectas para comprar las cosas de funcionamiento, pagamos fotocopias y compramos papel. Aquí no se planifica nada con respecto a la formación gerencial, no se dan curso de nada, no se ofrece ningún tipo de inducción gerencial.”. **Informante 4.** “La gerencia en la universidad es muy controvertida porque se manejan una cantidad de variables que tienen que ver con el poder, la política y la estructura de la universidad. En la unidad de personal, estamos tratando de diseñar una estrategia de acción, para saber científicamente cuales son las necesidades y los requerimientos del personal con el propósito de adiestrarlo para que sean mas efectivos y eficientes en la labor que realizan. Otro aspecto de relativa importancia, es que mucha información valiosa para la toma de decisiones oportunas no fluye y cuando te llega te ponen a pegar carreras, y al final uno no sabe si lo hiciste bien o si lo hiciste mal, ni tampoco si se logro el objetivo y en que términos.” **Informante 5.** “Hoy tenemos una realidad por decirte algo, caracterizada por insuficiencias presupuestarias y por la administración de esa insuficiencia. Por otro lado, te obligan a un proceso administrativo de llenados de planillas, de control que no es operante, ni se sabe en algunos casos el logro de objetivos, que solo lo conocen las autoridades. La ejecución también se queda lenta, la respuesta, los procedimientos, la generación de producto es lenta, no se puede ser eficiente en estas condiciones.” **Informante 6.** “el presupuesto asignado para obras de infraestructura y

mantenimiento lo maneja directamente el Instituto y eso hace que los procesos sean lentos por la burocratización, mientras mayor es la distancia mayor el problema.”

Informante 7. *“la estructura de la universidad es controversial, donde cada instituto representa prácticamente otra universidad, con una concepción de misión y visión distinta en relación con los institutos, donde se impone la visión de las autoridades. Como es posible, por ejemplo que existan cinco departamentos de educación física con currículos diferentes y con nombres de asignaturas distintas. El mismo mejoramiento profesional es una universidad dentro de otra, incluso diferente y hay que darle la función por lo que fue creado”.*

Informante 8. *“de alguna manera la estructura de la universidad hay que revisarla con urgencia, hay que redefinir su misión y visión de acuerdo a nuestra realidad. Con los jefes de departamento hay problemas muy puntuales, porque a pesar de que ellos son autoridades electas, por reglamento dependen jerárquicamente del director como instrumento de mando en la gerencia, ellos se encuentran entre la comunidad que los eligió y el decano. Los jefes de departamento son una pieza fundamental en la gerencia universitaria y no pueden seguir siendo tramitadores de papales, no pueden estar dedicados exclusivamente a la parte académica que es su prioridad, sino que tienen que conocer y manejar muy bien como se administra esa academia y que implicaciones tiene, saber por ejemplo los procedimientos implícitos desde que se solicita la compra de un lápiz hasta que lo recibe”*

Informante 9. *“El estilo gerencial en la universidad es situacional porque lamentablemente dependemos mucho de las contingencias y esto trae como consecuencia trámites de un día para otro que incluso no da tiempo de verificar la información que envías, de un presupuesto que nos asignan, de una política gubernamental impredecible y de objetivos que solo conocemos cuando se elabora el plan operativo.”*

Informante 10. *“El problema de esta universidad es que su estructura matricial aun cuando debiera ser la más flexible, la hace mas compleja, una direccionalidad vertical desde el rector hasta los directores, de los vicerrectores a los subdirectores aunado al hecho de que en cada uno de los institutos funciona una estructura que también tiene esa misma verticalidad pero que tiene una transversalidad. Esa estructura choca en algunos casos con la gerencia. Una gran*

debilidad es el no seguimiento de los procesos administrativos tan tipificados en el Reglamento General de la Universidad como en los Reglamentos que rigen tanto a la docencia de pregrado, postgrado como a extensión, por ejemplo tu no sabes si lo que estas haciendo esta bien, ni que cosas estas solucionando y que logros estas alcanzando a nivel del plan de desarrollo. La universidad funciona como compartimientos estancos, cada uno de los vicerrectorados funciona como un compartimiento estanco, igual que el rectorado que tiene una dinámica propia que no está articulada y esto hace que se pierda mucho esfuerzo en articular una política coherente y eso se traslada a un ruido gerencial al resto de la universidad aunque se ha hecho esfuerzos importantes. La misión se queda en letra muerta sino esta acorde con la realidad de cada instituto y del país y la visión no es compartida, porque es prefabricada.” **Informante 11.** “En líneas generales una de las debilidades que se pone de manifiesto es la forma de administrar la institución. A pesar de haber planes institucionales, operativos y proyectos, pareciera que no hay lineamientos suficientes de unión y coordinación para que todo marche coordinadamente, a veces uno siente, incluso a nivel de la mas alta gerencia de la universidad, que cada quien anda por su lado, cuando en realidad debería ser un trabajo coherente, organizado y que todos estemos en sinergia desde el decano hasta el último eslabón de la gerencia que sería la operativa, entonces no marcha como debe ser, se hacen intentos pero no es suficiente. Cuando esos planes bajan hasta los jefes de departamento, pareciera que hay allí se genera una serie de situaciones que no se concatenan, entonces los jefes de departamento tienen una forma de planificar particular, hacen sus planes operativos pero no hay una respuesta oportuna, trayendo como consecuencia que la gente se desmotive, que no trabaje en equipo, que no crea en la planificación. La gente que planifica la academia no considera importante las horas de gestión, porque el profesor es un dador de clases, pero si todos nos ponemos a dar clases, quien gerencia los procesos.”. **Informante 12.** “La estructura organizacional es disfuncional con respecto a los procesos gerenciales, no hay fluidez de la información, lo que trae como consecuencia distorsión en la información y en los procesos. Los jefes de departamento tiene como línea de mando directa e inmediata

al director, sin embargo, la subdirección de docencia incursiona en el trabajo de la estructura departamental, las coordinaciones son unidades administrativas que dependen de la subdirección de docencia, pero que tienen que trabajar conjuntamente con las cátedras cuya línea directa es el jefe de departamento. En realidad no se sabe a quien se le rinde cuenta en un momento determinado.”

Informante 13. *“pareciera mostrar una estructura muy distinta a lo que en el papel, los reglamentos y el acta constitutiva establece, hace que seamos una federación de institutos y por esa razón se programan actuaciones gerenciales y administrativas que responden a modelos específicos. Siento que las autoridades todavía no han tenido una mentalidad propia de lo que es ser universidad y asumen políticas desde la cima para todos los institutos, pero cuando llegan a cada instituto generan conflictos por el hecho de que no se corresponden con la realidad institucional al querer instrumentar políticas a cada instituto, que si bien funcionan para otras universidades, en el caso de la UPEL distorsiona su funcionalidad. Por otra parte, no se percibe esa figura representativa de la autoridad, esa figura conductora, líder, impulsora, de lo que es ser una autoridad. Para ser rector debes pensar, actuar, sentir, comportarse y vestirse como rector. Esto ha llevado a que todas los gerentes instrumenten una gerencia de bomberos, apaga fuego, fuego que prendían cada quien en su dependencia, en su institución y no se a hecho una actuación conjunta donde participen todos sino que el modelo viene impuesto desde las altas esfera, la misión, la visión y la política”. **Informante 14.** *“el plan de desarrollo de la universidad es concebido desde la alta gerencia, sin embargo, su instrumentación genera resistencia en los Institutos porque muchos profesores no creen en el plan y es precisamente esa alternativa de tener una disposición de recursos y de voluntad en la universidad para sacar adelante los proyectos se debilita y si a eso le agregamos la falta de difusión de los logros con fines de motivación, los procesos administrativos se tornan desvinculados con los planes. El asunto es entender que requiere la comunidad interna y que requiere la comunidad externa, si queremos sacar adelante la universidad tenemos que conocer e interpretar las necesidades de los estudiantes, de los obreros, de los administrativos, de los académicos y del**

*entorno de cada instituto”. **Informante 15.** “A pesar que la estructura rígida genera obstáculos operativos, siempre busco la manera, en el marco legal, de moverme administrativamente hablando, para hacer que las cosas se resuelvan lo mas rápido posible y sin mayor trauma. Por ejemplo, de acuerdo con la estructura, la línea de mando de los jefes de departamento es el director decano, pero en la parte académica operativa yo no puedo mandárselo al director y después que el director lo baje a los departamentos porque se trancaría el proceso y no se resolverían las cosas. Mi táctica ha sido, y con apoyo de director, el contacto y trabajo directo con los jefes de departamento y esto me lo permite el reglamento a través de una figura que se conoce como coordinadora institucional de docencia, cuyos miembros son los coordinadores de programa y jefes de departamento.” **Informante 16.***

Análisis e Interpretación de la Categoría 1.

La gerencia universitaria es muy compleja. En su dinamismo se vincula con una diversidad de variables que tienen que ver con la estructura de la universidad en sus diferentes dimensiones: estructura organizacional y estructura funcional. Desde el ámbito organizacional, el modelo vertical aunado a la ubicación geográfica de la universidad, genera disfuncionalidad en la gerencia, situación que influye en la conformación de estamentos de poder, mayor burocracia, ineficiente distribución de los recursos presupuestarios y financieros y canales deficientes de comunicación. Es una estructura que no termina de consolidar y los institutos pedagógicos que conforman la Universidad Pedagógica Experimental Libertador se perciben como estructuras inmersas en otra estructura, jefes de núcleos cuyas funciones, designaciones y gerencia difieren de sus equivalentes jefes de departamento quienes son electos, además coexisten currículos distintos en algunas especialidades. En este sentido, la direccionalidad de los recursos y esfuerzos de cada instituto en materializar la misión y visión de la universidad se describen desarticulados, politizados y con dinamismo propio, trayendo como consecuencia la implementación de políticas institucionales no ajustadas a la realidad y la elaboración de planes operativos inoperantes porque no existe realimentación de lo que se formuló y extemporáneos porque se aprueban de manera tardía y apresurada, lo que trae a su

vez consecuencias presupuestaria. En esta dirección, se administra la insuficiencia de recursos en el marco de políticas poco discutidas por la comunidad, tanto interna como externa, trayendo como consecuencia desde la perspectiva gerencial el establecimiento de modelos caracterizados por la improvisación y la urgencia en los procedimientos administrativos. Por otra parte, manifiestan los informantes claves que la propia estructura jerárquica genera problemas de carácter gerencial y esto genera confusión al rendir cuentas y desgaste personal, porque de acuerdo a dicha estructura, el canal de mando del director decano son los jefes de departamento mientras que para los subdirectores son los respectivos coordinadores, sin embargo en la estructura funcional no se tiene claro a quien rendir, si los coordinadores al jefe de departamento, quien gerencia el proceso administrativo o a los subdirectores quienes son sus jefes inmediatos. Situación similar se presenta con los jefes de cátedra cuyo canal de mando son los jefes de departamento y no la subdirección de docencia.

Categoría 2: Comunicación efectiva.

Propiedades descriptivas: Esta categoría describe al proceso conjunto de acciones gerenciales vinculadas con los canales y calidad de la comunicación.

Dimensión: Proceso comunicacional.

Unidades de información: La comunicación es la capacidad gerencial de hacer fluir la información por los canales disponibles. En este sentido, la pertinencia, la confiabilidad y lo oportuno de la información se convierten en elementos esenciales de impacto en la gerencia de procesos. En relación con este aspecto los entrevistados señalaron lo siguiente: *“producto de la estructura disfuncional los problemas se agudizan y la comunicación no fluye. Además, la información la convierten en un elemento de poder, la mentalidad es que si la escondo y la guardo en mi grupo, tengo mas poder sobre los demás. El Internet en algunos casos no es funcional por la misma cultura nuestra y solo se acatan los comunicados oficiales porque vienen firmados y sellados, de lo contrario queda a discreción de cada jefe de núcleo o coordinador, procesar la información. Si llamas por teléfono no te paran, entonces tienes que negociar con las autoridades.”* **Informante 1.** *“Los problemas de*

comunicación siguen sin resolverse dado que el perfil de las autoridades institucionales no se corresponden con el cargo que ocupan y lo que se percibe es que las cosas se resuelven como resultado del mismo proceso y no por la diligencia de la autoridades”. **Informante 2.** “cuando enviamos la información, en este caso desde docencia hacia los núcleos, esta tiende a tergiversarse a nivel de núcleo, por una parte por el desconocimiento de los procesos y por otra, aunque los canales de comunicación son bien conocidos, por la cultura nuestra de hacer las cosas como nos parece. Una limitación en estos momentos, es que no tenemos las herramientas tecnológicas, que de verdad nos apoye, que nos interconecte a todos para poder funcionar bien, lo único que trabajamos es con teléfono y la valija.....en algunos casos simplemente no nos envían la información desde los núcleos” **Informante 3.** “en estos momentos tenemos una plataforma tecnológica de equipamiento, equipos de computación que se adquirieron en la gestión anterior, todos los gerentes de los diferentes núcleos tienen instalados computadores, pero no termina de arrancar desde hace dos años y el flujo de la información sigue con los mismos problemas..... dada las características geográficas donde están ubicados algunos centros de aplicación, tenemos que manejar las dos modalidades de inscripción, la tecnológica y la manual, porque existen zonas donde la luz falla frecuentemente, pero la inscripción hay que hacerla. Otra situación se presenta a nivel de núcleo, el hecho de que las comunicaciones deben estar firmadas, muchas de las respuestas se tornan lentas y en algunas veces ni responden los comunicados”. **Informante 4.** “Las autoridades deben ponerse de acuerdo en cuanto a la información que suministran. La comunicación debe ser interactiva, proactiva, permanente y verás a tiempo real. La tecnología es muy importante y en estos momentos tenemos serios problemas con la plataforma tecnológica” **Informante 5.** “el proceso comunicación es deficiente. El dialogo es la base de esa cuestión porque es el que nos brinda la posibilidad de acercar esas dos realidades, la abierta a los cambios y la anarquizada.” **Informante 6.** “La información tiende a ser reservada como un mecanismo de poder, y eso trae una serie de cosas, entre ellas que no se agoten los canales regulares.” **Informante 7.** Cuando tengo que reunirme con algún jefe o subdirector, lo llamo personalmente y

lo mismo lo hago con el rector, la comunicación es directa y esto hace que los procesos gerenciales sean mas eficientes porque genera compromisos.” **Informante**

8. *Un director tiene que comunicarse, tiene que oír, tiene que propiciar un clima de apertura, de soluciones de conflictos, de gerencia de puertas abierta con sentido humano y tiene que manejar niveles de audacia bien entendida y de riesgo calculado muy bien entendido, es decir de asumir posiciones, posturas, decisiones en un momento determinado. La comunicación de esta dependencia con la dirección es muy fluida y rige el respeto. El director en este Instituto es un buen escucha en el sentido de que toma en cuenta tus sugerencias y opiniones.”* **Informante 9.**

“con la tecnología se movieron y se tienen que mover muchas cosas, como es posible que toda la vida en el ejercicio de los cargos tu llegues y hagas lo mismo que hacia el jefe anterior, yo creo que hay que innovar y crear modos de hacer las cosas, siempre y cuando sean pertinentes, pero hay muchas cosas que debemos dejar atrás, aunque no se trata de una crítica de esas gestiones porque quizás esa era la manera de proceder según el momento. En los actuales momentos percibo que la gerencia universitaria ha evolucionado, sin embargo persiste la resistencia a la tecnología. En el caso de las extensiones de este instituto, persisten los problemas de comunicación porque la información no fluye e incluso problemas de equipamiento”. **Informante 10.**

“la gran debilidad de la gerencia universitaria es la comunicación oportuna. No hay comunicación corporativa ni comunicación gerencial, a veces en los institutos nos enteramos de decisiones del consejo universitario cuando las decisiones ya están tomadas, tal es el caso de la transformación curricular la cual se presentó desde arriba y apenas ahora nos estamos enterando de una serie de posibles toma de decisiones que van afectar gravemente la enseñanza de las ciencias. Se ha dado plataforma tecnológica, pero si los gerentes no hacen fluir la información desde la gerencia alta hasta la gerencia operativa, representadas por las cátedras, el esfuerzo se pierde.” **Informante 11.** *“hemos tratado de generar opciones para mejorar el flujo de comunicación, sentimos que es una debilidad no solo en el instituto, sino de la universidad, no creo que la comunicación se mejore simple y llanamente con un periódico trimestral o mensual, debe haber otra manera de hacer mas efectiva la*

comunicación e incluso nosotros hemos propuesto, debido a solicitudes de los jefes de departamento que se haga un periódico institucional sobre todo donde se le de relevancia a las decisiones del consejo directivo, porque eso que es tan local, los jefes de departamento y la comunidad siente que no le llega la información, como será a nivel de los ocho núcleos y a nivel de la sede rectoral". **Informante 12.** *"La comunicación efectiva es esencial, entendida por la calidad en la comunicación y no la cantidad que incluso es inoportuna."* **Informante 13.** *La propia estructura de la universidad hace que la información se tergiverse aunado al hecho de utilizar la información como mecanismo de poder."* **Informante 14.** *Hay que abrir los canales de comunicación. Estamos en estos momentos instrumentando una política de apertura de los canales de comunicación, a través del consejo directivo, del consejo académico, tenemos un periódico titulado el nuevo ipecista y prontamente vamos a comenzar con nuestra emisora de radio, para abrir los canales de comunicación para que la gente esté enterada de las cosas porque muchas veces es por falta de información".* **Informante 15.** *"a nivel de docencia la información fluye muy bien pero a nivel administrativo existen muchas trabas y es muy lenta y afecta las funciones nuestras..... siento que la información no fluye de manera coordinada por las diferentes subdirecciones, sin embargo a lo que a lo que a esta subdirección compete, a través de las coordinaciones institucionales hemos podido coordinar un conjunto de actividades donde están involucrados los jefes de departamento y los coordinadores de programas, lo que permite difundir las información de manera directa".* **Informante 16.**

Análisis e Interpretación de la Categoría 2.

Se interpreta de los informantes claves que la comunicación en la Universidad es inoportuna, poco confiable y anarquizada, producto de la estructura disfuncional de la universidad, del manejo de la información como elemento de poder, por el desconocimiento de los procesos administrativos de los gerentes universitarios, por la cultural organizacional permisiva de la universidad, por la resistencia de los gerentes en el uso de los canales de información tecnológica, por la ubicación geográfica de los centros de aplicación y por modelos gerenciales poco consultivos. Esta situación

trae como consecuencia que los esfuerzos realizados por la gerencia no surtan efectos favorables en el proceso comunicacional porque no son coordinadas.

Categoría 3: Acción Estratégica.

Propiedades descriptivas: Esta categoría define la capacidad del gerente de describir cursos alternativos de acción gerencial y actuar en consecuencia.

Dimensión: Toma de decisión.

Unidades de información: Las acciones estratégicas están vinculadas con las directrices estratégicas e institucionales de la Universidad. La consecución de los objetivos y metas organizacionales dependerán de la actuación táctica de los gerentes en sus instancias competentes. En relación con este aspecto los entrevistados señalaron lo siguiente: *“Para mí, un jefe o una autoridad institucional debe generar las condiciones para que los coordinadores hagan que las cosas funcionen. Los núcleos están desasistidos por el órgano central y los gerentes en procura de resolver sus problemas actúan de manera independiente e incluso consiguen recursos por otras fuentes distintas a la universidad. Hay que manejar diferentes escenarios A, B y C.”* **Informante 1.** *“En la toma de decisiones prevalece las presiones políticas en una especie de obediencia ciega, simplemente actúan en función de conveniencias”.* **Informante 2.** *“En estos momentos, estamos montados en la transformación y modernización del diseño curricular de la UPEL, que lo estamos adoptando a las exigencias de las políticas educativas del estado y hace un momento observaste que estaba reunida con el jefe de control de estudio con el propósito de entregarles los nuevos códigos”.* **Informante 3.** *“Ante esta contingencia hay que tener un plan B y esto lo aprende uno es con la experiencia”.* **Informante 4.** *“debemos trabajar en una acción permanente con el estado, no podemos estar divorciado de el, no es posible concebir la universidad como algo distinto al estado, tenemos una gran responsabilidad con la sociedad y si el estado se desvía tenemos que reorientarlo porque somos los expertos. Si queremos, desarrollar competencias o potenciar la formación de nuestro recurso docente, en este plan de carrera, tenemos que visualizar el escenario para que en muy corto plazo, llevar a toda esta gente que*

se esta iniciando en el proceso, está medianamente en el proceso o está saliendo, en la dirección correcta, que cuando le corresponda ejercer un cargo gerencial o roles de dirección, las decisiones sean sensatas, ciertas y acordes” **Informante 5.** “yo siento que el proceso de toma de decisiones a veces aquí entra en una situación semiparalítica porque esta condicionado evidentemente al presupuesto, esta condicionado a relaciones climáticas en el sentido organizacional, esta asociado a percepciones individuales, que me cae, no me cae, cosas que siempre deben dejarse de lado. La falta de formación en el área se evidencia en la mala práctica de la comunicación, en la mala práctica estratégica, en la mala práctica de planeación, en la mala práctica del liderazgo, se evidencia en la mala práctica de gestión. Son estrategias para maquillar, para maquinar o para delirar o para poner juegos de inteligencia para algún tipo de ventaja personal pero no para entender la visión de sistema, no para entender la visión de conjunto, no para entender la visión helicóptero de los procesos, no para atender la visión estratégica de abordar con una idea, con una iniciativa, con un procedimiento. Hay que ser proactivos y comprender el entorno para planear escenarios visionarios.” **Informante 6.** “no se debe limitar exclusivamente al trabajo, a ordenes, ni a la formalidad impositiva, sino que llevar a trabajador a un plano de un interés mas personal. Fomentar valores es fundamental por el hecho de que cuando termine la gestión los valores constituidos quedan en el personal, porque uno es transitorio. Desde el ámbito de la toma de decisiones, el coordinador del núcleo a veces toma decisiones y después negocia con la sede central.” **Informante 7.** A veces hay decisiones de mayor riesgo pero hay otras que incluso de acuerdo a tu experiencia son repetitivas, lo importante es que la decisión que tomes te dejen bien parado y eso implica que hay que ser rápido, es una habilidad.” **Informante 8.** “La mayor o menor presencia de la acción gerencial pareciera no estar asociado a las funciones estructurales que ya están allí porque siempre han sido igualmente importante, sino en como la persona lleva a cabo y ejecuta acciones.” **Informante 9.** “el estilo gerencial en la universidad es situacional porque lamentablemente dependemos mucho de las contingencias, de política impredecible, de un día para otro y tenemos que tener esa capacidad de

adaptación a los cambios, lo importante es que tu cuentas con el apoyo de los superiores siempre y cuando no afecte a la institución”. Informante 10. “a los gerentes institucionales los percibo, aunque con algunas exenciones, muy disparejas en la toma de decisiones, hay decisiones muy rápidas que casi inmediatamente tiene que retomarse la toma de decisiones porque no se toma en función de los parámetros que deben tomarse tomando en cuenta un criterio de planificación estratégica para ver si eso puede darse así, entiendo que ahora estamos trabajando al estilo de cómo va viniendo vamos viendo.” Informante 11. “percibo una serie de nudos críticos que parecieran no tener planes y estrategias claras resolutivas para este momento, por una parte siento que cada quien va por su lado y actúa aisladamente. Creo en la gerencia compartida, en esa gerencia que aun no tenemos”. Informante 12. “La gerencia debe tener libertad de acción, libertad de crear nuevas formas de hacer las cosas, tener esa posibilidad de innovar que lo da la misma libertad. La gerencia universitaria en los actuales momentos se construye en las decisiones de sueños, es decir, que si soñé con tal cosa, al siguiente día al querer implementar lo que soñó entonces ponen a todo el mundo a correr. No se tomen decisiones bien estructuras que obedezcan a estrategias concebidas, prácticamente son decisiones de ocurrencia.”. Informante 13. “se toman medidas y se programan actuaciones gerenciales y administrativas de manera desarticulada que en vez de minimizar los problemas los agudizan”. Informante 14. “las acciones estrategias están delimitas a la autoridad, al poder y a la influencia. Al tener autoridad e influencia, y tienes aspiraciones de cargos entonces sus estrategias se orientan hacia la conquista del poder y así sumarse seguidores”. Informante 15. “Las estrategias no son claras e impredecibles, pareciera que los gerentes responden a sus propios intereses”. Informante 16.

Análisis e Interpretación de la Categoría 3.

La gerencia universitaria, de acuerdo a los informantes claves, carece de una visión estratégica en lo que refiere a los procesos y conjunto organizacional, no se tiene claridad de los planes y políticas. Hay que comprender el entorno. En esta dirección, el estilo gerencial es reactivo, situacional e improvisador, caracterizado por

decisiones desarticuladas y semiparalíticas, ya que dependen de las contingencias en materia de planificación, presupuesto, percepciones individuales de los actores, de las presiones políticas y de la falta de coordinación de las estrategias.

Categoría 4: Relaciones Interpersonales.

Propiedades descriptivas: Esta categoría describe las competencias emocionales del gerente universitario.

Dimensión: Manejo Personal.

Unidades de información: La capacidad de relacionarse con los demás, de escuchar y actuar, de motivar y automotivarse, de tolerar y empatía, de expresarse formal o informalmente en forma efectiva y en fin armonizar en las relaciones de trabajo, son aspectos de orden emocional que influyen de manera positiva o negativa en la gerencia de procesos. En relación a este aspecto los entrevistados señalan lo siguiente: *“tiene que ser un sujeto que tenga unos criterios de relaciones humanas diáfanas, de buenas relaciones sociales, no puede ser un tipo prepotente, un déspota, porque en vez de promover procesos, lo que hace es generar resistencia. Hay que trabajar a un nivel mínimo de confianza, de respecto a lo que hace el otro, debe ser honesto, sin mirar gustos personales ni partidistas. El gerente debe tener la capacidad de ganarse al otro, porque allí hay un conjunto de valores que el está compartiendo publicamente para aceptar al otro, hay que tener habilidad para trabajar con el enemigo, porque es muy fácil trabajar con los pana y eso es humildad, reconocer al otro. El gerente universitario debe ser resistente a la frustración, porque nuestras decisiones y nuestro trabajo dependen en gran parte de otras decisiones. El hecho que una persona sea brillante intelectualmente no te garantiza que sea un buen gerente, porque si tienes problemas para relacionarte entonces ganas no solo el rechazo de los demás sino también se suman cantidades de obstáculos o saboteos de tu gestión. En la universidad funcionan más las competencias de afectos, de carisma que la intelectual, sin embargo, hay que manejar las cosas delicadamente y equilibrada, hay que cumplir con los compromisos adquiridos.”* **Informante 1.** *“los problemas personales y los chismes*

son elementos característicos de algunas autoridades como consecuencia de la demagogia”. **Informante 2.** “los gerentes deben de manejarse entre un estira y encoje, tienes que ejercer tu autoridad con la mano izquierda, no es fácil gerenciar en la universidad, hay que tener un alto grado de tolerancia ante aspectos que si bien la normativa te da la razón y la práctica debes ser flexibles”. **Informante 3 y 4.** “los valores personales privan sobre los institucionales. La gente debe trabajar con amor, con decoro, con identidad, que le guste hacer lo que hace y que ame a la institución. Una cosa es tener conocimiento sobre un área específica y otra cosa es gerenciar procesos, administrar procesos, trabajar con la gente, interactuar con las fuerzas vivas de la comunidad, sobre todo tener respeto a la gente. Los valores del hombre, de la familia, de la profesión deberían estar al servicio de la institución donde, el decir sea consono con el hacer, aspecto que la actual gerencia debe tener siempre presente para que no se quede solo en promesa electoral”. **Informante 5.** “si el sujeto adolece de la integridad, de sentido de solidaridad, tiene insuficiencia de valorar al ser como un ser sensible, como un ser pensante, como un ser cambiante de allí en adelante ya su gestión estaría cuestionada. La lealtad es un valor que no debe confundirse con la condicionalidad y eso se lo tienes que aclarar, yo te soy leal en cuanto a las metas, como equipo, colectivo de trabajo profesional..... el respeto al otro, por la ideas, por el sujeto pensante, por la dignidad humana independientemente de los errores que tenga. Los gerentes ante de ser gerentes tienen que ser gentes”. **Informante 6.** “es importante fomentar o despertar la confianza en los integrantes del equipo, en el caso que no se tenga por el hecho que son funciones transitorias. Es inherente al gerente el control de lo que cada uno de los integrantes del equipo esta realizando, incluyendo sus decisiones, lo que llaman la visión holística, la visión general como un todo, de lo contrario siempre hay un nudo oculto que a la larga entraba el flujo de la información y del trabajo. Los gerentes deben tener valores personales y haber asimilado los valores organizacionales porque el conocimiento puede hacer algo pero no es suficiente porque las habilidades son otra cosa que tiene peso en la gestión...la credibilidad se gana en la medida en que cumplas con tus promesas y esto es una debilidad en la

universidad, donde escuchas muchas promesas que en el transitar del tiempo se olvidan. Por otra parte tu ves gerentes que tienen una formación sólida y consistentes y son unos déspotas y esto genera rechazo y facturas del colectivo, tanto de los subordinados, pares y hasta de los superiores. La capacidad y habilidad que tiene que tener un gerente para ganarse a las personas y ponerlas al servicio de tu gestión, es fundamental y eso implica un mínimo de confianza entre las personas que conforman el equipo y esa integración. Hay que tener la suficiente humildad para reconocer tus incapacidades, para preguntar lo que uno no sabe, porque la información está en todas partes, el conocimiento no es exclusivo.” **Informante 7.**

“El estilo gerencial en estos momentos en el instituto es franco, abierto totalmente pero con autoridad. Aquí no se irrespeta absolutamente nada, nosotros oímos y escuchamos sugerencias, pedimos respeto porque respetamos. Hay muchas cosas como los valores que uno trae desde su casa y eso no lo enseñan en la universidad... y siempre recibo y despido a la gente con una sonrisa, sin atropellar a nadie, manejo mi mano izquierda y mi mano derecha. En los grupos la crítica tiene sus ventajas porque te hacen ver las cosas desde otro ángulo, pero eso sí que se hagan con base. Nosotros oímos y escuchamos sugerencias.”. **Informante 8.** “En el caso del Siso Martínez eso se pone de manifiesto dentro del equipo gerencial actual porque en buena medida las competencias mejores o menos mejores o menos deseables dentro de quienes ocupan los altos cargos gerenciales se corresponden con determinadas competencias personales mas que profesionales. Y dentro de esas condiciones hay mucho que tiene que ver con la claridad de las funciones, con la audacia bien entendida, con la pasión por el trabajo que se hace, con la difusión de las cosas que se están haciendo. Un director tiene que comunicarse, tiene que oír, tiene que propiciar un clima de apertura, tiene que manejar niveles de compromiso y pasión con su trabajo, con sus funciones, con la universidad, con la visión y misión de la universidad y tiene que manejar niveles de audacia bien entendida y de riesgo calculado muy bien entendido. Los procesos electorales se están convirtiendo no en una evaluación de credenciales, logros de gestión o competencias sino en una evaluación de simpatía, por pase de factura, por carisma. Podemos encontrar casos

de gestiones que tienen muchísimos logros y que han estado dirigidas por personas que tienen muy buenas cualidades como gerentes donde los puntos mas débiles de esa gestión, aun con todos los logros favorables que tenga, aluden a competencias personales, es decir, esas personas tienen buenas cualidades personales en general pero sus puntos mas débiles como persona son las que han generado conflictos dentro de la gestión. En este sentido las competencias emocionales se sobre ponen a las competencias técnicas. El control, el manejo de la imagen, el significado de la presencia, donde debe estar, con quien se relaciona, entre otros aspectos.”

Informante 9. *“al tratar bien a la gente, ser humilde, llevársela bien con el personal en un clima cooperativo tiene mucha relevancia en la gestión. En determinados momentos en la organización debemos ser así, tener esa capacidad de adaptación a los cambios ambientales, si estas representando a la universidad, tienes una postura, si esta en la oficina tienes otra, si estas con tu familia, tendrás otra, si eres el líder asumes otra. Pienso que soy humilde, responsable, carismático, escucho a la gente, reservado con la información estratégica para la organización, estratega (negociación de horas-planificación estratégica) y adaptativo. Pienso que mas que profesional uno debe ser gente, pero gente en lo mas extenso de la palabra, persona que tenga fluidez, admiración y respeto por los demás, que este pendiente de las cosas.”*

Informante 10. *“Un gerente tiene que tener parámetros de honestidad muy probada, no basta con serlo hay que parecerlo con su conducta, parecerlo con sus decisiones, hay que parecerlo con el manejo muy austero, muy adecuado, muy proporcionado del presupuesto universitario. El gerente debe ser de gran amplitud y saber escuchar antes de tomar decisiones, porque el capital humano es muy importante en todos sus niveles”*

Informante 11. *Otro aspecto importante es la puntualidad y responsabilidad, porque crea malestar el hecho de que se fije una reunión para una hora determinada y se llegue 30 minutos después o que el decano se retire antes de culminar el consejo y en ocasiones sin justificación. En el caso de la secretaria, tenemos funcionarios que tienen cualquier cantidad de problemas y militan en cualquier cantidad de partidos políticos, sin embargo, tenemos como norma no inclinar la balanza hacia ningún lado para que prevalezca el trabajo*

institucional y se trata en la medida de las posibilidades no confrontar con el resto de los integrantes del consejo directivo y cuando se nos presenta una situación, nos reunimos, aclaramos y pasamos la página. Personalmente pienso he tenido aceptación, porque considero que las metas que me he fijado las he cumplido, además no he tenido ese tipo de liderazgo demagógico de prometer lo que no puedo cumplir, sino que pongo los pies sobre la tierra, y digo hasta donde podemos llegar y en que término lo podemos lograr y lo hemos venido haciendo, tenemos credibilidad (ganarse la confianza), estamos apegado a lo institucional mas no en lo político partidista”. **Informante 12.** “Es importante fomentar la armonía para trabajar, a pesar de las diferencias políticas que pudieran existir y que están en el contexto universitario. Al comienzo la experiencia es dura porque se observa los roces del personal, la lentitud de los procesos, la burocracia y todo esto incide negativamente en la parte profesional, en la parte administrativa y en todas las actividades de las diferentes coordinaciones y cátedras, porque se generaran rupturas de carácter interpersonal que entorpecen el proceso gerencial. La capacidad de motivar y automotivarnos esta dentro de nosotros, lo que hay es que despertarlos.”. **Informante 13.** “hay que tener presente la importancia del estado emotivo de la persona cuando está llevando a cabo la investigación, que incluso puede entorpecer, sino estamos preparados, dado las limitaciones propias de toda actividad investigativa, porque no se trata de soplar y hacer botellas. En otro ámbito, lo emotivo puede dinamizar el desarrollo de la misma, porque cuando uno comienza a educarse en materia emocional se da cuenta que las cosas se tornan mas interesantes e incluso se he mas productivo, porque comienzas a manejar mejor las cosas, en el plano de la negociación, de las relaciones interpersonales, de la resolución de conflictos”. **Informante 14.** “uno recurre a solucionar problemas, con las personas que tienen el poder, uno puede ser el director o la autoridad, pero hay personas que tienen mas poder que el director, esto trae como consecuencia que el gerente debe ser un gran negociador y por ende comunicador. Por otra parte debe tener carisma y ser cordial con toda la comunidad interna y externa, estudiantes, obreros, administrativos, profesores y personas de la comunidad”. **Informante 15.** “el

gerente debe tener sentido de justicia y en sus decisiones debe privar lo institucional mas que lo personal y la conveniencia. Un aspecto importante es el conocimiento de las personas, no dejarse llevar por lo que te cuentan y lo que te dicen, pienso que la mejor presentación que tu puedes tener es tu trabajo. En la gestión administrativa te encuentras con muchas cosas injustas e irresponsable que en cierta medida te fortalecen emocionalmente porque tienes que asumir posiciones en el marco de lo legal". **Informante 16.**

Análisis e Interpretación de la Categoría 4.

Los informantes claves entrevistados consideran que los gerentes universitarios exitosos se caracterizan por ser más emocionales que técnicos. El carisma, la cordialidad, el buen trato y la identidad son componentes que favorecen las relaciones interpersonales y por ende los procesos, no obstante, la prepotencia, el autoritarismo y el despotismo son aspectos de la personalidad que generan malestar y resistencia, sin embargo, la inteligencia emocional mal concebida (flexibilidad ante la penalización, la falta de supervisión y el dejar hacer y el deja pasar) puede generar discrepancia en los equipos de trabajo, desmotivación e inercia organizacional. Por otra parte, la crítica se concibe como un elemento de fortalecimiento emocional.

Categoría 5: Coordinación del Proceso Gerencial.

Propiedades descriptivas: Esta categoría describe la coordinación del trabajo gerencial en la consecución de los objetivos y metas institucionales.

Dimensión: Trabajo en equipo.

Unidades de información: Uno de los indicadores de relativa importancia que caracteriza al gerente exitoso es su capacidad para conformar equipos de alto rendimiento. En relación a este aspecto los entrevistados señalan lo siguiente: *"no hay coordinación de trabajo entre las autoridades institucionales, se requiere de personas que gerencien procesos para que las personas que estén a su alcance e influencia, tengan esa libertad de acción y decisión para que se desarrollen profesionalmente en el marco de la reglamentación y del proyecto de desarrollo, que trabajen coordinadamente y tengan planes que definan hacia donde van. No se puede pasar por encima de la gente con la autoridad, pero si saber en que momento ejercer*

la autoridad cuando, como y donde. Una cosa es trabajar en equipo y otra cosa es coordinar uno un equipo. El gerente universitario debe ser un gran gestor para generar las condiciones para que los demás trabajen. Otro de los aspectos a resaltar es que en este instituto se trabaja en función del castigo y no de la recompensa. El gerente cuando trabaja a la par con los demás se convierte en un modelo.”.

Informante 1. *“aquí nadie sabe para donde va con excepción del director cuyas ambiciones de poder rebasan lo meramente institucional. Todas las decisiones están en manos del director, quien decide quien entra y quien no entra, que hacer y no hacer, quien debe ocupar un cargo y quien no.*

Informante 2. *“el trabajo de las autoridades institucionales es coordinado, sin embargo, los procesos gerenciales son lentos por las dificultades que nos impone la ubicación geográfica de Mejoramiento, el trabajo con los jefes de núcleos no es fácil porque la comunicación no fluye como debería ser y esto hace que muchos jefes de núcleo tomen decisiones que conocemos posteriormente”.*

Informantes 3 y 4. *“permanentemente hay una lucha en contra de esas corrientes que van en sentido contrario a lo que es la gerencia moderna. Las autoridades institucionales deben ponerse de acuerdo en cuanto a la información que suministran porque genera una gran distorsión en las decisiones que pudiéramos asumir en las diferentes unidades de apoyo y eso hace perder credibilidad”.*

Informante 5. *“quizás el desdiseño gerencial en el cuarto año es mas pronunciado porque las personas tienen otras motivaciones para seguir en las estructuras de cargos o en las estructuras de poder que tienen administrativamente en la universidad. La labor tuya es crear condiciones que favorezcan el desarrollo de esos recursos humanos. Cuando se enseña de manera dominante y humillante, eso no te lleva a ningún cambio, por el contrario te genera una situación de rechazo frenético y a una descalificación personal.....el gerente es alguien que lidera porque si no lidera no van a llegar los otros allá. Debe entenderse por gerente a alguien que finge de puesto, de puente, de puerto para que de alguna manera la gente alcance la meta. No hay coordinación de trabajo entre las autoridades institucionales”.*

Informante 6. *“los equipos deben ser conformados con gente que conoce realmente su trabajo, esa es una de las grandes fallas que yo he percibido a lo largo de mi experiencia*

gerencial. Los equipos deben ser multidisciplinarios, con gente crítica para tener distintos enfoques de abordaje de un problema..... el que es autoridad tiene que ejercerla. Aunque una parte del principio de que todos somos iguales, desde el punto de vista de la responsabilidad somos diferentes. Hay que ganarse a las personas (administrativo, obreros y estudiantes) porque si no hay muchas cosas al cual no podrías darles respuestas y se te acumulan los problemas.” **Informante 7.** “todos los que gerenciamos este instituto son flexibles dentro del trabajo en equipo, todo lo conversamos, lo discutimos y por eso es que el clima organizacional en este momento es excelente. Yo siempre antes de ir a una reunión importante, un consejo directivo, un consejo académico me reúno con el resto de las subdirectoras y les digo vamos afinar ciertas cosas para llevar una solo voz consensuada sin trampas, sin ocultar nada.” **Informante 8.** “en estos momentos, el director reúne una serie de condiciones bien favorables, muy particulares que lo convierten en un excelente director, en el sentido de que el es un gerente que no se la sabe todas, escucha a todos los agentes técnicos a su alrededor y se deja guiar con el propósito de tomar la mejor decisión y una vez que se le explica la idea, que se le expone la idea con toda la pasión y la demencia del caso, las remite, la gestiona y hace las diligencias que le competen como director, eso para mí es parte de las características fundamentales de un buen director.” **Informante 9.** “en esta unidad todo es transparente y la gente llega a apreciarlo a uno es por la forma como uno los trata y se comporta, sobre todo el respeto entre el personal. Desde la dirección se está haciendo un buen trabajo y observo las autoridades institucionales junto con los jefes de departamento trabajan coordinadamente en un clima de respeto y armonía. **Informante 10.** “Siento que hay un proceso de desarticulación entre las autoridades universitarias, aspectos que no se apreciaba en la gestión anterior porque de alguna manera había articulación aunque hubiesen criterios diferentes. En la elaboración del plan de desarrollo tienen que participar el mayor número de personas posible, que las decisiones que la universidad tome tengan un componente de discusión y análisis en los sitios donde se ejecutan esas decisiones, que se establezca un mecanismo de comunicación lineal importantísimo, desde el rector hacia los jefes de departamento,

como de los vicerrectores hasta los diferentes coordinadores de programas y que dinamicen al departamento como la unidad básica de gerencia y de operacionalización de decisiones, donde todo el mundo se sienta involucrado”

Informante 11. *“Todo gerente debe ser un líder que oriente el trabajo en equipo, sobre todo aquí en la secretaría, se comenten errores que tienen que corregirse a través del ejemplo y a través del feed back, para que la persona la próxima vez lo haga mejor, creo en la gerencia compartida, en esa gerencia que aun no tenemos pero que va a ser exitosa. Y no esa gerencia impositiva de que el funcionario que se equivocó hay que levantarle un expediente. Yo siento que no hay un modelo de gerencia corporativo donde todos trabajemos en equipo sino que hay una descoordinación, hay unas autoridades que trabajan en equipo y hay otras que no”.*

Informante 12. *“tolerancia para trabajar y avanzar hacia lo institucional. La gerencia en general es trabajar con gente, es desarrollar ciertas y determinadas habilidades, destrezas, aplicar conocimientos para lograr un fin común. En los actuales momentos la situación se complica porque la cuestión política está mal concebida”.*

Informante 13. *“todos los gerentes instrumentan una gerencia de bomberos, apaga fuego, fuego que prenden cada quien en su dependencia, en su institución y no se a hecho una actuación conjunta donde participen todos sino que el modelo viene impuesto desde las altas esfera”.*

Informante 14. *“La idea es tratar de conformar grupos de personas que se comprometen con la conducción de la organización y donde se tomen en cuenta las competencias de esas distintas personas para sacar adelante la organización, esa es la manera, pensar aquí que una persona o dos, por el mas carisma que tenga, por la mayor formación gerencial que tengan, por la mejor estrategia que puedan plantear, con la mejor planta tecnológica que puedan tener, con la mejor disposición que tengan, si no logran convocar a un grupo de personas que quieran ayudar a conducir la organización está perdido, entonces el liderazgo se confunde con ese término de gerencia hoy día”.*

Informante 15. *“A nivel de docencia, se trabaja coordinadamente con los jefes de departamento, con los coordinadores de programas, las comisiones que nombramos, aquí se le hace seguimiento a todo. Los problemas de índole académico se resuelven con rapidez,*

junto con los jefes de departamento y coordinadores de programas, pero los problemas que involucran aspectos administrativos son mas lento, por el hecho de que su resolución obedece a otras instancias e incluso pueden tardar hasta un año, le compete al director porque las unidades o dependencias administrativas están adscritas a la dirección y por consiguiente te afectan tus que haceres. Para mí no hay diferencia entre un subdirector y un jefe de departamento, las decisiones deben tomarse en conjunto, mi gerencia es totalmente abierta”. **Informante 16.**

Análisis e Interpretación de la Categoría 5.

De acuerdo a los informantes claves, no existe actualmente coordinación de trabajo entre las autoridades institucionales, cada uno va por su lado, generando una disfuncionalidad gerencial caracterizada por la urgencia de los procesos, sin embargo, entre los jefes de departamento y las autoridades, el trabajo es mas fluido. Con respecto a las autoridades institucionales, unos trabajan en equipo y otros no, porque se percibe mayor coordinación de trabajo entre los subdirectores de docencia y los directores, no obstante, las estructuras de poder se centran en los directores. Desde el ámbito de la distribución geográfica de algunos institutos pedagógicos, es difícil trabajar coordinadamente con los jefes de núcleos y extensiones y esto hace inviable las políticas institucionales, donde se toman decisiones que posteriormente son negociadas.

Categoría 6: Capacidad resolutive.

Propiedades descriptivas: Esta categoría describe la capacidad del gerente para solucionar problemas inherentes a sus competencias.

Dimensión: Perfil gerencial.

Unidades de información: El gerente debe ser negociador, debe ser presto para la solución de los conflictos. En relación a este aspecto los entrevistados señalan lo siguiente: *“pero esos otros actores a veces no funcionan, no te convocan oportunamente y todo es de urgencia, entonces el gerente debe ser capaz de resolver los problemas por cualquier instancia, que implican conocimiento práctico (camino verdes). El gerente debe tener la capacidad de improvisar porque al conocer los*

caminos verdes, establece una especie de red informal solucionadora de problemas, y esto no es fácil ni aparece en un recetario ni en los libros de administración. De un trabajo específico o de una decisión pueden depender también otro conjunto de actividades y personas. Por otra parte, hay que tener voluntad para resolver las situaciones. En el mismo dinamismo del trabajo uno se da cuenta de situaciones que nadie se imagina, lo vives y tratas de resolver porque lo que diseñaron los sistema no lo contemplaron y no hay porque contemplarlo, es producto del mismo dinamismo diario. Si el gerente no tiene esas capacidades: de relaciones interpersonales, de comunicación, de respeto, carisma y esa capacidad resolutive las cosas se complican. Conozco incluso casos en que el jefe tiene una formación académica sólida, pero en la práctica no funciona, es cero a la izquierda.” **Informante 1.** “Una característica típica de algunas autoridades, es la evasión a los conflictos, aunado al hecho de que no tienen ni las competencias intelectuales ni las competencias prácticas para el manejo de conflictos. Los problemas siguen sin resolverse dado que el perfil de las autoridades institucionales no se corresponden con el cargo que ocupan.” **Informante 2.** “docencia maneja todo. Por ejemplo, aquí acuden los coordinadores de núcleo, el coordinador de programa, los estudiantes para resolver sus problemas. Por ejemplo hay casos en que tengo que resolver problemas vinculados con administración, informática, con la secretaría. Un gerente debe ser un líder, conocer los procesos, los canales de comunicación, de negociación, son competencias básicas para la resolución de conflictos.” **Informante 3.** “Se observa en algunas autoridades institucionales la falta de disposición para resolver problemas.” **Informante 4.** “el docente debe estar capacitado en la investigación, en la docencia, en la extensión y todo esto tiene que ver con la gerencia moderna.” **Informante 5.** “se observa que para el manejo de conflictos, por distintas razones, los problemas son estigmatizados pero las salidas no son necesariamente negociadas, sino a veces se apela a nivel de dirección o a nivel estratégico de la universidad para resolver conflictos que pudieran resolverse internamente. Se confunden la dimensión personal con la dimensión profesional, tu no negocias nada para la cual no estas atribuido ni estas formado para hacerlo. Mientras más crítico

se es, mas oportunidades se tendrá para crecer porque nos obliga a ser reflexivos, es moverse en ese entorno.” **Informante 6.** *“a veces resuelves un problema tocando puertas distintas a las jerárquicas y eso es una realidad en la universidad. Hay que ser negociador hasta con los distribuidores de servicio.”* **Informante 7.** *“tenemos una gerencia de puertas abiertas, de resolver y no entabrar.....el gerente debe ser proactivo, interactivo, democrático y debe tener bien claro lo que es liderazgo, con objetivo del deber y las obligaciones de su posición cualquiera que esta sea, que diga la verdad, que de justicia a las demandas que le corresponde, que sea considerado.....yo no voy a tomar un libro de chiavenato para ver como se resuelve, he aprendido lo que he practicado.....lo que hice fue negociar con el resto de los subdirectores para ver cuanto me podían aportar, y con lo acumulado me fui a negociar con el rector para conseguir la diferencia, el resto es historia aunque tuve que presionar para que terminaran la obra en el tiempo previsto”* **Informante 8.** *“Un director debe estar abierto hacia las soluciones de conflictos. Un directivo no puede tomar los conflictos a nivel personal.”* **Informante 9.** *“las autoridades institucionales se caracterizan por su trabajo en equipo que es coordinado por el director y ente un problema siempre se reúnen para buscarle solución”.* **Informante 10.** *“En la gestión anterior se intentó buscar soluciones a esta situación y se nombró una comisión para la evaluación de la estructura académica administrativa de la universidad, en la que participé y se presentó un informe pero que lamentablemente el consejo universitario nunca tomó decisión de implementar esa propuesta de cambio de estructura académica administrativa, que hubiese mejorado los puntos críticos y hubiese hecho muchísimo mas flexible la estructura. Un gerente debe formarse para resolver conflictos en todos los terrenos. Percibo de la gerencia actual la falta de convocatoria para atender los problemas en conjunto”* **Informante 11.** *“Por otra parte percibo una serie de nudos críticos que parecieran no tener planes y estrategias claras resolutivas para este momento. El deber ser de cada gerente, es que su gestión sea valorada positivamente y eso se logra a través de logros alcanzados. Si fue positiva es porque tú hiciste un bien institucional a la universidad y se reconoce socialmente pero si fue negativa nadie se recordará de lo que hiciste,*

salvo para criticarte y pasarte factura electoral.” **Informante 12.** *“se presentan situaciones que tienes que resolver por la dinámica atropellada de la universidad, como por ejemplo, la necesidad de que alguien sea jefe de cátedra o coordinador, de la noche a la mañana porque el profesor renunció o porque se jubiló, entonces se nombra a cualquiera porque no hay mas nadie.”* **Informante 13.** *“aquí nadie se pone de acuerdo, no hay disposición para atender los problemas estructura y funcionamiento de la universidad, y eso se debe a que la gente no quiere escuchar. En el caso de los jefes de departamento hay sus excepciones”.* **Informante 14.** *“Las estructuras de poder dificultan en el mayor de los casos la solución coordinada de los problemas institucionales, observo que hay decisiones compartidas donde se muestra disposiciones de resolución, sin embargo hay casos donde se pretende generar situaciones y abarcar espacios de acción con propósitos de influencia”.* **Informante 15.** *“si uno no presiona, si uno no tiene la disposición de hacerlo, entonces la situación anárquica es la que prevalecería, porque hay procesos que no depende de uno, sino que obedecen a otras instancias pero que igualmente te afectan”.* **Informante 16.**

Análisis e Interpretación de la Categoría 6.

Revelan los informantes claves que la misma dinámica atropellada de los procesos generan problemas no estructurados. Esta situación problemática está asociada con dos planteamientos; uno vinculado con la estructura de la Universidad y otro con las habilidades y destrezas del gerente para resolver una situación problemática dada. Manifiestan los entrevistados que los problemas de la estructura académica administrativa persisten a pesar de los diagnósticos y evaluaciones realizadas por las Comisiones designadas para los efectos, sin embargo el Consejo Universitario aún no ha dado respuesta. A nivel de los Institutos Pedagógicos se han presentado propuestas para hacer más flexible la estructura académica administrativa ante las Autoridades Rectorales y hasta la fecha no hay respuesta. En este sentido, no hay planes y estrategias claras de resolución del problema. Lo anterior está concatenado con la dimensión personal del gerente, porque lo que se percibe es que no hay disposición y voluntad de las autoridades rectorales para resolver los problemas estructurales y

funcionales de la Universidad, con excepción de las autoridades institucionales de los Pedagógicos y los jefes de departamento. A nivel de los Institutos Pedagógicos, muchos de los problemas de carácter funcional se solventan es presionando a otras instancias administrativas por la vía de los canales informales distintos de la estructura jerárquica. Los informantes claves señalan que algunos gerentes universitarios carecen de formación académica y de experiencia para resolver conflictos, porque muchos cargos no son compatibles con el perfil del gerente, no puedes negociar si no sabes hacerlo, se deben conocer los procesos, los canales de comunicación, tener buenas relaciones interpersonales, en fin se requiere que el gerente integre diversas competencias ante el conflicto, porque muchas de las salidas no son negociadas, además en reiteradas ocasiones se eleva a la asesoría jurídica aspectos básicos de la académica y en otros casos una situación en particular trasciende lo institucional, a pesar de ser problemáticas que pudieron resolverse a este nivel. Algunos gerentes universitarios se caracterizan por transferir el conflicto para no enfrentarlo y vincular lo personal con lo institucional.

Categoría 7: Conocimiento Institucional.

Propiedades descriptivas: El proceso de aprendizaje organizacional involucra al gerente en múltiples dimensiones de la gerencia donde el conocimiento institucional es considerado como una herramienta estratégica efectiva de poder resolutivo. Esta categoría describe el aprendizaje del gerente sobre los aspectos funcionales de la universidad.

Dimensión: Perfil gerencial

Unidades de información: Esta categoría define los conocimientos del gerente universitario con respecto a la estructura de la universidad, sus instrumentos jurídicos, los canales formales e informales de comunicación, los procesos administrativos, la manera de planificar y ejecutar el presupuesto. Implica a su vez el conocimiento de las personas vinculadas con los procesos administrativos en la universidad. En relación con estos aspectos los entrevistados señalaron lo siguiente: *“deben ser sujetos que tienen que conocer la institución, deben saber donde están*

parados. Un directivo debe conocer el funcionamiento institucional, su organización, cuales son los grandes problemas de la organización, su misión y visión, como podrá insertarse para poder coadyuvar a que la organización marche como tiene que marchar. Una persona que desconoce la institución, desconoce el proceso presupuestario, pierde por lo menos un año en conocerla y proceder en consecuencia, situación que se percibe en la Universidad. El otro elemento fundamental es que las autoridades institucionales al comienzo de su gestión no conocen los reglamentos y las leyes que nos rigen.” **Informante 1.** “las autoridades institucionales desconocen el manejo de los procesos e incluso no todos conocen los reglamentos y eso explica las controversias en los procesos administrativos, porque aprenden del ensayo y del error”. **Informante 2.** “Cuando llega una persona a un cargo de esta naturaleza lo primero que debe hacer es informarse, el gerente debe buscar la información porque de lo contrario no resolverá ningún problema. Desde que uno llega un puesto lo inmediato es buscar los reglamentos y manuales. Nos dimos cuenta que los problemas que se generan no es por error de trabajo sino por el desconocimiento de los procesos. Los profesores gerentes no manejan el presupuesto y lo ejecutan sin saber el fin o su concatenación con el plan operativo. El que aspira al ejercicio de un cargo gerencial tiene que tener conocimiento de los procesos de gestión.”. **Informantes 3 y 4.** “hemos tenido problemas gravísimos donde coordinadores nuestros han tomados decisiones desde un punto de vista legal que han afectado el patrimonio de la universidad y no por negligentes sino por desconocimiento de los procesos. Lamentablemente muchos de esos profesores no tienen formación gerencial, no tienen capacitación gerencial para el ejercicio de algunos cargos.....la gente tiene que conocer las leyes, la ley de la contraloría, la ley contra la corrupción, la ley de presupuesto, saber sobre la LOPNA, sobre el presupuesto asignado, sin embargo no es así, quizás por la falta de apoyo institucional en cuanto a capacitación del personal a cargo de una jefatura.” **Informante 5.** “tenemos que formar profesores en esa dirección, profesores para el manejo de presupuesto, con capacitación gerencial, en investigación, en fin eso tiene que traer otras cosas inherentes. La planificación estratégica es fundamental, a nivel

alto, medio e intermedio y operativo, cual es mi alcance, como estoy en cuestión de normas, leyes y reglamentos.” **Informante 6.** “Los gerentes evidencia un gran desconocimiento de lo que es su trabajo, de lo que hay que hacer y lo que se espera de el. El gerente debe conocer no solo el camino de la formalidad, sino también de la ruta informal para resolver algunos problemas y eso lo aprendes y conoces es con la experiencia. El conocimiento de la gente es sumamente importante. Hay que manejar presupuesto, de lo contrario quedaran muchos proyectos sin ejecutar” **Informante 7.** “hay dos maneras de llegar a la dirección, una es por las escaleras y la otra es por el ascensor, pero hay diferencias, si subes por el ascensor llegas mas rápido pero si sucede algo en un piso determinado solo vas a saber el cuento de lo que te dicen y sobre eso tomaras una decisión. Conociendo los procesos ganas respeto y credibilidad”. **Informante 8.** “el gerente debe saber administrar y tiene que conocer a la universidad. El mayor el problema es que esas dos premisas no se cumplen, a veces la gerencia universitaria sabe de gerencia y no conoce suficientemente a la universidad y hay gerente que conoce muy bien a la universidad y la academia pero no sabe o sabe muy poco de gerencia. El gerente tiene que tener claro hacia donde vá y cuales son sus funciones. Lo que no sé buscarlo donde tengo que ir a buscar la información exacta y quienes son los que me tienen que informar, que apoyar y que dar todo el conocimiento que yo como gerente no tengo” **Informante 9.** “Cuando comencé a ocupar cargos gerenciales en la universidad tuve que leer, tuve que revisar documentos con el propósito de empaparme de la información que necesitaba para el cargo que tenía que desempeñar, a pesar de tener una maestría en administración del deporte. Todo gerente en cualquiera de sus niveles debe y tiene que conocer de planificación estratégica y del presupuesto, cosa que lamentablemente no observamos en nuestros gerentes.” **Informante 10.** “El gerente tiene que conocer de planificación estratégica y de presupuesto de lo contrario esta aplazado como gerente o su gestión si duda tendrá tropiezos. No obstante, nos saltamos muchísimas veces los procedimientos de la ley orgánica de procedimientos administrativos (LOPA) y que esta por encima de cualquiera de estas normas y reglamentos que dificultan y provocan muchísimo ruido en los procesos

gerenciales..... debe tener es un conocimiento muy amplio de las normas y reglamentos que rigen la vida universitaria como también de aquellos reglamentos extrauniversitarios que nos pueden afectar en el momento como la LOPA, la ley contra la corrupción, la ley orgánica de la contraloría general de la república, porque muchos de los procedimientos jurídicos en los cuales esta implicada la universidad es precisamente por el desconocimiento de los gerentes de los instrumentos jurídicos extrauniversitarios.” **Informante 11.** “Existe un gran desconocimiento en materia presupuestaria y de las leyes, reglamentos y procedimientos, porque a veces tenemos discusiones en el consejo directivo y regularmente recurrimos al consultor jurídico para que de su opinión aunque sean académica”. **Informante 12.** “se evidencia un desconocimiento de los procesos administrativos, aspecto que se evidencia en la lentitud de los procedimientos, una cosa dicen hoy y otra cosa dicen mañana, en verdad percibo muchas improvisaciones”. **Informante 13.** “Si no tienes idea de lo que es la educación superior, si no tienes idea de lo que es la universidad, de lo que es la especificidad de nuestra institución universitaria, pues tanto menos tu podrás mejorar tu actuación y realizar una actividad acorde con el tema donde tu estas. Quien va ser o quiere ser conductor líder de una universidad tiene que saber lo que significa el aparato productivo administrativo y funcional de la universidad, conocer sus procesos, la administración del presupuesto con criterios de austeridad y racionalidad. En el caso de investigación y postgrado por ejemplo, un subdirector debe conocer lo que hacen en la coordinación general de investigación, en la coordinación general del postgrado, en el doctorado, y como lo hacen, como se organizan, sus procedimientos, como se implementan los proyectos, como se financian, como se programan, como se estructuran las comisiones de apoyo a la investigación y coordinaciones de maestría y especialización, etc., e incluso saber como se manejan las cátedras de investigación, a eso me refiero”. **Informante 14.** “si queremos sacar adelante la universidad tenemos que conocer e interpretar las necesidades de los estudiantes, de los obreros, de los administrativos y de los académicos, pero al mismo tiempo tenemos que interpretar las necesidades de los maestros, de los muchachos que

quieren estudiar aquí, de las comunidades, del ministerio de educación superior, del ministerio de educación y deporte, de los organismos nacionales e internacionales interesados en el tema educativo. El éxito de la organización dependerá de la capacidad que tenga la universidad para integrar nuestras necesidades internas y externas y en esta dirección la formación gerencial es fundamental para abordar estos aspectos”. Informante 15. “sobre todo el gerente tiene que conocer no solo la universidad y su contexto, sino de sus leyes, reglamentos, normas. La gente no sabe como elaborar un presupuesto como tampoco como se ejecuta, simplemente solicita lo que necesita sin tomar en cuenta si esta respaldado en el plan operativo o si hay recursos disponibles”. Informante 16.

Análisis e Interpretación de la Categoría 7.

El gerente universitario desconoce el trabajo que hay que hacer y de lo que se espera de él, salvo algunas excepciones de autoridades institucionales reelectas. De acuerdo con los informantes claves, los gerentes universitarios aprenden por ensayo y error y aprenden sobre la marcha, tiempo en que se podría avanzar en muchos aspectos. En esta dirección, se evidencia de los actores, cuando comienzan y transitan en la gerencia universitaria un desconocimiento sobre la instrumentación jurídica intra y extrauniversitaria, de los canales informales de comunicación, del personal de apoyo, de los procesos, de las necesidades de la comunidad universitaria y del entorno, de la planificación estratégica y de la elaboración y ejecución del presupuesto, además manifiesta los entrevistados la falta de formación gerencial y de un manual del director. El conocimiento institucional genera respeto y credibilidad en el gerente.

Categoría 8: Aprendizaje por experiencia.

Propiedades descriptivas: Esta categoría describe las competencias de desempeño que desarrollan los gerentes universitarios a través de la experiencia en cargos de elección.

Dimensión: Aprender haciendo

Unidades de información: Partiendo del argumento de que los profesores en la universidad aprenden a gerenciar procesos es ejerciendo el cargo administrativo y no sobre la base de una formación sólida en administración, los entrevistados señalaron lo siguiente: *“El gerente universitario aprende por ensayo y error”*. **Informante 1.** *“comparto el criterio de que las competencias gerenciales en la universidad se adquieren y se desarrollan con la experiencia”*. **Informante 2.** *“Mi experiencia en cargos directivos me permite señalar que los gerentes aprenden por ensayo y error y la falta de manuales de inducción para los cargos han contribuido con eso”* **Informante 3.** *“además nadie te obliga hacerlo, nace de tu interés de involucrarte y aprender de los demás”*. **Informante 4.** *“tu aprendes en el ejercicio porque hay muchas cosas que no están escrita, sino que la aprendes día a día, con tus colegas que ya han estado allí, también te apoyas en el personal que tienes, pero decir que estudiando para ser gerente te da las competencias que necesitas para desempeñarte eficaz y efectivamente, eso es mentira”*. **Informante 5.** *“estoy convencido cada día mas que hay que socializar los aprendizajes, a la gente hay que llevarla de brazos, llevarla, traerla, hacerla vivir la experiencia y cuando el la viva, el marcara su diferencia, si le interesa o no. Son personas que de alguna manera llegaron aquí por su grado formativo, por sus méritos académicos, curriculares, pero evidentemente por un halo político y en virtud de eso, entonces la comunidad los coloca al frente de procesos de dirección sin conocer exactamente que la persona tenga tales competencias. Forma parte de la dinámica organizacional de pasearse por todas esas instancias para vivir una vida universitaria como académico, como investigador, como gremio, es evidente quien vaya a posiciones de dirección de jefes de departamento, debería necesariamente pasar por un proceso de formación que precisamente no es el académico, es el experiencial.”* **Informante 6.** *“Uno se forma en la práctica, trabajando.....los conocimientos técnicos administrativos, aunque importantes no son suficientes, porque son susceptible de adquirir de cualquiera forma, por ejemplo en un curso de planificación aprendes aspectos esenciales de formación, pero si tu vas al sitio de aplicación de ese conocimiento tendrías la oportunidad de reforzar y saber que es o no es aplicable de lo que aprendiste”*

Informante 7. “Yo por ejemplo no tengo ningún tipo de curso de gerencia, ni uno, pero me atrevo a dar cualquier curso de gerencia basado en la experiencia que he tenido durante 16 años, uno no aprende a ser líder leyendo o dando cursos de liderazgo. Para uno llegar a estos cargos no hay ninguna receta, el único secreto es pasar por los cargos para que aprendas.” **Informante 8.** “la experiencia es lo que te permite tener el mayor conocimiento de la universidad y dominio de un oficio. El éxito de una gestión no esta asociado a la tenencia de títulos” **Informante 9.** “Me he dado cuenta que en el ejercicio de un cargo hay muchas cosas que uno aprende y que no están en la teoría que uno ha estudiado y que de alguna manera tenemos que involucrarnos y eso implica que cada quien a hecho su formación por su cuenta. Es una realidad de que en la práctica es donde conocemos muchas cosas. Aunque se tengan referencias teóricas la práctica te da la oportunidad de conocer los procesos y actuación en consecuencia” **Informante 10.** “aprendemos a ser gerentes es cuando estamos en el cargo y cuando aprendemos nos culmina el período y quizás mucha gente aspira repetir porque siente que está mejor preparado para la segunda gestión.” **Informante 11.** “en la Universidad nunca ha existido un programa de desarrollo gerencial, nadie se preparó académicamente para ser rector, nadie se prepara académicamente para ser secretario, esta formación, no en todos los casos, se desarrolla es con la experiencia”. **Informante 12.** “Cuando los profesores nos iniciamos en la gerencia y asimismo en nuevas responsabilidades no tenemos ninguna preparación administrativa, no hay ningún curso, ningún taller, ninguna charla, nada para quienes aspiran ser jefes de cátedra, coordinadores, jefes de departamento o autoridades de rango superior, aquí pasa como el dicho que dice, mientras va apareciendo se va viendo, dando libertad a la improvisación. No todos viven la misma experiencia y tendrán diferentes motivaciones.” **Informante 13.** “aprendí muchísimo y puse en marcha muchas cosas, pero debo admitir que por no estar preparado se tiene una actitud de aprendizaje, de tener bastante actividad en nuestro medio, sin embargo ya para la segunda gestión, conocía más al instituto e incluso traté desde la subdirección en poner en marcha un programa de formación del investigador porque consideré que la formación en investigación en la

universidad es sumamente pobre y generalmente lo que mas abunda es el quehacer investigativo de figuras que hasta han llegado a ser muy buenos investigadores. De acuerdo a mi experiencia en el cargo de la subdirección de investigación, me dediqué el primer año de mi gestión a conocer lo que hacen las unidades administrativas y como lo hacen, las trabas. Y después por la vía de planificación y presupuesto observé como aquello se materializaba en su funcionalidad administrativa..... yo apoyándome en el reglamento y en la ley, no permití que jamás hicieran de mi presupuesto lo que ellos les daba la gana por la vía de la ejecución presupuestaria o por la misma distribución o modificación presupuestaria.” **Informante 14.** *“ningún gerente nace aprendido sino que se hace y en este sentido quiero manifestarte que hay muchas cosas que tienes que consultar a otras personas que tienen el mismo cargo que tú, o personas mas experimentada que tu, con el propósito de orientarte sobre ciertas actuaciones.....ni el concepto de administrador, ni el concepto de gerente, ni el concepto de jefe ejecutivo, ni el concepto de líder, responden al fenómeno real porque organizaciones como esta es muy difícil que en un momento dado tu puedas comparar ésta con la organización del frente”. Informante 15.* *“lamentablemente la universidad nunca se a preocupado por la formación del gerente universitario y esa es una de las razones de establecer desde docencia una política de formación de profesores ordinarios con el propósito de atender la función gestión (administrativa) del docente cuando ingresa a la universidad, porque cuando asumes responsabilidades gerenciales desconoces demasiadas cosas y comienzas entonces con un aprendizaje teórico, de las leyes, los reglamentos y de los procedimientos y todo esto junto sobre la marcha, eso lleva su tiempo”. Informante 16.*

Análisis e Interpretación de la Categoría 8.

El aprendizaje por ensayo y error es una clara demostración de que el gerente universitario no nace sino se hace. De acuerdo con los informantes claves, los gerentes universitarios adquieren, construyen y desarrollan competencias en el ejercicio del cargo, en una especie de aprendizaje cooperativo, nadie se prepara académicamente para ser rector, director, subdirector, secretario o jefe de

departamento, ni el conocimiento teórico, aunque necesario no es determinante porque la basta teoría existente sobre liderazgo, delegación, control no son aplicables al mundo universitario, es una especie de teoría en uso, aprendes a ser líder es liderizando, aprendes a ser investigador es investigando, aprendes a ser gerente es gerenciando, no hay receta alguna para alcanzar el éxito, que por cierto no está asociado con la tenencia de títulos, hay que vivir la experiencia, aunque no se viva de la misma manera. Quizás la falta de manuales de inducción es lo que te conduce al mantenimiento de una actitud de aprendizaje durante los primeros años de gestión, específicamente sobre los procesos administrativos y sus reglamentos. Se evidencia intensiones y propuestas de planes de formación del profesor en el área de investigación y docencia, sin embargo, se perciben esfuerzos aislados, no obedece a una política coordinada desde el Vicerrectorado de Docencia.

Categoría 9: Desarrollo de competencias.

Propiedades descriptivas: Esta categoría describe las competencias que pudieran desarrollarse para alcanzar niveles superiores de desempeño gerencial. Incluye propuestas de formación gerencial.

Dimensión: Formación gerencial

Unidades de información: Partiendo del supuesto de que determinadas competencias gerenciales pueden desarrollarse dentro, afuera de la universidad o en ambos direcciones, los entrevistados señalaron lo siguiente: *“las competencias que desarrolla el gerente universitario lo hace cuando ejerce el cargo, allí hay muchas cosas que se ponen en juego como es la honestidad, el respeto, la lealtad, la habilidad para resolver los problemas, la capacidad de liderazgo y la capacidad de aprendizaje en poco tiempo”*. **Informante 1.** *“los profesores que aspiran ejercer un cargo, por lo menos tienen que conocer lo básico de lo que es gerenciar, debe haber una formación previa, aspectos que las autoridades institucionales actuales carecen, ellos representan la negación de los que es gerenciar, porque ni siquiera han desarrollado la competencia política porque hasta entre ellos mismos se pelean”*. **Informante 2.** *“cuando uno ha ocupado cargos de menor rango lo que prevalece lo*

operativo donde las decisiones son estructurados y lo que tienes que hacer es instrumentar lo que viene de arriba, sin embargo cuando desempeñas cargo superiores, de dirección o subdirección donde tienes que dictar las políticas institucionales priva la toma de decisiones sobre aspectos estratégicos y de conducción...lo que conozco de gerencia lo he desarrollado a través de los cargos que he desempeñado fuera y dentro de la universidad, en ambos casos gerenciando”.

Informante 3 y 4. *“tengo formación gerencial y actualmente estoy realizando una maestría en gerencia educativa y sin embargo, la experiencia es fundamental porque te das cuenta de la incapacidad de muchos gerentes universitarios que por una otra razón llegan a ocupar cargos de alto nivel sin tener las competencias mínimas necesaria para ocupar dichos cargos pero allí están”.*

Informante 5. *“como te decía, yo observo permanentemente la ausencia de habilidades gerenciales en el equipo de dirección, porque estas son instituciones altamente politizadas y lo que reina es el compromiso y la obediencia ciega, que a veces no son comprensibles, mucho menos explicables”.*

Informante 6. *“Muchas de las competencias que uno desarrolla son extra laborales, es mas, muchos son los problemas que tu resuelves fuera del pedagógico por ejemplo en un juego de pelota, quizás el ambiente, pero a mí me ha pasado..... desde un ámbito formal, una vía es la incorporación del futuro gerente a un cargo con rango subalterno para que se vaya fogueando.”.*

Informante 7. *“gran parte de las competencias que uno desarrolla son extra laborales, es mas, muchos son los problemas que tu resuelves fuera del pedagógico por ejemplo en un juego de pelota, quizás el ambiente, pero a mí me ha pasado, además hay una gran cantidad de valores y principios que uno trae de casa. Los problemas que se te presentan no son lineales”.*

Informante 8. *“saber de gerencia no necesariamente implica haber estudiado gerencia sino que hay un conjunto de condiciones personales mas que profesionales que influyen demasiado en la actividad del gerente en la universidad. A nivel de las subdirecciones se pone de manifiesto, que el hacer mas o el hacer menos, depende de las condiciones personales de quienes ejercen el cargo, porque es uno de los problemas que se percibe cuando la gente obtiene tanto poder de acción, es decir adquiere*

transitoriamente una fuente de poder. El gerente, debe conocer principios básicos de gerencia, conocer la institución, pero hay un conjunto de competencias, de habilidades, de destrezas de carácter personal que si no se tienen no deberían ser gerentes. La apertura, la creatividad, la actividad, el liderazgo, la comunicación, el estar conciente que ocupar un cargo gerencial implica tener autoridad, responsabilidad, tener poder, implica un compromiso muy grande no solo con una gestión, no solo con un resultado electoral, no solo con una reelección sino con una comunidad, con su propio nombre, un gerente tiene que estar muy claro en cual es su propio valor como ser humano, como persona para que el cargo no lo distorsione..... Si tengo que formar a alguien como tutor gerencial yo no le enseñaría teoría, porque eso pueden hacerlo sin mayor dificultad porque está en los libros y en el internet, lo mejor es decirle siéntate ahí y observa la reunión y la forma como se toman las decisiones y de acuerdo a tu interés, saques tus propias conclusiones, buenas o malas. Al profesor hay que darle la oportunidad de gerenciar en vida real y si en la toma de decisiones no maltrata a nadie, no va preso, no viola los reglamentos, entonces que tome la decisión y se arriesgue.”. **Informante 9.** “pienso que es posible adquirir conocimientos y habilidades en actividades extralaborales porque donde me he desenvuelto pienso que lo he hecho bien y siento el aprecio de las personas a mi alrededor, no podemos desligar la calidad profesional de la calidad personal. Pienso que hay que ser innovador y crear modos de hacer las cosas, siempre y cuando sean pertinentes. Cada vez que me reúno con los profesores noveles de la universidad (instructores) les digo que son las personas mas privilegiadas que hay, porque en este instituto existe un proceso de inducción, cursos y talleres, donde a todos ellos se les pasea por todas las dependencias de gestión administrativa de la universidad para que ellos la conozcan los reglamentos, manuales, procesos, resta que ellos se identifiquen con un perfil y de manera voluntaria se involucren directamente y pongan en práctica esas herramientas básicas.” **Informante 10.** “De acuerdo a mi experiencia debe tener tres habilidades fundamentales; tiene que aprender a comunicarse con un criterio justo, un alto sentido de la justicia para no tomar decisiones que afecten su capital mas importante

como es el capital humano, tiene que ser una persona altamente motivadora, tiene que ser un líder. La gerencia tiene que tener tres patas, aprender a gobernar para llegar a acuerdos, aprender a mandar para imponer ordenes que tienen que ejecutarse en el marco de los reglamentos porque estos no son negociables, aprender a gerenciar, que tiene que ver con delegación, compromisos, formación de equipos y liderazgo” **Informante 11.** “Ese plan de formación gerencial pudiera estructurarse a través de un diplomado o a través de colocar asignaturas como eje transversal de carreras a fines, aunque la gerencia tiene que ver con todas las especialidades. Ahora bien, algo debería haber no se si curso, taller, módulos, diplomados donde se ventilan las competencias básicas de un gerente de acuerdo a sus aspiraciones y probabilidad de éxito, porque generalmente se aprende es gerenciando. Una posibilidad es proponer un tipo de preparación de acuerdo al cargo que se aspira y aquellos candidatos que aspiren un cargo de elección, deberían tener un mínimo de competencias pertinentes con el propósito por un lado de minimizar el ensayo y el error y las improvisaciones en la toma de decisiones y por el otro lado el pronto aprendizaje, se avanzaría mas rápido. No debería imponerse requisito alguno para ser gerente, es decisión de cada quien e incluso responsabilidad de la persona proponerse a un cargo cuando no está preparado y mas aun, también hay que ser responsable al momento de elegir un gerente. Debe haber una planificación integrada del talento humano inmerso en los planes de desarrollo de la universidad y que sea continuo como un proyecto de vida en la universidad...la categoría pertinente en dado caso sería la de asistente, porque el instructor entra en un período de prueba y el asistente ya tiene conocimiento de la universidad y perfil hacia un área”. **Informante 12.** El único perfil que exige el reglamento, es que sea agregado a dedicación exclusiva y sin embargo hay jefes de departamento que son tiempo completo porque no hay más nadie que quiera serlo. Se requiere de un gerente con capacidades emocionales elevadas e incluso es viable porque la administración es una ciencia social y como social es fundamental las relaciones interpersonales. Se requiere conocimiento técnico, es decir capacidad intelectual, pero para hacer llegar ese saber hay que hacerlo aplicando herramientas

emocionales. La propuesta de crear módulos, sería interesante por ejemplo el módulo I, para jefes de cátedra, el módulo II para coordinadores de programa, el modulo III para jefes de departamento, el módulo IV para decanos, subdirectores, secretarios, y esto permitiría en el tiempo una mejor calidad de trabajo y de vida a las personas que asumirían esas responsabilidades administrativas porque no es igual que te elijan como jefe de departamento sin saber con la cantidad de trabajo y problemas que vas a encontrar. En esos módulos debe considerarse tópicos vinculados con la Administración Organizacional institucional, luego los procesos administrativos focalizados hacia las empresas de servicio porque somos organizaciones de servicios, con la legislación para el conocimiento de los reglamentos, el gerente debe conocer de planificación y programación presupuestaria. Y de manera insoslayable u obligatoria, el trabajo de las relaciones interpersonales, porque yo puedo tener un conocimiento sólido de gerencia y puedo haber hecho cualquier cantidad de postgrado en administración, pero si tengo problemas de comunicación, de sensibilidad que a su vez incide en la capacidad para resolver conflictos, de negociación no llegamos a ninguna parte. Estoy de acuerdo en las actividades extralaborales como complemento de formación gerencial por el hecho de que en los procesos debe trabajarse en equipos donde la cooperación dentro de un engranaje social con otras dependencias se pone de manifiesto, en el caso de los equipos deportivos esta inmerso el concepto de rivalidad el cual no debería ser aplicable al ámbito laboral sin embargo, las habilidades, estrategias y conocimiento se integran en una unidad llamada equipo.” **Informante 13.** “Nunca el vicerrectorado se ha ocupado por generar un programa de formación gerencial y administrativa en investigación para que en todos los institutos se reciba aunque sea un grupo electo o no, una preparación que los capacite para que el día de mañana de participar en procesos electorarios y llegar a ocupar los cargos respectivos, tengan algo en la cabeza para impulsar el desarrollo de la actividad investigativa, de la función investigativa. Los que aspiren cargos de elección se les debe pedir como requisito una preparación aunque esto implique la modificación de la normativa vigente. Lo que se quiere es que no vaya cualquiera a la gerencia sino los mas

preparados y aunque la formación no pueda ser completa, las expectativas apuntará a que el gerente formado comience a evaluar bien las cosas y su aprendizaje en el cargo sea mas ligero, donde se materialice en el caso de la investigación las características de investigador como líder, como planificador, como organizador y evaluador de la función donde se desarrolle. Un programa de formación gerencial debe contemplar uno o dos cursos en este tipo de preparación, además de ello tiene que existir otro curso de formación del investigador, la gerencia de la investigación, luego la administración e implementación de la investigación y por supuesto la evaluación y acreditación de la actuación investigativa.”. **Informante 14.** “En la universidad no existe un programa formal de formación gerencial ni de líder, que son dos aspectos distintos de abordaje. La otra posición es que las organizaciones complejas, particularmente como las organizaciones educativas, ni el concepto de administrador, ni el concepto de gerente, ni el concepto de jefe ejecutivo, ni el concepto de líder, responden al fenómeno real porque organizaciones como esta es muy difícil que en un momento dado tu puedas comparar ésta con la organización de ayer o la organización del frente, son organizaciones que están en continua evolución y se necesita de muchas destrezas, sobre todos de muchas competencias, competencias que admitan conocimientos, habilidades y aptitudes de las personas que realmente quieran participar en sacar adelante la institución. Hay tres cosas fundamentales que el gerente debe tener presente, la autoridad, el poder y la influencia. El director, los subdirectores, el secretario, el equipo directivo, el jefe de departamento tienen autoridad que se la da el cargo, los reglamentos, su nombramiento y esa autoridad hay que ejercerla, aquí el consejo directivo es la máxima autoridad del instituto, cuando el consejo directivo firma una resolución sobre un asunto académico, sobre un asunto administrativo, la gente reconoce esa autoridad y las personas que poseen la autoridad. Por otra parte, uno recurre a solucionar problemas con las personas que tienen el poder (negociación), uno puede ser el director o la autoridad, pero hay personas que tienen más poder que yo, por la manera como se comportan y el acceso que tienen a los estamentos de poder. La influencia, significa que las personas hagan lo que tienen que hacer sin la necesidad

de ejercer la autoridad o el poder, que la gente está convencida de que tiene que ir por ese camino, un jefe de departamento sabe que tiene que hacer esas tareas académicas administrativas, porque es un compromiso que tiene con la institución. Si queremos enfocar un programa de formación gerencial en función de los niveles de responsabilidades, hay que dar entrenamiento para desarrollar ciertas competencias, y que tendrían mas apoyo con la incorporación dentro del plan de desarrollo de un eje estratégico como el de talento humano, para mejorar la comunicación, la participación, la calidad de vida. Yo admiro a muchas personas porque tienen una capacidad gerencial y no tienen mucho entrenamiento en ese sentido y la gente los sigue. Si se tiene esa cultura de talento humano y se le da a las personas la oportunidad organizada de que reciban esas competencias, va haber mucha gente interesada en las jefaturas departamentales y de dirección, pienso que lo relevante sería la influencia que nosotros como gerente o líder tengamos sobre los profesores, a través de programas de formación donde se definan cuales son las competencias genéricas gerenciales transversales y las competencias específicas, de tal manera de saber hacia donde se quiere ir, si usted tiene vocación de investigador, vocación de líder, vocación administrativa, vocación académica, vocación extensionista, etc. En esas competencias específicas hay que influenciar, en la redacción, en el lenguaje y comunicación de acuerdo al área de mejor perfil, de tal manera que la gente quiera hacerlo sin necesidad de obligarlos. Por otra parte, considero que desde que el profesor es instructor, los dos años de prueba pudieran contabilizarse como una etapa de conocimiento de la institución y no de la universidad, dentro del programa de formación. Paralelamente al proceso de desarrollo de una estructura de formación para tener acceso a esas competencias, debe haber un proceso de mentoría, de coaching, de coqueo como lo quieras llamar, porque ya se ha demostrado que muchas veces tu necesitas un empujoncito independientemente del nivel de responsabilidad, operativo, intermedio, departamental, institucional o rectoría. A veces nosotros necesitamos ayuda de gente que nos asesore, nos diga como mejorar el estrés, como actuar en determinadas situaciones, como manejar estrategias ante una situación decisoria, siempre vamos a necesitar una ayuda. En

esta dirección, en el ámbito de la gerencia, es válido la presencia de un mentor que te diga las cosas que no debes hacer, por ejemplo puedes tener un problema de toma de decisiones, de relaciones interpersonales, de redacción, de no escuchar, de paradigmas, entre otros”. Además, lo emocional como un eje transversal.

Informante 15. *“De acuerdo con mi experiencia lo que mas me ha dado resultado y que puedo catalogar como éxito es el dialogo y la respuesta oportuna. Si se trabaja sobre un perfil en competencias quien lo debe certificar es práctica docente. El perfil de ese nuevo gerente dentro de esa nueva estructura administrativa de proyectos, debe ser integrador, debe manejar proyectos, debe tener una visión holística de la realidad, tiene que tener sensibilidad social, tiene que ser líder. El plan de desarrollo docente está en el reglamento y en el plan en letra muerta, en la práctica no hay un programa de formación para el docente ordinario, ahora es que se está instrumentando un programa de formación del profesor instructor teniendo como referencia el del Siso Martínez, pero lo menos que se aborda, en el caso del Pedagógico de Caracas, es la formación gerencial.....el nombramiento de una comisión para instrumentar un diplomado en gerencia administrativa avalado por docencia y extensión, cuyos facilitadores en planificación y presupuesto seamos nosotros mismos, profesionales que conozcan y trabajen en esas áreas. Y porque por docencia, porque pertenecería al programa de formación docente. Un curso de planificación y presupuesto es fundamental porque nuestros gerentes medios no saben hacer un plan operativo, no saben hacer las solicitudes presupuestarias, ni las ordenes de servicio. Otro curso o modulo, debería ser sobre normativas y reglamentos, porque uno aprende es en la práctica e incluso yo elabore dos carpetas contentiva de los reglamentos y normas y me puse a leerlos, pero si a ti te forman tu podrás tener un mejor desempeño como gerente. Otro modulo debe ser currículo, indistintamente del cargo a que aspire, porque la academia se maneja en eso. Otro curso que estaría dentro de ese diplomado sería el manejo de conflictos y toma de decisiones, ese es el pan de cada día. Y todo esto dentro de un perfil, tendríamos que crear el perfil de ese gerente para poder hacer ese diplomado. En estos cursos el eje transversal fundamental pudiera ser la comunicación. En este sentido, no bastan los*

... cursos, sino que se tiene que generar un perfil que al finalizar este diplomado, el gerente debe tener esas competencias. A mi juicio para los directores, subdirectores, secretario y jefes de departamento, el diplomado sería uno, sin embargo para ser autoridad rectoral podría ser otro diplomado porque el nivel de exigencia, los niveles de complejidad y las tomas de decisiones son macros. En lo operativo prevalecen las competencias técnicas mientras que en los altos cargos prevalecen las competencias sociales. En el marco del mismo diplomado, este podría terminar con una práctica, con una vivencia en cada una de las dependencias vinculadas con los módulos o cursos, no sé si llamarla pasantía, pero no estoy de acuerdo con la figura del tutor gerencial, simplemente un evaluador que certifique su participación (integración de los saberes), y presentación de un plan de intervención. Posteriormente involucrarlos en comisiones.”. Informante 16.

Análisis e Interpretación de la Categoría 9.

Revelan los entrevistados que muchas de las competencias adquiridas y desarrolladas por los gerentes universitarios están asociadas con el ejercicio del cargo, donde se pone de manifiesto el diálogo, la honestidad, el respeto, la tolerancia, la lealtad, el sentido justiciero, la actitud de apertura hacia el aprendizaje sistemático y vertiginoso (cultura organizacional, reglamentos, normativas, planificación y presupuesto, procesos), la capacidad de liderazgo y competencias políticas, de dirección y delegación, la habilidad para resolver conflictos oportunos desde la óptica de la negociación, la capacidad de diseñar e implementar estrategias acertivas y el sentido de compromiso, no solo con la organización, sino con la comunidad que te eligió y contigo mismo. Se evidencian condiciones personales y profesionales en el marco de la estructuras de poder. Por otra parte, los informantes claves manifiestan la necesidad de instrumentar programas de formación gerencial en las áreas de docencia, investigación, extensión, administración y gremial, que incluso pudieran ser compatibles con el cargo en ejercicio. En este sentido, se percibe que sólo las subdirecciones de docencia de los Institutos Pedagógicos han presentado e instrumentado iniciativas de planes de formación docente desde la perspectiva de la docencia, quizás por estar bajo su responsabilidad el proyecto de formación docente.

Esta programación solo está dirigida hacia la formación del profesor instructor, que de acuerdo al reglamento está en período de prueba. Entre otros hallazgos, los informantes claves parecen estar de acuerdo con el aprendizaje por experiencia dado que las situaciones problemáticas en la Universidad no son lineales y esto sin ambigüedad fortalece la formación del gerente. No obstante, surgen propuestas interesantes que tiene que ver con la formación académica y profesional de los profesores, basados en programas de inducción, cursos, diplomados y prácticas en tiempo real (incluye plan de intervención), teniendo como referentes el perfil del docente, el nivel gerencial y las probabilidades de éxito. Consideran los entrevistados que estos programas no son limitativos ante las aspiraciones electorales de los profesores, dada la reglamentación vigente y la cultura política de la Universidad.

Categoría 10: Obstáculos para la implementación de un programa de formación gerencial.

Propiedades descriptivas: Esta categoría describe las barreras que limitan la instrumentación de un programa de formación gerencial en la universidad.

Dimensión: Formación gerencial

Unidades de información: Considerando como supuesto hipotético la existencia de barreras personales e institucionales para instrumentar un programa de formación gerencial en la universidad, los entrevistados señalaron lo siguiente: *“El principal obstáculo es el político, porque si los gerentes no desean participar o se niegan a ser tutores gerenciales por razones partidistas y de comodidad, entonces de nada servirá el esfuerzo.”* **Informante 1.** *“El que aspira al ejercicio de cargos de autoridad en el instituto debe estar vinculado o amparado por el respaldo de las organizaciones políticas que hacen vida en la universidad. Es este sentido, no prevalece la producción intelectual, ni las competencias técnicas sino la preferencia o la conveniencia de los sectores políticos. Esto es una de las razones del porque algunos profesores solicitan traslados a otros institutos pedagógicos.”* **Informante 2.** *“la insuficiencia de recursos presupuestarios y humanos son limitantes”.* **Informantes 3.** *“el único obstáculo sería la disponibilidad presupuestaria para contratar personal y*

para el gasto de funcionamiento.” **Informante 4.** “este tipo de instituciones por alguna u otra razón prevalece la cuestión familiar, la cuestión política, donde precisamente no se busca al mejor sino al que interes.....hay que convencer categóricamente a la alta gerencia de la necesidad que formar gerentes es vital”

Informante 5. “como obstáculo te podría mencionar, lo político y la voluntad de las autoridades rectorales.” **Informante 6.** “la voluntad de hacer las cosas se convierte en un obstáculo, porque hay mucha gente que tienen la voluntad pero la manera de expresarla es tan agresiva que todo el mundo tiembla.” **Informante 7.** “La misma estructura de la universidad te obliga prácticamente a ser político, porque si tu tienes aspiraciones rectorales entonces tienes que buscar ese apoyo porque si no, no llegas a ninguna parte, pero una cosa es recibir apoyo político y otra cosa es ser partidista político. Otro obstáculo que suele presentarse y más con los gerentes de formación es el chip de que esto no se puede, sin haberlo pensado. A veces los obstáculos son tan elementales que con solo apersonarte en la dependencia donde está el problema y le platicas a los jefes de dichas unidades que no dejen para mañana lo que puedes hacer hoy, se resuelve” **Informante 8.** “El principal obstáculo sería la mayor o menor resistencia que pueda tener la persona para querer estar allí, porque si tu abres un programa dirigido a formar gerentes vas a tener una avalancha de personas de todos lo que creen que pueden aspirar a ocupar cargos, teniendo presente la competencias personales, es de esperar que la balanza se incline hacia aquellos profesores que tengan sentido de compromiso.” **Informante 9.** “La motivación de la persona, la politiquería, los reglamento y la planificación estratégica del recursos humano son limitantes a mi manera de ver, para el desarrollo de un programa gerencial.” **Informante 10.** “no todos los coordinadores de programas, jefes de departamento e incluso las autoridades institucionales tienen formación gerencial y muchos hacen las cosas de acuerdo a lo que se les ocurre y esto genera una distorsión en los aspirante porque se contaminan de la mala praxis y podrían aprender los vicios. El principal obstáculo es la motivación de la persona, y que la gerencia universitaria y la persona crean en el programa. El programa debe ser concebido como una política de la universidad.” **Informante 11.** Hay varios

intentos sobre programas de formación gerencial y que necesariamente deben involucrar tanto al vicerrectorado de docencia como el vicerrectorado de extensión, como cabezas visibles y bajar eso hacia los institutos. Hay gente que te dirán que no le hace falta programas de formación gerencial, porque el es doctor o el se la sabe todas, pero una cosa es la academia y otra cosa es la gestión. Yo siento en la universidad que no se le da mucho peso a la gestión y en el mayor de los casos la mirada es hacia la docencia, cuando en realidad tiene que haber un equilibrio entre docencia, gestión, extensión e investigación, pero indudablemente aunque el papel diga eso, aquí el docente se convierte en un dador de clases. Y hasta el gobierno lo piensa así, porque un indicador para asignarnos el presupuesto es la matrícula y en un segundo plano la gestión. Además, aquí no hay ningún tipo de reconocimiento académico, ni gerencial para nadie..., pero a la hora de que un gerente cometa una falta, incluso no atribuible a él, porque tuvo un problema familiar por ejemplo, entonces todos lo señalan como un gerente irresponsable. Aquí debe haber algún tipo de reconocimiento al mérito para que la gente se motive.” **Informante 12.** “Si no existe el interés institucional de plantearse un programa de formación gerencial serio, que involucre a toda la universidad no se llegaría a ninguna parte y por otro lado si no hay la voluntad de la persona por querer hacerlo tampoco llegaríamos a ninguna parte.” **Informante 13.** “Universidad no le ha parado a la estructura organizativa de la actividad investigativa en cuanto a formación. Los obstáculos vendrían de la propia persona.”. **Informante 14.** “Tener una disposición de recursos y de voluntad en la universidad para sacar adelante un proyecto de mejoramiento del talento humano. La gente tiene que creer en esto y piense que esto no es un discurso vacío, incluso hay una teoría de uso allí, entonces tenemos que hacer que la gente conozca las bondades de estos asuntos, tenemos que modelar, tenemos que garantizar que hasta las funciones mas sencillas sean abordadas con ciertos criterios administrativos. Hay otra limitante que no quiero pasarlo por alto y es el asunto político, y esta tan metido en nuestras organizaciones que muchas veces es lo que dirige en muchos casos la organización”. **Informante 15.** “Desde la perspectiva upelista la conciencia política está arraigada en sus gerentes, mucha gente es mas

apasionada que racional, con posiciones personalistas, sin embargo, los jefes de departamento son mas académicos e institucionales que políticos. No debería haber ningún obstáculo, excepto el presupuestario". Informante 16.

Análisis e Interpretación de la Categoría 10.

Los informantes claves consideran que existentes ciertas barreras que podrían obstaculizar la implementación e instrumentación de un programa de formación gerencial para los docentes que aspiran cargos de elección en la universidad. En esta dirección, manifiestan como factores limitantes; la conveniencia política, la disposición de los gerentes por participar en virtud del significado de la competencia como rivalidad, la voluntad de la autoridades rectorales e institucionales de generar una política coherente de la universidad en cuanto a formación del talento humano, la motivación de los profesores en participar y la insuficiencia de recursos presupuestarios.

Cuadro N° 80. Competencias en Planificación y Administración. Triangulación.

Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	<p>*Conocen claramente la misión y visión de la Universidad, con marcadas diferencias de opinión de Pedagógico de Caracas.(F2.A)</p> <p>* No existe un claro conocimiento de la misión y visión de la Universidad, con excepción del Pedagógico de Caracas, pero con marcadas diferencias de opinión. (F1.D)</p> <p>*Conocen claramente la misión y visión de la Universidad. (F5.J)</p> <p>*Conocen claramente la misión y visión de la Universidad. (F2.C)</p> <p>*Conocen claramente la misión y visión de la Universidad. (F1.UA)</p>
Cualitativo	<p>“Con respecto a la misión y visión de la Universidad, estas son conocidas porque vienen establecidas desde la sede rectoral.” (Categoría 1: I1)</p> <p>“los lineamientos cuando llegan de arriba es decir de las autoridades rectorales, una visión que no hemos discutido.” (Categoría 1: I3)</p> <p>“una concepción de misión y visión distinta en relación con los institutos, donde se impone la visión de las autoridades.” (Categoría 1: I8)</p> <p>“de alguna manera la estructura de la universidad hay que revisarla con urgencia, hay que redefinir su misión y visión de acuerdo a nuestra realidad.” (Categoría 1: I9)</p> <p>“La misión se queda en letra muerta sino esta acorde con la realidad de cada instituto y del país y la visión no es compartida, porque es prefabricada.”(Categoría 1: I11)</p> <p>“no se a hecho una actuación conjunta donde participen todos sino que el modelo viene impuesto desde las altas esfera, la misión, la visión y la política.” (Categoría 1:I14)</p>
Investigador	<p>Se percibe de las Autoridades Institucionales, el conocimiento de la Visión y Misión de la Universidad, sin embargo la visión no es compartida, dada las características particulares de los Instituto Pedagógicos que la conforman la Universidad y el modelo impuesto desde la Sede Rectoral, es evidente el cuestionamiento de la misión de la Universidad en su rol de asesor del estado en materia educativa.</p>

(Continuación cuadro N° 80: Competencias en Planificación y Administración)

Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	<p>*Formulan el Plan Operativo de acuerdo con las necesidades reales, con marcadas diferencias de opinión de Pedagógico de Caracas. (F2.A)</p> <p>*Formulan el Plan Operativo de acuerdo con las necesidades reales sin embargo en el Pedagógico de Caracas las opiniones son heterogéneas. (F1.D)</p>
Cualitativo	<p>“Al momento de planificar se sobreestiman las necesidades, los recursos y sobre todo las metas por alcanzar”. (Categoría 1: I1.</p> <p>“ La misma planificación es desordenada, aquí no se planifica a su tiempo y por lo tanto no es pertinente”. (Categoría 1: I1)</p> <p>“los lineamientos cuando llegan de arriba es decir de las autoridades institucionales, llegan desfasado de la realidad”. Categoría 1: I3)</p> <p>“las autoridades todavía no han tenido una mentalidad propia de lo que es ser universidad y asumen políticas desde la cima para todos los institutos, pero cuando llegan a cada instituto generan conflictos por el hecho de que no se corresponden con la realidad institucional al querer instrumentar políticas a cada instituto, que si bien funcionan para otras universidades, en el caso de la UPEL distorsiona su funcionalidad.” (Categoría 1: I14)</p> <p>“el plan de desarrollo de la universidad es concebido desde la alta gerencia, sin embargo, su instrumentación genera resistencia en los Institutos porque muchos profesores no creen en el plan y es precisamente esa alternativa de tener una disposición de recursos y de voluntad en la universidad para sacar adelante los proyectos” (Categoría 1: I15)</p>
Investigador	<p>Es evidente la acción centralizada de las autoridades rectorales, especialmente la rectoría administrativa en la formulación del Plan de Desarrollo, no hay suficiente discusión a nivel operativo (institutos) de las políticas, objetivos, misión y visión de la universidad, directrices estratégicas, quizás por la manera atropellada de formular el plan de desarrollo dado los cambios impredecibles de la política de estado en materia de planificación y presupuesto. Concebido el Plan de desarrollo unido a su escasa difusión , la Universidad se gira lineamientos operativos para la elaboración de los planes operativos que en cierta medida son mas conocidos, sin embargo, algunos gerentes consideran una perdida de tiempo su elaboración porque sus esfuerzos no son recompensados y otros los elaboran por formalidad. No existe una cultura planificadora. Se percibe un desconocimiento de los profesores sobre la planificación estratégica que instrumenta la Universidad y su vinculación con el presupuesto por proyecto. Desde la perspectiva de las direcciones, subdirecciones y secretarios, se percibe una actitud de aprendizaje y más compromiso con el plan operativo que desde la óptica de los jefes de departamento.</p>

(Continuación cuadro N° 80: Competencias en Planificación y Administración)

Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	<p>*Realizan seguimiento a la ejecución del Plan Operativo, con excepción de Pedagógico de Caracas, pero con marcadas diferencias de opinión. (F2.A)</p> <p>*Realizan seguimiento del desarrollo exitoso de la gestión. (F1.A)</p> <p>*Realizan seguimiento del desarrollo exitoso de la gestión con excepción del Pedagógico de Caracas. (F1.J. Sig. 0,000)</p> <p>*Realizan seguimiento del desarrollo exitoso de la gestión con marcadas diferencias de opinión de los Pedagógicos Caracas y Miranda. (F1.C)</p> <p>*Realizan seguimiento del desarrollo exitoso de la gestión, con marcadas diferencias de opinión de Pedagógico de Caracas. (F2.UA)</p>
Cualitativo	<p>“Una gran debilidad es el no seguimiento de los procesos administrativos tan tipificados en el Reglamento General de la Universidad como en los Reglamentos que rigen tanto a la docencia de pregrado, postgrado como a extensión”. (Categoría 1:I11)</p> <p>“hay decisiones muy rápidas que casi inmediatamente tiene que retomarse la toma de decisiones porque no se toma en función de los parámetros que deben tomarse tomando en cuenta un criterio de planificación estratégica para ver si eso puede darse así.” (Categoría 3:I11)</p> <p>La falta de respuesta con respecto a lo que se plasma en el plan operativo hace “que la gente se desmotive, que no trabaje en equipo, que no crea en la planificación. (Categoría 1: I12)</p> <p>“muchos profesores no creen en el plan y es precisamente esa alternativa de tener una disposición de recursos y de voluntad en la universidad para sacar adelante los proyectos se debilita.” C1: I15)</p>
Investigador	<p>Uno de los problemas emblemáticos de la gerencia universitaria representada en este estudio por los Institutos Pedagógicos referenciados, es precisamente las deficiencias de control y seguimiento de los trámites administrativos. En el caso del plan operativo, la ejecución física se realiza por formalidad sin tomar en cuenta las metas planificadas dentro del proyecto institucional. En el caso de la ejecución presupuestaria, los recursos se imputan independientemente del producto a alcanzar dentro del proyecto. Es importante resaltar que los jefes de departamento desconocen en este momento el plan operativo oficial para el 2008 ni las estimaciones del presupuesto, desconocen los proyectos al cual giraran los recursos. Además, se evidencia el desconocimiento de los procesos administrativos para ejecutar la disponibilidad presupuestaria. Por otra parte, se observó en la Sección de Compras de uno de los Institutos, la existencia de un conjunto importante de solicitudes que no disponen de disponibilidad y no se informa a las diferentes instancias administrativas (dirección, subdirecciones, secretarías y departamentos), salvo cuando se le hace seguimiento de los requerimientos. Se percibe que no hay seguimiento a lo plasmado en los planes operativos.</p>

(Continuación cuadro N° 80: Competencias en Planificación y Administración)

Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	<p>*Conocen la formulación y ejecución presupuestaria, con marcadas diferencias de opinión del Pedagógico de Caracas. (F6.A)</p> <p>*Conocen la formulación y ejecución presupuestaria, con excepción del Pedagógico de Caracas, pero en el caso del Pedagógico de Miranda existen marcadas diferencias de opinión. (F3.D)</p> <p>*Desconocen la formulación y ejecución presupuestaria, con excepción del Pedagógico de Caracas. (F4.J)</p> <p>*Desconocen la formulación y ejecución presupuestaria. (F4.C)</p>
Cualitativo	<p>“El gerente tiene que conocer de planificación estratégica y de presupuesto de lo contrario esta aplazado como gerente o su gestión si duda tendrá tropiezos.” (Categoría 7: I11)</p> <p>La gerencia “desconoce el proceso presupuestario”. (Categoría 7: I1)</p> <p>“Los profesores gerentes no manejan el presupuesto y lo ejecutan sin saber el fin o su concatenación con el plan operativo” (Categoría 7: I3 e I4)</p> <p>“la gente tiene que conocer las leyes, la ley de la contraloría, la ley contra la corrupción, la ley de presupuesto, saber sobre la LOPNA, sobre el sistema presupuestario, sin embargo no es así, quizás por la falta de apoyo institucional en cuanto a capacitación del personal a cargo de una jefatura.” (Categoría 7: I5)</p> <p>“tenemos que formar profesores en esa dirección, profesores para el manejo de presupuesto.” Categoría 7:I6)</p> <p>“Hay que manejar presupuesto, de lo contrario quedaran muchos proyectos sin ejecutar.” Categoría 7:I7)</p> <p>“Todo gerente en cualquiera de sus niveles debe y tiene que conocer de planificación estratégica y del presupuesto, cosa que lamentablemente no observamos en nuestros gerentes.” (Categoría 7:I10)</p> <p>“Existe un gran desconocimiento en materia presupuestaria.” (Categoría 7: I 12)</p> <p>Los gerentes deben “conocer sus procesos, la administración del presupuesto con criterios de austeridad y racionalidad.” (Categoría 7: I14)</p> <p>“La gente no sabe como elaborar un presupuesto como tampoco como se ejecuta, simplemente solicita lo que necesita sin tomar en cuenta si esta respaldado en el plan operativo o si hay recursos disponibles.” (Categoría 7:I16)</p>
Investigador	<p>Se percibe un desconocimiento de las autoridades institucionales en cuanto a la formulación y ejecución del presupuesto por proyecto y de la administración de los ingresos propios, que es más evidente en los jefes de departamento que en los directivos. (traspasos presupuestarios y requisiciones)</p>

(Continuación cuadro N° 80: Competencias en Planificación y Administración)

Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	<p>*Conocen la instrumentación jurídica. (F7.A. Sig. 0,034)</p> <p>*Conocen la instrumentación jurídica, con marcadas diferencias de opiniones del Pedagógico de Miranda. (F2.D)</p> <p>*Conocen la instrumentación jurídica. (F1.J. sig 0,000)</p> <p>*Conocen la instrumentación jurídica, con excepción de Mejoramiento Profesional. (F1.C)</p> <p>*Conocen la instrumentación jurídica, con excepción de Mejoramiento Profesional. (F1.UA).</p>
Cualitativo	<p>“El otro elemento fundamental es que las autoridades institucionales al comienzo de su gestión no conocen los reglamentos y leyes que nos rigen.”(Categoría 7:I1)</p> <p>“e incluso no todos conocen los reglamentos y eso explica las controversias en los procesos administrativos, porque aprenden del ensayo y del error.” (Categoría 7: I2)</p> <p>“Desde que uno llega un puesto lo inmediato es buscar los reglamentos y manuales.”. Categoría 7: I3 e I4)</p> <p>“hemos tenido problemas gravísimos donde coordinadores nuestros han tomados decisiones desde un punto de vista legal que han afectado el patrimonio de la universidad y no por negligentes sino por desconocimiento de los procesos.”. (Categoría 7: I5)</p> <p>“Cuando comencé a ocupar cargos gerenciales en la universidad tuve que leer, tuve que revisar documentos con el propósito de empaparme de la información que necesitaba para el cargo que tenía que desempeñar, a pesar de tener una maestría en administración del deporte.” (Categoría 7: I10)</p> <p>“nos saltamos muchísimas veces los procedimientos de la ley orgánica de procedimientos administrativos (LOPA) y que esta por encima de cualquiera de estas normas y reglamentos que dificultan y provocan muchísimo ruido en los procesos gerenciales.... muchos de los procedimientos jurídicos en los cuales esta implicada la universidad es precisamente por el desconocimiento de los gerentes de los instrumentos jurídicos extrauniversitarios.” (Categoría 7: I11)</p> <p>“Existe un gran desconocimiento de las leyes, reglamentos y procedimientos, porque a veces tenemos discusiones en el consejo directivo y regularmente recurrimos al consultor jurídico para que de su opinión aunque sean académica” (Categoría 7: I12)</p>
Investigador	<p>Se percibe la actitud de aprendizaje de las autoridades por conocer la instrumentación jurídica de la Universidad, sin embargo, se observaron funciones y decisiones que diferían de lo reglamentario, dada la imperiosa necesidad de solucionar ciertos problemas, además es relevante la recurrencia de las autoridades institucionales hacia el asesor jurídico, por aspectos difusos en los reglamentos y normativas que tienden a solventar a través de resoluciones y normas transitorias. Por otra parte, la carencia de manuales de procedimientos a nivel Institucional es evidente; manual del director, manual del jefe de departamento.</p>

(Continuación cuadro N° 80: Competencias en Planificación y Administración)

Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	*Desconocimiento de los procesos administrativos con excepción del Pedagógico de Caracas. (F5.UA)
Cualitativo	<p>“Existe un desgaste de tiempo al suministrar la misma información a diferentes dependencias por el problema de la estructura, entonces uno hace tres veces el mismo trabajo. No se sabe a quien rendir.” (Categoría 1:I1)</p> <p>“entiendo que ahora estamos trabajando al estilo de cómo va viniendo vamos viendo.(Categoría 3:I11)</p> <p>“Y dentro de esas condiciones hay mucho que tiene que ver con la claridad de las funciones”. (Categoría 4:I9)</p> <p>“los equipos deben ser conformados con gente que conoce realmente su trabajo, esa es una de las grandes fallas que yo he percibido a lo largo de mi experiencia gerencial.” (Categoría 5: I7)</p> <p>“Una persona que desconoce la institución, pierde por lo menos un año en conocerla y proceder en consecuencia, situación que se percibe en la Universidad.”. (Categoría 7: I1)</p> <p>“las autoridades institucionales desconocen el manejo de los procesos.” (Categoría 7:I2)</p> <p>“Nos dimos cuenta que los problemas que se generan no es por error de trabajo sino por el desconocimiento de los procesos.” (Categoría 7: I3 e I4)</p> <p>“Los gerentes evidencia un gran desconocimiento de lo que es su trabajo, de lo que hay que hacer y lo que se espera de el.” (Categoría 7: I7)</p> <p>“el gerente debe saber administrar y tiene que conocer a la universidad. El mayor el problema es que esas dos premisas no se cumplen, a veces la gerencia universitaria sabe de gerencia y no conoce suficientemente a la universidad y hay gerente que conoce muy bien a la universidad y la academia pero no sabe o sabe muy poco de gerencia.” (Categoría 7: I9)</p> <p>“se evidencia un desconocimiento de los procesos administrativos, aspecto que se evidencia en la lentitud de los procedimientos, una cosa dicen hoy y otra cosa dicen mañana, en verdad percibo muchas improvisaciones.” (Categoría 7: I13)</p>
Investigador	<p>Se percibe una actitud las autoridades institucionales, por conocer los procesos administrativos, que en cierta medida se evidencian en el interés por conocer los procesos a través de la instrumentación jurídica, sin embargo la carencia de manuales de procedimientos administrativos hace que el aprendizaje sea lento y se caracterice por el ensayo y error. Por otra parte, a nivel de departamento, se observa, con ciertas excepciones, la falta de claridad en los procedimientos administrativos, aspecto que se ventila con la manera de proceder del personal de apoyo. En el ámbito de la investigación y la extensión la situación es más pronunciada.</p>

Cuadro N° 81. Competencias en la Comunicación. Triangulación.

Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	<p>*Oportunos en la entrega de información. (F1.A)</p> <p>*Oportunos en la entrega de información con excepción del Pedagógico de Miranda. (F5.D)</p> <p>*Oportunos en la entrega de información con excepción del Pedagógico de Caracas. (F1.J. Sig. 0,000)</p> <p>*Oportunos en la entrega de información solo en el Pedagógico de Miranda. (F1.C)</p> <p>*No son oportunos en la entrega de información con excepción del Pedagógico de Miranda. (F1.UA)</p>
Cualitativo	<p>“Cuando esos planes bajan hasta los jefes de departamento, pareciera que hay allí se genera una serie de situaciones que no se concatenan, entonces los jefes de departamento tienen una forma de planificar, hacen sus planes operativos pero no hay una respuesta oportuna” (Categoría 1: I12)</p> <p>“no hay fluidez de la información, lo que trae como consecuencia distorsión en la información y en los procesos” Categoría 1:I13)</p> <p>“producto de la estructura disfuncional los problemas se agudizan y la comunicación no fluye. Además, la información la convierten en un elemento de poder, la mentalidad es que si la escondo y la guardo en mi grupo, tengo mas poder sobre los demás. (Categoría 2: I1)</p> <p>“Los problemas de comunicación siguen sin resolverse dado que el perfil de las autoridades institucionales no se corresponden con el cargo que ocupan”. (Categoría 2: I2)</p> <p>“cuando enviamos la información, en este caso desde docencia hacia los núcleos, esta tiende a tergiversarse a nivel de núcleo, por una parte por el desconocimiento de los procesos..... en algunos casos simplemente no nos envían la información desde los núcleos”. Categoría 2: I3)</p> <p>“persisten los problemas de comunicación porque la información no fluye.” (Categoría 2: I10)</p> <p>“la gran debilidad de la gerencia universitaria es la comunicación oportuna. No hay comunicación corporativa ni comunicación gerencial, <i>a veces en los institutos nos enteramos de decisiones del consejo universitario cuando las decisiones ya están tomadas, tal es el caso de la transformación curricular la cual se presentó desde arriba y apenas ahora nos estamos enterando de una serie de posibles toma de decisiones que van afectar gravemente la enseñanza de las ciencias... Se ha dado plataforma tecnológica, pero si los gerentes no hacen fluir la información desde la gerencia alta hasta la gerencia operativa, representadas por las cátedras, el esfuerzo se pierde.</i>” (Categoría 2: I11)</p> <p>“hemos tratado de generar opciones para mejorar el flujo de comunicación, sentimos que es una debilidad no solo en el instituto, sino de la universidad.... los jefes de departamento y la comunidad siente que no le llega la información”. (Categoría 2:I12)</p> <p>“la cantidad de información es inoportuna”. (Categoría 2: I13)</p> <p>“La propia estructura de la universidad hace que la información se tergiverse” (Categoría 2: I14)</p> <p>“Hay que abrir los canales de comunicación. Estamos en estos momentos instrumentando una política de apertura de los canales de comunicación, a través del consejo directivo, del consejo académico.” (Categoría 2:I15)</p>

(Continuación cuadro N° 81. Competencias en la Comunicación)

Cualitativo	“a nivel de docencia la información fluye muy bien pero a nivel administrativo existen muchas trabas y es muy lenta y afecta las funciones nuestras.” Categoría 2: I16)
Investigador	De acuerdo con la experiencia del investigador en el trabajo de campo realizado en este estudio en su condición de observador participante, la entrega de información entre los gerentes universitarios no es oportuna, lo que genera el incumplimiento de las etapas y lapsos de la programación de la actividad investigativa. (jefes de departamento y coordinadores) y siempre hubo excusas y en algunos casos molestias de los gerentes encuestados, particularmente del Pedagógico de Miranda, sin embargo, las autoridades institucionales en todos los institutos (directores, subdirectores y secretarios) fueron mas convincente, en el cumplimiento de los lapsos establecidos. Desde el ámbito gerencial, es evidente el vencimiento de los lapsos estipulados en la Ley Orgánica de Procedimientos Administrativo (LOPA), por una parte porque las solicitudes o trámites se realizan de manera tardía y por otra parte, porque la información no fluye oportunamente. Esta situación genera lentitud en los procesos y críticas de la acción gerencial dada la interdependencia entre las instancias administrativas.
Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	<ul style="list-style-type: none"> *Utilizan en ocasiones canales informales para la solución de problemas. (F1.A) *Utilizan canales informales para la solución de problemas, con excepción del Pedagógico de Caracas, pero con una marcada diferencia de opinión. (F2.D) *Utilizan en ocasiones canales informales para la solución de problemas. (F6.J) *Utilizan en ocasiones canales informales para la solución de problemas con excepción de Pedagógico de Caracas pero con diferencias de opinión. (F6.C. Sig. 0,026) *No utilizan canales informales para la solución de problemas. (F4.UA)
Cualitativo	<p>“Los núcleos están desasistidos por el órgano central y los gerentes en procura de resolver sus problemas actúan de manera independiente e incluso consiguen recursos por otras fuentes distintas a la universidad. Hay que manejar diferentes escenarios A, B y C.” (Categoría 3:I1)</p> <p>“Desde el ámbito de la toma de decisiones, el coordinador del núcleo a veces toma decisiones y después negocia con la sede central.” (Categoría 3: I7)</p> <p>El gerente debe tener la capacidad de improvisar porque al conocer los caminos verdes, establece una especie de red informal solucionadora de problemas, y esto no es fácil ni aparece en un recetario ni en los libros de administración.”(Categoría 6:I1)</p> <p>“a veces resuelves un problema tocando puertas distintas a las jerárquicas y eso es una realidad en la universidad. Hay que ser negociador hasta con los distribuidores de servicio.”(Categoría 6: I7)</p>
Investigador	De acuerdo con la percepción de algunos gerentes de nivel operativo, representados por los jefes de unidad administrativa, a través de la entrevista, muchas de las decisiones tomadas por las autoridades institucionales las conocen oportunamente, no por la vía formal por donde posteriormente llega la información, sino que se enteran por otras vías diferentes a la establecida

(Continuación cuadro N° 81. Competencias en la Comunicación)

Investigador	en los reglamentos, sin embargo no actúan, esperando el comunicado oficial, que de acuerdo a la importancia de la decisión, realizan seguimiento. Por otra parte, consideran que gran parte de sus problemas los resuelven recurriendo a otras instancias distinta a su canal de mando, que posteriormente negocian con sus superiores. El investigador ha tenido la oportunidad de experimentar esta experiencia.
Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	<p>*En cuanto a información buscan información de diferentes. (F7.A. Sig.0,034)</p> <p>*En cuanto a información se limitan a los canales formales de comunicación. No buscan información de otras fuentes, con excepción del Pedagógico de Caracas. (F2.J)</p> <p>*En cuanto a búsqueda de información, se limitan a los canales formales de comunicación como fuentes. Marcada diferencia de opinión en los tres Institutos Pedagógicos.</p> <p>*En cuanto a búsqueda de información, se limitan a los canales formales de comunicación como fuentes. (F4.UA)</p>
Cualitativo	<p>La información tiende a tergiversarse “aunque los canales de comunicación son bien conocidos, por la cultura nuestra de hacer las cosas como nos parece.” (Categoría 2: I3)</p> <p>“A nivel de núcleo, el hecho de que las comunicaciones deben estar firmadas muchas de las respuestas se tornan lentas y en algunos casos ni responden las comunicaciones”. (Categoría 2: I4)</p> <p>“el proceso comunicación es deficiente”. (Categoría 2: I6)</p> <p>“La información tiende a ser reservada como un mecanismo de poder, y eso trae una serie de cosas, entre ellas que no se agoten los canales regulares.” (Categoría 2: I7)</p> <p>“la comunicación es directa y esto hace que los procesos gerenciales sean mas eficientes porque genera compromisos” (Categoría 2:I8)</p> <p>“La comunicación de esta dependencia con la dirección es muy fluida”. (Categoría 2: I9)</p>
Investigador	Es una acción estratégica recurrir a fuentes diversas de información para conocer procedimientos del cual el gerente no dispone de la información necesaria y suficiente para tomar una decisión inherente a sus competencias. Se percibe de la gerencia universitaria que las autoridades recurren a sus superiores, pares, subalternos o colegas, ante procedimientos que desconocen.
Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	<p>*Utilizan el Internet en el ámbito administrativo con excepción de Pedagógico de Caracas, sin embargo en el Pedagógico de Miranda hay diferencias marcadas de opinión. (F3.D)</p> <p>*No utilizan el Internet en el ámbito administrativo. (F3.J)</p> <p>*No utilizan el Internet en el ámbito administrativo. (F1.UA)</p>
Cualitativo	“Una limitación en estos momentos, es que no tenemos las herramientas tecnológicas, que de verdad nos apoye, que nos interconecte a todos para poder funcionar bien, lo único que trabajamos es con teléfono y la valija”. Categoría 2: I3 y I5)

(Continuación cuadro N° 81. Competencias en la comunicación)

	<p>“en estos momentos tenemos una plataforma tecnológica de equipamiento....todos los gerentes de los diferentes núcleos tienen instalados computadores, pero no termina de arrancar desde hace dos años y el flujo de la información sigue con los mismos problemas”. (Categoría 2: I4)</p> <p>“En los actuales momentos percibo que la gerencia universitaria ha evolucionado, sin embargo persiste la resistencia a la tecnología” (Categoría 2: I10)</p>
Investigador	En la Universidad, representada por los Institutos Pedagógicos objeto de estudio, no hay una plataforma tecnológica de información que optimice el ejercicio gerencial aunado de las restricciones impuestas dentro de la política de la Universidad e instrumentada por la Dirección General de Informática. En este sentido, a pesar de que los Institutos cuentan con equipamiento, la lentitud del servidor hace inoperancia el uso del Internet como medio de información, lo que genera a nivel operativo desmotivación. Quizás esta es una de las razones del porqué se recurre a la valija.
Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	<p>*Realizan presentaciones formales para dar a conocer los logros de gestión, con excepción del Pedagógico de Miranda y en el caso del Pedagógico de Caracas hay diferencias de opinión. (F9.A)</p> <p>* Difunden el éxito de gestión. (F2.D)</p> <p>* No difunden el éxito de gestión con excepción del Pedagógico de Caracas. (F1.J)</p> <p>* No difunden el éxito de gestión. (F1.C)</p> <p>* Difunden el éxito de gestión con marcada diferencia de Pedagógico de Miranda. (F3.UA)</p> <p>* Son elocuentes en el discurso cuando informan logros de gestión con excepción del Pedagógico de Miranda.(F4.D)</p> <p>*Son elocuentes en el discurso cuando informan logros de gestión con excepción del Pedagógico de Caracas.(F3.J)</p> <p>*No son elocuentes en el discurso cuando informan logros de gestión. (F2.C)</p> <p>*No son elocuentes en el discurso cuando informan logros de gestión. (F1.UA)</p>
Cualitativo	<p>“el problema aquí es que nadie informa si vamos bien o vamos mal, no existe esa retroalimentación, no de las autoridades rectorales ni de las institucionales” (Categoría 1:I1)</p> <p>“Desde el ámbito organizativo, la administración del tiempo es fundamental y aspecto favorable es que las autoridades institucionales cumplen con sus reuniones pautadas aunque no sean puntuales, no obstante tienen la crítica que todo se lo reservan” (Categoría 1:I2)</p> <p>“mucha información valiosa para la toma de decisiones oportunas no fluye y cuando te llega te ponen a pegar carreras, y al final uno no sabe si lo hiciste bien o si lo hiciste mal, ni tampoco si se logro el objetivo y en que términos” (Categoría 1: I5)</p> <p>“te obligan a un proceso administrativo de llenados de planillas, de control que no es operante, ni se sabe en algunos casos</p>

(Continuación cuadro N° 81. Competencias en la comunicación)

	<p>el logro de objetivos, que solo lo conocen las autoridades” (Categoría 1: I6)</p> <p>“Los jefes de departamento son una pieza fundamental en la gerencia universitaria y no pueden seguir siendo tramitadores de papales, no pueden estar dedicados exclusivamente a la parte académica que es su prioridad, sino que tienen que conocer y manejar muy bien como se administra esa academia y que implicaciones tiene” (Categoría 1: I9)</p> <p>“objetivos que solo conocemos cuando se elabora el plan operativo” (Categoría 1: I10)</p> <p>“por ejemplo tu no sabes si lo que estas haciendo esta bien, ni que cosas estas solucionando y que logros estas alcanzando a nivel del plan de desarrollo” (Categoría 1: I11)</p> <p>“muchos profesores no creen en el plan y es precisamente esa alternativa de tener una disposición de recursos y de voluntad en la universidad para sacar adelante los proyectos se debilita y si a eso le agregamos la falta de difusión de los logros con fines de motivación, los procesos administrativos se tornan desvinculados con los planes” (Categoría 1: I15)</p>
Investigador	<p>Los informes de gestión son conocidos y difundidos al final del período al cual el gerente fue elegido, pero durante la gerencia de procesos su difusión es limitada, sin embargo se percibe intentos aislados para corregir esta situación. No realizan presentaciones formales para dar a conocer logros, salvo cuando finaliza el período sin embargo se cuestionan los medios de verificación. Desde la óptica del investigador, los discursos son convincentes. Los jefes de departamento no difunden sus logros de gestión, se limitan a las asambleas departamentales y los informes entregados al director-decano.</p>

Cuadro N° 82. Competencias en el Trabajo en Equipo. Triangulación.

Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	<p>*En algunos casos dilatan los procesos administrativos en vez de facilitarlos, con excepción del Pedagógico de Miranda con marcadas diferencias de opinión. (F2.J).</p> <p>*Facilitan los procesos administrativos, con marcadas diferencias de opinión de Mejoramiento Profesional. (F3.C).</p> <p>*Facilitan los procesos administrativos. (F4.UA)</p>
Cualitativo	“Existe un desgaste de tiempo al suministrar la misma información a diferentes dependencias por el problema de la estructura, entonces uno hace tres veces el mismo trabajo”. (Categoría 1: I1)
Investigador	Se percibe ciertas intensiones resolutivas en la actuación gerencial, sin embargo no hay contundencia o cierres de ciclo, se observa deficiencias de control y seguimiento.
Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	<p>*Diligentes en la solución de problemas inherentes a sus competencias. (F4.D Sig. 0,021).</p> <p>*Diligentes en la solución de problemas inherentes a sus competencias, con excepción de Pedagógico de Caracas. (F1.J. Sig. 0,000)</p> <p>*Diligentes en la solución de problemas inherentes a sus competencias, con excepción de Mejoramiento Profesional. (F2.C)</p> <p>*Diligentes en la solución de problemas inherentes a sus competencias. (F1.UA)</p>
Cualitativo	<p>“es una estructura que no se entiende, no se tiene claro el nivel jerárquico, no se sabe a quien responder”. (Categoría 1: I1)</p> <p>“La misma estructura de la Universidad hace que las cosas, a nivel de Instituto no funcionen bien”. (Categoría 1: I3, I4)</p> <p>“te obligan a un proceso administrativo de llenados de planillas, de control que no es operante. La ejecución también se queda lenta, la respuesta, los procedimientos, la generación de producto es lenta”. (Categoría 1: I6)</p> <p>“hace que los procesos sean lentos por la burocratización, mientras mayor es la distancia mayor el problema.” (Categoría 1: I7)</p> <p>“En líneas generales una de las debilidades que se pone de manifiesto es la forma de administrar la institución” (Categoría 1: I12)</p> <p>“En realidad no se sabe a quien se le rinde cuenta en un momento determinado.” (Categoría 1: I13)</p> <p>“A pesar que la estructura rígida genera obstáculos operativos, siempre busco la manera, en el marco legal, de moverme administrativamente hablando, para hacer que las cosas se resuelvan lo mas rápido posible y sin mayor trauma.....Mi táctica ha sido, y con apoyo de director, el contacto y trabajo directo con los jefes de departamento y esto me lo permite el reglamento a través de una figura que se conoce como coordinadora institucional de docencia”. (Categoría: I16)</p> <p>“lo que se percibe es que las cosas se resuelven como resultado del mismo proceso y no por la diligencia de la autoridades”.(Categoría 2: I2)</p> <p>“como es posible que toda la vida en el ejercicio de los cargos tu llegues y hagas lo mismo que hacia el jefe anterior”(Categoría 2: I10)</p>

(Continuación cuadro N° 82. Competencias en el Trabajo en Equipo)

Cualitativo	<p>“quizás el desdeseo gerencial en el cuarto año es mas pronunciado porque las personas tienen otras motivaciones para seguir en las estructuras de cargos o en las estructuras de poder que tienen administrativamente en la universidad.”. Categoría 5: I6)</p> <p>“Los problemas de índole académico se resuelven con rapidez, junto con los jefes de departamento y coordinadores de programas, pero los problemas que involucran aspectos administrativos son mas lento, por el hecho de que su resolución obedece a otras instancias.” Categoría 5: I16)</p> <p>“Los problemas siguen sin resolverse dado que el perfil de las autoridades institucionales no se corresponden con el cargo que ocupan.” (Categoría 6: I2)</p> <p>“Por ejemplo hay casos en que tengo que resolver problemas vinculados con administración, informática, con la secretaría.” (Categoría 6:I3)</p> <p>“Se observa en algunas autoridades institucionales la falta de disposición para resolver problemas.” (Categoría 6: I4)</p> <p>“las salidas no son necesariamente negociadas, sino a veces se apela a nivel de dirección o a nivel estratégico de la universidad para resolver conflictos que pudieran resolverse internamente.” (Categoría 6:I6)</p> <p>“lo que hice fue negociar con el resto de los subdirectores para ver cuanto me podían aportar, y con lo acumulado me fui a negociar con el rector para conseguir la diferencia, el resto es historia aunque tuve que presionar para que terminaran la obra en el tiempo previsto.” (Categoría 6: I8)</p>
Investigador	<p>Se percibe una gerencia caracterizada por la urgencia (reactiva), la improvisación (no hay políticas claras) y el protagonismo (figura visible en la toma de decisiones). La estructura burocrática de la Universidad hace que los procesos administrativos vinculados con las funciones de docencia, de extensión y de investigación sean lentos, cuyo nudo crítico pareciera estar asociado con la dirección institucional ejecutiva como canal de mando de las diferentes instancias administrativas que conforman la estructura. En la práctica, en el mayor de los casos, se observa que los oficios y comunicaciones, de una manera conciente o por desconocimiento, son dirigidos a instancias que dependen de la dirección institucional con la finalidad de dar celeridad a los trámites correspondientes, en espera de que las instancias administrativas superiores procesen la información y esto genera retraso. En el caso de la dirección, se citan a las unidades de planificación y presupuesto, administración, la sección de servicios generales y mantenimiento, en lo relativo a la subdirección de docencia, se citan, la sección de centralización académica y currículo como referencias, en lo que corresponde a extensión tenemos la coordinación de extensión académica y la coordinación de extensión acreditable y en lo concerniente a investigación, la coordinación general de postgrado y la coordinación general de investigación son representativos. Otro aspecto de interés, es que la designación de algunos gerentes universitario esta en función de un halo político y de un perfil que se corresponde mas con un título académico que a las competencias gerenciales administrativas, aspecto que pudiera explicar la falta de coordinación de trabajo, lentitud en las decisiones, producto del aprendizaje que experimenta el gerente y por sus deficiencias de carácter organizativo, donde se recurre a diferentes instancias para conseguir una información pertinente. (Departamento-cátedras; departamento-coordinadores de programas (docencia, extensión, investigación); departamento-</p>

(Continuación cuadro N° 82. Competencias en el Trabajo en Equipo)

Investigador	subdirección de docencia; departamento-unidad de personal; departamento-unidad de planificación; departamento-unidad de administración u otra dependencia administrativa; departamento-auditoría interna). En esta dirección, el gerente se convierte en un explorador multifacético (seguimiento) para conseguir la información y concretar sus requerimientos. La estructura burocrática hace que esto ocurra y lo preocupante es falta de diligencia conjunta de las autoridades institucionales (incluye a jefes de departamento) en resolver esta situación, salvo de acciones aisladas en el marco de la normativa vigente y en este esfuerzo se confunden los roles entre la dirección, las subdirecciones y la secretaría o bien entre las jefaturas de cátedras y los diferentes coordinadores de programas, hasta el punto en que algunos gerentes no saben a quien rendir. En este sentido, si el gerente no es experimentado o letrado en la instrumentación jurídica, los errores persisten y por consiguiente los problemas administrativos.
Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	<p>*Toman decisiones en equipo, con marcadas diferencias en el Pedagógico de Caracas. (F5.A. Sig. 0,009)</p> <p>*Asume los desaciertos del equipo como responsabilidad de todos. (F8.A)</p> <p>*Abordan los problemas del equipo abiertamente. (F8.A)</p> <p>*Se adaptan fácilmente a equipos de trabajo. (F8.A)</p> <p>*Ante la burocracia manifiesta inconformidad formalmente. (F8.A)</p> <p>*Competentes para comunicar, delegar y motivar. (F3.A)</p> <p>*Competentes para delegar con excepción de Pedagógico de Miranda pero con marcada diferencias. (F2.D)</p> <p>*Se preocupan por el trabajo de los demás. (F4.A)</p> <p>*Se preocupan por el trabajo de los demás, con diferencias de opinión del Pedagógico de Caracas. (F3.D)</p> <p>*Se preocupan por el trabajo de los demás. (F4.J)</p> <p>*Se preocupan por el trabajo de los demás. (F1.C)</p> <p>*Se preocupan por el trabajo de los demás, con excepción de Mejoramiento Profesional. (F2.UA)</p> <p>*Hay coordinación de trabajo con excepción del Pedagógico de Caracas. (F1.J. Sig. 0,000)</p> <p>*Hay coordinación de trabajo con excepción del Pedagógico de Caracas y diferencias marcadas de opinión del Pedagógico de Miranda. (F1.C)</p> <p>*Hay coordinación de trabajo con excepción del Pedagógico de Caracas. (F1.UA)</p>
Cualitativo	<p>“cada quien anda por su lado, cuando en realidad debería ser un trabajo coherente, organizado y que todos estemos en sinergia desde el decano hasta el último eslabón de la gerencia que sería la operativa”. (Categoría 1: I12)</p> <p>“Las autoridades deben ponerse de acuerdo en cuanto a la información que suministran.(Categoría 2: I5) (Categoría 5: I5)</p> <p>“a través de las coordinaciones institucionales hemos podido coordinar un conjunto de actividades donde están involucrados</p>

(Continuación cuadro N° 82. Competencias en el Trabajo en Equipo)

Cualitativo	<p>los jefes de departamento y los coordinadores de programas, lo que permite difundir las información de manera directa.” (Categoría 2: I16)</p> <p>“siento que cada quien va por su lado y actúa aisladamente.”(Categoría 3: I12)</p> <p>“se toman medidas y se programan actuaciones gerenciales y administrativas de manera desarticulada que en vez de minimizar los problemas los agudizan.” (Categoría 3:I14)</p> <p>“Las estrategias no son claras e impredecibles, pareciera que los gerentes responden a sus propios intereses”. (Categoría 3:I16)</p> <p>“no hay coordinación de trabajo entre las autoridades institucionales.” (Categoría 5:I1 y I6)</p> <p>“el trabajo de las autoridades institucionales es coordinado, sin embargo, los procesos gerenciales son lentos” (Categoría 5:I3 y I4)</p> <p>“Siento que hay un proceso de desarticulación entre las autoridades universitarias.” (Categoría 5: I11)</p> <p>“Yo siento que no hay un modelo de gerencia corporativo donde todos trabajemos en equipo sino que hay una descoordinación, hay unas autoridades que trabajan en equipo y hay otras que no”. (Categoría 5: I12)</p> <p>“no se a hecho una actuación conjunta donde participen todos sino que el modelo viene impuesto desde las altas esfera.” (Categoría 5: I14)</p> <p>“A nivel de docencia, se trabaja coordinadamente con los jefes de departamento, con los coordinadores de programas, las comisiones que nombramos, aquí se le hace seguimiento a todo.”(Categoría 5: I16)</p> <p>“aquí nadie se pone de acuerdo, no hay disposición para atender los problemas estructura y funcionamiento de la universidad, y eso se debe a que la gente no quiere escuchar. En el caso de los jefes de departamento hay sus excepciones”. (Categoría 6: I14)</p> <p>“hay casos donde se pretende generar situaciones y abarcar espacios de acción con propósitos de influencia” (Categoría 6: I15)</p> <p>“hay procesos que no depende de uno, sino que obedecen a otras instancias pero que igualmente te afectan.” (Categoría 6: I16)</p>
Investigador	<p>A nivel de cada Pedagógico, se percibe un trabajo de equipo, con excepción del Pedagógico de Caracas, sin embargo en el caso de los otros Institutos (Miranda y Mejoramiento Profesional) existe un poder de influencia de sus directores-decanos, no solo con sus pares sino también con los jefes de departamento. Por otra parte, se observó, que las autoridades institucionales (directivos y jefes de departamento) manifiestan se inconformidad públicamente. Entre las autoridades institucionales hay coordinación de trabajo y pareciera que cada quien responde a sus propios intereses, salvo Pedagógico de Caracas, no obstante en Mejoramiento Profesional se observó un halo político vinculado con el director-decano. No se percibe una preocupación del trabajo de lo demás, salvo cuando el trabajo que se realiza en otra instancia afecte a la gerencia de procesos. En este sentido, un medio de verificación son los informes de gestión que se entregan por formalidad</p>

(Continuación cuadro N° 82. Competencias en el Trabajo en Equipo)

Investigador	al concluir el período para el cual el gerente fue electo, no obstante, a nivel de las Coordinadoras Nacionales de las diferentes instancias organizativas de la Universidad se entregan informes que no son revisados y analizados por el conjunto organizacional, no se percibe seguimiento a los plasmado en esos informes. En el caso de los jefes de departamento, los informes de gestión se entregan al final de la gestión.
Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	*Consideran que las amonestaciones no son medidas para penalizar los errores reiterados del personal, con excepción de mejoramiento profesional y en los Pedagógicos de Caracas y Miranda hay marcadas diferencias de opinión. (F9.A)
Cualitativo	“todos los que gerenciamos este instituto son flexibles dentro del trabajo en equipo” (Categoría 5: I8) “Todo gerente debe ser un líder que oriente el trabajo en equipo, sobre todo aquí en la secretaría, se comenten errores que tienen que corregirse a través del ejemplo y a través del feed back, para que la persona la próxima vez lo haga mejor, creo en la gerencia compartida...Y no esa gerencia impositiva de que el funcionario que se equivocó hay que levantarle un expediente.” (Categoría 5: I12)
Investigador	Se percibe un paternalismo generalizado en cuanto a la amonestación del personal, salvo ciertas excepciones que involucran a los jefes de departamento. Pareciera que no hay disposición de amonestar al personal, salvo a aquellos profesores instructores que se encuentran en período de prueba y de acuerdo a su falta puede ser penalizado, y esto depende del informe realizado por el jefe de cátedra y el jefe de departamento, según el Reglamento. En el caso del personal administrativo y obrero, las amonestaciones, en el mayor de los casos no trasciende de lo verbal.

Cuadro N° 83. Competencias en el Manejo Personal. Triangulación.

Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	<p>*Cumplen sus compromisos, con excepción de Mejoramiento Profesional. (F5.A. Sig. 0,009)</p> <p>*Elevada vocación de servicio. (F6.A)</p> <p>*Cumplen sus compromisos adquiridos, con excepción del Pedagógico de Caracas. (F1.D)</p> <p>*Olvidan sus compromisos adquiridos, con excepción del Pedagógico de Caracas y en el caso del Pedagógico de Miranda hay marcadas diferencias de opinión. (F2.J)</p> <p>*Olvidan sus compromisos adquiridos con excepción de Mejoramiento Profesional. (F5.C)</p> <p>*Cumplen sus compromisos adquiridos. (F4.UA)</p>
Cualitativo	<p>“Desde el ámbito organizativo, la administración del tiempo es fundamental y aspecto favorable es que las autoridades institucionales cumplen con sus reuniones pautadas aunque no sean puntuales”. (Categoría 1: I2)</p> <p>“los problemas personales y los chismes son elementos característicos de algunas autoridades como consecuencia de la demagogia”. (Categoría 4. I2)</p> <p>“Los valores del hombre, de la familia, de la profesión deberían estar al servicio de la institución donde, el decir sea consono con el hacer, aspecto que la actual gerencia debe tener siempre presente para que no se quede solo en promesa electoral” (Categoría 2: I5)</p> <p>“La credibilidad se gana en la medida en que cumplas con tus promesas y esto es una debilidad en la universidad, donde escuchas muchas promesas que en el transitar del tiempo se olvidan.”(Categoría 4: I7)</p> <p>“ocupar un cargo gerencial implica tener autoridad, responsabilidad, tener poder, implica un compromiso muy grande no solo con una gestión, no solo con un resultado electoral, no solo con una reelección sino con una comunidad, con su propio nombre”. Categoría 9:I9)</p>
Investigador	Se percibe que los objetivos personales difieren de los objetivos institucionales y en este sentido, el compromiso adquiere dimensiones más personalistas.
Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	<p>*Muestran humildad ante los planteamientos críticos de gestión. (F5.A. Sig. 0,009)</p> <p>*No demuestran humildad ante los planteamientos críticos de gestión. (F3.D)</p> <p>*Demuestran humildad ante los planteamientos críticos de gestión. (F6.J)</p> <p>*No demuestran humildad ante los planteamientos críticos de gestión. (F2.C)</p> <p>*No demuestran humildad ante los planteamientos críticos de gestión, con excepción del Pedagógico de Miranda. (F1.UA)</p> <p>*Reconocen sus errores públicamente, con diferencias de opiniones del Pedagógico de Caracas. (F3.D)</p> <p>*No reconocen sus errores públicamente, con excepción del Pedagógico de Miranda. (F6.J)</p> <p>*No reconocen sus errores públicamente. (F2.C)</p>

(Cuadro N° 83. Competencias en el Manejo Personal)

Cuantitativo	*No reconocen sus errores públicamente. (F1.UA)
Cualitativo	<p>“En la universidad funciona más las competencias de afectos, de carisma que la intelectual, sin embargo, hay que manejar las cosas delicadamente y equilibrada.” (Categoría 4: I1)</p> <p>“los gerentes deben de manejarse entre un estira y encoje, tienes que ejercer tu autoridad con la mano izquierda, no es fácil gerenciar en la universidad, hay que tener un alto grado de tolerancia ante aspectos que si bien la normativa te da la razón y la práctica debes ser flexibles” (Categoría 4:I3 y I4)</p> <p>“Tu ves gerentes que tienen una formación sólida y consistentes y son unos déspotas y esto genera rechazo y facturas del colectivo, tanto de los subordinados, pares y hasta de los superiores.” (Categoría 4: I7)</p> <p>“Aquí no se irrespeta absolutamente nada, nosotros oímos y escuchamos sugerencias, pedimos respeto porque respetamos.” (Categoría 4: I7)</p> <p>“Pienso que soy humilde, responsable, carismático, escucho a la gente, reservado con la información estratégica para la organización.” (Categoría 4: I10)</p> <p>“tenemos como norma no inclinar la balanza hacia ningún lado para que prevalezca el trabajo institucional y se trata en la medida de las posibilidades no confrontar con el resto de los integrantes del consejo directivo y cuando se nos presenta una situación, nos reunimos, aclaramos y pasamos la página.” (Categoría 4: I12)</p> <p>“Al comienzo la experiencia es dura porque se observa los roces del personal, la lentitud de los procesos, la burocracia y todo esto incide negativamente en la parte profesional, en la parte administrativa y en todas las actividades de las diferentes coordinaciones y cátedras, porque se generaran rupturas de carácter interpersonal que entorpecen el proceso gerencial.” (Categoría 4: I13)</p> <p>“En los actuales momentos la situación se complica porque la cuestión política está mal concebida.” (Categoría 5: I13)</p>
Investigador	En términos generales, en los tres Institutos Pedagógicos, las autoridades institucionales se perciben tolerantes y humildes ante las críticas, sin embargo existen sus excepciones. A nivel a nivel de jefe de departamentos hay excepciones, no todos son tolerantes y algunos mantienen distancia con el personal a su cargo. El reconocimiento de errores se percibe a un nivel personal, no se hacen públicamente.
Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	<p>*Trabajan con eficiencia bajo presión del tiempo. (F6.A)</p> <p>*Trabajan con eficiencia bajo presión del tiempo, con excepción del Pedagógico de Caracas. (F1.D)</p> <p>*Trabajan con eficiencia bajo presión del tiempo, con excepción del Pedagógico de Caracas. (F1.J)</p> <p>*Trabajan con eficiencia bajo presión del tiempo, con excepción de Mejoramiento Profesional. (F2.C)</p> <p>*Trabajan con eficiencia bajo presión del tiempo, con excepción del Pedagógico de Caracas. (F2.UA)</p>

(Cuadro N° 83. Competencias en el Manejo Personal)

Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	<p>*Trabajan con eficiencia bajo presión del tiempo. (F6.A)</p> <p>*Trabajan con eficiencia bajo presión del tiempo, con excepción del Pedagógico de Caracas. (F1.D)</p> <p>*Trabajan con eficiencia bajo presión del tiempo, con excepción del Pedagógico de Caracas. (F1.J)</p> <p>*Trabajan con eficiencia bajo presión del tiempo, con excepción de Mejoramiento Profesional. (F2.C)</p> <p>*Trabajan con eficiencia bajo presión del tiempo, con excepción del Pedagógico de Caracas. (F2.UA)</p>
Cualitativo	<p>“El gerente debe ser un administrar del tiempo, debe tener paciencia, porque aquí todo es urgente, de hoy para mañana y en ese transitar son muchos los errores que se pueden cometer” (Categoría 1: I1)</p> <p>“la administración del tiempo es fundamental, sin embargo todo es de un día para otro”. Categoría 1:I2)</p> <p>“En la unidad de personal, estamos tratando de diseñar una estrategia de acción, para saber científicamente cuales son las necesidades y los requerimientos del personal con el propósito de adiestrarlo para que sean mas efectivos y eficientes en la labor que realizan”.(Categoría 1:I5)</p> <p>“La ejecución también se queda lenta, la respuesta, los procedimientos, la generación de producto es lenta, no se puede ser eficiente en estas condiciones”. (Categoría 1: I6)</p> <p>“dependemos mucho de las contingencias y esto trae como consecuencia trámites de un día para otro que incluso no da tiempo de verificar la información que envías”. (Categoría 1: I10)</p> <p>“los jefes de departamento tienen una forma de planificar particular, hacen sus planes operativos pero no hay una respuesta oportuna, trayendo como consecuencia que la gente se desmotive” (Categoría 1:I12)</p>
Investigador	<p>Se percibe procesos administrativos atropellados como consecuencia de las improvisaciones gerenciales y la actitud reactiva de los gerentes que actúan en función de lo que requieren en otras instancias. En algunas ocasiones las solicitudes llegan a los departamento en forma tardía con el calificativo de “urgente”.No se observa una actitud proactiva de saber hacer lo que hay que hacer.</p>

Cuadro N° 84. Competencias en la Acción Estratégica. Triangulación.

Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	<p>*Eficientes en la instrumentación de estrategias. (F1.A)</p> <p>*Poco eficientes en la instrumentación de estrategias, con excepción del Pedagógico de Caracas pero con marcadas diferencias de opinión. (F5.D)</p> <p>*No son eficientes en la instrumentación de estrategias porque no toman en cuenta las propuestas. (F3.J)</p> <p>* Eficientes en la instrumentación de las políticas porque toman en cuenta las propuestas formuladas con excepción de Mejoramiento Profesional. En los tres Institutos existe heterogeneidad en las opiniones. (F1.C)</p> <p>* Eficientes en la instrumentación de estrategias porque toman en cuenta las propuestas formuladas, con marcada diferencias de opinión en los tres Institutos.(F3.UA)</p>
Cualitativo	<p>“La universidad funciona como compartimientos estancos, cada uno de los vicerrectorados funciona como un compartimiento estanco, igual que el rectorado que tiene una dinámica propia que no está articulada y esto hace que se pierda mucho esfuerzo en articular una política coherente y eso se traslada a un ruido gerencial al resto de la universidad aunque se ha hecho esfuerzos importantes”. (Categoría 1: I11)</p> <p>“A pesar de haber planes institucionales, operativos y proyectos, pareciera que no hay lineamientos suficientes de unión y coordinación para que todo marche coordinadamente”. (Categoría 1:I12)</p> <p>“Siento que las autoridades todavía no han tenido una mentalidad propia de lo que es ser universidad y asumen políticas desde la cima para todos los institutos, pero cuando llegan a cada instituto generan conflictos por el hecho de que no se corresponden con la realidad institucional al querer instrumentar políticas a cada instituto, que si bien funcionan para otras universidades, en el caso de la UPEL distorsiona su funcionalidad.....“Esto ha llevado a que todas los gerentes instrumenten una gerencia de bomberos, apaga fuego, fuego que prendían cada quien en su dependencia, en su institución y no se a hecho una actuación conjunta donde participen todos sino que el modelo viene impuesto desde las altas esfera”. (Categoría 1: I14)</p> <p>“Las autoridades deben ponerse de acuerdo en cuanto a la información que suministran....mi táctica ha sido, y con apoyo de director, el contacto y trabajo directo con los jefes de departamento y esto me lo permite el reglamento a través de una figura que se conoce como coordinadora institucional de docencia.”(Categoría 2: I5)</p>
Investigador	<p>Se percibe del profesorado un descontento en la conducción gerencial de la Universidad, con excepción de uno de los institutos, objeto de estudio y desde otra perspectiva, en algunas instancias de dirección institucional. En este sentido, las instancias administrativas donde se percibe mayor polémica son; la dirección (en dos institutos), la subdirección de extensión (en dos institutos) y la secretaría (en dos institutos). Entre las críticas recurrentes se citan el aspecto político, la falta de disposición de la gerencia para escuchar y las políticas impuestas desde la sede rectoral. Esta apreciación pone en entre dicho la eficiencia de las autoridades institucionales en la instrumentación de las políticas institucionales dado el carácter informativo mas que consultivo y participativo de los planes y políticas de la universidad.</p>

(Continuación cuadro N° 84. Competencias en la Acción Estratégica)

Indicador	OPINIÓN
Cuantitativo	<p>*Evalúan escenarios ante conflictos. (F1.A)</p> <p>*Realizan reuniones para evaluar fortalezas y debilidades con excepción del Pedagógico de Caracas. (F1.J. Sig. 0,000)</p> <p>*Realizan reuniones para evaluar fortalezas y debilidades, solo Pedagógico de Miranda. (F1.C)</p> <p>*Realizan reuniones para evaluar fortalezas y debilidades, con marcadas diferencias de opinión del Pedagógico de Caracas. (F3.UA)</p> <p>*Convocan oportunamente para la solución de problemas, con excepción de Pedagógico de Caracas. (F1.D)</p> <p>*No hacen convocatoria oportuna para la solución de problemas, con excepción del Pedagógico de Miranda. (F2.J)</p> <p>*Convocan oportunamente para la solución de problemas, con diferencias de opinión de los Pedagógicos de Miranda y Mejoramiento Profesional. (F1.C)</p> <p>*Convocan oportunamente para la solución de problemas, con excepción de Mejoramiento Profesional. (F1.UA)</p>
Cualitativo	<p>“pero esos otros actores a veces no funcionan, no te convocan oportunamente y todo es de urgencia, entonces el gerente debe ser capaz de resolver los problemas por cualquier instancia”. (Categoría 6:I1)</p> <p>“Se observa en algunas autoridades institucionales la falta de disposición para resolver problemas.”(Categoría 6:I4)</p> <p>“se observa que para el manejo de conflictos, por distintas razones, los problemas son estigmatizados pero las salidas no son necesariamente negociadas.” (Categoría 6:I6)</p> <p>“las autoridades institucionales se caracterizan por su trabajo en equipo que es coordinado por el director y ente un problema siempre se reúnen para buscarle solución.” (Categoría 6:I10)</p> <p>“Percibo de la gerencia actual la falta de convocatoria para atender los problemas en conjunto.” (Categoría 6: I11)</p> <p>“Por otra parte percibo una serie de nudos críticos que parecieran no tener planes y estrategias claras resolutiveas para este momento.” (Categoría 6: I12)</p> <p>“se presentan situaciones que tienes que resolver por la dinámica atropellada de la universidad.” (Categoría 6: I13)</p> <p>“aquí nadie se pone de acuerdo, no hay disposición para atender los problemas estructura y funcionamiento de la universidad, y eso se debe a que la gente no quiere escuchar. En el caso de los jefes de departamento hay sus excepciones” (Categoría 6:I14)</p> <p>“observo que hay decisiones compartidas donde se muestra disposiciones de resolución, sin embargo hay casos donde se pretende generar situaciones y abarcar espacios de acción con propósitos de influencia.” (Categoría 6: I15)</p>

(Continuación cuadro N° 84. Competencias en la Acción Estratégica)

Indicador	OPINIÓN
Investigador	A nivel del consejo directivo, la convocatoria no es oportuna, y muchos de los problemas se abordan cuando están presentes y esto trae como consecuencia de que la gerencia sea atropellada. Se percibe un clima de dejar hacer y dejar pasar, hasta el punto en que el problema hace crisis y hay que abordarlo, no hay esa cultura en materia de seguimiento a lo acordado. Sustanciado en la experiencia como jefe de departamento, al investigador nunca la dirección Institucional lo ha convocado a una reunión para evaluar las fortalezas y debilidades de gestión, salvo cuando se elabora el Plan de Desarrollo de la Universidad que abarca cinco años, donde se concibe a las fortalezas y debilidades constante durante la vida útil del Plan porque cuando se elabora el Plan Operativo ni siquiera se revisan estos aspectos.

CAPÍTULO V

CONSIDERACIONES FINALES

Las consideraciones finales derivadas en este estudio, se fundamentan en las referencias utilizadas para la construcción de los antecedentes y hallazgos encontrados a través del trabajo campo, que involucró la complementariedad de los métodos cuantitativo y cualitativo.

Las organizaciones del futuro se perciben como organizaciones humanistas, con estructuras jerárquicas planas que priorizan su accionar de desarrollo en la conformación de equipos de trabajo orientados hacia el logro de objetivos específicos donde la coordinación se impone sobre la dirección y el control, reorientado por las competencias del individuo en grupo y no por el trabajo que realizan las personas. En este sentido, el liderazgo, en una primera fase conformaría los equipos competitivos de rendimiento, para luego evolucionar hacia una fase de transición entre la estructura tradicional y la estructura moderna de coordinación de trabajo. Una vez que el conjunto alcance su madurez, a través de la experiencia significativa, cada miembro, concebido como experto, estaría en la capacidad de coordinar el trabajo de equipo hacia los objetivos específicos consensuados. Es importante acotar que en la fase de madurez, la figura del liderazgo tiende a ser lineal y aparece un tipo de coordinación que se caracterizará por la capacidad de los miembros de preocuparse por el éxito del proceso y por su motivación hacia el compromiso y corresponsabilidad en la consecución de los objetivos y metas. Desde esta perspectiva, las figuras del *líder* y del *gerente*, son reconciliables.

De acuerdo con Gómez (2 005) y Morillo (2 004) los procesos decisorios de las Universidades Públicas Venezolanas, son muy complejos y comprenden una serie de

acciones e interacciones realizadas a través de los diferentes niveles de su estructura organizativa para contribuir nominalmente al alcance de los objetivos y metas formuladas en su instrumentación jurídica o para el cumplimiento de fines individuales o grupales orientados a tareas y cumplimiento de procedimientos administrativos que en algunas ocasiones no se corresponden con los contemplados en la misión, visión y valores enmarcados en el plan operativo.

El desarrollo de competencias requiere de la capacidad o habilidad de las personas en integrar en una acción, los cuatros pilares del saber, propuestos por la UNESCO para el siglo XXI en materia de educación:

a) El saber aprender o conocer vincula el conjunto de conocimientos científico, académico o reflexivo que intervienen en la realización de la tarea.

b) El saber hacer o emprender relaciona al conjunto de habilidades que se ponen en acción para realizar la tarea en el marco del aprender haciendo bajo un enfoque cooperativo y de las capacidades (lo que pueden hacer) que tienen las personas para poner en práctica lo aprendido, en función de las demandas específicas de cada situación.

c) El saber estar o convivir se inscribe en la capacidad de la persona para integrarse en un grupo, aceptando y cumpliendo las normas institucionales. Esta competencia esta vinculada con la capacidad de tolerancia, de compromiso y de corresponsabilidad.

d) El querer hacer o ser, describe la cualidad o habilidad de la persona para motivar y automotivarse y poder poner en juego los otros saberes.

El concepto de *competencia* es integrador y polisémico donde el saber y el que hacer son binomios que se construye y reconstruye a través de experiencias significativas. El desarrollo de competencias está condicionado por la voluntad y capacidad de la persona.

Es conveniente resaltar que las competencias desarrolladas por los gerentes se evidencian a través de la observación de la conducta de dicho gerente. En este sentido, las competencias pudieran categorizarse según su dominio; de dominio privado, las inherentes al individuo, las que el solo reconoce saber (motivaciones,

rasgos de personalidad) y las competencias de dominio público, las observables en la organización por medio del comportamiento y por lo tanto más factibles de desarrollar.

Para los efectos de esta investigación, el concepto de competencias gerenciales tiene una connotación genérica, en el sentido de que pueden operacionalizarse en cualquier cargo administrativo que implique tomar decisiones en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. De acuerdo con Hellriegel, Jackson y Slocum (2 002) las competencias gerenciales son el resultado de combinar conocimiento, destreza, comportamiento y actitudes que necesita un gerente para ser eficaz en un amplio conjunto de labores gerenciales y en diversos entornos organizacionales, sin embargo el querer hacer (competencia) adquiere relevancia porque el desarrollo de competencias es una acto voluntario, donde queda de relieve la privacidad del individuo.

El desarrollo de esta investigación permitió obtener la caracterización e interpretación de cinco competencias gerenciales vinculantes y generar lineamientos estratégicos viables para la formación gerencial de los profesores de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador que aspiran al ejercicio de cargos de elección. En esta dirección se caracterizaron las siguientes dimensiones:

Dimensión *Competencia en la Planificación y Administración*: la planificación y administración son habilidades que presuponen el establecimiento de los objetivos organizacionales y los medios para alcanzarlos.

Dimensión *Competencia en el Manejo Personal*: atendiendo los argumentos de Senge (1 998), la competencia para el dominio personal es una habilidad que favorece el desarrollar de aquellas competencias vinculadas con el *querer hacer o ser*. Señala Senge que esta habilidad se traduce en una incesante búsqueda individual de aprendizaje y aunque el aprendizaje personalizado no garantiza el aprendizaje de la organización, no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual.

Dimensión *Competencia en el Trabajo en Equipo*: atendiendo a los argumentos de Alles (2 006) el trabajo en equipo es una habilidad de participación activa en una meta común y supone facilidad para la relación interpersonal y capacidad para

comprender la repercusión de las propias acciones en el éxito de las acciones del equipo.

Dimensión *Competencia en la Comunicación*: se interpreta de Alles (2 005), la comunicación es una habilidad que implica escuchar y entender al otro, expresar conceptos e ideas de manera formal e informal, por escrito, oral o corporal.

Dimensión *Competencia en la Acción Estratégica*: para Hellriegel, Jackson y Slocum (2 002), la acción estratégica es una habilidad asociada a la comprensión de la organización para adoptar medidas estratégicas que implican prioridades, opciones alternas y alianzas consecuentemente con la visión, misión y prácticas profesionales.

El diseño de la investigación permitió el surgimiento de las técnicas e instrumentos de recolección de información, propio de los métodos cuantitativo y cualitativo. En esta dirección, para facilitar la interpretación de la información obtenida se utilizaron los siguientes programas: el programa estadístico SPSS versión 14,0 y el programa informático de análisis de datos cualitativos Atlas/ti. Desde la perspectiva cuantitativa, los instrumentos se validaron a través del juicio de experto y mediante una prueba piloto se determinó la consistencia interna empleando para los efectos el coeficiente Alpha de Cronbach. Desde la óptica fenomenológica del método cualitativo se recopiló abundante información cuya credibilidad y validación se fundamentó en la selección de los informantes claves y en la triangulación de métodos.

En correspondencia con los objetivos formulados los resultados fueron los siguientes:

Competencia en la Planificación y Administración

Los directores, subdirectores y secretarios se autoperciben y son percibidos como autoridades institucionales que conocen claramente la misión y visión de la Universidad, sin embargo, los jefes de departamento a pesar de autoperibirse conocedores de la misión y visión de la universidad son percibidos como autoridades institucionales que desconocen claramente estos aspectos. A nivel de las autoridades institucionales, no todos manejan lo relativo al plan de desarrollo y operativo de la

universidad, pero si sus políticas. Se evidenció a través de las entrevistas, el desconocimiento de un importante número de gerentes universitarios de la planificación estratégica, la formulación presupuestaria por proyecto, las Líneas Generales de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2008-2013 y los procesos administrativos de la Universidad.

Es importante destacar la existencia de manuales de procedimientos administrativos desactualizados y en algunos casos no existen (manual del director, manual de subdirectores, manual de secretarios y manual de jefes de departamento). En esta dirección es evidente la actitud de aprendizaje que emprenden los gerentes universitarios cuando ejercen acciones gerenciales de carácter académica administrativa, especialmente en lo que tiene que ver con la instrumentación jurídica.

En el ámbito de la formación gerencial no hay programas claros de formación sino experimentos que apuntan hacia la formación docente. Actualmente, dentro del “Proyecto de Formación” a cargo del Vicerrectorado de Docencia, las subdirecciones de docencia, amparadas en sus atribuciones, instrumentaron planes de formación académica que difieren en su programación entre los diferentes Instituto Pedagógico y está dirigido sólo hacia la formación de profesores instructores en el ámbito de la reglamentación existente y ética docente.

Entre otros hallazgos, la falta de una política coherente de formación y seguimiento del profesor en cuanto a su ascenso académico, genera nudos críticos en el ámbito gerencial administrativo, aspecto que se demuestra con el problema en los actuales momentos en algunos departamentos, donde los profesores no tienen ni la experiencia ni la categoría académica para ocupar la jefatura departamental. No hay generación de relevo porque los profesores ordinarios en su mayoría son instructores y asistentes.

Es importante resaltar que en los Institutos Pedagógicos, no existe una dependencia administrativa que se encargue de elaborar, revisar o crear manuales de procedimientos administrativos. En estos momentos, sólo en la Sede Administrativa Central de la Universidad funciona la Unidad de Organización y Sistema que se

encarga de la elaboración, revisión y creación de estos manuales, sin embargo, se percibe desvinculada de los Institutos y en algunos casos se desconoce su existencia.

Por otra parte, toma fuerza el planteamiento de que la estructura de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador contribuye a estos cuestionamientos porque la concepción de la misión y visión de la Universidad basado en un modelo centralizado en la alta gerencia que no responde a las necesidades reales de cada Instituto.

No existe articulación entre las funciones de docencia (pregrado y posgrado), investigación y extensión.

Competencia en la Comunicación

Desde la perspectiva de la investigación cuantitativa, los directores, subdirectores, secretarios y jefes de departamento se autoperciben y son percibidos como autoridades institucionales que entregan la información oportunamente, con excepción de lo percibido por los jefes de las unidades administrativas. Desde la óptica de los informantes claves y la observación participante, se evidencia una lentitud en el flujo informativo, producto de la estructura disfuncional de los institutos, el desconocimiento de los procesos administrativos y la inoperante plataforma tecnológica. En esta dirección, el gerente se convierte en un explorador multifacético (seguimiento) para conseguir la información y concretar sus requerimientos.

Por otra parte, las autoridades institucionales opinan que realizan presentaciones formales para difundir los éxitos de gestión y esa es la percepción de los jefes de las unidades administrativas, sin embargo los jefes de departamento y los coordinadores de los diferentes programas (docencia, investigación y extensión) consideran que los directivos (directores, subdirectores y secretarios) no lo hacen. De esta situación pudiera interpretarse que la comunicación entre las autoridades institucionales y los jefes de unidades administrativas es mas fluida, en cuanto a la difusión de los éxitos de gestión, que la comunicación entre los directivos, jefes de departamento y coordinadores de programas. Desde la óptica del observador participante, los informes de gestión como medio difusor del éxito gerencial, se realiza con fines

formales al finalizar cada período y de manera apresurada, sin embargo su presentación durante el período no es usual.

En la condición del investigador como observador participante se evidenciaron hechos relacionados con esta competencia:

- a) Se observó un conflicto generado por el desconocimiento de los procesos administrativos de los gerentes y por las fallas de comunicación entre dos dependencias administrativamente enfrentadas. La situación se solventó por la intervención de profesores presentes en ese momento y que no estaban vinculados directamente con el problema, por el personal administrativo de la dependencia y por los mismos estudiantes que elevaron su reclamo ante instancias superiores.
- b) Se observó una situación problemática entre una subdirección de docencia de uno de los Institutos Pedagógicos objeto de estudio y la unidad de secretaría, en cuanto a la distribución de los ambiente de aula y el número de admitidos y esto generó contratiempos y malestar en el personal y en el estudiantado.
- c) Se presenció una manifestación estudiantil cuyo reclamo fue la desinformación de las autoridades institucionales sobre aspectos relacionados con la transformación curricular e infraestructura de la universidad.
- d) Las estadísticas no son confiables porque la fuente de información tampoco es confiable. Se observó sobreestimación de resultados.
- e) La resistencia al uso del Internet como canal de comunicación es evidente dado que la plataforma tecnológica es inoperante y extremadamente lenta a nivel departamental. Se percibe esfuerzos aislados por resolver esta situación, sin embargo las restricciones impuestas por Universidad hace desvanecer el esfuerzo resolutivo.
- f) Se percibe que a nivel de cada dependencia administrativas (direcciones, subdirecciones, secretarías y departamentos) la información y los trámites administrativos circulan muy lentos y en gran parte tiene como punto de referencia los procedimientos que competen a la dirección institucional.
- g) El reglamento que norma el funcionamiento administrativo de las dependencias genera lentitud en los procesos gerenciales.

- h) Se evidenció discrepancia de criterios en la administración de los recursos financieros entre los tres institutos donde se realizó la investigación.
- i) De acuerdo con la experiencia investigativa en cuanto al retiro de los instrumentos de investigación, es evidente que las autoridades institucionales, en cuanto a la información oportuna fueron mas diligentes que los jefes de departamento.
- j) De acuerdo con la experiencia gerencial del investigador como jefe encargado de un departamento en uno de los Institutos Pedagógicos, es evidente que las autoridades institucionales no han superado en problema del flujo de información oficial, lo que genera retraso en otras latitudes del proceso gerencial.
- k) En la práctica, en el mayor de los casos, se observa que los oficios y comunicaciones, de una manera conciente o por desconocimiento, son dirigidos a instancias que dependen de la dirección institucional con la finalidad de dar celeridad a los trámites correspondientes, en espera de que las instancias administrativas superiores procesen la información y esto genera retraso.
- h) El hecho de que el canal de mando de los jefes de departamento sea el director incide en la lentitud de los procesos académicos administrativos entre la subdirección de docencia y las jefaturas departamentales, situación que se percibe a nivel de jefaturas de cátedras y coordinadores de programas. En este sentido, se confunden las competencias gerenciales entre lo administrativo y lo académico.
- i) No se evidencia comunicación efectiva entre pares en los diferentes Institutos Pedagógicos.

Ante estas situaciones problemáticas, toma fuerza conclusiva, la información obtenida del trabajo de campo en el ámbito cualitativo, que revela el problema de la fluidez informativa en la gerencia universitaria.

Competencia en el Manejo Personal

Desde la perspectiva de la investigación cuantitativa, los directores, subdirectores, secretarios y jefes de departamento se autoperciben y perciben como autoridades institucionales que cumplen sus compromisos adquiridos, sin embargo, los jefes de departamento y los coordinadores de los diferentes programas (académico,

investigación y extensión) consideran que los directores, subdirectores y secretarios no cumplen sus compromisos adquiridos.

Por otra parte, los jefes de departamento opinan que los directivos muestran humildad ante los planteamientos críticos de su gestión, no obstante, los coordinadores de los diferentes programas y los jefes de las unidades administrativas consideran que no. En el caso, exclusivamente de los jefes de departamento, estos son percibidos como autoridades institucionales de poca humildad ante los planteamientos críticos de gestión, sin embargo es importante destacar un aspecto contradictorio enmarcado en otro descriptor, donde los directivos opinan que los jefes de departamento reconocen sus errores públicamente y estos a su vez consideran que los directivos no reconocen sus errores públicamente. Este indicador demuestra la falta de consistencia de opinión de la muestra, representada por las autoridades institucionales, ante los descriptores propuestos en el instrumento de investigación. Sin embargo, los coordinadores de los diferentes programas y los jefes de las dependencias administrativas son consistentes en sus percepciones al describir que las autoridades institucionales no demuestran humildad ni reconocen sus errores públicamente.

Un aspecto relevante es que las autoridades institucionales trabajan con eficiencia bajo presión del tiempo.

Desde la perspectiva de los informantes claves y la observación participante, se interpreta:

- a) La propia estructura de la universidad influye en el establecimiento de los estamentos de poder y la vinculación del profesor que aspira al ejercicio de un cargo de elección a vincularse con organizaciones de carácter política. En esta dirección, las competencias de negociación, de liderazgo y de influencia son fundamentales para el logro del apoyo electoral, de cuyos resultados dependerá la autoridad.
- b) Se percibe que a medida que se asciende en los niveles gerenciales de la universidad mayor son las relaciones de orden social. En este sentido, los jefes de departamento son mas operativos que las autoridades institucionales y estas a su vez son mas operativas que las autoridades rectorales.

- c) Se percibe generosidad y empatía en las autoridades institucionales.
- d) Se observa una gerencia permisiva porque no hay disposición para amonestar el personal.
- e) Poco seguimiento de las promesas electorales e incumplimiento de las mismas.
- f) El reconocimiento de los errores se percibe a nivel personal, no se hacen públicos.
- e) Las decisiones y los procesos administrativos dependen en gran escala de las contingencias. Esta situación hace que los trámites sean vertiginosos ante la urgencia.
- f) En algunos casos las autoridades institucionales evaden los conflictos simplemente trasladando la situación hacia otra instancia administrativa mediante silencio administrativo por razones personales de toma decisiones (riesgo) o para involucrar otros actores dentro de un trabajo coordinado. Desde la perspectiva del investigador, la estructura académica administrativa genera problemas de carácter operativo, que si el gerente no procura solventar (capacidad resolutive) se agudizan y crean nudos críticos.

Estas consideraciones revelan que las autoridades trabajan con eficiencia bajo presión del tiempo, sin embargo, esa actitud reactiva de los gerentes ante las contingencias, que a su vez los hacen emocionalmente tolerantes, se percibe como una debilidad de la cultura organizacional universitaria.

Competencia en el Trabajo en Equipo

Desde la perspectiva de la investigación cuantitativa, los directores, subdirectores, secretarios y jefes de departamento se autoperciben y son percibidos como autoridades institucionales que facilitan y son diligentes en la solución de problemas inherentes a sus competencias. Además, toman decisiones en equipo, son competentes para comunicar y motivar, se preocupan por el trabajo de los demás miembros del equipo y existe coordinación de trabajo. No hay disposición de amonestación del personal.

Desde la óptica de los informantes claves y la observación participante, se interpreta:

- a) Se percibe una gerencia caracterizada por la urgencia (reactiva), la improvisación (no hay políticas claras) y el protagonismo (figura visible en la toma de decisiones). La estructura burocrática de la Universidad hace que los procesos administrativos vinculados con las funciones de docencia, de extensión y de investigación sean lentos, cuyo nudo crítico pareciera estar asociado con la dirección institucional ejecutiva como canal de mando de las diferentes instancias administrativas que conforman la estructura.
- b) Falta de coordinación de los procesos gerenciales entre pares de los diferentes Institutos Pedagógicos.
- c) Se perciben equipos gerenciales desarticulados en cuanto a un propósito común, cada quien dentro de su ámbito de influencia gerencia a su manera. La estructura burocrática hace que esto ocurra y que no se tenga claro en determinados momentos a quien rendir o responder. En este sentido, se evidencian acciones aisladas en el marco de la normativa vigente y en este esfuerzo se confunden los roles entre la dirección, las subdirecciones y la secretaría o bien entre las jefaturas de cátedras y los diferentes coordinadores de programas.
- d) En el caso de los directores y subdirectores, es evidente la preocupación por el poder, mientras que a nivel de jefaturas departamentales, persiste la resistencia de los profesores en participar en estos cargos, quienes lo catalogan como un puesto perverso y explotador.
- e) Otro aspecto de interés, es que la designación de algunos gerentes universitario esta en función de un halo político y de un perfil que se corresponde mas con un título académico que con las competencias gerenciales administrativas, aspecto que pudiera explicar la falta de coordinación de trabajo, la lentitud en las decisiones, el tiempo de aprendizaje que experimenta el gerente en los primeros años de gestión, producto de deficiencias de carácter formativo.

Ante estas situaciones problemáticas, toma fuerza conclusiva, la información obtenida del trabajo de campo en el ámbito cualitativo, que revela el problema de

coordinación de trabajo en equipo, no en lo inherente a las competencias del área estratégica en particular, sino desde la perspectiva de la visión helicóptero del gerente universitario en cuanto al conjunto organizacional. En este sentido, se percibe ineficiente coordinación de trabajo en equipo entre pares, confusión de roles y falta de diligencia para corregir esta situación.

Competencia en la Acción Estratégica

La capacidad estratégica del gerente universitario pareciera estar más asociada con el estilo gerencial de cada profesor que con los problemas estructurales de la universidad. De acuerdo con el enfoque cuantitativo de la investigación, las autoridades institucionales se autoperciben como eficientes en la instrumentación de las estrategias, evalúan escenarios ante conflictos, realizan reuniones para evaluar fortalezas y debilidades, sin embargo, los directivos y jefes de departamento se perciben poco eficientes. Por su parte, los coordinadores de los diferentes programas y jefes de unidades administrativas opinan que ambos (autoridades institucionales) son eficientes en la instrumentación de estrategias. Esta situación pudiera explicarse por los canales de mando directo en lo que respecta a cada área estratégica, sin embargo, quizás la condición del cargo electo de los jefes de departamento influya en la determinación de los procesos decisorios, porque entre otros aspectos opinan que no son convocados oportunamente para la solución de problemas, aspecto distinto a lo que perciben los coordinadores de programas y jefes de unidades administrativas.

Desde la óptica de los informantes claves y la observación participante, se interpreta que la gerencia universitaria en estos momentos está desarticulada en la toma de decisiones, porque no se percibe un conjunto organizacional orientado hacia una visión compartida de Universidad. En este sentido, la misión queda en letra muerta y los objetivos y metas se muestran desconfigurado de la realidad institucional porque cada Instituto tiene una dinámica propia.

Entre las críticas recurrentes se cita la convocatoria inoportuna de las autoridades institucionales, el dejar hacer y dejar pasar y la falta de disposición de la gerencia para escuchar hasta que la situación problemática hace crisis.

Es importante destacar que no hay evidencia de vinculación operativa de los jefes de departamento con respecto a sus pares en los institutos pedagógicos.

Ante estos hallazgos, de características estructurales y funcionales de la Universidad, es difícil instrumentar y articular de manera eficiente y efectiva una política estratégica coherente dado el carácter informativo más que consultivo y participativo de las políticas.

CAPÍTULO VI

LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS DE FORMACIÓN GERENCIAL BASADOS EN LAS COMPETENCIAS DESARROLLADAS POR LOS GERENTES UNIVERSITARIOS

En la gerencia de procesos, los gerentes universitarios deberían tener la capacidad de integrar en una misma acción las cuatro dimensiones del saber: el saber aprender o conocer, el saber hacer o emprender, el saber estar o convivir y el saber hacer o ser.

Desde esta óptica, la formación académica en un área específica del conocimiento y la experiencia significativa del profesor en cargos gerenciales, esta última enmarcada dentro de un proceso sistemático de apertura hacia el aprendizaje, configuran dos elementos medulares para el desarrollo de competencias. No obstante, la diversidad de competencias y experiencias que los gerentes universitarios pudieran integrar en una acción específica revelan la complejidad de estructurar esquemas gerenciales formativos de actuación en una dirección, como medio de evaluación de la aplicación de los contenidos teóricos y del aprendizaje gerencial.

Con base a lo anterior, se describen tres perspectivas para la formación gerencial del profesor universitario desde el enfoque de las competencias, teniendo como referente las experiencias significativas: la perspectiva estratégica, la perspectiva metodológica y la perspectiva operativa:

Perspectiva estratégica:

1. Lineamientos estratégicos para el diseño de un programa de formación gerencial basado en competencias en las dimensiones: planeación y administración, comunicación, manejo personal, trabajo en equipo y acción estratégica.

Perspectiva metodológica:

1. Lineamientos de carácter investigativo para diagnosticar y describir las necesidades de formación por competencias.
2. Lineamientos para identificar, de acuerdo con las funciones de la universidad (docencia, extensión e investigación) y la gestión administrativa, perfiles y áreas de interés del profesorado upelista que aspire al ejercicio de cargos de elección en la Universidad.

Perspectiva operativa:

1. Lineamientos para la clasificación de ambientes de aprendizaje, módulos y contenidos por niveles de competencias.
2. Lineamientos para evaluar en los centros de aplicación (Unidades Académicas Administrativas) los objetivos propuestos en el programa de formación gerencial por competencias.

Lineamientos de Desarrollo de Competencias Gerenciales desde la Perspectiva Estratégica.**Dimensión: Competencia en la Planificación y Administración**

El plan estratégico de formación gerencial para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador podría fortalecerse a través de un programa de formación gerencial por competencias que este fundamentado en la experiencia significativas de los gerentes universitarios, cuyo propósito sea lograr la integración en las acciones gerenciales, las siguientes dimensiones del saber: saber conocer, saber convivir, saber hacer y saber emprender o ser. No obstante, el programa debe ser compartido por las autoridades universitarias en sus diferentes funciones (docencia, extensión e investigación), teniendo presente la importancia relativa de la gestión administrativa en cada una de ellas y debe ser coherente, con las políticas del Estado y de la Universidad. De acuerdo con los resultados de esta investigación, uno de los obstáculos influyentes en la implementación de un plan de formación gerencial en la

Universidad, es la falta de disposición de las autoridades rectorales de emprender una política seria sobre la formación del talento humano que logre reunir voluntades para la formulación e instrumentación de un plan coherente y coordinado.

Las autoridades institucionales deben redefinir la misión y visión de la universidad en función de nuevos referentes, donde la participación del colectivo sea lo mas amplia posible. No se puede concebir planes de desarrollo y planes operativos anuales donde los gerentes desconozcan o no se identifiquen con la visión, misión, objetivos y los valores de la universidad. Hay que desconcentrar la toma de decisiones en materias de planificación y política presupuestaria. El gerente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador debe conocer y comprender las necesidades de la comunidad aledañas al Instituto Pedagógico donde se desenvuelve, aspectos que es obviado en la formulación de los planes de desarrollo y de la Universidad. Además, el gerente universitario, debe ser capaz de entender, comprender e interpretar los valores comunitarios con el propósito de adecuar las políticas extensionistas e investigativas de la Universidad a las necesidades del servicio educativo que esta debe prestar a la comunidad y áreas de influencia, en pleno ejercicio de su responsabilidad social. La estrategia debe orientarse al diseño de planes de desarrollo *para y con* la comunidad para evitar el encierro paradigmático.

En este sentido, el compromiso institucional en materia formativa debe velar por el conocimiento y participación directa o indirecta, del profesor que aspira ejercer funciones gerenciales en la Universidad, en la elaboración del Plan de Desarrollo, del Plan Operativo Anual y del proyecto presupuestario como medios de direccionalidad de los esfuerzos y recursos. Debe sincerarse la política presupuestaria en materia de formación gerencial, dado que los resultados de esta investigación revelan, que los recursos presupuestarios y financieros asignados a los Institutos no se corresponden con lo expresado en el Plan Operativo Anual (POA) sino que son centralizados en la Sede Rectoral. El POA se concibe como un ejercicio académico que genera desconcierto en los gerentes.

La política presupuestaria debe ser entendida como el marco referencial de intencionalidad y espíritu descentralizador de las autoridades universitarias, donde la

reasignación de los recursos presupuestario y financiero hacia las unidades operativas representada por los Institutos Pedagógicos sea más equitativa y menos igualitaria.

El éxito de una gestión dependerá en mayor o menor grado del conocimiento que el gerente posea de la Universidad y en particular del instituto donde se desenvuelve. En esta dirección es de vital importancia el conocimiento de la instrumentación jurídica existente y sus incompatibilidades, de la estructura de la universidad y su disfuncionalidad gerencial, de los procedimientos administrativos constituidos (formales e informales). El conocimiento de la instrumentación jurídica universitario y extrauniversitario, conocer y comprender la cultura organizacional, los procesos, las personas, las funciones de la universidad, prever puentes de entendimiento.

La Universidad a través de sus instancias competentes puede promover la elaboración de manuales de procedimientos académicos administrativos pertinentes según el cargo: manual del director, manual del subdirector de docencia, manual del subdirector de investigación y postgrado, manual del subdirector de extensión, manual del subdirector del secretario y manual del jefe de departamento. Esto se lograría con la participación de los actores involucrados.

Dimensión: Competencia en la Comunicación

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) requiere de una estructura de comunicación flexible que minimice la entropía que la desinformación genera en los procesos gerenciales. El reconocimiento de la interacción como herramienta ontológica para entender, comprender e interpretar la disfuncionalidad organizacional que genera la propia estructura de la Universidad, permite al gerente universitario visualizar posibles acciones resolutivas. En este sentido, la interacción sistemática no debe confundirse con la comunicación fluida entre los actores universitarios, donde lo oportuno de la calidad y cantidad informativa son determinantes. Uno de los puntos críticos que caracteriza a la gerencia universitaria upelista en el ámbito comunicacional, es el carácter urgente de las comunicaciones, de su uso como mecanismo de poder, de su calidad y de su extemporaneidad.

Además, en algunos casos no se tiene conocimiento claro a quien rendir dado las situaciones emergentes que se presenta.

Con el desarrollo de competencias en comunicación, el gerente universitario podría sustentar acciones dirigidas hacia la consecución de metas compartidas. La interacción sistemática permite visualizar los cambios del entorno y la transformación organizacional, para generar propuestas reflexivas de actuación gerencial de acuerdo con los nuevos referentes.

Es importante tener presente en los planes estratégicos de formación gerencial para la UPEL, que cada gerente de acuerdo a sus reflexiones y experiencias, tiene sus propias manifestaciones conductuales y caminos de acción. De manera paradójica, hay dos maneras para llegar hasta la Dirección Institucional; una vía, es por el ascensor, en función de la rapidez y el descanso, y la otra vía, es por las escaleras como alternativa para conocer e interpretar lo que ocurre en cada piso del edificio. La segunda alternativa permite interactuar con los actores sociales sistemáticamente a través de la vivencia como elemento fundamental en la construcción de la experiencia y por consiguiente del desarrollo de competencias.

Los gerentes universitarios con mayor aceptación y así lo revelan los resultados, se caracterizan por:

1. Comunicarse directamente con sus superiores y pares.
2. Propiciar un clima de apertura para el entendimiento.
3. Disponer de la información en tiempo real.
4. Ser transparente y oportunos con el flujo informativo.
5. Establecer mecanismos de comunicación lineal y no estructural.
6. Utilizar el Internet para comunicarse, sin embargo, en la universidad la existencia de mecanismos duales (manual y electrónico) son aceptables por razones geográficas de algunos Institutos Pedagógicos y por la propia cultura upelista.
7. Poseer la habilidad para combinar la red de canales formales con los informales constituidos (camino verdes).

Dimensión: Competencia en el Manejo Personal

La disposición de apertura del gerente universitario hacia el aprendizaje de los procesos académicos administrativos se constituye en elemento condicional en las experiencias situacionales significativas. Esa disposición de desaprender, reaprender y organizar debe estar presente, de acuerdo con los resultados de esta investigación, en la formación gerencial del profesorado upelista.

Es de suma relevancia, en los planes estratégico de formación gerencial, proponer acciones dirigidas hacia la puesta en práctica de las competencias de dominio privado que una vez observables se convierten en competencias de dominio público. Estos aspectos pueden administrarse desde el enfoque de la inteligencia emocional, porque las competencias de dominio privado solo pueden comprobarse o desarrollarse una vez que el individuo las hace conocer a través de su comportamiento.

El gerente universitario de la UPEL en estos momentos, debería caracterizarse por:

1. Adaptabilidad a los cambios del entorno y transformaciones organizacionales.
2. Compromiso con lo que hace.
3. Escuchar más que oír.
4. Crear e innovar procesos.
5. Generar condiciones de trabajo, físico y emocional.
6. Liderizar y gerenciar en la adversidad.
7. Evitar la condicionalidad y el liderazgo demagógico.
8. Fortalecer sus relaciones sociales.
9. Gerenciar a un nivel mínimo de confianza con respecto al grupo o equipo de trabajo.
10. Inspirarse en el respeto, la justicia y la honestidad en la toma de decisiones.
11. Reconocer y reflexionar sobre las críticas de gestión.
12. Tolerar la ineficiencia y decisiones no compartidas.
13. Ser leal con la misión de la universidad.
14. Automotivarse y motivar a los demás.
15. Amplitud en el trato con sus superiores, pares y personal de apoyo.
16. Ejercer la autoridad sin irrespetar.

17. Negociador para resolver situaciones adversas.
18. Intuitivo en el marco de la legislación y la política institucional.
19. Tener voluntad para hacer las cosas.
20. Sentido del deber.

Dimensión: Competencia en el Trabajo en Equipo

Un gerente debe tener capacidad persuasiva para ganar voluntades en beneficio institucional, porque independientemente de las capacidades gerenciales que un profesor pudiera tener, si no logra convocar voluntades con cierto nivel de compromiso para la conformación de equipos de trabajo, las expectativas de éxito de una gestión son insostenibles en el tiempo. Además, el trabajo en equipo debe fomentar ambientes de aprendizaje, la motivación por la gestión administrativa y el relevo de las autoridades.

El comportamiento del gerente universitario debe ser consono con la institucionalidad, donde los objetivos consensuados prevalezcan ante los objetivos personales.

De acuerdo con el carácter transitorio de los cargos de elección en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, un aspecto relevante de esta competencia, producto de las reflexiones del autor en este estudio, es la posibilidad de incorporar en los planes estratégicos de formación gerencial aspectos relacionados con la corresponsabilidad, la disciplina, la autocrítica y la lealtad entre los miembros de un equipo, con el propósito de constituir valores organizacionales en el personal de apoyo que favorecerían la gestión de un nuevo gerente. La incorporación del profesor gerente al equipo administrativo constituido debe ser amigable, de cercanía al personal y de adaptabilidad.

Desde una visión holística de la Universidad, la coordinación del trabajo gerencial entre las diferentes autoridades institucionales y jefes de departamento en todos los institutos pedagógicos nos mostraría una visión más realista de lo que es una Universidad.

Dimensión: Competencia en la Acción Estratégica

Las acciones estratégicas dirigidas por las Autoridades Universitarias de la UPEL hacia la formación gerencial de sus profesores, deben sustentarse en las experiencias gerenciales significativas (pasado), en las vivencias del momento histórico (presente) y en las expectativas de los actores sociales (futuro). En este sentido, deben explorarse los puntos de aceptación y desencuentros perceptivos del que hacer universitario en el ámbito gestor con el propósito de fortalecer la formulación de las políticas institucionales, facilitar su instrumentación a nivel de las unidades ejecutoras, representadas por los Institutos Pedagógicos que conforman la UPEL y propiciar un clima de entendimiento y compromiso entre las autoridades. Esta visión *helicóptero* de la Universidad, que es un término empleado por el investigador en este estudio, permite visualizar desde diferentes perspectivas el dinamismo organizacional en sus diversas manifestaciones conductuales.

Es oportuno insistir en la operacionalización de los indicadores de gestión, porque toda política tiene un impacto mensurable a través de medios verificables.

Para que los planes estratégicos de formación gerencial tengan éxito deben estar coordinados por las autoridades rectorales como cabezas visibles de la UPEL en un esfuerzo coherente de integración, de lo contrario ese esfuerzo se desvanecerá y se impulsarían a nivel de los Institutos Pedagógicos alternativas aisladas.

La evaluación de escenarios alternos de acción ante la certidumbre e incertidumbre, es característico de un estratega. La posibilidad de trabajar en diferentes escenarios ofrece múltiples enfoques y puntos de vista acerca de la realidad gerencial. De acuerdo con los resultados de esta investigación, los modelos administrativos de comportamiento gerencial inspirados en las organizaciones con fines de lucro se perciben insostenibles en la administración pública universitaria y lo que impera es una especie de teoría en uso, donde gran parte de las decisiones se generan de circunstancias impredecibles de acción.

El gerente en la UPEL debe tener competencias de orden político, independientemente de la formación académica o competencias gerenciales que posea. En este sentido, el halo o red política se percibe como una estructura

constituida en la comunidad universitaria que es determinante en las aspiraciones del profesor que aspira a un cargo de elección y esta situación pone de manifiesto la necesidad de formar gerentes en materia de negociación y persuasión.

Los planes estratégicos de formación gerencial dirigidos a los profesores de la UPEL, deben contemplar un estudio de los ascensos, de las investigaciones, de la extensión que halla realizado o realice el profesor y de las experiencias y vivencias en el ámbito gerencial del docente upelista, con el propósito de visualizar el perfil y conducta del profesor en su vida universitaria.

Lineamientos de Desarrollo de Competencias Gerenciales desde la Perspectiva Metodológica.

La actividad investigativa se concibe como la esencia medular para diagnosticar las necesidades de formación gerencial universitaria que orientarían los planes de desarrollo de la Universidad en el eje estratégico *Gestión*. Es indispensable que la Dirección General de Planificación y Desarrollo de la UPEL, las ocho (8) Unidades de Planificación y Presupuesto de cada Instituto Pedagógico y las Coordinaciones Generales de Postgrado e Investigación de la Universidad, de acuerdo con determinadas áreas de interés, coordinen proyectos de investigación vinculantes con los proyectos institucionales con el propósito de mancomunar esfuerzos en pro de aprovechar las potencialidades de los actores en sus respectivos campos de conocimiento (docencia, extensión, investigación, gestión). En este sentido, los investigadores podrían adquirir competencias en planificación y administración para la gestión administrativa de las unidades de investigación y coordinaciones y desde otra óptica, los planificadores podrían adquirir competencias investigativas.

Para formular un programa de formación gerencial por competencias para el profesorado de la Universidad que aspire al ejercicio de cargos de elección, es fundamental identificar el perfil y áreas de interés del profesor, teniendo presente la instrumentación jurídica (categoría académica y títulos académicos). Las características de un gerente universitario debe sustentarse sobre la base de criterios de *independencia personal* que son descriptibles a través de las acciones individuales

del docente, bien sea en actividades o eventos de carácter curricular, extensionista, investigativo o de gestión académica administrativa. En esta dirección, se describen tres aspectos viables de tomar en cuenta dentro del diseño de un programa de desarrollo de competencias gerenciales deseadas: *voluntad* de hacer, la *capacidad* de hacer y el *ambiente* favorable para el aprendizaje. El elemento *pivote* del proceso de aprendizaje se centra en el hombre mismo, desde sus múltiples interrogantes.

Desde esta perspectiva, la concepción de la actividad investigativa en la UPEL tendría como nivel de reflexión la sustentación científica de los planes de desarrollo de la Universidad en el eje estratégico *Gestión*, y como retos la pertinencia social, la participación social y la rendición de cuenta en el marco de la responsabilidad social de la Universidad.

Lineamientos de Desarrollo de Competencias Gerenciales desde la Perspectiva Operativa.

Es de interés del investigador del presente estudio, fundamentado en los hallazgos encontrados, presentar lineamientos para el diseño de un prototipo de programa de formación gerencial por competencias dirigido hacia los profesores que aspiran dirigir la Universidad en los diferentes niveles jerárquicos de elección. Es importante señalar que el término *programa* utilizado en esta investigación, se fundamenta en el Reglamento Académico de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en su artículo 94 que estipula que:

El desarrollo profesional es un proceso permanente que será atendido a través de programas, destinados a mejorar, actualizar y especializar a los Miembros del Personal Académico en el ejercicio de sus funciones. Estos programas responderán a los fines y propósitos de la Universidad, a la filosofía de la Educación Venezolana y a las expectativas profesionales.

De igual forma, el mismo reglamento refiere en el artículo 97, párrafo 4 que los profesores ordinarios de la Universidad deben “Participar en los programas de formación y perfeccionamiento que establezca la Universidad”.

Desde un punto de vista estructural se requiere la creación en los Institutos Pedagógicos, de instancias administrativas de *organización y sistema* que estarían adscritas a las unidades de planificación y presupuesto, para que se ocupen de la elaboración y revisión sistemática de los manuales de procedimientos administrativos.

Desde una óptica organizativa, los programas de formación gerencial en sus diferentes funciones tengan éxito, el trabajo debe estar coordinado por el Vicerrectorado de Docencia, quien imparte la política de docencia renovación, desarrollo y perfeccionamiento permanente del personal docente de la Universidad y administra el proyecto de formación, no para que cada instituto instrumente de manera aisladas planes de formación sino que la programación tenga coherencia y viabilidad. Para ello es necesario involucrar otros actores vinculados con las funciones de la Universidad.

Teniendo presente los requerimientos anteriores, como plataforma estructural y organizativa básica, se presentan las siguientes consideraciones:

- a) Considerando el perfil del cargo que exige la instrumentación jurídica de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en cuanto a la categoría académica y tiempo de dedicación del profesor, ser egresado de la UPEL para el cargo de la Subdirección de Docencia y poseer el título de Doctor para quienes aspiren al cargo de Rector.
- b) Considerando los hallazgos que pudieran resultar de los proyectos de investigación vinculantes con los proyectos institucionales, coordinados desde la Dirección General de Planificación y Desarrollo, como instancia administrativa rectora de los Planes de Desarrollo de la Universidad.

Se proponen los siguientes módulos, que de manera simultánea o complementaria al seguimiento del ascenso académico, pudieran ser avalados por las autoridades institucionales a quienes le compete diseñar el programa:

MODULO I. Formación por Competencias.

MODULO II: La Planificación Estratégica Universitaria y el Presupuesto por Proyecto. (Puede incluir conversatorios, eventos científicos, actividades

extensionistas). El gerente debe conocer y comprender, entre otros aspectos, las necesidades de la comunidad y el entorno de cada Instituto Pedagógico en particular, aspectos que es obviado en la formulación de los planes de desarrollo de la Universidad.

MODULO III: La Legislación Universitaria. (Leyes, reglamentos, normas, actas convenios, manuales de procedimientos).

MODULOS OPCIONALES, según perfil.

IV-1: Gerencia de la Academia Universitaria. Aprendizaje electrónico.

IV-2: Gerencia Administrativa Universitaria. Aprendizaje electrónico.

IV-3: Gerencia de la Investigación Universitaria. Aprendizaje electrónico.

IV-4: Gerencia Extensionista Universitaria. Aprendizaje electrónico.

Una exigencia de certificación de este modulo estaría sujeta a la elaboración y ejecución de un Plan de Intervención por parte de cada participante en un centro de aplicación en la universidad (Unidad Académica Administrativa) que sería facilitado por las Autoridades Institucionales, de acuerdo con el modulo opcional cursado. El Plan de Intervención consiste en la instrumentación en corto plazo de un mini plan estratégico operativo que vislumbre la solución de un problema gerencial específico percibido en el centro de aplicación al cual fue asignado. El propósito es evaluar el impacto del programa de formación gerencial a través de los participantes. La formación implica conocimiento y competencias.

EJE TRANSVERSAL: Componente Social: Relaciones interpersonales, tolerancia, respeto, motivación, autocrítica. (Saber convivir)

Los módulos I, II y III estarían enfocados hacia el fortalecimiento y desarrollo de las competencias gerenciales técnicas y los módulos opcionales hacia las competencias gerenciales técnicas y genéricas.

El tiempo de duración del programa de formación gerencial por competencias dependerá del contenido programático que sus diseñadores consideren pertinente, de las competencias de los participantes que pudieran certificarse y de la elaboración y

presentación, por parte de los participantes, de un Plan de Intervención con su respectivo impacto.

Supuestos:

- a) Las autoridades universitarias están comprometidas con la formación de profesores para el relevo de los cuadros gerenciales en las diferentes funciones de la universidad.
- b) Las autoridades universitarias generan las condiciones ambientales necesarias para despertar interés de los profesores upelistas en participar en el programa de desarrollo de competencias gerenciales administrativas. (infraestructura, descarga académica o administrativa para la asistencia a los módulos, nombramiento de comisiones, plataforma tecnológica, entre otros)
- c) Existen políticas de reconocimiento de la gestión académica administrativa. (reconocimiento social, prima de jerarquía, prima de productividad acordes al cargo, baremo).
- d) Profesores motivados en participar en el programa.

REFERENCIAS

- Abarca, Fernández, R. (2 001) *El Aprendizaje Constructivista*. Editorial Abedul. Arequipa: Perú.
- Abarca Fernández, R. (1 991) *Proceso del Conocimiento: Gnoseología o Epistemología*. Editorial Abedul. Arequipa: Perú.
- Agut, S. (2 001) Análisis de Necesidades de Competencias en Directivos de Organizaciones Turísticas: El papel de la Formación. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona: España.
- Amat de Betancourt, M. (2 007). Modelo para el desarrollo de competencias de líderes efectivos en la gerencia media universitaria. Tesis Doctoral. UPEL. Caracas: Venezuela.
- Aneas Alvarez, M. (2 003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: Un modelo para la detección de necesidades formativas*. Universidad de Barcelona. España.
- Alles, M. (2 005). *Diccionario de comportamientos: Gestión por competencias* Ediciones Gránica. Buenos Aires: Argentina.
- Alles, M. (2 006). *Desarrollo del talento humano basado en competencias* Ediciones Gránica. Buenos Aires: Argentina.
- Álvarez, J., y Jurgenson, G. (2 003) *Cómo hacer Investigación Cualitativa: Fundamentos y metodología*. 1re Edición. Editorial PAIDOS, México.
- Arias, J. (1 998). *Proyecto de Investigación*. Caracas: Editorial Panapo.
- Badilla, L. (2 005). *Nociones de competencias desde la perspectiva de América Latina*. Disponible: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=216&Itemid=245>.
- Badrinath, R., y Wignaraja, G. (2004) Forum de Comercio Internacional-No.2: Crear Competitividad en las Empresas. Disponible: http://www.forumdecomercio.org/news/fullstory.php/aid/626/Crear_competitividad_en_las_empresas.html.
- Balestrini A., M. (2 001). *Como se elabora el proyecto de investigación*. 5ta ed. Caracas: BL Consultores Asociados.
- Bautista, M. (2 005). *Manual de Metodología de Investigación*. 1ra Ed. Caracas: Venezuela.

- Becerra, A. (2 002). *Thesaurus de la Investigación Académica Universitaria*. Caracas: UPEL-IPC.
- Becerra, A. (2 005). *Thesaurus Curricular de la Educación Superior*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Bethell-Fox, C. (1 996). *Las Competencias: Selección y contratación basadas en competencias*. HayGroup. 2da. Edición. Ediciones Deusto. Madrid: España.
- Bomboma, D. (2 004). *El Desarrollo en Africa*. [Documento en línea] Disponible [http:// www.africa-catalunya.org/congres/pdfs/bomboma.pdf](http://www.africa-catalunya.org/congres/pdfs/bomboma.pdf).
- Briceño, F. (1 999) *De la Transmisión a la Construcción de Conceptos Científicos*. Tesis Doctoral. U.S.M. Caracas: Venezuela.
- Buzan, T. (2 003). *El Poder de la Inteligencia Social*. Editorial URANO.
- Carretta, A. (1 996). *Las Competencias: Aplicaciones en la planificación de recursos humanos*. HayGroup. 2da. Edición. Ediciones Deusto. Madrid: España.
- Castillo, E. (1 999). La Fenomenología Interpretativa como alternativa apropiada para estudiar los Fenómenos humanos. [Documento en línea] Disponible <http://tone.udea.edu.co/revista/mar2000/fenomenologia/html> [Consulta: 2006, Julio 24].
- Chiavenato, I. (1 995). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. 4 Edición. Mc Graw Hill.
- Connor, J., y Seymour, J. (1 996). *PNL para Formadores*. Ediciones Urano. Madrid: Barcelona.
- Crawford, D., Glendenning, D., y Wilson, W. (2 000). *Competencia Laboral y Educación basada en Normas de Competencia*. Editorial Limusa. México.
- De Sousa, M. (2 001). *Análisis de necesidades de Entrenamiento basado en el Modelo de Competencias*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.monografias.com/trabajos14/mocom/mocom.shtl-gesti> [Consulta: 2006, Junio 20].
- Díaz, V. (2 006) *Construcción del Saber Pedagógico*. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL. Caracas: Venezuela.
- Doryan, E. (1 999). *Educación y Competitividad en Centroamérica*. Disponible: <http://www.incae.edu/ES/clacds/investigacion/pdf/cen1200filcorr.pdf>.
- Edvinsson, L., y Malone, M. (2 004) *El Capital Intelectual*. Editorial NORMA.
- ENCICLONET. (2 000) *Epistemología: Teoría del Conocimiento*. Disponible en: <http://presencias.net/indpdm.html?http://presencias.net/educar/ht1040a.htm>
- Esteva, G. (1 996). *Diccionario del Desarrollo: Una Guía del Conocimiento como Poder*. [Documento en línea] Disponible [http:// www.ivanillich.org/lidicc.htm](http://www.ivanillich.org/lidicc.htm).

Galvis, R. (2 004). *Modelo Teórico de Formación Docente basado en Competencias para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Tesis Doctoral. UPEL. Caracas: Venezuela.

García, C. (1 996). *Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina*. Editorial CENDES- U.C.V. Caracas: Venezuela.

García, J. A (2 005). *Glosario de Términos Básicos en Regulación y Acreditación en Educación*. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. UNESCO-IESALC [Documento en línea]. Disponible: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/INFORME%20RAMA%20ESLAT/InformeES-2000-2005.pdf>. [Consulta: 2006, Julio 2006].

García Gil, M. (1 998). Competencias centrales y gestión del talento. Disponible: www.monografias.com/trabajos25/competencia-centrales/competencias-centrales.shtml.

Gilar Corbi, R. (2 003). *Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta*. Universidad de Alicante. España.

Goleman, D. (2 000). *La Inteligencia Emocional en la Empresa*. Editorial Vergara.

González, J., y Beneitone, P. (2 006, Mayo). *Proyecto Alfa Tuning América Latina*. Revista Digital MECESUP No. 328. Disponible: [Http://www.mecesup.cl/informativo/paginas/cuerpo.php?idedi=20060504120655&idele=20060516115554](http://www.mecesup.cl/informativo/paginas/cuerpo.php?idedi=20060504120655&idele=20060516115554).

Guédez, V. (2 003) *Aprender a Emprender: De la gerencia del conocimiento a la ética de la sabiduría*. Editorial Planeta.

Gutierrez, C. (1 997). *La Epistemología y sus Desarrollos recientes*. Disponible en: http://claudiogutierrez.com/La_epistemologia_y_sus_desarrollos_recientes.html.

Guzmán de Moya, E. (2 005). *Las propuestas de reforma educativa y la naturaleza específica de los cambios*. Año I. No. 1. Revista Entreluces. 23-39. Maturín: Venezuela.

Hanke, J., y Reitsch, A (1 997). *Estadística para Negocios*. Madrid: Editorial Mc.Graw.Hill.

Hanson, M. (2 000). *Competencia Laboral y Educación basada en Normas de Competencia*. Editorial Limusa. México.

Hellriegel, D., Jackson, S., y Slocum, J. (2 002). *Administración: un enfoque basado en competencias*. IX Edición. Editorial Thomson. México.

Hooghiemstra, T. (1 996). *Las Competencias: Clave para una Gestión Integrada de Recursos Humanos*. HayGroup. 2da. Edición. Ediciones Deusto. Madrid: España.

- Ibarra, A. (2 000). *Competencia Laboral y Educación basada en Normas de Competencia*. Editorial Limusa. México.
- Koontz, H., y Weihrich, H. (1 990). *Administración*. México: Editorial Mc. Graw Hill.
- Instituto Venezolano de Planificación (1 999). Área Docencia. ZOPP Resumido. Disponible: <http://www.geocities.com~jensherrmann/resumido.html>. [consulta: 2006, mayo 15]
- Jaimes, R. (1 998) *Origen y Destino del Conocimiento Científico*. Editorial Tropykos. Caracas: Venezuela.
- Lanz, R., Fergusson, A., y Marcuzzi, A. (2 006). *Procesos de la Educación Superior en América Latina*. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. UNESCO-IESALC [Documento en línea]. Disponible: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorioINFORME%20RAMA%20ESLATInformeES-2000-2005.pdf>. [Consulta: 2006, Julio 2006].
- Lejter, N. (2 003). Gerencia del Conocimiento: ¿moda o revolución? Disponible: <http://www.degerencia.com> [consulta:2004, Septiembre 16]
- Ley de Universidades. (1970)
- Levy-Leboyer, C. (1 997). *Gestión de Competencia*. Gestión 2000. España.
- Malpica, M. (2 000). *Competencia Laboral y Educación basada en Normas de Competencia*. Editorial Limusa. México.
- Martínez, M. (2 004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Editorial Trillas.
- Maza Zavala, D. (2 002). *Fundamentos de Economía*. Editorial El Nacional. Venezuela.
- Medina, C., y Espinoza, M. (1 996). *El Aprendizaje Organizacional: El Estado del arte hacia el tercer Milenio*. Gestión y Estrategia / No. 10. UAM-A
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2 001). *Políticas y Estrategias de la Educación Superior en Venezuela*. 2000-2005.
- Ministerio de Planificación. (2 001). *Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007*.
- Monagas, D. (2 002). Análisis de los procesos de Gerencia Universitaria en la Escuela de Economía de la FACES-ULA: Un enfoque sistémico. Tesis de Maestría. ULA. Mérida: Venezuela.
- Morillo, I. (2 004). Sistema de Estrategias basadas en la Creatividad e Inteligencia Emocional para promover un Cambio Cultural en el Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez” UPEL. Tesis Doctoral. Universidad Santa María. Caracas: Venezuela.

- Morin, E. (1 981). *El Método: La naturaleza de la naturaleza*. Editorial Cátedra. Madrid: España.
- Muro, X. (2 003). *La Gerencia Universitaria: Estudio desde una perspectiva crítica*. Tesis Doctoral. UPEL. Caracas: Venezuela.
- Murillo, J. (2 005, agosto). *Modelos innovadores de formación docente: un estudio comparado*. Ponencia presentada en el III Encuentro Internacional El Conocimiento que Educa, Colombia: Bogota.
- Núñez, J. (1 997). *Competencias Recursos Humanos: Aplicación de las Competencias en los Procesos de Recursos Humanos*. Año 2. No. 25. Revista Calidad Empresarial. 22-25.
- O.P.S.U. (2 000). *Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Universitaria en Venezuela*. Caracas: Venezuela.
- Pereira, L. (2 002, Enero). *Organizaciones que Aprenden: El Paradigma Complejo en la Gerencia del Conocimiento*. Revista Digital UMBRAL 2000 No.14.
- Pérez, A. (2 002). *Guía Metodológica para Anteproyectos de Investigación*. FEDEUPEL. Caracas: Venezuela.
- Pérez de Roberti, R. (2 005). *Formación basada en competencia*. *La Academia rinde Cuentas*, 1(1),9-10. UCLA-Barquisimeto.
- Pimentel, R. y Portuondo, R. (2 005). *Una nueva Perspectiva de la Administración*. UNAPEC. Santo Domingo: República dominicana.
- Pinilla, A. (2 005). *Las competencias en la educación superior*. Disponible:<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=216&Itemid=245>.
- Proyecto ALFA Tuning para América Latina. (2 005) Disponible: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=168&Itemid=196>.
- Real Academia Española. (2 001). *Diccionario de la lengua española*. (20ª.ed.). Madrid: Espasa.

- Reglamento General de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (Resolución No 338, Ministerio de Educación). (2 000), Noviembre 10). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5 499 (extraordinario).
- Rincón, F. (2 003). Modelo Gerencial de Formación Integral para Optimizar la calidad de Gestión de los Directores de Educación Básica III Etapa. Tesis Doctoral. USM. Caracas: Venezuela.
- Ríos, P. (2 006). *Psicología*. Editorial Texto. Venezuela: Caracas.
- Romero, N. (1 988). Reflexiones para una nueva concepción del desarrollo y del subdesarrollo. Editorial de la Universidad del Zulia. Venezuela: Maracaibo.
- Ruiz Bolívar, C. (2 002). Instrumentos de investigación educativa: procedimientos para su diseño y validación. CIDEG. Venezuela: Barquisimeto.
- Sabino, C. (1 992). *El Proceso de Investigación*. El Cid Editor, C.A. Buenos Aires: Argentina.
- San Epifanio, J., y Velasco, A. (2 000). *Jugar en equipo*. Planeta Colombiana Editorial. Bogotá: Colombia.
- Senge, P (1 998). *La Quinta Disciplina*. Ediciones Granita. Barcelona: España.
- Sousa, M. (2 001) *Análisis de las necesidades de entrenamiento basadas en competencias*. Universidad Experimental Simón Rodríguez. Caracas: Venezuela. Disponible: www.monografias.com/trabajos14/mocom/mocom.shtml#gesti.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2 002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín: Colombia.
- Tünnermann, C. (1 996). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Ediciones CRESALC/UNESCO. Venezuela: Caracas.
- Ugas, G. (2 005). *Epistemología de la Educación y la Pedagogía*. Talleres Permanentes de estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales. Caracas: Venezuela.
- Universidad Nacional Abierta (UNA, 1 996). *Técnicas de Documentación e Investigación II*. 5ª edic. Caracas: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas (2 006). Subdirección de Docencia. Unidad de Currículo. Lineamientos que orientan el proceso de Transformación y Modernización del Currículo para la Formación Docente de Pregrado en la UPEL. Caracas. Venezuela.

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas (2 002). Subdirección de Docencia. Unidad de Currículo. Diseño Curricular de la Especialidad Educación Comercial. Caracas. Venezuela.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (2 001). Dirección General de Planificación y Desarrollo. Gestión Estratégica para la Transformación. Caracas. Venezuela.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (2 005). Dirección General de Planificación y Desarrollo. Informe de Evaluación Institucional 2001-2004. Caracas. Venezuela.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (2 006). Dirección General de Planificación y Desarrollo. *Plan de Desarrollo 2 007-2010*. PLANIUPEL, Boletín semestral No. 3. 2-10. Caracas: Venezuela.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (2 003). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctoral. FEDEUPEL. Caracas: Venezuela.
- Valero, A. (2 005). El rombo de la educación técnica. *5ª Nivel*, 9(14),8-9. UPEL-IPB. Barquisimeto.
- Villoria, M. (2 001, Noviembre). *La capacitación de los directivos públicos en las administraciones españolas y latinoamericanas*. [Documento en línea]. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Buenos Aires, Argentina. Disponible: <http://www.clad.org.ve/rev21/villoria.pdf#search='Manuel%20Villoria%20Mendieta%20y%20capacitaci%C3%B3n'>. [Consulta: 2006, Junio 20].
- Wattiez y otros. (2 005). *Nociones de competencias desde la perspectiva de América Latina*. Disponible: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=216&Itemid=245>.
- Zemelman, H. (1 992). *Los Horizontes de la Razón: Historia y necesidad de Utopía*. Editorial ANTHROPOS. Barcelona: España.

CURRICULUM VITAE

INFORMACIÓN PERSONAL

Apellido y Nombre: ORTEGA PÉREZ, ALFREDO JOSÉ.

Cédula de Identidad: V-6.077.962.

Fecha de nacimiento: 21 DE OCTUBRE DE 1963.

Dirección: URB. LA PAZ. RESD. DON ALFONZO. EL PARAISO. APTO. 3-A. CARACAS.

TLF: HAB 472-31-58.

TLF: CEL.0412 7 121907

INFORMACIÓN ACADÉMICA UNIVERSITARIA

PREGRADO

Universidad de Los Andes. U.L.A:

TÍTULO: ECONOMISTA.

POSGRADO

Universidad Santa María. U.S.M.

TÍTULO: ESPECIALISTA EN FINANZAS

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. U.P.E.L.

TÍTULO: MAGISTER EN GERENCIA EDUCACIONAL

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. U.P.E.L.

TÍTULO: DOCTOR EN EDUCACIÓN

INFORMACIÓN LABORAL

UPEL-IPC.

PROFESOR ORDINARIO

Desde 13 de Marzo de 1.995 hasta el presente.

CATEGORÍA ACADÉMICA ACTUAL: AGREGADO.

Actividades Académicas de aula: (asignaturas)

MATEMÁTICA FINANCIERA.

ECONOMÍA.

PRESUPUESTO.(PÚBLICO Y PRIVADO)

ADMINISTRACIÓN FINANCIERA

U.E.RÓMULO GALLEGOS

PROFESOR CONTRATADO EN LA

MAESTRÍA: GERENCIA ADMINISTRATIVA

Marzo de 2000.

Actividades académicas de aula: (asignaturas)

GERENCIA FINANCIERA.

I.S.U.M.

PROFESOR ORDINARIO.

CATEDRA DE ADMINISTRACIÓN.

Desde Septiembre del 93 hasta Mayo del 95.
Actividades académicas de aula: (asignaturas)
MATEMÁTICA FINANCIERA.
ECONOMÍA I.

C.U. FRANCISCO DE MIRANDA
PROFESOR CONTRATADO
CATEDRA DE ADMINISTRACIÓN
Desde Octubre del 92 hasta Marzo del 93.
Actividades académicas de aula: (asignaturas)
ECONOMÍA II.

I.U.M.A
PROFESOR CONTRATADO
EDUCACIÓN COMERCIAL
Períodos II-98, I-99 y II-99.
Actividades académicas de aula: (asignaturas)
MATEMÁTICA FINANCIERA; ECONOMÍA; BANCA Y SEGURO.

Tutorías:

Tutor de Tesis a nivel de pregrado, especialidad y Maestría: UPEL-Universidad Simón Rodríguez-Universidad Santa María.

JURADO PRINCIPAL CONCURSO GENERACIÓN DE RELEVO.

JURADO PRINCIPAL DE CONCURSOS DE OPOSICIÓN.

JURADO PRINCIPAL DE CONCURSOS DE CREDENCIALES.

JURADO PRINCIPAL DE DEFENSA DE TESIS DE MAGISTER.

Tutor de profesores Instructores.

Ponencias:

Investigación Educativa UPEL 2006.

Jornada Anual de Investigación del IPC. 2007.

Actividades Gerenciales:

JEFE DEL DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA Y FÍSICA DE LA UPEL-IPC.
Desde Mayo 2008 hasta el presente.

COORDINADOR NACIONAL DEL PROGRAMA FONDEIN ADSCRITO AL
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO UPEL.

COORDINADOR ACADÉMICO DEL PROGRAMA EDUCACIÓN COMERCIAL.

JEFE DE LA CÁTEDRA DE ADMINISTRACIÓN.

PRESIDENTE DE LA COMISIÓN ELECTORAL APROUPEL SECCIONAL
CARACAS..

JÉFE DE LA UNIDAD DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO. IPC.

MIEMBRO DE LA SUBCOMISIÓN EVALUADORA DE PRODUCTOS DE BIENES Y SERVICIOS, S.A. U.P.E.L.

MIEMBRO DE COMISIÓN PARA EL ESTUDIO DE ESTUDIANTES A ADMITIR. 2001-II.

ENLACE CON RELACIONES PÚBLICAS.

ENLACE CONTROL DE ESTUDIO.

JEFE DE PRESUPUESTO
Desde Marzo del 91 hasta Marzo del 95.

Publicaciones:

ELABORACION DEL PROGRAMA DE SEMINARIO DE PRESUPUESTO.

FUNDAMENTOS DE LA MATEMÁTICA FINANCIERA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN COMERCIAL. 2 006. Reimpresión 2008.