

FORMATO C
CARÁTULA OFICIAL DEL TRABAJO DE GRADO
RELACIONES INDUSTRIALES



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES
ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES

TRABAJO DE GRADO

Presentado para optar al título de:

LICENCIADO EN RELACIONES INDUSTRIALES
(INDUSTRIÓLOGO)

Sistemas de Incentivos en los contratos de los docentes analizados mediante el Modelo de Agencia.

Realizado por: Adriana Villalba

Profesor guía: José Luis Da Silva

RESULTADO DEL EXAMEN:

Este Trabajo de Grado ha sido evaluado por el Jurado Examinador y ha obtenido la calificación de : _____ () puntos.

Nombre: _____ Firma: _____

Nombre: _____ Firma: _____

Nombre: _____ Firma: _____

Caracas de de

FORMATO C
CARÁTULA OFICIAL DEL TRABAJO DE GRADO
SOCIOLOGÍA



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES
ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES

TRABAJO DE GRADO

Presentado para optar al título de:

LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA
(SOCIÓLOGO)

Sistemas de Incentivos en los contratos de los docentes analizados mediante el modelo de Agencia.

Realizado por: Sahirine Martínez

Profesor guía: José Luis Da Silva

RESULTADO DEL EXAMEN:

Este Trabajo de Grado ha sido evaluado por el Jurado Examinador y ha obtenido la calificación de : _____ () puntos.

Nombre: _____ Firma: _____

Nombre: _____ Firma: _____

Nombre: _____ Firma: _____

Caracas de _____ de _____

Universidad Católica Andrés Bello.
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.
Escuela de Ciencias Sociales.
Relaciones Industriales.
Sociología.

TRABAJO DE GRADO

**Sistemas de Incentivos en los contratos de los docentes analizados mediante el Modelo
de Agencia**

Tesista: Sahirine Martínez
Tesista: Adriana Villalba

Tutor: José Luis Da Silva.

Caracas, Noviembre de 2006

DEDICATORIA

Adriana Villalba

Le dedico esta tesis a Dios, al Divino Niño y a mi tata!!!!!!! Soñaste con este día más que yo, ahora solo falta que me veas vestida de zamurito....Te quiero mucho.

Sahirine Martínez

A Luz Esther Landaeta de Martínez y Efraín Martínez....son el motor de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

A todos los docentes que con su colaboración hicieron posible la realización de este proyecto, a todos ustedes, mil gracias.

A las unidades educativas José Antonio Páez, Los Riscos y Lino Clemente, especialmente a las profesoras Magda Galán, Maribel Monroy y Aracelis, sin su ayuda este trabajo no se hubiese llevado a cabo. Muchas gracias por hacernos un espacio para realizar nuestras entrevistas y por toda la colaboración, muchísimas gracias.

A mi madre, quien con su inmenso amor y apoyo ha logrado contribuir en el proceso y culminación de mi carrera, brindándome su incondicional amor, paciencia y comprensión. A ti mamá, te agradezco la vida y el amor que me llena cada segundo que respiro.

A mi padre, quien con su sabiduría y buenos consejos ha logrado guiarme, gracias a ti culmino lo que me propuse hace 5 años, gracias por tu excelente ejemplo, por tu incondicional apoyo y por ser un padre excepcional. He tenido en ti, un modelo a seguir.

A Sonilisse, mi morochita, mi otra mitad. Has sido para mi fuente inagotable de amor y apoyo. Gracias por tus consejos, por tu comprensión y tu compañía. Me has dado fortaleza durante un largo camino, sin ti no lo hubiese logrado. A Sonshire, mi hermana mayor, mi amiga, un ejemplo que me llena de orgullo y profunda admiración, aunque estés lejos, hoy estás aquí, a mi lado, tendiéndome la mano para ayudarme a culminar lo que una vez empecé.

A Yskander e Yskler, hombrecitos de mi vida, gracias por sus palabras y constante apoyo. Gracias por sencillamente, estar aquí. A Shideremis, mi piojita, mi pequeña compañerita, gracias por tus oportunas palabras. Estás siempre en mi pequeño corazón. A mis pequeñines, Shelisa, Rowen e Yskelani, apuesto por ustedes y su futuro. Sus sonrisas han llenado de amor mi alma.

A mi tía Nelly, siempre incondicional, gracias por estar 100% pendiente. A Eduardo Zamora, mi gordis, gracias por estar en mi vida, por tu apoyo, cariño y presencia.

A Eduardo Herrera, mi precioso. Gracias por acompañarme en este proceso, por tus consejos y tu apoyo incondicional. Me enseñaste a exigirme más. Has sido fuente de inspiración y cariño. Gracias por ser parte de mi vida. Eres la piedrita que faltaba en mi balanza.

A todos ustedes, un millón de gracias ¡los amo!

A Eliézer Arias, gracias por las oportunidades que me has brindado. Por las cosas que me has enseñado, por guiarme y orientarme. Sin tu comprensión la culminación de este proyecto no sería hoy un hecho. Más que un jefe, tengo en ti a un amigo.

A Adriana Villalba, gracias por la experiencia y oportunidad de compartir este proceso.

A mi tutor, José Luis Da Silva, nos ayudó cuando más nadie lo hizo, gracias por hacerlo posible. A Luis Llambí y Lissette González, gracias por su asesoramiento y sus valiosos consejos. Su aporte fue muy importante para la culminación de este trabajo.

A la Alcaldía de Baruta, especialmente a la Dirección de Educación y a Benjamín Chávez. Gracias por su valiosa ayuda.

A Víctor Madríz, gracias por compartir conmigo tantas experiencias. Has sido más que amigo, ejemplo de vida. Gracias por tu apoyo incondicional, por tus consejos y darme aliento. A Adriana Rodríguez, gracias por tu compañía y amistad, de ti aprendí mucho. Gracias por las noches en el IVIC y por siempre estar dispuesta a escucharme y apoyarme.

A Nicolás, gracias por tu tiempo y disposición, tu ayuda fue el granito de arena que faltaba. A Juan Carlos Rey, gracias por tus opiniones, fueron de gran utilidad.

A la Universidad Católica Andrés Bello, especialmente a la Escuela de Ciencias Sociales, a todos los profesores de Sociología, quienes con sus experiencias y conocimientos enriquecieron e influyeron en mi formación académica y humana. A todos ustedes muchísimas gracias.

Al Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, especialmente al Laboratorio de Antropología del Desarrollo. Aquí he tenido un lugar donde seguir enriqueciendo mi formación académica.

A todas las personas que siempre me dieron aliento, apoyo y cariño a lo largo de toda mi carrera y que influyeron en mi formación humana.

Finalmente, gracias ¡Negrita!

Sahirine Martínez.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar a Dios y al Divino Niño, por iluminarme y ayudarme a superar todos los obstáculos para poder cumplir las metas que hasta hoy en día me he propuesto.

Tata, el camino fue largo, pero al fin lo logré.....se que siempre estuve presente en tus oraciones, espero que Dios te de fuerza para que puedas estar a mi lado en mi graduación....sino se que igual vas a estar ahí observándome y acompañándome....Te quiero mucho.

Jenny, yeya, Yuna, José, sencillamente gracias por perdonarme, lo que en algún momento fue una malcriadez de adolescente, gracias por abrirme la puerta de su casa, que les puedo decir gracias por estar ahí a mi lado, la culminación de esta tesis se las debo a ustedes.....Jenny, Yeya, ya les queda menos muy pronto culminan también sus carreras, que estoy segura será con mucho éxito.....después de eso a caminar por ese largo camino de la vida....y allí estaremos...simplemente viviendo y caminando....

A todos mis amigos del edificio, gracias por existir, que les puedo decir, crecimos juntos y ahí estamos todos juntos....casi todos culminando nuestras carreras....somos más que amigos casi hermanos.

Jorge, fuiste todo para mi durante gran parte de mi carrera.....un día nuestros caminos se dividieron.....pero en fin....cada uno a su manera hoy somos felices.....sencillamente gracias por existir....gracias!!!!.....pronto culminas tu carrera también.....mucho éxito.....simplemente fue un placer conocerte.....y será la vida la que decidirá si de esa extraña manera como nos conocimos....nos volveremos a encontrar.

Amaury, eres una personita demasiado especial....me devolviste la ilusión de querer.....gracias por todos los detalles, gracias por tu ternura....éxito en tu vida y tu carrera, de verdad te lo mereces.

Alla, hoy ya estas de regreso de donde viniste, a ese lugar perteneces.....pero sencillamente nunca voy a olvidar tu amistad, tus palabras, las rumbas juntas, que te puedo decir....pasaste momentos difíciles y así culminaste tu carrera.....sabes que en este continente tienes a una amiga.....simplemente.....eres la rusa más criolla que he conocido...espero verte en el acto....solo que yo voy a estar de espectadora!!!! Pero allí estaré.....

Pi, que te puedo decir, todos los momentos en la casa club fueron lo máximo, jejejeje, parece mentira pero hoy estamos en el punto final de lo que un día empezamos.

Audrey, Ana, Mafe, Jessica, Adri, a todas gracias por los momentos de estudio, de rumba.....lo logramos!!!!

A la gente del Centro de Estudiantes....Joha, gracias por estar ahí siempre, toda la suerte del mundo como Representante Estudiantil, estoy segura que sabrás como hacerlo....nunca abandones tu norte....ahí está una de las claves del éxito y del triunfo.

A la gente del Kickingball....a todas sepan que esta experiencia forma parte de nuestra formación como estudiantes integrales....gracias por 5 años de innumerables momentos, juegos.....altos y bajos....pero lo más importante siempre fuimos un equipo....gracias....

Profe Ingrid, gracias por su apoyo, gracias por abrirme sus puertas, por darme aliento en el momento que lo necesité.....por sus palabras....gracias.

Digitel.....gracias por permitirme formarme profesionalmente en esa linda casa....han sido para mi más que solo un lugar de trabajo, allí se vive, se aprende, creo que Digitel es una gran familia, pocas personas tienen la oportunidad de trabajar en un lugar así con personas tan valiosas alrededor.....Naro, Bea, Mau, Dani, Yeni...Mari, que te puedo decir trabajar contigo fue lo máximo, mil veces gracias por todo lo que me has enseñado y por ser como eres....en verdad esta experiencia tan bella me ha hecho querer mi carrera y darme cuenta que valieron la pena cinco años de esfuerzo.....gracias....

Ma, que quieres que te diga...físicamente no estás a mi lado, pero en mi pensamiento lo estás todos los días...fue una dura decisión....tu sabrás porque lo hiciste...a ti te debo mi carrera, mi vida...el estar lejos de ti me ha hecho crecer y madurar, abrir los ojos y darme cuenta que no siempre las cosas son tan fáciles y como uno las quiere, esto forma parte de un aprendizaje...aprendizaje necesario...Pa, la personalidad que tengo hoy día y la formación te la debo a ti...voy a llegar lejos, ya verás...los extraño...!!!!!!

Sahiri...Gracias!!!!!!!.

Adriana Villalba.

ÍNDICE GENERAL

Introducción.....	pág. 4
Formulación del Problema	pág. 5
Objetivos.....	pág 10
Marco Teórico	pág 11
•.Capítulo I: Sistemas de Incentivos.....	pág 11
•.Capítulo II: Teoría de Agencia.....	pág 37
Marco Metodológico	pág 44
Marco Referencial	pág 54
Análisis de Resultados.....	pág 61
Conclusiones.....	pág 95
Recomendaciones	pág 97
Referencias Bibliográficas.....	pág 99

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas:

Tabla 1	pág. 29
Tabla 2	pág. 55
Tabla 3	pág. 57
Tabla 4	pág. 63
Tabla 5	pág. 67

Gráficos:

Gráfico 1	pág. 69
Gráfico 2	pág. 69
Gráfico 3	pág. 70
Gráfico 4	pág. 71
Gráfico 5	pág. 71
Gráfico 6	pág. 72
Gráfico 7	pág. 72
Gráfico 8	pág. 73
Gráfico 9	pág. 74
Gráfico 10	pág. 74
Gráfico 11	pág. 75
Gráfico 12	pág. 75
Gráfico 13	pág. 76
Gráfico 14	pág. 77
Gráfico 15	pág. 77
Gráfico 16	pág. 78
Gráfico 17	pág. 79
Gráfico 18	pág. 79
Gráfico 19	pág. 80
Gráfico 20	pág. 81
Gráfico 21	pág. 82
Gráfico 22	pág. 82
Gráfico 23	pág. 83
Gráfico 24	pág. 84

Gráfico 25	pág. 85
Gráfico 26	pág. 85
Gráfico 27	pág. 86
Gráfico 28	pág. 87
Gráfico 29	pág. 87
Gráfico 30	pág. 88
Gráfico 31	pág. 89
Gráfico 32	pág. 89
Gráfico 33	pág. 90
Gráfico 34	pág. 91
Gráfico 35	pág. 91

RESUMEN

El estudio de la docencia en Venezuela es de gran importancia en el actual contexto social, porque más allá del problema organizacional se trata de mantener la función social primaria de la sociedad ya que se ha hecho un gran esfuerzo (Moreno León, 2004) por comprender la situación del docente venezolano en sus dimensiones económica y social así como también el entorno organizacional en que éste se desenvuelve con el propósito de promover la educación a través de los actores que se convierten en los agentes del cambio: los docentes venezolanos. Por lo tanto, tomando en cuenta el impacto que tiene este sujeto transformador, el docente venezolano, en la educación de los individuos de la sociedad, se recurre en esta investigación a la Teoría de Agencia o Teoría Agente-Principal. Se dio a conocer cuáles son los efectos que sobre esta relación (Patrono-Docente) tienen los sistemas de incentivos contenidos en los contratos de trabajo de los docentes de diferentes tipos de Escuela (Escuelas públicas municipales, públicas subvencionadas y privadas). A este fin, la investigación se concentra en dos grandes áreas, en primer lugar, los sistemas de incentivos contenidos en los contratos de trabajo de los docentes dependiendo del tipo de unidad educativa donde laboren y en segundo lugar, la aplicación de la teoría Agente-Principal a la relación contractual Director-Docente. El tipo de estudio es básicamente descriptivo, con la finalidad de brindar una descripción de eventos y situaciones. El análisis es cualitativo siendo el que más se adecua a la investigación debido a la naturaleza de la misma y a la manera en que se recolectó la información. La población de estudio está constituida por los docentes de tres unidades educativas: pública municipal, pública subvencionada y privada no subvencionada en el Municipio Baruta en Caracas. El tipo de muestreo que se utilizó es aleatorio. La técnica de recolección de datos usada es una escala de Likert que consta de 26 ítems y los contratos colectivos de cada una de los planteles educativos.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo parte de la iniciativa de aproximarnos al ámbito educativo venezolano y a las relaciones laborales que allí se entretienen. Como estudiantes de sociología y relaciones industriales, quisimos unir especialidades y conocimientos con el fin de elaborar un trabajo que enriquezca el conocimiento y constituya un pequeño pero importante aporte al campo de la Educación en Venezuela. En nuestra humilde opinión, actualmente se han dedicado pocos esfuerzos (a excepción de unos pocos estudiosos en el área de educación) a desarrollar proyectos que estén encaminados a ahondar y ampliar la diversa gama de aspectos que caracterizan al sistema educativo venezolano con miras a transformarlo y mejorarlo. Este trabajo constituye una breve aproximación a uno de los tantos problemas que caracterizan al sistema educativo venezolano: el contrato y los esquemas de incentivos. Este tópico ha sido abordado por diversos académicos desde diferentes perspectivas teóricas en numerosas partes del mundo, arrojando así, una diversidad de resultados y conclusiones. Este bagaje teórico y cultural nos sirvió como marco teórico y de referencia a nuestro objeto de estudio: tres unidades educativas con distinta naturaleza contractual en el Municipio Baruta, Caracas. Con el fin de aproximarnos a la problemática contractual de éstos tres establecimientos educativos nos planteamos como objetivo general conocer cuáles son los efectos que sobre la relación (Patrono-Docente) tienen los sistemas de incentivos contenidos en los contratos de trabajo de los docentes de tres (3) diferentes tipos de Escuela (Escuelas pública, privada subvencionada y no subvencionada). A este fin, la investigación se concentra en dos grandes áreas, en primer lugar, los sistemas de incentivos contenidos en los contratos de trabajo de los docentes dependiendo del tipo de unidad educativa donde laboren y en segundo lugar, la aplicación de la teoría Agente-Principal a la relación contractual Director-Docente.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El sistema educativo en el Siglo XXI tiene el reto de maximizar y optimizar la excelencia de los actores, en nuestro caso, los Educadores (Moreno León, 2004).

El aporte de la educación al desarrollo de un país influye en todos sus ámbitos: político, social, cultural, ético y productivo. De esta manera, tanto la CEPAL¹ como la UNESCO² han sostenido desde muchos años que la educación es el medio privilegiado para asegurar una buena productividad con equidad social y así mismo, fortalecer la democracia sin exclusiones de la ciudadanía y avanzar rápidamente en la sociedad de la información y el conocimiento, así como promover el diálogo e intercambio de distintas culturas y obtener diversas visiones del mundo. Pero para que esto ocurra con éxito hay que saber y enfrentar los cambios que se requieren en el sistema educativo como plantea Moreno León (2004) producto del proceso de transformación que plantea la globalización y la revolución tecnológica. Sin embargo, el sistema educativo no puede cumplir el papel protagónico en los cambios y transformaciones de la sociedad, si las instituciones que lo sustentan e interactúan no se adaptan al ritmo acelerado de las transformaciones, en base a las cuales se está construyendo la sociedad (Moreno León, 2004).

En el caso de Venezuela, que ha sido siempre un país rentista debido al flujo de recursos petroleros; se hace “impostergable la revolución educativa” (Moreno León, 2004, p.8) para poder superar esa cultura rentista, es necesario desarrollar un nuevo sistema educativo orientado hacia el esfuerzo productivo con el objetivo de acrecentar el capital humano y social (Moreno León, 2004).

No obstante, las reformas educativas emitidas por el Ministerio de Educación y otros organismos del Estado tales como: el decreto 1011, la Reforma de la Ley Orgánica de Educación, entre otras; aunque no se han concretado del todo han iniciado un proceso

¹ CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

² UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura.

de cambio que concurre en transformar algunos ámbitos del sistema tales como: los contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje, el financiamiento del sistema, los mecanismos de asignación de recursos, descentralización y desconcentración de la gestión, la planeación educativa, el monitoreo de la calidad de la oferta mediante la revisión de prácticas pedagógicas y evaluación de los logros (Moreno León, 2004).

El cambio supondría también, impulsar la descentralización de la gestión educativa, transfiriendo competencias tanto a los estados como a las municipalidades, así como el establecimiento de sistemas de evaluación de desempeño para lograr la eficiencia en la administración de los recursos, la calidad en la docencia y el desarrollo de la carrera del educador comprometido con su labor (Moreno León, 2004). La realización de estos cambios será posible a través de la gestión del Ministerio de Educación, el cual tiene la responsabilidad social de asegurar que el sector y el sistema educativo puedan suministrar un servicio educativo con eficiencia, calidad y equidad. Para esto Moreno León (2004) propone contar con personal capacitado y apto para desenvolverse en un sistema educativo competitivo y protagonista de los cambios que ha traído consigo la globalización, esto en el caso de la educación pública; pero de igual manera debe supervisar que esto ocurra dentro del marco de la educación privada.

La estructura administrativa y en especial, la función del director de escuela, es crucial, puesto que deberá asumir su cargo como un desafío ético, funcional e intelectual dada la posibilidad de conducir un establecimiento e imprimirle una dirección, para esto es importante que asuman el liderazgo para transformar efectivamente la cultura y el clima organizacional en las instituciones escolares (Moreno León, 2004). Sin embargo, esta situación está marcada por relaciones contractuales diferentes como consecuencia de los marcos regulatorios distintivos tanto del sector privado como del público.

En el sector público esta relación se rige por el Contrato Colectivo (hoy día el III Contrato Colectivo), que es un documento firmado entre las partes que regula las relaciones de trabajo entre el Patrono (Ministerio de Educación) y los trabajadores de la educación representados por las Organizaciones Sindicales Signatarias Contratantes (IV Convención Colectiva de Trabajo de los trabajadores de la educación 2004-2006. Gobierno Bolivariano de Venezuela. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Pp.29). En el sector privado la

situación de la normativa laboral está definida por la Ley Orgánica del Trabajo y las normas y reglamentos internos de cada plantel (Bruni Celli, 2001).

Ambas relaciones -pública y privada - serán estudiadas mediante la Teoría de Agencia, en donde la organización es considerada como un conjunto de relaciones contractuales, en este caso la Escuela.

La base de esta teoría parte de que el Contrato es la institución que regula las relaciones y funciones de un Principal (Director de Escuela) sobre un Agente (Maestro) (Sánchez, 1999) por lo que el Principal se encarga de facilitar y transmitir la consecución de intereses, así como de delegar sus competencias de decisión a un socio contratado: el maestro. Esta teoría estudia el mecanismo y los procesos por medio del cual el Principal delega en el agente competencias de acción y decisión, por lo que en dicha relación hay un reparto equitativo de información, incertidumbre y riesgos. De igual forma esta teoría según Sánchez (1999) analiza los dispositivos (de incentivos) que pueden subsanar las dificultades. De esta forma, el contrato pasa a ser una pieza clave para implementar la teoría de Agencia y a su vez dentro del contrato, el sistema de incentivos. El contrato tal como indica Sánchez (1999) actúa como regulador de intercambios en la relación del Agente-Principal. En este punto se hace necesario mencionar a los protagonistas que intervienen en los procesos de intercambio en la relación del Agente-Principal, entiéndase, los docentes y directores de escuela para el caso de unidades educativas privadas y subvencionadas y el Ministerio de Educación, cultura y deporte para el caso de las unidades educativas municipales, debido a que el Contrato siendo el dispositivo regulador de intercambios, se encuentra subordinado a un conjunto de leyes y resoluciones que van desde artículos de la Constitución Nacional, Ley Orgánica del Trabajo, Ley Orgánica de Procedimientos Administrativos, etc., (Bruni Celli, 2001). Como puede notarse debido a la serie de mecanismos que regulan la relación entre los docentes y las instituciones contratantes, no podemos aislar la relación de Agente-Principal al director y al maestro, debido a que las partes entre las cuales se celebra el contrato son las organizaciones sindicales, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y los trabajadores de la educación (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno Bolivariano de Venezuela. IV Convención Colectiva de Trabajo de los trabajadores de la educación 2004-2006. P. 29).

Sin embargo, para efectos de la aplicación del Modelo de Agencia, el director y el docente serán los focos críticos de los intercambios en la relación.

En la relación contractual Agente-Principal pueden reflejarse los mecanismos de incentivos que pueden mejorar o no las dificultades, sin embargo, las relaciones contractuales a las que están sujetos los actores dependen, según Bruni Celli (2001) de la naturaleza del contrato y éste a su vez de la modalidad de la institución, sea municipal, estatal, pública subvencionada o privada. Como consecuencia de esta distinción, las relaciones Agente-Principal en cada una de las distintas modalidades difieren, debido a que los contratos presentan diferencias en su estructura interna, por lo que la relación entre las instituciones contratantes con los empleados, en este caso, los docentes, en cada modalidad tienden a ser distintas.

El foco de atención en esta investigación son los efectos que pueden derivarse de los sistemas de incentivos contenidos en los contratos de trabajo de escuelas públicas municipales, públicas subvencionadas y privadas; siendo éstas las tres modalidades de establecimientos educativos que serán foco de atención de estudio dentro del municipio Baruta, en donde llevará a cabo la recolección de datos, asimismo se analizarán los contratos de trabajo en cada unidad educativa.

Por todo lo antes mencionado, se justifica el estudio de esta problemática porque a través de la revisión de los estudios realizados por diferentes investigadores (Umaña, Morduchowicz, entre otros) acerca de las actuales estructuras salariales en América Latina, se ha observado que el sistema educativo venezolano no escapa a la vigencia de esquemas tradicionales de remuneración, en los cuales los únicos requisitos para ascender son los años de experiencia y la acumulación de créditos educativos (Umaña, 2004, pp.1). Esta particularidad presente en los esquemas de remuneración en los contratos de trabajo dentro del sistema educativo venezolano ha afectado algunas de las dimensiones que caracterizan a la carrera profesional docente, entre ellas, la existencia o carencia de incentivos que se ajusten a las necesidades del sistema educativo y al desempeño de los docentes (Morduchowicz, 2002, pp.5).

Esta situación ha conllevado a la necesidad de una revisión exhaustiva de los esquemas de incentivos en los contratos de trabajo de los docentes venezolanos con la pretensión de abordar la problemática utilizando la Teoría de Agencia, esperando encontrar respuestas a las interrogantes que han surgido en este proyecto de investigación. Sin embargo, como en toda investigación social, a lo largo del estudio pueden presentarse ciertas limitaciones, tales como el permiso para realizar el estudio dentro de los planteles en los cuales recaiga la muestra y el apoyo que los diferentes directores de las escuelas puedan brindar a la realización del estudio. Pero de una u otra manera dichas limitaciones no impiden la realización del estudio.

De todo lo anteriormente mencionado se desprende la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuáles son los efectos que se derivan de los esquemas de incentivos contenidos en los contratos de trabajo de los docentes en la relación Agente-Principal en las escuelas públicas municipales, públicas subvencionadas y privadas del municipio Baruta?**

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Determinar los efectos que se derivan de los sistemas de incentivos contenidos en los contratos de trabajo de los docentes de las escuelas públicas municipales, públicas subvencionadas y privadas.

Objetivos Específicos

- Describir y exponer los sistemas de incentivos contenidos en los contratos de trabajo de las escuelas públicas municipales, públicas subvencionadas y privadas.
- Establecer y comparar las diferencias de los sistemas de incentivos de cada uno de los tipos de contratos en los establecimientos educativos mencionados anteriormente.
- Analizar mediante el modelo de agencia los efectos de los sistemas de incentivos en la relación contractual agente-principal en cada uno de los establecimientos educativos mencionados anteriormente.

MARCO TEÓRICO

A continuación se presentan elementos teóricos, los cuales servirán de sustento para el desarrollo de la investigación y de igual manera, facilitarán la construcción de los análisis de resultado y las conclusiones del estudio.

Toda investigación requiere de un sustento teórico, así como de ciertos antecedentes al estudio, ya que esto le da solidez y fuerza al proyecto. En las páginas siguientes se encuentran tanto el marco conceptual como las teorías y antecedentes que se vinculan a este proyecto.

Capítulo I

Sistemas de Incentivos

El foco de atención en esta investigación son los efectos que pueden derivarse de los sistemas de incentivos contenidos en los contratos de trabajo vistos a través del Modelo de Agencia, razón por la cual se ha tomado la decisión de comenzar este primer capítulo con el tema de el Contrato.

Definición y naturaleza del contrato de trabajo en el sistema educativo

“Convenio o pacto entre dos o más personas, por el que se obligan a realizar un trabajo contra el pago de un salario, y a cuyo cumplimiento pueden ser compelidas, excepto si lo pactado es contrario a las leyes, a la moral o al orden público” (Diccionario Enciclopédico Grijalbo. Editorial Grijalbo. Colombia, 1996. P.492).

Los contratos de trabajo pueden ser colectivos o individuales, y a su vez, desglosados en tiempo determinado o indeterminado. El contrato de trabajo por tiempo indeterminado es aquel en el que no aparece expresado la voluntad de las partes, en forma expresa e inequívoca, es decir, ocasionalmente en las tareas de una obra determinada o por tiempo determinado; así mismo el contrato por tiempo determinado es aquel que concluye por la expiración del término convenido y no perderá su condición específica cuando fuese objeto de una prórroga.

El Contrato Colectivo es aquel que se celebra entre uno o varios sindicatos y entre uno o varios patronos; y el contrato individual es aquel realizado entre un patrono y un trabajador (Ley Orgánica del Trabajo. Decreto del Congreso de la República de Venezuela)³.

1. Contrato de los Docentes:

1.1 Contrato Colectivo (Convención Colectiva de Trabajo): denominación que define el contrato firmado entre las organizaciones sindicales y el Ministerio de Educación Cultura y Deportes según lo establecido en la Legislación Laboral vigente (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno Bolivariano de Venezuela. IV Convención Colectiva de Trabajo de los trabajadores de la educación 2004-2006. P. 29) Este es el contrato que ampara a los docentes que prestan servicios en Escuelas públicas.

1.2 Contrato Individual: es un acuerdo entre el empleador (director de la Escuela) y el trabajador (docente) por el que este último se compromete a prestar unos servicios al empleador a cambio de un salario (Ley Orgánica del Trabajo. Decreto del Congreso de la República de Venezuela)⁴.

Bruni Celli (2001) expone que el contrato de los docentes en Venezuela consiste en un grupo de leyes, reglamentos y resoluciones, así como una secuencia de cláusulas

³ Congreso de la República de Venezuela. (2006, Febrero 3). Ley Orgánica del Trabajo. <http://www.tsj.gov.ve/legislacion/lot.html>.

⁴ Congreso de la República de Venezuela. (2006, Febrero 3). Ley Orgánica del Trabajo. <http://www.tsj.gov.ve/legislacion/lot.html>

contractuales y una serie de mecanismos formales e informales que regulan la relación entre el cuerpo docente y las instituciones contratantes. El ámbito normativo relacionado con el contrato docente abarca desde artículos de la Constitución Nacional donde se consagra la estabilidad laboral de los docentes, pasando por Leyes Orgánicas de Educación y del Trabajo, la Ley de Carrera Administrativa y la Ley Orgánica de Procedimientos Administrativos, el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, así como también, resoluciones ministeriales y reglamentos internos de los planteles., los contratos colectivos de cada sistema y los contratos de trabajo en el caso de las escuelas privadas.

Esta abundancia de instrumentos normativos se debe a la realidad del sector educativo presente en toda América Latina que está compuesta por maestros con sindicatos fuertes, como es el caso de México, una administración pública con sus propios intereses educativos y presupuestarios y una fuerte receptividad de los reclamos sectoriales en el resto de la sociedad (Arias, 1999).

Un nuevo enfoque emergió con la política educativa venezolana a partir 1995, tenemos el Plan de Acción del Ministerio de Educación, el cual en vez de proponer medidas externas a la dinámica del sistema como propulsor de la transformación educativa, estableció la necesidad de crear las condiciones para que las modificaciones surgieran en el seno de las escuelas y espacios de administración. Por lo que en la práctica tal reestructuración del sistema educativo puede traducirse en:

- i. Incorporación de nuevas prácticas pedagógicas a través de la dotación de material didáctico y afines.
- ii. La firma de contrataciones colectivas que mejoren las condiciones económicas para el ejercicio de la docencia, y la redefinición de las características básicas de la profesión docente y del sistema de formación.
- iii. Administración descentralizada y la toma de decisión a los planteles (Navarro, 2002).

2. Los Sistemas de Incentivos

El esquema tradicional de remuneración a la carrera docente se basa hoy día en un sistema de categorías salariales, en las cuales, los únicos requisitos para ascender son los

años de experiencia y la acumulación de créditos educativos, sin que esta remuneración esté ligada a la productividad de los docentes (Umaña, 2004). Diversos países como es el caso de México y Chile en América Latina y Estados Unidos (Umaña, 2004 y Morduchowicz, 2002) han empezado a implementar durante los últimos veinte años esquemas o programas de incentivos para docentes con el fin de mejorar la calidad de la educación. Los Gobiernos en estos países han reconocido que los incentivos ofrecidos a los docentes pueden dar como resultado un mayor compromiso en el desarrollo de su labor y por consiguiente incrementar la calidad educativa (Umaña, 2004).

La Ausencia de Incentivos: Años 60's

En la década de los 60's hasta mediados de los 70's cuando reinaba la Teoría del capital humano, la crisis fiscal de los 80's en América Latina ofreció el contexto necesario para que las metodologías y las técnicas de análisis que desarrollaban las investigaciones económicas de años atrás para aumentar y optimizar la inversión en el sector educativo comenzaran a emplearse para disminuir la intervención estatal en el sector educativo (Morduchowicz, 2002). Gran parte de los estudios y análisis orientados que se implementaron a finales de los 70's y principio de los 80's bajo el objetivo de orientar mejor la inversión en educación, consistían en vincular los recursos asignados por el ente benefactor (el estado o institución privada) y los resultados en el aprendizaje de los estudiantes (Morduchowicz, 2002). Se realizaron diversos intentos en Estados Unidos para observar cuál era la influencia del gasto educativo y el salario docente (Cohn y Geske, 1990), según estos estudios no existe vínculo entre estas variables: salarios y mejores resultados, es decir, en la medida que los salarios no están sujetos a ninguna cláusula de productividad, no necesariamente debe existir esta relación: A mayores salarios mejores resultados, y viceversa. Por lo tanto, el resultado era más o menos concluyente: o no se debe continuar incrementando el salario o debe comenzar atárselo a algún elemento que mide la productividad (Morduchowicz, 2002). Puede notarse que uno de los inconvenientes para hallar vínculos entre el gasto educativo y el desempeño (mejores resultados) es que no hay nada inherente a dichos gastos que conlleve a mejores resultados en el aprendizaje, por lo que se verifica una falta de incentivos, monetarios y no

monetarios, en el sistema educativo (Cohn y Geske, 1990). Con estos nuevos hallazgos acerca de los incentivos en los esquemas de remuneración en estudios llevados a cabo sobre todo en Estados Unidos se reforzaron las ideas sobre la introducción de mecanismos de mercado en el sector educativo con el objetivo de mejorar la productividad de los docentes. Estas consideraciones teóricas están amparadas bajo la teoría económica de los últimos años que comenzó a buscar explicaciones del bajo desempeño del sector público en general y educativo en particular (Morduchowicz, 2002). Las iniciativas como veremos a continuación del pago por productividad a los docentes deriva de esta corriente de pensamiento económica. Según el Paradigma económico dominante la existencia o no de incentivos, en especial los monetarios, constituyen la diferencia entre el sector público y el privado y la ausencia de incentivos es la causa principal de la ineficiencia del sector público (Morduchowicz, 2002).

Para Morduchowicz (2002) los Incentivos pueden clasificarse en:

1. **Incentivos Organizacionales:** En contraste con las empresas privadas, los organismos públicos, entre ellos, empresas, ministerios y escuelas no se enfrentan a la amenaza de una quiebra ya que reciben permanentemente fondos del Estado. Por lo que la posibilidad de una quiebra es valorada como incentivo debido a que impone una restricción de presupuesto a las empresas y actúa como un mecanismo natural para reemplazar personal directivo que hubiese ejercido una gestión poco eficiente (Morduchowicz, 2002).
2. **La ausencia de competencias en el sector público:** constituye un desincentivo organizativo, esto se debe a la poca competitividad que poseen los organismos públicos frente a competidores que permiten que los consumidores expresen sus preferencias eligiendo, dicho factor hace que las empresas incrementen su eficacia en calidad y gestión (Morduchowicz, 2002).
3. **Incentivos Individuales:** Este tipo de incentivos coloca al sector público en desventaja con respecto del privado, según estudios de Morduchowicz

(2002) y Umaña (2004) los organismos públicos fallan en proveer incentivos para ser eficaces, eficientes y responder a los fines de la organización a las personas que trabajan en ellos debido a las restricciones que enfrentan en materia de política salarial y en lo relativo a estabilidad en el empleo, por lo que Morduchowicz (2002) propone que es éste aspecto, entre otros, el que sustentaría la propuesta de introducción de cláusulas de productividad en las relaciones contractuales docentes.

Este enfoque sustenta que los esquemas de remuneraciones y ascensos propios de las jerarquías pueden limitar los incentivos a un buen desempeño y provocar efectos disuasivos para individuos con iniciativa que estarían en la disposición de trabajar en la organización (Cohn y Geske, 1990). Para autores como Morduchowicz (2002), Cohn y Geske (1990) y Umaña (2004) la interrogante es ¿cómo garantizar que las acciones de los prestadores directos del servicio, en este caso los docentes, resulten acordes a los intereses de la organización? Así como la economía hizo un aporte valioso en materia educativa, los análisis de administración de las organizaciones y de recursos humanos aportaron principalmente elementos para la crítica acerca de las estructuras salariales docentes. Estos teóricos parten de que cada vez son menos los puestos de trabajo en el área educativa en la que la posibilidad de obtener un aumento salarial depende sólo del paso del tiempo y la única vía de movilidad es la salida a puestos administrativos y dirección (Odden y Kelley, 1997). De esta forma Odden y Kelley (1997) asignan las siguientes características a la Escuela como organización pública:

- a) La antigüedad es uno de los principales incentivos
- b) Los ascensos significan el abandono del trabajo que se venía desarrollando como docente de aula
- c) Hay condicionamientos de retirarse de los puestos de trabajo aquellos que ocupan puestos superiores en la escala jerárquica.

Por lo tanto, el pago generalizado y homogéneo respondía a las necesidades y al contexto en el que fueron diseñados (Morduchowicz, 2002), sencillamente la actual escala salarial ha sido funcional a los objetivos y a la atención que se prestó en el pasado a la organización del sistema educativo, en el cual, el foco de atención eran los insumos y no los procesos y resultados (Odden y Kelley, 1997). El mercado de trabajo de los docentes públicos actualmente cuenta con características muy particulares que ocasionan un comportamiento de este mercado, el cual es muy diferente al modelo teórico neoclásico, donde la oferta y la demanda fijan un salario libremente (Umaña, 2004). Debido a esto tradicionalmente se ha fijado una escala salarial que determina aumentos salariales según los años de experiencia y la jerarquía que ocupen los docentes dentro del sistema (Umaña, 2004). Actualmente los nuevos sistemas de incentivos pretenden estimular a los docentes a través de la entrega de “premios” y el reconocimiento de su labor, por ofrecer una educación de alta calidad.

Sin embargo, estos incentivos o premios están asociados al desempeño y se conceden al cumplir ciertas metas en indicadores que son observables por el empleador, en el caso de las escuelas públicas, el Ministerio de Educación y en el caso de las escuelas privadas, el director de escuela (Umaña, 2004). Como se ha mencionado anteriormente ésta iniciativa está justificada a través de fundamentos teóricos de la economía que demuestran (Urbanski Erskine 2000) cómo el otorgamiento de incentivos, monetarios o no, pueden motivar a los docentes a realizar el máximo esfuerzo o desempeño posible en su labor como educadores (Umaña, 2004). Esto es posible, porque dichos incentivos reconocen el mayor esfuerzo y las diferencias cualitativas entre docentes que no se revelan con el sistema tradicional, ya que este sistema toma en cuenta únicamente los años de experiencia y el nivel educativo como elementos determinantes de la remuneración (Umaña, 2004).

A partir de los 80's

El plan de sueldo único, es aquel que paga a los profesores en base a sus años de experiencia y a sus unidades académicas o grados y es el que ha estado funcionando por más de 50 años (Odden, 2000). Sin embargo, los años ochenta significaron una ola de cambio en lo que respecta a los esquemas de remuneración en el sistema educativo en

Estados Unidos y algunos países en América Latina como Chile, México y Colombia (Mizala y Romaguera, 2000). Estos cambios se basaron principalmente en pagos de acuerdo con los méritos y sistemas de ascenso en la carrera profesional, lo que se traducía en premiar económicamente a los profesores basados en revisiones de desempeño y en la disponibilidad de los educadores para tomar responsabilidades extras no establecidas de manera explícita en el contrato (Odden, 2000). Esta iniciativa no obstante, no duró mucho, según Odden (2000) al menos en los Estados Unidos ninguno de los sistemas establecidos con anterioridad a 1990 basaron su esquema de remuneración de acuerdo con mérito aún sobrevive. El actual sistema según algunos críticos (Morduchowicz, Bruni Celli, Umaña, etc.) premia la mediocridad mediante la valoración del tiempo de contacto en vez de premiar las destrezas como profesor (Odden, 2000).

A continuación se detallarán tipos de esquemas de incentivos que se han aplicado en el mundo y se describen las condiciones y características que requieren estos esquemas para ser exitosos. Estados Unidos ha sido uno de los países en dónde más se han aplicado esquemas de incentivos para docentes con diferentes características y estructuras, (Umaña, 2004):

1. **Pago por Rendimiento:** Los salarios de los docentes se establecen como consecuencia de los resultados de su desempeño como por ejemplo los exámenes de sus alumnos. Esta alternativa ha sido criticada porque esto implica sujetar el pago también a factores subjetivos fuera de su control. Por ejemplo en la ciudad de Los Ángeles la remuneración docente se ata a la demostración de habilidades en el planteamiento de las lecciones, instrucción literaria y uso de tecnología.
2. **Basados en el conocimiento y las destrezas del docente:** Estos esquemas evalúan el nivel de conocimiento y la pedagogía de los docentes, a través de pruebas realizadas por el Servicio de Pruebas para la Educación⁵. El rendimiento en estas pruebas es el factor determinante para alcanzar un aumento en el pago. Sin embargo, en algunas ciudades, como el caso de

⁵ Educational Testing Service (ETS)

Denver y Cincinnati (Umaña, 2004) los maestros pueden demostrar los nuevos conocimientos y destrezas adquiridos por medio de portafolios de su trabajo en el aula.

3. **Basados en el rendimiento del colegio:** los incentivos monetarios se otorgan según la habilidad de la unidad educativa para cumplir objetivos claramente definidos como por ejemplo, mejorar el rendimiento de los alumnos medido en los puntajes de los exámenes y la reducción del ausentismo y la deserción escolar.
4. **Indemnización basada en la certificación:** se otorgan bonos monetarios de gran monto a los docentes que logren la certificación de la Junta Nacional para Estándares Profesionales de Enseñanza⁶. En el año 2000 sólo el 40% de los profesores que aplicaron lograron la certificación (Umaña, 2004).

Por otro parte, autores como Keley et .al. (2000) desarrollaron un estudio con el objetivo de identificar las características que deben cumplir las políticas de incentivos para que sean aceptadas por los docentes e igualmente sean exitosas en su aplicación. Los autores se enfocaron en tres casos empíricos de incentivos basados en el rendimiento del colegio, aplicados en los Estados Unidos, en las ciudades de Charlotte-Mecklenburg en Carolina del Norte, Kentucky y Maryland. Dos de estos sistemas proporcionan bonos salariales a los maestros de los colegios ganadores y el tercero entrega un premio monetario para mejoras del colegio (Umaña, 2004). Dichos autores confirman que el diseño de estas políticas se fundamentó en dos teorías de motivación individual:

Teoría de Expectativas: sugiere que los docentes estarán más motivados cuando ellos tengan la certeza de que pueden alcanzar las metas establecidas. Los docentes deben sentir que poseen el conocimiento, la pedagogía y los recursos curriculares suficientes para ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos.

Teoría de la fijación de objetivos o metas: las metas claras y específicas resultan en una motivación mayor que objetivos generales y conflictivos con los objetivos del colegio.

Metodológicamente estos autores (Keley et.al, 2000) se valieron del uso de entrevistas a docentes y directores en cada una de las instituciones en donde fue llevado a cabo dicho

⁶ National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)

estudio. A través de las entrevistas los autores identificaron ciertas condiciones que permiten generar el compromiso y las expectativas necesarias para que la política resulte exitosa. Las condiciones que identificaron son las siguientes:

- a) Los docentes deben creer que si lo intentan pueden alcanzar los objetivos de la política.
- b) El factor que genera más motivación entre los maestros es la confianza de que los objetivos pueden cumplirse colectivamente.
- c) El liderazgo de los directores para generar pautas y líneas claras es fundamental para la motivación de los docentes.
- d) Los objetivos del programa de incentivos deben ser consistentes con otros programas de la escuela que intenten mejorar el nivel educativo.
- e) El programa de incentivos debe ser percibido como justo tanto en la probabilidad de alcance de los objetivos como en su desarrollo. Se especificaron en el estudio dos tipos de justicia:
 - **Justicia Sustantiva:** el diseño del programa debe considerar diferencias en localidades, contextos sociales, recursos del colegio y número de estudiantes.
 - **Justicia en el Procedimiento:** comunicando y siguiendo las reglas para que los docentes sepan con claridad lo que se espera de ellos.
- f) El programa debe aplicarse con eficacia y eficiencia de tal manera que pueda combinarse con la aplicación de políticas y herramientas, como por ejemplo, sistemas de información e instrucción por parte de las autoridades, de tal forma que se cumplan con los objetivos del programa.
- g) Las compensaciones o bonos deben ser lo suficientemente altos para que los docentes estén interesados en participar en el programa.
- h) En cuanto a la claridad del programa, si se plantean demasiados objetivos o metas, los docentes pierden el enfoque de los pasos que deben seguir para alcanzar dichos objetivos.

- i) Otros logros diferentes al incentivo monetario, inherentes a la profesión docente derivados del programa fueron igualmente motivantes para los maestros. Entre dichos logros pueden mencionarse los siguientes: observar cómo los estudiantes mejoraban su desempeño académico, la oportunidad de trabajar como docentes, el reconocimiento público por el éxito del colegio y la oportunidad de trabajar para lograr claros y amplios objetivos (Umaña, 2004).

Los docentes también informaron sobre consecuencias negativas generadas por el programa:

- a) Altos niveles de estrés para cumplir los objetivos.
- b) El bono en algunas ocasiones no se consideraba lo suficientemente alto para ser visto como un premio por el trabajo adicional que genera cumplir los objetivos.
- c) En algunos casos los docentes no estaban seguros de recibir el premio (monetario) prometido debido a experiencias anteriores en las que no se cumplieron los objetivos pautados o que el presupuesto destinado a los bonos no era suficiente (Umaña, 2004).

Kelley et al (2000) llegaron a la siguiente conclusión: los programas de incentivos basados en el desempeño de los colegios son exitosos debido a la definición clara de objetivos y metas que sean de total conocimiento y que permitan enfocar el esfuerzo de la comunidad, los colegios y los docentes al alcance de los objetivos propuestos.

Burgess et al (2001), describen otro tipo de intervención aplicada en Inglaterra en el año 2000, bajo el nombre de “Pago Relativo al Desempeño Individual”. Los docentes en el nivel más alto de la escala salarial podrían aplicar al programa que buscaba mejorar los logros de los estudiantes y el desempeño profesional de los docentes. El incentivo consistía en otorgar un bono de US \$3400 anuales que duraría para el resto de la carrera y puede ser incluido en los cálculos para la pensión. Aquellos docentes que demuestren que su

conocimiento, desempeño profesional y el progreso de sus alumnos ha mejorado notoriamente recibirán dicho incentivo (Umaña, 2004). Sin embargo, algunos docentes criticaron el programa alegando lo siguiente:

- a) La docencia es una labor multidimensional que incluye más resultados diferentes a los resultados de los exámenes.
- b) Es una labor que involucra trabajo en equipo y cooperación lo cual no es consistente con el esquema de pago individual.
- c) Los docentes profesionales que no deberían requerir de incentivos monetarios que promuevan su esfuerzo en la labor (Umaña, 2004).

Por otro lado Morduchowicz (2000) concentrado en el sistema educativo Latinoamericano afirma que en los países de la región existe un sistema de remuneración que no está vinculado a la productividad de los docentes, y por lo tanto, dicho sistema genera un gran gasto público que no se relaciona con el buen rendimiento ni de los estudiantes ni de los docentes. Para Morduchowicz (2000) el problema es el resultado de la falta de incentivos en el sistema de remuneración o de un bajo monitoreo de la labor docente. Este monitoreo implicaría una mayor intervención del estado y por ende un mayor gasto público, por lo que la creación de un sistema de incentivos, es una buena alternativa para estos problemas (Morduchowicz, 2000). Morduchowicz (2000) identifica las razones por las cuales los sistemas actuales de remuneración son ineficientes en brindar resultados satisfactorios al sistema educativo:

- La carrera docente sólo permite ascensos de los profesores de aula a puestos administrativos.
- Los cursos sólo son funcionales para ascender en la escala salarial y no como un instrumento para que los docentes perfeccionen su conocimiento y destrezas.
- Dentro del mismo cargo, la única característica que marca la diferencia entre los docentes es la antigüedad. Morduchowicz (2000) aclara que no se trata

de eliminar la antigüedad, sino de disminuirla como medio de remuneración para vincularla con el hecho que supuestamente remunera.

- El régimen de recompensaciones está desvinculado de las actividades que se llevan a cabo en la escuela.
- Los incentivos existentes sólo contribuyen a distorsionar la escala salarial.
- La escala salarial vigente paga igual por diferentes esfuerzos y actitudes, por lo tanto no se premia el esfuerzo.

Morduchowicz (2000) ofrece en su estudio dos alternativas que podrían solucionar las deficiencias del sistema de remuneración actual: el pago por mérito y la carrera escalar.

Pago por Mérito: relaciona los salarios de los docentes con su desempeño. Ha sido el más criticado porque:

- 1) el desempeño es difícil de medir, ya que el trabajo inherente a la carrera docente es multi-objetivo y en la mayoría de los casos los resultados son intangibles, difíciles de medir y cuantificar.
- 2) Promueve la competencia entre los docentes y desincentiva el trabajo grupal, por lo cual los individuos terminan haciendo lo más conveniente para ellos y no para la institución a la que pertenecen.
- 3) Los recursos a repartir son limitados.
- 4) Puede ser utilizado como represalia y no como estímulo.
- 5) Implica mayor carga laboral.
- 6) Se recompensa a unos pocos pero no eleva el nivel general de la enseñanza.

Carrera Escalar: es un plan que provee incentivos y aumentos salariales a los docentes que deciden progresar en su carrera profesional sin tener que abandonar el aula o la profesión. El objetivo de la carrera escalar se traduce en atraer y retener los docentes más calificados, promover aptitudes y competencias, motivar para mejorar el desempeño y reforzar y definir la estructura institucional, esto a su vez conlleva a evaluar y compensar el desempeño docente cambiando la estructura salarial tradicional.

Una de las ventajas de la carrera escalar es que no genera competencia entre los docentes por obtener una suma de dinero fija, sino que pueden acceder todos aquellos

interesados que cumplan con los requisitos exigidos para pasar de un escalafón a otro. La antigüedad no es utilizada en forma directa para incrementar la remuneración como lo hace el sistema tradicional. El requisito de “capacitación continua” en la carrera escalar implica no sólo la necesidad de realizar cursos para ascender, sino que la calidad y el reconocimiento de dichos cursos deben ser evaluadas constantemente a favor del mejor desempeño del docente y del mejoramiento del conocimiento para los estudiantes, ya que finalmente, el sistema se basa en que los docentes logren adquirir competencias de forma consistente y las demuestren en diferentes aspectos de su trabajo. Este sistema enfatiza tres aspectos básicos en el desarrollo profesional de los docentes:

- Aumento de los niveles de responsabilidad: trabajo en equipo, supervisión, etc.
- Aumento de las competencias de los docentes: progreso de los alumnos, etc. Crecimiento profesional (Morduchowicz, 2000).

En América Latina uno de los primeros intentos por cambiar la estructura salarial tradicional a esquemas de incentivos o carreras escalares con el objetivo de mejorar la calidad educativa fue el caso de México y la aplicación de la llamada “Carrera Magisterial” (Umaña, 2004). Ornelas (2001) hace un análisis sobre los éxitos y fracasos de este programa en México y entre los resultados positivos menciona los siguientes:

- Mejoramiento salarial de la carrera docente.
- No se requiere abandonar la docencia y ascender a cargos directivos para lograr más ingresos ni prestigio.
- Los docentes tienen una mejor actualización en conocimientos y habilidades.

Ornelas (2001) resume los resultados negativos en que la mejoría profesional de los docentes no se tradujo en una mejora significativa de la calidad de la educación ni en el aprovechamiento de esos conocimientos por parte de los estudiantes.

Experiencias Internacionales en la aplicación de Esquemas de Incentivos

A continuación en este apartado se resumen algunas experiencias internacionales en la aplicación de sistemas de incentivos para docentes. Estados Unidos es el país que ha

progresado más en la aplicación de esquemas de incentivos tanto a nivel estatal como municipal. Por otra parte en América Latina se destacan dos experiencias que han contribuido a mejorar las condiciones laborales de los docentes, en especial Chile y México, en ambos países la aplicación de esquemas de incentivos ha fortalecido el compromiso con el aprendizaje de los alumnos y han perfeccionado su calidad docente para brindar una educación más eficiente.

Caso 1. El SNDE en Chile

En el año 1996, se introduce en Chile el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados (SNED), el cual entrega estímulos monetarios a los docentes de los establecimientos seleccionados por su buen desempeño; la evaluación se realiza a nivel de establecimientos y tiene como criterio fundamental los resultados académicos de los estudiantes (Mizala y Romaguera, 2000). El SNED es un premio al desempeño de los docentes, que busca incrementar la motivación de los mismos (Mizala y Romaguera, 2000), también entrega información a la comunidad escolar, integrando la medición de distintos aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza, y comparando unidades educativas con similar población socioeconómica (Mizala y Romaguera, 2000). El origen de un sistema de incentivos como el SNED se debe principalmente a dos características presentes en el sistema educativo chileno:

- a) Una estructura de remuneraciones de los profesores muy pareja.
- b) Una significativa dispersión del rendimiento educacional de los alumnos entre distintos tipos de establecimientos educativos (Mizala y Romaguera, 2000).

La estructura de las remuneraciones de los profesores en Chile se basa en escalas uniformes de remuneraciones y aumentos sobre la base de los años de experiencia; motivo por el cual la varianza de los ingresos es muy baja. Ello significa que el salario está determinado por consideraciones ajenas al desempeño y es independiente de la calidad del docente (Mizala y Romaguera, 2000). Con esos factores se inicia entonces en 1996 la reforma que constaba de cuatro programas básicos:

- 1) Programas de mejoramiento e innovación pedagógica, se dotaban a los colegios de medios pedagógicos como apoyo a la tarea docente y con el fin de estimular la investigación.
- 2) Desarrollo profesional de los docentes: se creó un esquema de incentivos con el objetivo de mejorar las condiciones laborales y la preparación de los docentes.
- 3) Reforma Curricular: actualizó los objetivos y contenidos de la educación básica y media, los cuales incorporaban los avances más recientes en técnicas pedagógicas.
- 4) Jornada Escolar completa: se aumentó el tiempo que los alumnos destinaban a estudiar (Umaña, 2004).

El objetivo principal del segundo programa consistía en buscar apoyar a los docentes brindándoles mejores condiciones laborales e incentivos con el fin de mejorar su preparación (Umaña, 2004). Se hizo énfasis en dos aspectos importantes:

- 1) Mejoramiento de las condiciones docentes a través de una Asignación por desempeño destacado, la cual consistía en una bonificación trimestral para los docentes de los colegios que obtuvieron el mejor desempeño durante el período evaluado. Su objetivo es reconocer el trabajo en conjunto de los docentes que participan. La evaluación del desempeño de los colegios es realizado por el SNED, el cual evalúa 6 aspectos del desempeño de los colegios: efectividad, superación, iniciativa, mejoramiento de las condiciones de trabajo, igualdad de oportunidades e integración de profesores y comunidad (Umaña, 2004). Tomando en cuenta estos aspectos, los colegios obtienen un puntaje total y aquellos con el mayor puntaje equivalente al 25% de la matrícula total, serán los que reciban el bono de incentivos. Se establece que el 90% de los montos asignados debe destinarse directamente a los profesores (Umaña, 2004).
 - Asignación por desempeño difícil: se recompensa a los docentes que trabajan en lugares denominados “de desempeño difícil”, debido a su

ubicación geográfica, marginalidad, extrema pobreza, inseguridad del medio urbano, etc (Umaña, 2004).

- Premio a la excelencia docente: consiste en un incentivo de reconocimiento público a los docentes cuyo desempeño profesional es considerado sobresaliente por sus colegas. Los docentes de cada unidad educativa escogen entre los profesores a quien quieren distinguir por la excelencia de su labor. Se trata de un estímulo al compromiso con los alumnos y con la tarea educativa. Además del reconocimiento público, el incentivo económico es bastante importante (Umaña, 2004).
- 2) Perfeccionamiento docente: la reforma curricular exigía como requisito que se llevaran a cabo cursos de perfeccionamiento para docentes con el fin de profundizar sus conocimientos y prácticas pedagógicas (Umaña, 2004).
- Pasantías y estudios de diplomado: consiste en becas para cursar estudios de diplomado en el extranjero o realizar pasantías.
 - Programa de fortalecimiento de la formación inicial docente: es un programa especial de becas para jóvenes con un “buen record” académico que quieran ingresar a estudiar pedagogía (Umaña, 2004).

Los fundamentos sobre los cuales se ha diseñado el SNED responden a la preocupación de algunos investigadores en el área de economía de la educación, en el sentido de promover políticas educacionales que otorguen un mayor rol a adecuados esquemas de incentivos (Umaña, 2004).

Caso 2. Estados Unidos: Cincinnati, Kentucky y Douglas County Colorado

Cincinnati: Incentivos basados en el rendimiento del colegio

Fue en esta ciudad donde se inicia el proceso de diseño de incentivos para docentes en 1990, como parte de una serie de reformas que buscaban remediar problemas en el sistema educativo. Se había registrado en estudios anteriores que existía una alta concentración de niños provenientes de familias de bajos recursos y minorías étnicas que presentaban un bajo rendimiento académico (Kellor y Odden, 1999). Por tal situación el gobierno federal y el

sindicato de profesores iniciaron en conjunto un proyecto de reestructuración que incluía ligar los salarios de los docentes con medidas de rendimiento académico de sus alumnos (Kellor y Odden, 1999). En 1998 finaliza el diseño del esquema de incentivos docentes en el cual se incluyeron siete indicadores de desempeño cognitivos y no cognitivos:

- Examen de competencias de Ohio para los grados 4, 6, 8, 10 y 12.
- Examen de competencias de la ciudad para los grados 2,3, 5 y 7.
- Examen de logros de Stanford.
- Tasa de asistencia escolar.
- Tasa de deserción.
- Tasa de traslado de estudiantes entre diferentes colegios.
- Asistencia de los docentes a los colegios (Umaña, 2004).

Si los resultados en estos indicadores cumplen las metas establecidas por el gobierno distrital, se asigna un puntaje a los colegios. Los colegios que logren un puntaje mayor al 75% del puntaje total posible se les otorga un incentivo monetario que consiste en un monto de US\$1400 por docente y directivo docente laborando tiempo completo en el colegio y de US\$700 por personal administrativo (Umaña, 2004).

Kentucky: Motivando a los docentes

El programa de incentivos para docentes en Kentucky fue creado en 1990 como respuesta a la decisión de una corte estatal que determinó que existían grandes desigualdades entre las ciudades pobres y ricas que pertenecían a dicho Estado. Estas desigualdades causaban serias inequidades en las oportunidades educativas de los jóvenes que deseaban ingresar a cursar estudios, por tal razón el sistema era percibido por la sociedad como inconstitucional (Umaña, 2004). Por lo tanto los objetivos del programa de incentivos de Kentucky estaban orientados a:

- Motivar a los educadores y la comunidad para alcanzar un alto rendimiento.
- Enfocar la atención de los estudiantes, docentes y la comunidad en las metas y estándares establecidos por las reformas educativas.
- Promover la integración de la sociedad en torno a los objetivos de la reforma educativa y por último,

- Ofrecer a los estudiantes, docentes y a la comunidad, mejor información sobre la enseñanza con la finalidad de que puedan calificar los avances del sistema educativo (Umaña, 2004). Al igual que el caso de Cincinnati los indicadores en este programa también son cognitivos (basados en los exámenes académicos) y no cognitivos (tasas de deserción, asistencia, etc). El rendimiento académico es medido cada dos años tomando como base el primer examen realizado en 1991-1992 (Umaña, 2004).

Las metas de este programa fueron fijadas para un lapso de 20 años, al finalizar este período, las escuelas deberían haber alcanzado un puntaje de cien en las pruebas. Las medidas cognitivas miden el rendimiento de los estudiantes en siete áreas: lectura, escritura, matemáticas, ciencias, ciencias sociales, artes y humanidades y estudios prácticos y vocacionales, y el resultado que obtengan los clasifica en cuatro categorías: Novato, Aprendiz, Competitivo y Distinguido. Cada índice final se compara con la base y con el mejoramiento hacia la meta fijada. Dependiendo de cuánto fue el cambio en el indicador de rendimiento, el colegio se clasifica en una de las siguientes categorías: Distinción, Exitosa, Mejora, A la baja y En crisis (Umaña, 2004).

Criterios de clasificación de los colegios-Kentucky

Tabla 1

Categoría	Se clasifica porque:
Distinción	Mínimo un punto sobre la meta y mínimo el 10% de los estudiantes en la categoría “novatos” deben haber pasado a “aprendices”
Exitosa	Puntaje igual o superior a la meta, pero menor a un punto sobre la meta
Mejora	Puntaje igual o superior a la base pero menor a la meta
A la baja	Puntaje por debajo de la base, pero no menor a cinco puntos por debajo de la base
En crisis	Cinco o más puntos por debajo de la base

El programa de incentivos de Kentucky, además de otorgar premios a las escuelas exitosas, contiene también sanciones, monitoreo y asistencia a aquellas que no lograron la

meta. Finalmente el incentivo se otorga a las escuelas que se clasifican en la categoría “Distinción”. El dinero que se entrega depende de los fondos disponibles y del número de escuelas que lograron el premio, la ley estipula que no puede ser mayor al 1.75% del salario bruto que se paga a los docentes (Umaña, 2004).

Douglas County Colorado: Incentivos basados en el conocimiento y habilidades de los docentes

En el período 1994-1995 este distrito se convierte en el primero en implementar un sistema de incentivos que premia las cualidades de los docentes (Umaña, 2004). Aunque el plan mantuvo características del viejo y tradicional plan de salarios (basado en el nivel educativo y experiencia), también agregó nuevos elementos vinculados al pago de los docentes. A continuación Umaña (2004) expone los objetivos del programa:

- Atraer, retener y motivar a los docentes de la más alta calidad, lo cual implicaba brindar condiciones competitivas con respecto al resto del mercado laboral.
- Premiar crecimiento, desarrollo y adquisición de habilidades y conocimiento.
- Proporcionar estabilidad.
- Asegurar la participación de los docentes en el desarrollo, evaluación y remuneración del programa (Umaña, 2004).

Umaña (2004) expone en detalle los componentes y características del nuevo programa:

- Salario Básico y Pago por conocimiento: permanecieron sin cambio alguno las características del sistema de salarios simple tradicional. El salario básico, por lo tanto, se mantuvo igual. Sin embargo, los docentes recibirán incrementos salariales por continuar con su capacitación profesional en áreas relacionadas con su trabajo.
- Años de Experiencia: este componente cambió con respecto al sistema tradicional porque los incrementos salariales ya no se dan por acumulación

de años, sino que se recibe si los docentes alcanzan como mínimo el rango “competente” en la evaluación anual docente.

- Premio para el docente excepcional: se trata de un bono adicional para los docentes que demuestren un desempeño excepcional, por lo tanto deben construir un portafolio a lo largo del año que demuestre sus logros.
- Pago por habilidades: es usado con el objetivo de desarrollar habilidades específicas en los docentes que son identificadas previamente por el distrito como habilidades que todos los docentes deberían tener o en tal caso desarrollar, para esto el distrito ofrece un entrenamiento a todos los docentes interesados en participar en el programa, así aquellos que superen la evaluación final del programa recibirán un bono monetario.
- Pago por responsabilidades adicionales: cada escuela recibe un bono monetario por estudiante si los docentes de dicha escuela han desarrollado responsabilidades adicionales en la escuela a las estipuladas en su contrato, como: actividades extracurriculares, comités de trabajo, etc.
- Pago por responsabilidad del Distrito: se otorgan compensaciones a aquellos docentes que quieran participar en actividades desarrolladas por el gobierno municipal.
- Pago por incentivos grupales: es un bono adicional por desarrollar planes que mejoren el rendimiento escolar de los estudiantes (Umaña, 2004).

Caso 3. La carrera magisterial en México

En 1993 el gobierno mexicano toma la decisión de descentralizar el sistema educativo y crea la carrera magisterial con el fin de mejorar la calidad y el sistema administrativo de la educación. La carrera magisterial fue concebida con la idea de mejorar las condiciones de vida de los docentes y para estimular su desempeño creando una escala salarial valorada por los resultados de su gestión docente (Umaña, 2004). La carrera magisterial consiste en un sistema salarial escalafonado en el cual los docentes pueden ir ascendiendo durante su carrera, pero deben cumplir con ciertos criterios de ascenso, los cuales están relacionados con el nivel educativo, la experiencia y el desempeño profesional (Umaña, 2004).

Caso 4. El nuevo escalafón docente en Colombia, A-B-C-D

El 19 de Junio de 2002 el gobierno nacional, mediante el decreto 1278 emite un nuevo Estatuto Docente y se redefinió el escalafón docente cómo:

“sistema de clasificación de los docentes y directivos docentes estatales de acuerdo con su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias, constituyendo los distintos grados y niveles que pueden ir alcanzando durante su vida laboral y que garantizan la permanencia en la carrera docente con base en la idoneidad demostrada en su labor y permitiendo asignar el correspondiente salario profesional” (Umaña, 2004).

Una característica primordial es la introducción de las evaluaciones como nuevo requisito para poder ingresar y ascender en el escalafón (Umaña, 2004). El único estímulo específico que fue creado en este nuevo escalafón fue definido en forma de sobretasas salariales para los cargos directivos docentes. A pesar de esto, en el artículo 47 del nuevo Estatuto se abrió la oportunidad de crear nuevos estímulos y compensaciones para los docentes que, igualmente, serán establecidos en el decreto de salarios y estarán limitados por las disponibilidades presupuestales (Umaña, 2004).

Todas las experiencias expuestas en este apartado tienen la tendencia de proveer incentivos a los docentes en su gran mayoría en forma de bonos monetarios, que se otorgan ante el cumplimiento de metas en indicadores de desempeño (Umaña, 2004). Umaña (2004) concluye en su estudio que esta nueva tendencia está fundamentada teóricamente la relación Agente-Principal de un modelo teórico de Riesgo Moral, dicho modelo concluye que bajo condiciones de información incompleta, el Principal, aplicado a la educación es el director, el cual puede inducir al agente (docente) a realizar un esfuerzo alto en el ejercicio de su labor, eso si siempre y cuando se le ofrece una compensación adicional que cubra los costos de dicho esfuerzo. La compensación que obtiene el docente (agente) está directamente relacionada con un producto esperado por el principal (director) y que será observado por él después de que el agente haya cumplido con su labor, dicho producto corresponde a las metas preestablecidas que se deben alcanzar en las medidas de desempeño cognitivas y no cognitivas que se definan en el programa, de tal forma que si el

gobierno (principal) observa que dichas metas se cumplieron, los docentes recibirán la compensación pactada (Umaña, 2004).

Los esquemas de incentivos empleados en la carrera docente son una política novedosa que tiene la ventaja de identificar, valorar y reconocer la entrega y habilidades de los docentes para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Umaña, 2004). Sin embargo, el sistema de remuneración tradicional no permite éste reconocimiento ya que se fundamenta, incluso hoy en día, en factores que no están directamente relacionados con el desempeño y esfuerzo laboral, como la experiencia y el nivel educativo (Umaña, 2004).

Caso 5. Venezuela: Sistema tradicional de remuneración ¡vigente!

Los vigentes esquemas de remuneración dentro del sistema educativo venezolano no premian el desempeño, la capacitación o la actualización docente, dadas las características del salario docente y la importancia que tiene en el sistema la antigüedad en el cargo, lo cual hace que se estimule la permanencia en el tiempo en la escuela, con ningún incentivo para capacitarse. Además en el sistema escalafonario docente si el maestro posee más años en el cargo obtiene mayor puntaje, por lo tanto si quiere aumentar su salario deberá ocupar cargos directivos por lo que hace que los maestros más experimentados se vayan de las aulas (Bruni Celli, Ramos & González, 2002).

El salario docente depende de los sistemas de ingreso y ascenso, los cuales son similares en los tres sistemas oficiales, se favorecen las credenciales, más que las competencias de los concursantes, a diferencia de las Escuelas privadas donde el Director cumple un papel rector en la selección de los docentes. Asimismo en cuanto al salario y los beneficios, las unidades educativas municipales tienen escalas salariales y beneficios más atractivos que el resto de las dependencias oficiales, siendo las escuelas privadas subvencionadas las que ofrecen las peores condiciones laborales (Bruni Celli, 2002). En cuanto al régimen disciplinario, el sistema de incentivos que funciona en el sector educativo de dependencias oficiales y los mecanismos de controles formales no funcionan, en su lugar, los directivos de las instancias de administración del sistema han creado un cuerpo de mecanismos informales que cumplen con la función de facilitar el control del sistema (Navarro, 2002). La regulación excesiva del sector representa uno de los factores

determinantes de la falta de eficiencia y de la confusión en las reglas del juego, debido a la multiplicidad de rutas de actuación que compiten entre sí las cuales se prestan para manejos arbitrarios y fraudulentos, el excesivo detalle con el que se diseñan los instrumentos normativos resta espacio para que sean los actores directamente involucrados quienes precisen las reglas del juego bajo un esquema básico común tal como lo exponen Navarro (2002) y Bruni Celli (2002); sin embargo, en los planteles privados la situación asociada a la disciplina laboral es diferente, debido a la capacidad del plantel para contratar y despedir a su personal, ejercer actividades de evaluación y seguimiento docente, ya que en la mayoría de los casos estas responsabilidades se encuentran bajo la competencia del director del plantel.

En cuanto a los incentivos percibidos por los docentes, según investigaciones recientes (Bruni Celli, Ramos & González, 2002), son los maestros municipales los que obtienen los mejores sueldos y tienen una identificación precisa por su máximo principal (Ministerio de Educación, cultura y deporte) son al mismo tiempo quienes menos aprecian su ambiente de trabajo y los que obtienen el peor puntaje en todos los indicadores de desempeño. Los maestros de las escuelas privadas no subvencionadas se caracterizan por contar con un máximo principal definido y ubicado dentro del plantel, sueldos por debajo del promedio, climas disciplinarios estrictos, pero a su vez presentan los índices más altos de compromiso, vocación, aprecio por el ambiente de trabajo, satisfacción con la profesión y desempeño en general. Para estos autores (Bruni Celli, Ramos & González, 2002) las escuelas nacionales y estatales tienen principales (directores) más difusos, baja disciplina organizacional, sueldos intermedios, menos apreciación del ambiente de trabajo, bajo índice de vocación y rangos medios en los indicadores de desempeño; por último en las escuelas privadas subvencionadas presentan un índice de desempeño medio, una alta apreciación del ambiente de trabajo, sueldos bajos, un principal bien definido ubicado dentro del plantel y niveles elevados de compromisos y vocación. Para Morduchowicz (1997) un buen desempeño docente involucra una serie de conductas y acciones: asistencia regular, enseñanza en la clase, diseño de la clase, evaluación y guía a los alumnos. Fuera de la clase los maestros deben hacer labores administrativas, cooperar entre ellos e interactuar con los padres, no obstante no hay ningún acuerdo de la definición adecuada de la buena práctica docente. Bruni Celli (2001) concluye que mediante la remuneración actual, el docente no

tiene incentivos para realizar un buen desempeño porque sin importar como ejerza su cargo, va a cobrar por igual el mismo salario.

Los mecanismos de remuneración se han creado con la finalidad de eliminar el favoritismo y las desigualdades. Estos suelen desincentivar a los buenos maestros, lo que conduce a que los maestros prefieran enseñar en escuelas privadas debido al ambiente, la localización y la población estudiantil, puesto que no existe una remuneración económica mayor por el hecho de laborar en una Escuela Pública (Bruni Celli, 2001).

Se han realizado propuestas (Sánchez, 1999) para incentivar un mejor desempeño de los docentes tanto en forma individual como grupal a través del sistema de remuneraciones. Hay que destacar que estos sistemas se han pensado en un contexto que posee un alto grado de descentralización de funciones que permita la libre toma de decisiones por parte de la escuela.

Como revela Sánchez (1999) una manera de añadir un incentivo a la compensación de los docentes es mediante el pago meritario, el cual consiste en premiar o castigar el desempeño a través de la remuneración, es decir, una parte del salario del docente se encuentra sujeta a una evaluación de desempeño por parte de un supervisor, lo que determinará si el docente merece dicho pago adicional. También se pueden establecer incentivos institucionales que consisten en premiar a un grupo de maestros o escuelas que han logrado alcanzar objetivos previamente establecidos.

La Carrera Escalar es otro esquema de incentivo y se trata de un plan que como indica Sánchez (1999) capaz de proveer incentivos para los docentes que eligen progresar en su carrera profesional dentro del aula. Además de la carrera escalar se puede utilizar también el pago por competencia que se basa en incentivar características o destrezas generales remunerándolas diferencialmente, estas competencias son: competencias en la instrucción, en otras áreas de la educación, tal como actividades vinculadas a la escuela, desarrollo de prácticas curriculares novedosas, etc., y competencias de liderazgo y administración que se refieren a la capacidad para realizar tareas tales como coordinación de equipos, enseñanza o guía a otros docentes y desarrollo de proyectos institucionales (Sánchez, 1999).

Ninguno de los incentivos mencionados anteriormente en este caso vincula directamente la remuneración de los docentes con los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto dada las características de los sistemas de incentivos y dado que el

maestro es un factor muy importante en el proceso de aprendizaje buscará enmarcar el caso de la educación en la teoría de contrato de la economía de la información o teoría de agencia (Sánchez, 1999).

Capítulo II

Teoría de Agencia

Los presupuestos de la Teoría de Agencia se remontan a la tradición teórica económica con la Teoría de Incentivos quien tuvo como precursor al economista Adam Smith. La teoría de incentivos emerge con la división del trabajo y el intercambio comercial. La división del trabajo conlleva a la necesidad de delegar, históricamente, el primer contrato el cual probablemente apareció en el área de la agricultura, cuando los dueños de tierra o terratenientes establecieron “acuerdos o pactos” con sus trabajadores campesinos. No resulta ninguna sorpresa que Adam Smith encontrara problemas de incentivos en su discusión acerca de los contratos de los campesinos con terratenientes (Laffont & Martimort, 2002). En su discusión sobre la determinación de los salarios, Adam Smith reconoció la naturaleza contractual de la relación entre el patrón y los trabajadores. Smith advirtió el conflicto de intereses de ambos actores (Patrón-Trabajador) y reconoció que el poder sobre las ganancias y competencias no estaban distribuidas equitativamente entre las partes. El patrón generalmente tenía todo el poder sobre la ganancia. En el lenguaje moderno de la Teoría de Incentivos, el patrón es el principal y los trabajadores son los agentes (Laffont & Martimort, 2002). Bajo este esquema lo que pasa a ser la ganancia de la labor, depende siempre del contrato que usualmente se hace entre las dos partes, cuyos intereses no son los mismos (Laffont & Martimort, 2002).

Por lo tanto, el foco de interés de esta teoría recae sobre la institución del contrato que regula las relaciones y funciones desempeñadas por un mandatario (principal) y un ejecutor (agente) (Rodríguez de Rivera, 1999). El papel de agente o principal dependerá de las circunstancias en cuanto a quién disponga en un determinado momento de más competencias o información para el desempeño de una actividad para la que se contrata, en este sentido (Rodríguez de Rivera, 1999) todo el mundo social, en cuanto organizado, puede ser considerado como entretelado de relaciones entre “principales y agentes”

(Rodríguez de Rivera, 1999). Para dar un ejemplo que ilustre el caso que se discute en esta investigación podemos decir que en un sistema educativo, el Ministerio de Educación, cultura y deporte es en primera instancia el principal y el agente el director de la unidad educativa, éste a su vez, pasa a ser el principal del docente quién jugaría el rol de agente, esto en el caso de escuelas públicas. Lo característico de esta relación es que una de las partes posee información que la otra parte desconoce, por lo tanto, esto constituye una ventaja para una de las partes sobre la otra (Machado-Stadler & Pérez-Castrillo, 2001). En los modelos que plantea la Teoría de agencia, el principal es quién tiene todo el poder del pacto (Machado-Stadler & Pérez-Castrillo, 2001), por lo tanto, para el principal, su propia ventaja consiste en poder aprovechar en interés propio las competencias y dominio de informaciones que posee el agente, sin embargo, esta situación origina un problema ya que en la medida en que la información poseída por el Principal sobre los motivos, posibilidades de acción y rendimientos fácticos del Agente sean más imperfecta o incompletas, en esa misma medida será también mayor el riesgo para el Principal de que el Agente no sólo oriente su actividad al cumplimiento de los objetivos que realizarían los intereses del Principal que actúe en provecho propio, por tal motivo el Principal se ve confrontado con el problema de asegurar contractualmente que su agente aporte el rendimiento que mejor responda a sus intereses (Rodríguez de Rivera, 1999). Este es el problema que constituye el objeto principal de la Teoría de Agencia, según expone en su trabajo Rodríguez de Rivera (1999):

Estudiar la configuración contractual entre “principal” y “agente”, en que el mandatario delega en su ejecutor competencias de decisión y ejecución, determinándose dicha relación por condiciones de reparto asimétrico de información y de incertidumbre así como por distinto reparto de riesgos. Además analizará los problemas planteados típicamente en las relaciones de ese contrato y discutirá qué mecanismos (de incentivos, de control, o de sistemas de información) pueden ayudar a manejar más eficientemente estos problemas. (Rodríguez de Rivera, pág.3, 1999).

Conceptos Básicos y presupuestos de la Teoría de Agencia

La Teoría sienta sus bases en los siguientes planteamientos:

- i. Un concepto de organización construido desde la teoría de los contratos.
- ii. Un modelo de comportamiento que se centra en la maximización de la utilidad, diferencias de los intereses de las dos partes y actitud ante el riesgo entre esas partes y una concepción sobre la racionalidad económica.
- iii. Una concepción sobre la influencia que conlleva la asimetría en el reparto de información en las partes contratantes.
- iv. Presuponer que la configuración óptima de los contratos de Agencia incluye el cálculo sobre los costes de esa Agencia (Rodríguez de Rivera, 1999).

Rodríguez de Rivera (1999), parte del siguiente supuesto: los individuos que establecen estos contratos se mueven por la expectativa de poder maximizar sus utilidades individuales. En consecuencia, el individuo, según esta teoría opera en su cálculo desde una posición oportunista, por lo que la interacción entre las partes contratantes asumirá conductas en que se intente no rendir lo contratado, deficiencia de algunos resultados obtenidos, en fin el contrato principal-agente tendrá siempre como objetivo básico la reducción de las intenciones oportunistas del agente (Rodríguez de Rivera, 1999). Esta teoría indica que el contrato es el punto de partida de la relación Agente-Principal. Un contrato es una promesa formal entre dos partes, en el que donde las obligaciones de cada uno para todas las posibles eventualidades están especificadas. En particular, incluye el mecanismo de pago bajo el cual el agente será compensado por su esfuerzo en el desempeño de su labor. Un punto muy importante es que un contrato sólo puede estar basado en variables verificables, en otras palabras, los términos del contrato deben depender de variables que puedan ser revisadas por un árbitro neutral a ambas partes, dado que pueda garantizarse el cumplimiento total del contrato. El uso de variables verificables en el contrato permite a cada una de las partes de ser necesario presentar ante un tribunal pruebas que puedan constatar incumplimiento en el contrato, con la finalidad de demandar a la parte que ha incumplido. Pero ¿qué sucede con los contratos basados en información no

verificables? En este caso es difícil contar con un árbitro neutral para la resolución de cualquier conflicto que pueda surgir, en vista de que el árbitro no podrá comprobar, si es cierto o no, lo que cada parte alega. Por consiguiente, si ambas partes saben que la supervisión por un árbitro es imposible, las partes estarán abiertas al incumplimiento de los términos del contrato. La razón por la cual hay asimetría de información y conflictos de intereses se debe a que si las partes contratantes tienen intereses comunes, toda la información que es relevante será revelada automáticamente y por consiguiente toda asimetría en la información será irrelevante (Machado-Stadler & Pérez-Castillo, 2001).

Se asume en esta teoría que es el Principal el sujeto que diseña el contrato y luego se lo ofrece al Agente, quién después de haber estudiado los términos del contrato debe decidir si firmar o no. El agente aceptará el contrato que le ofrece el Principal sin importar la utilidad ofrecida, ya que ésta será mayor que la utilidad que obtendrá el Agente si no firma (Machado-Stadler & Pérez-Castillo, 2001). Es el Principal en primera instancia quien decide los términos de la relación, mientras que el agente está limitado a la decisión de tomar o no parte en el Contrato, en efecto, es como si el Principal ofreciese el contrato al Agente con el comentario: “Esta es mi propuesta, tómala o déjala”. Si el agente finalmente toma la oferta, aceptando los términos del acuerdo, deberá emprender las acciones para lo que fue contratado (Machado-Stadler & Pérez-Castillo, 2001). Hasta ahora se han expuesto las siguientes ideas en torno al papel que juega el contrato:

1. El Principal diseña el contrato que ofrecerá al Agente.
2. El Agente acepta el contrato siempre y cuando esté convencido de que satisface sus expectativas de utilidad, tanto o más que otras ofertas.
3. El Agente llevará a cabo acciones y orientará su esfuerzo a favor de los intereses del principal (Machado-Stadler & Pérez-Castillo, 2001).

Sin embargo, en la práctica, los objetivos del Agente están en conflicto con los objetivos del Principal, ya que donde hay costo para uno hay beneficio para el otro: el salario es un beneficio para el Agente y un costo para el Principal, mientras el esfuerzo del agente favorece al Principal pero implica un costo para el agente (Machado-Stadler & Pérez-Castillo, 2001). Esta construcción teórica del modelo de agencia hace notar fácilmente que uno de los ingredientes básicos del Modelo es el conflicto de intereses entre

las partes. Este conflicto se debe a tres elementos: primero, mientras el Principal está interesado en el resultado, el agente no se preocupa directamente por este aspecto, segundo, el Principal no está interesado directamente en el esfuerzo, pero sí en el costo que le implica el agente y finalmente, está la idea de que a mayor esfuerzo, mejores resultados. Por lo tanto, hay conflicto entre los objetivos de los participantes siendo en este caso el contrato el medio por el cual pueden conciliarse dichos objetivos y especificaciones haciéndose armónicamente compatibles. De este modo, el pago que el Principal le asigna al Agente compensa el esfuerzo que el Principal demanda, así una parte de lo que el Principal gana de la relación termina en el bolsillo del Agente (Machado-Stadler & Pérez-Castillo, 2001). Habría que decir que si no hubiesen conflictos de intereses entre el principal y el agente, ambos estarían de acuerdo en cuál sería la mejor estrategia para cumplir determinados objetivos, e independientemente de que el Principal posea más, menos o la misma información que el Agente, ambos llevarían a cabo dicha estrategia, bien sea delegando o empleando mecanismos adecuados de comunicación (Machado-Stadler & Pérez-Castillo, 2001).

Sin embargo, se deduce en la práctica que el agente sólo aporta al principal el rendimiento óptimo en la medida en que tales acciones produzcan resultados compatibles con los deseados por el cálculo propio; por consiguiente Rodríguez de Rivera (1999) expone que se hace necesario configurar mecanismos de control que motiven al agente a actuar en la línea de decisiones favorables a los intereses del principal y a no seguir sus intereses en estrategias oportunistas.

Es importante mencionar que este modelo según estudio de Rodríguez de Rivera (1999) tiene ciertas características especiales:

- i. Hay dos actores: el principal y el agente, y la relación entre ambos es contractual, es decir, el agente está en una posición de subordinación y de dependencia del principal.
- ii. El principal no puede observar el esfuerzo que el agente realiza, así como tampoco puede monitorear la acción del agente a un costo razonable.
- iii. El comportamiento del agente determina solo en parte los resultados.

- iv. Los resultados deben ser observables objetivamente por las dos partes (Rodríguez de Rivera, 1999).

Este modelo trata de maximizar el beneficio esperado del principal, induciendo al Agente a tomar la acción óptima a través de incentivos, dado que esta teoría tiene especial relevancia en la discusión de incentivos. Una de las conclusiones a las que llega Rodríguez de Rivera (1999) con respecto a esta teoría es que cuando el salario no está ajustado por nivel de esfuerzo y mayor esfuerzo implica menos bienestar, los trabajadores no se esforzarán. Así mismo, este autor (1999) indica que hay dos supuestos de la teoría que no se cumplen necesariamente:

- i. Se supone que los trabajadores están mejor con mayores salarios o menos esfuerzo, sin embargo, los docentes no responden necesariamente a este patrón. Si la motivación principal del docente no es económica el grado de esfuerzo no estará relacionado con el salario sino con otros factores que los motiven.
- ii. Si los docentes no tienen incentivos (no necesariamente económicos) hacia un mayor esfuerzo, trabajarán por debajo de sus máximas capacidades (Rodríguez, 1999).

Esta teoría afirma según Rodríguez de Rivera (1999) y Arias (1999) que el comportamiento de los maestros es mejor explicado por condiciones ambientales, incentivos intrínsecos, que por los premios que reciben por compensación por su trabajo (Incentivos extrínsecos).

Modelo de Agencia y su aplicación en la Educación

Aplicando el modelo del agente-principal a la educación, el gobierno escolar se comporta como el principal y el docente como el agente. Rodríguez de Rivera (1999) propone que la situación que se estudia es la siguiente: El gobierno escolar no puede observar el esfuerzo que realiza el docente en el aula y el principal quiere que el agente alcance el esfuerzo que le permita maximizar su utilidad. El gobierno escolar no puede

observar las acciones de los docentes en el aula porque aunque exista un monitoreo de las clases, este no refleja el verdadero comportamiento llevado a cabo por los docentes.

Por lo tanto para Rodríguez de Rivera (1999) y Arias (1999) uno de los objetivos del gobierno escolar es el mejoramiento de la calidad de la enseñanza; entendiéndose por calidad al aprendizaje de conocimiento y habilidades fundamentales necesarios para poder acceder y permanecer en el mercado laboral, en consecuencia el gobierno querrá maximizar el rendimiento académico, porque a través de ello obtendrá sus beneficios esperados. De esta idea, surge la necesidad de vincular las remuneraciones de los docentes con los rendimientos estudiantiles.

La idea principal de este argumento es que la clave está en disponer de un diagnóstico claro de las falencias del sistema de compensaciones existentes a fin de identificar las mejores soluciones para cada una de ellas (Rodríguez de Rivera, 1999). Sin embargo, la efectividad de estos programas no depende sólo del diseño de un esquema de incentivos sino de la percepción que los docentes tengan de su implementación y duración, en consecuencia los cambios en el comportamiento de los docentes sólo se producen cuando está claro que los incentivos permanecerán en el largo plazo (Arias, 1999).

MARCO METODOLÓGICO

Tipo de investigación

Como expone Tamayo y Tamayo (1982, P.123) en su obra *“El proceso de la Investigación Científica”* cuando se desea resolver un problema de manera científica se debe tener un conocimiento del tipo de investigación que se debe seguir.

Hay factores que influyen en que el tipo de investigación sea exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo, como el estado del conocimiento en el tema de investigación que revele la revisión de la literatura y el enfoque que el investigador pretenda dar al estudio. El tipo de investigación para llevar a cabo este proyecto corresponde al modelo descriptivo, cuyo propósito es describir situaciones y eventos (Sampieri, Fernández & Baptista, 1998). El enfoque según indica Sampieri, Fernández & Baptista, 1998 se hace sobre conclusiones dominantes o como sobre una persona o grupo, se conduce o funciona en el presente, trabaja sobre realidades de hecho y su característica fundamental es la de presentarnos una interpretación correcta. Se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir lo que se investiga. Se miden los conceptos o variables a los que se refieren. Se centra en medir con la mayor precisión posible. Puede ofrecer la posibilidad de predicciones, aunque sean rudimentarias (Sampieri, Fernández & Baptista, 1998).

Población

La población es la totalidad del fenómeno a estudiar en donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la

investigación (Tamayo y Tamayo, 1982). Según Sampieri, 1991, la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones.

En este caso la población estará constituida por: “los docentes y directores de tres unidades educativas: una escuela pública municipal, una escuela pública subvencionada y una escuela privada del Municipio Baruta en Caracas”.

Unidad de Análisis

La unidad de análisis corresponde a la entidad mayor o representativa de lo que va a ser objeto específico de estudio en una medición y se refiere al qué o quién es objeto de interés en una investigación⁷. En este proyecto la unidad de análisis está constituida por los sistemas de incentivos que se encuentran en los contratos de trabajo de cada uno de los establecimientos educativos ya mencionados.

Muestra

Cuando seleccionamos algunos de los elementos con la intención de investigar algo sobre la población de la cuál están tomados, nos referimos a ese grupo de elementos como la Muestra (Tamayo y Tamayo, 1982). Por consiguiente, como indica Tamayo y Tamayo (1982) se espera que lo que averigüemos en la muestra sea cierto para la población como conjunto. La muestra por lo tanto descansa en el principio de que las partes representan al todo y por tal refleja las características que definen la población de la cual fue extraída, lo cual nos indica que es representativa (Tamayo y Tamayo, 1982). Una vez definida la Muestra se procede a identificar su tipo, es decir, determinar si es probabilística o no probabilística. En este estudio la muestra es aleatoria simple, por tanto cada uno de los individuos tiene la misma posibilidad de ser elegido, de esta forma puede medirse el tamaño de error en las predicciones (Sampieri, Fernández y Baptista, 1998), el objetivo es por tanto reducir al mínimo este error.

⁷ Universidad Católica de Chile. (1996, Agosto 20). Unidades de Análisis. <http://escuela.med.puc.cl/Recursos/recepidem/introductorios6.htm>

La selección de la muestra se llevó a cabo de la siguiente manera: una vez analizados los esquemas de remuneración e incentivos contenidos en los contratos de trabajo que rigen la relación contractual de cada tipo de unidad educativa, se escogió mediante un muestreo aleatorio un establecimiento educativo de cada tipo: 1 escuela pública municipal representada por la Unidad Educativa Municipal José Antonio Páez (U.E.J.A.P), 1 escuela pública subvencionada representada por la Unidad Educativa Lino De Clemente y 1 escuela privada representada por la Unidad Educativa Colegio Los Riscos pertenecientes al Municipio Baruta. Posteriormente, dentro de cada establecimiento se realizó el mismo tipo de muestreo para los docentes (agentes) que integran estos planteles, asimismo se contó con la opinión de cada uno de los directores (principales) de las escuelas seleccionadas. La muestra final quedó constituida por tres (3) directores y veintiséis (26) docentes, de los cuales diez (10) pertenecen a la U.E.M. José Antonio Páez, siete (7) pertenecen a la U.E. Colegio Los Riscos y nueve (9) a la U.E. Colegio Lino Clemente. Estos 29 sujetos fueron escogidos al azar, tomando en cuenta factores como, la disponibilidad de cada uno para realizar la encuesta y la disposición para contestar el instrumento.

Técnica de Recolección de Datos

Una vez que se selecciona el diseño de investigación apropiado y la muestra adecuada de acuerdo con el problema de estudio, la siguiente etapa consiste en recolectar los datos pertinentes sobre las variables involucradas en la investigación (Sampieri, 1991). Recolectar los datos implica, en primer lugar seleccionar un instrumento de medición de los disponibles en el estudio del comportamiento o desarrollar uno, el cual debe ser válido y confiable; en segundo lugar, aplicarlo para obtener las descripciones y mediciones de las variables que son de interés para el estudio y por último realizar la codificación de datos.

Se ha determinado conveniente para este proyecto diseñar un cuestionario basado en la escala de Likert, la cual consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios de opinión ante los cuales se mide la actitud de los sujetos de estudio, es decir, se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que externe su reacción eligiendo uno de los cuatro puntos de la escala (Sampieri, 1991). A este instrumento le fue

aplicado un análisis de confiabilidad conocido como Alpha de Cronbach (Cronbach, 1951), el cual permitió establecer su consistencia interna mediante la siguiente fórmula estadística:

$$\alpha = \frac{N * C}{1 + C * (N-1)}$$

Donde:

C= corresponde al promedio de las correlaciones entre los dos ítems

N= corresponde al número de ítems o el número de correlaciones obtenidas

Y en el que α , es un resultado cuyo valor puede ubicarse entre cero (0) y uno (1), es decir, que mientras más cercano sea el valor a uno (1) más confiable y preciso es el instrumento. En el caso de la encuesta diseñada para esta investigación el resultado aportado por el Alpha de Cronbach, procesado a través del paquete estadístico “*Statistics Packet Social Sciences*” (SPSS), fue de 0,7809, lo cual quiere decir que la encuesta diseñada para la obtención de datos en el campo posee un significativo grado de confiabilidad.

La encuesta final está conformada por 26 ítems en total y fue estructurada a partir de diez (10) categorías de análisis a saber⁸ :

- Datos del Encuestado
- Alineación de Objetivos
- Comunicación y toma de decisiones
- Conflicto de intereses
- Cumplimiento de Contrato
- Esquema de Incentivos
- Incentivos Monetarios
- Incentivos No Monetarios

⁸ La consistencia y coherencia de los ítems que conforman la encuesta final fue revisada por dos especialistas en Metodología de la Investigación:

Dr. Luis Llambí, sociólogo, jefe del Laboratorio de Antropología del Desarrollo, Centro de Antropología, IVIC.

Prof. Lissette González, socióloga, Coordinadora académica de la especialidad de Sociología, Escuela de Ciencias Sociales, UCAB.

- Salario
- Supervisión

Fue aplicada a tres (3) directores y veintiséis (26) docentes de las unidades educativas mencionadas anteriormente para medir los efectos de los sistemas de incentivos en la relación contractual agente-principal de cada uno de los establecimientos educativos.

Análisis de Datos

Para cumplir con los objetivos propuestos se realizó en primer lugar una revisión documental de cada uno de los esquemas de incentivos que están siendo más utilizados hoy en día en América Latina y algunas ciudades de los Estados Unidos, para contrastarlos con los sistemas de incentivos que pudieron identificarse en los contratos de trabajo de cada tipo de establecimiento educativo, de manera que puedan establecerse las diferencias entre cada uno. En segundo lugar, los datos que se obtuvieron a partir de la aplicación de la encuesta a los docentes y directores de las tres unidades educativas fueron procesados con la ayuda del paquete estadístico “*Statistics Packet Social Sciences*” (SPSS), versión 12.0, tabulados en función de frecuencia de respuesta para cada una de las categorías de análisis consideradas en el instrumento y presentados, mediante tablas y gráficos. Finalmente los resultados fueron analizados a partir del marco teórico anteriormente presentado.

A continuación la guía o instrumento aplicado:

DATOS DEL ENCUESTADO**Nombre y Apellido:** _____**Edad:** _____**Sexo:** F () M ()**Cargo Actual:** _____**Nivel de Instrucción:**

Bachillerato Incompleto ()

Bachillerato Completo ()

Técnico Superior Incompleto ()

Técnico Superior Completo ()

Universitario Completo ()

Universitario Incompleto ()

Estudios Superiores:

Especialización ()

Maestría ()

Doctorado ()

Post Doctorado ()

Años de Ejercicio Docente: _____

Años en la Institución: _____

Salario actual (*): _____

() No es de carácter obligatorio*

**A continuación se presentan una serie de ítems, los cuales no presentan respuestas buenas o malas. Marque con una equis la respuesta de su preferencia. Los datos recogidos en este instrumento son de carácter confidencial y uso estrictamente académico
De Antemano, gracias por su tiempo y colaboración.**

ENCUESTA

Instrumento Docentes y Directores				
Factor	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El docente y el director deben compartir los mismos objetivos e intereses				
El director debe supervisar directa y constantemente el desempeño de los docentes en el aula				
No es necesario que exista un contrato escrito para que las normas y reglas estén claras entre el director y el docente				
Las remuneraciones de los docentes deben estar vinculadas al rendimiento académico de los estudiantes				
No es necesario que la labor y gestión del director sea supervisado por un ente gubernamental				
El director no comparte la información relevante con los docentes en la toma de decisiones				
El esquema de incentivos no satisface las necesidades y expectativas del docente				

No es necesario que el director vele por los intereses de los docentes				
Los docentes desempeñan bien su trabajo en ausencia de incentivos monetarios				
Los objetivos e intereses del docente son opuestos a los objetivos e intereses del director				
La remuneración del docente no debe vincularse al rendimiento académico de los docentes				
El director no motiva ni estimula al docente a pesar de su esfuerzo y dedicación en el aula				
El contrato debe poseer un esquema de incentivos que pueda ser ofrecido a todo el cuerpo docente				
El salario es el único beneficio que espera el docente por su labor				
Las acciones del docente en la institución no reflejan lo convenido contractualmente				
El docente es motivado por el director constantemente por su esfuerzo y dedicación				

No es necesaria la supervisión directa del director sobre las actividades realizadas por el docente en el aula				
El director no comparte información de interés con los docentes para allí tomar decisiones en conjunto				
El esquema de incentivos ofrecido por el director cumple con las expectativas del docente				
El director debe velar por los intereses de los docentes				
Debe existir un contrato escrito donde se establezca la normativa de manera clara y concreta				
Los incentivos no deben estar contenidos en el contrato sino que deben ser usados a discreción del director en casos particulares				
El director debe ser supervisado por un comité o ente gubernamental				
Los docentes necesitan incentivos monetarios para estimular su desempeño en el aula				
El salario no es el único beneficio que el docente desea obtener por su labor				

Las acciones realizadas por el docente en la institución corresponden fielmente a lo pactado en el contrato				
---	--	--	--	--

MARCO REFERENCIAL

Para describir y explicar los sistemas de incentivos contenidos en los contratos de trabajo de los tres establecimientos educativos que son objeto de estudio se utilizó la siguiente tabla, producto de las descripciones mencionadas en el Marco Teórico en cuanto a los tipos de sistemas de incentivos que se han aplicado principalmente en América Latina y algunas ciudades de los Estados Unidos. Estos son:

Tabla 2

Tipos de Esquemas de Incentivos	Características	Aplicación	Ventajas	Críticas
<p>Pago por rendimiento: Relaciona los salarios de los docentes con su desempeño.</p>	<p>Los salarios de los docentes se atan a los resultados de su desempeño como los exámenes de los estudiantes</p>	<p>Colorado, Minnesota, Indiana y Los Ángeles</p>	<p>a. Los profesores son evaluados y supervisados periódicamente</p>	<p>a. El desempeño es difícil de medir, ya que el trabajo inherente a la carrera docente es multi-objetivo y en la mayoría de los casos los resultados son intangibles, difíciles de medir y cuantificar.</p>
			<p>b. Este tipo de sistema debe premiar a los profesores por adquirir cualquier tipo de habilidades que el colegio requiera</p>	<p>b. Implica sujetar el pago a factores subjetivos fuera del control de los docentes.</p>
			<p>c. El plan podría incentivar y premiar a los profesores que aprendan tópicos tales como planificación de programas, lo que puede permitir que los individuos con talento puedan enseñar y desarrollar actividades administrativas, en vez de dejar por completo la enseñanza por puestos administrativos mejor remunerados</p>	<p>c. Desincentiva el trabajo en grupo, por lo cual los individuos terminan haciendo lo más conveniente para ellos y no para la institución a la que pertenecen.</p>
				<p>d. Se recompensa a unos pocos pero no eleva el nivel general de la enseñanza.</p>
<p>Basado en el conocimiento y las destrezas del docente: consiste en premiar las cualidades de los docentes</p>	<p>a. Se evalúa el nivel de conocimiento y la pedagogía de los docentes.</p>	<p>Ohio, Colorado, Denver y Cincinnati</p>	<p>a. Las evaluaciones constituyen una herramienta para evaluar y probar el contenido central del conocimiento</p>	<p>a. El rendimiento en las pruebas es un factor para alcanzar un aumento en el pago</p>
	<p>b. Los docentes deben presentar pruebas desarrolladas por el Servicio de Pruebas para la Educación</p>		<p>b. Se evalúan las prácticas de enseñanza y la pedagogía de los profesores</p>	<p>b. Promueve la competencia entre los docentes</p>
				<p>c. Implica mayor carga laboral</p>

<p>Basados en el rendimiento del Colegio: se premia la habilidad del colegio para cumplir objetivos claramente definidos</p>	<p>a. Entre sus objetivos se encuentran mejorar el rendimiento de los alumnos, la reducción del ausentismo y del abandono escolar</p>	<p>Charlotte-Mecklenburg y Maryland</p>	<p>a. Se establecen objetivos de mejoramiento cada año, basados en el logro de los estudiantes</p>	<p>a. Si los bonos no son lo suficientemente altos los docentes no querrán participar del programa</p>
	<p>b. El programa de incentivos debe ser percibido como justo tanto en la probabilidad de alcance de los objetivos como en su operación</p>		<p>b. Se entregan bonos monetarios para alcanzar los objetivos</p>	<p>b. Si se plantean demasiados objetivos o metas los docentes pierden el enfoque de los pasos que se deben seguir</p>
	<p>c. El factor que genera más motivación entre los maestros es la confianza de que los objetivos pueden cumplirse colectivamente</p>		<p>c. Enfoca la atención de los profesores y del sistema en objetivos claves y en un continuo mejoramiento</p>	<p>c. Deben involucrarse conjuntamente tanto la comunidad, como el sistema y los docentes.</p>
			<p>d. Se crean incentivos en la forma de apoyo y aprobación pública</p>	
			<p>e. Mejoras en el rendimiento de los estudiantes, reducción del ausentismo y deserción escolar</p>	
<p>Indemnización basada en la certificación: se premian a los docentes que alcancen la certificación de la Junta Nacional para Estándares Profesionales de Enseñanza</p>	<p>Se otorgan bonos monetarios de gran monto a los docentes que logren la certificación de la Junta Nacional para Estándares Profesionales de Enseñanza</p>	<p>California, Carolina del Norte Y Florida</p>	<p>a. El Estado provee incentivos financieros por alcanzar certificación de la Junta</p>	<p>a. El proceso de evaluación es largo y costoso.</p>
<p>Carrera Escalar: plan que provee incentivos y aumentos salariales a los docentes que deciden progresar en su carrera profesional</p>	<p>Su objetivo se traduce en promover aptitudes y competencias, evaluar y compensar el desempeño docente cambiando la estructura salarial tradicional</p>	<p>México</p>	<p>a. No genera competencia entre los docentes para obtener una suma de dinero fija.</p>	<p>a. La mejoría profesional de los docentes no se traduce necesariamente en una mejora significativa de la calidad de la educación ni en el aprovechamiento de esos conocimientos por parte de los estudiantes</p>
			<p>b. La antigüedad no es utilizada en forma directa para incrementar la remuneración.</p>	
			<p>c. Aumento de los niveles de responsabilidad: trabajo en equipo, supervisión, etc</p>	

			d. Aumento de las competencias de los docentes: progreso de los alumnos y crecimiento profesional.	
--	--	--	--	--

Asimismo se realizó un análisis de la IV Convención Colectiva del trabajo el cual se expone a continuación:

Tabla 3

IV Convención Colectiva de Trabajo de los trabajadores de la Educación	Conceptos Importantes	Sistema de Remuneraciones	Compensación de Jerarquía	Compensación por Reconocimiento de título de Postgrado	Bonos	Beneficios	Mejoramiento y Formación Docente
<p>Patrono: MED</p>	<p>Salario: remuneración total que con carácter periódico recibe el trabajador por la labor que ejecuta y comprende los pagos que le hacen por cuota diaria, gratificaciones, percepciones, habilitaciones, primas, sobresueldos, retribuciones de las horas extras, bonificaciones de trabajo nocturno, comisiones y el equivalente a prestaciones en especies, tales como uso de vivienda, de vehículo y otras que fueran otorgadas con ocasión de la ejecución del servicio o la realización de la labor y cualquier actividad que pueda calificarse como tal</p>	<p>1.El MED a partir de la firma de la Convención Colectiva de Trabajo conviene otorgar un incremento en el sueldo mensual de los trabajadores docentes equivalente al 30% que se hará efectivo en dos etapas sucesivas: 15% a partir del 1 de Junio de 2004 y 15 % a partir del 1 de Octubre de 2004.</p>	<p>El MED a partir de la firma de la IV Convención Colectiva conviene en otorgar a los profesionales de la docencia, en ejercicio de los cargos con dedicación a tiempo completo en cargos de segunda y tercera jerarquía y a los docentes no graduados de la educación técnica, también en ejercicio de cargos de la segunda jerarquía con dedicación a tiempo completo, una compensación salarial</p>	<p>El MED a partir de la firma de la IV Convención Colectiva conviene en otorgar a los profesionales de la docencia en ejercicio ordinario como titular de cargo que hayan obtenido un título de postgrado en educación (Especialidad, Maestría o Doctorado) cursado en una universidad con planes y programas de formación docente debidamente acreditados o autorizados por la autoridad competente, una compensación académica equivalente al 20% del sueldo mensual para los titulados de especialistas o de magíster y una compensación académica equivalente al 30% del sueldo mensual para los titulados como Doctor en Educación. Esta compensación es independiente de la categoría que el profesional de la docencia tenga dentro de</p>	<p>1. Bono de Alimentación: El MED conviene pagar a los trabajadores de la Educación activos en pleno ejercicio de la función docente, en atención a su carga horaria semanal-mensual, el beneficio establecido en la Ley Programa de alimentación para los trabajadores.</p>	<p>1.Preservación de la voz</p>	<p>1.El MED conviene en establecer una política de mejoramiento académico y de formación profesional, por lo que se crea una Comisión Mixta y Paritaria que presente los siguientes lineamientos: identificación de Instituciones y sus modos de participación en el desarrollo de planes de mejoramiento, actualización y profesionalización del personal docente, propuestas de apoyo a los docentes interesados en la realización de cursos de nivelación, trabajos de ascensos y postgrados, c.Un plan contentivo de régimen especial para la profesionalización de los trabajadores de la educación una estrategia para la creación de un fondo permanente con suficientes recursos para el otorgamiento de créditos y subsidios educativos que le</p>

				la carrera docente.			permitan al trabajador cubrir los gastos que ocasione su incorporación a este plan.
<p>Partes: MED y las Organizaciones Sindicales (FENAPRODO, FENATEV, FESLEV-CLEV, FETRAMAGISTERIO, FVM, FETRASINED, FETRAENSEÑANZA Y SINAFUM</p>	<p>Becas: compensación económica recibida por los trabajadores de la educación, como contribución a los gastos generados por los cursos de Mejoramiento profesional, de perfeccionamiento académico, de aprendizaje sindical; para la Investigación científica y en el campo educativo y, también a los estudios de sus hijos o familiares</p>	<p>2.El escalafón docente corresponde a una escala jerárquica que va desde la categoría Docente I hasta Docente VI y Docente NG, siendo éste el escalafón más bajo</p>			<p>2. Bono Vacacional: El MED conviene en otorgar a cada uno de los trabajadores de la educación un bono vacacional equivalente a 40 días de salario mensual que será pagado en el mes de julio de cada año escolar, independiente de su antigüedad en el servicio educativo.</p>	<p>2.Trato especial en caso de catástrofes naturales</p>	<p>2. Licencia para Estudiar: El MED concede licencia con goce de sueldo o sin él, a los trabajadores de la educación que vayan a realizar estudios de mejoramiento profesional, de especialización o postgrado en materias afines con la educación, en el país o en el exterior. Las Organizaciones Sindicales postularán el 40% de los beneficiarios de este programa.</p>

					3. Bono recreacional de jubilado: El MED conviene en pagar a los docentes jubilados y pensionados por incapacidad laboral un bono único anual equivalente a dos quincenas de su pensión o asignación mensual. Este pago se realizará en el mes de Julio de cada año	3.Hospitalización, cirugía y maternidad	3.Becas y Créditos educativos: el MED conviene en otorgar a las Organizaciones sindicales signatarias, becas y créditos educativos para cursar estudios de Educación preescolar, básica, media y diversificada y profesional, superior y educación especial. El número de becas durante la presente Convención Colectiva es de 60 por años escolar y sindicato afiliado
	Prima: denominación que define la compensación económica percibida periódicamente por los trabajadores de la educación y que forma parte integral del salario	3. Los Docentes NG (no graduados) laboran en Escuelas técnicas bajo cargos fijos tales como: Jefe de especialidad, Jefe de Laboratorio, Profesor de ambiente profesional y Jefe de taller					
	Bono: denominación que define la compensación económica percibida por los trabajadores de la educación legítimamente causada, la cual forma parte integral del salario	4. Al personal docente no graduado que labora en escuelas técnicas ejerciendo el cargo de docente de aula a tiempo convencional, se le aplica la hora técnica de aula dependiendo de su nivel académico: Perito, técnico medio o equivalente, técnico superior universitario, ingeniero o equivalente			4.Bonificación de Fin de año: El MED conviene en pagar como bonificación de fin de año a los trabajadores de la educación activos, jubilados y pensionados por incapacidad laboral el equivalente a noventa días de salario o pensión mensual, según el caso. Este beneficio se pagará en el mes de noviembre de cada año	4.Póliza de vida y accidentes personales	

	<p>Derecho Económico Preferencial: beneficio económico preferencial que otorga el patrono a los trabajadores de la educación que prestan sus servicios en el medio rural, frontera, indígena marginal, penitenciario o en aquellas localidades cuyas condiciones geográficas presenten dificultades para su acceso por aire, mar y tierra y/o impliquen riesgo evidente a su integridad personal</p>					5.Póliza de servicios funerarios	
	<p>Estabilidad: derecho del trabajador de la educación mediante el cual se le garantiza su permanencia en el cargo, de acuerdo a las normas legales vigentes y a los principios contemplados en la convención colectiva</p>					6.Créditos para la adquisición de viviendas, vehículos y computadoras	

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El foco de atención de esta investigación se encuentra en los efectos que podían derivarse de los sistemas de incentivos contenidos en los contratos de trabajo vistos a través del Modelo de Agencia. Teniendo en cuenta esto, en primer lugar se planteó describir y exponer los sistemas de incentivos contenidos en los contratos de trabajo de las escuelas públicas municipales, públicas subvencionadas y privadas. Nuestra muestra estuvo constituida por tres unidades educativas: U.E.M. José Antonio Páez, la cual es una escuela municipal, U.E. Colegio Los Riscos, la cual constituye una escuela privada y la U.E. Lino Clemente, una escuela pública subvencionada, todos ubicados en el Municipio Baruta. Estos tres establecimientos educativos poseen sistemas de remuneración distintos entre sí debido al tipo de contrato por el cual se rigen cada uno de ellos. La unidad educativa municipal se rige por la Convención Colectiva de Trabajo de la Alcaldía del Municipio Baruta, la unidad educativa privada se rige por un contrato particular no escrito establecido por la dueña de la unidad y finalmente el colegio subvencionado se rige por un contrato, resultado del Convenio MED-AVEC. Siendo esto así se analizaron los sistemas de incentivos contenidos en cada uno de los contratos identificando en cada uno de ellos el tipo de esquema de remuneración, los incentivos monetarios y no monetarios. Este análisis está basado en el apartado de sistemas de incentivos contenido en el Marco Teórico.

El esquema tradicional de remuneración a la carrera docente se basa hoy día en un sistema de categorías salariales en las cuales los únicos requisitos para ascender son los años de experiencia y la acumulación de créditos educativos, sin que esta remuneración esté ligada a la productividad de los docentes (Umaña, 2004). Diversos países como es el caso de México y Chile en América Latina y Estados Unidos (Umaña, 2004 y Morduchowicz, 2002) han empezado a implementar durante los últimos veinte años esquemas o programas de incentivos para docentes con el fin de mejorar la calidad de la educación. Los Gobiernos en estos países han reconocido que los incentivos ofrecidos a los docentes pueden dar como

resultado un mayor compromiso en el desarrollo de su labor y por consiguiente incrementar la calidad educativa (Umaña, 2004). Según el Paradigma económico dominante, la existencia o no de incentivos, en especial los monetarios, constituyen la diferencia entre el sector público y el privado y la ausencia de incentivos es la causa principal de la ineficiencia del sector público (Morduchowicz, 2002). Actualmente los nuevos sistemas de incentivos pretenden estimular a los docentes a través de la entrega de “premios” y el reconocimiento de su labor, por ofrecer una educación de alta calidad. Sin embargo, estos incentivos o premios están asociados al desempeño y se otorgan al cumplir ciertas metas que son observables por el empleador, en el caso de las escuelas públicas, el Ministerio de Educación y en el caso de las escuelas privadas, el director de escuela (Umaña, 2004). Como se ha mencionado anteriormente ésta iniciativa está justificada a través de fundamentos teóricos de la economía que demuestran cómo el otorgamiento de incentivos, monetarios o no, pueden motivar a los docentes a realizar el máximo esfuerzo o desempeño posible en su labor como educadores (Umaña, 2004). Esto es posible, porque dichos incentivos reconocen el mayor esfuerzo y las diferencias cualitativas entre docentes que no se revelan con el sistema tradicional, ya que este sistema toma en cuenta únicamente los años de experiencia y el nivel educativo como elementos determinantes de la remuneración (Umaña, 2004).

Los vigentes esquemas de remuneración dentro del sistema educativo venezolano no premian el desempeño, la capacitación o la actualización docente, dadas las características del salario docente y la importancia que tiene en el sistema la antigüedad en el cargo, lo cual hace que se estimule la permanencia en el tiempo en la escuela, con ningún incentivo para capacitarse. Se han realizado propuestas (Sánchez, 1999) para incentivar un mejor desempeño de los docentes tanto en forma individual como grupal a través del sistema de remuneraciones. Hay que destacar que estos sistemas se han pensado en un contexto que posee un alto grado de descentralización de funciones que permita la libre toma de decisiones por parte de la escuela.

A continuación se presenta la descripción del sistema de remuneración que caracteriza a cada contrato en las tres unidades educativas mencionadas anteriormente:

Tabla 4

Colegio	Tipo de Colegio	Contrato por el que se rige
U.E. José Antonio Páez	Municipal	Convención Colectiva del Trabajo del Municipio Baruta
U.E. Colegio Los Riscos	Privado	Contrato particular de la unidad educativa
U.E. Lino De Clemente	Subvencionado	Convenio MED-AVEC

U.E.M. José Antonio Páez

La unidad educativa José Antonio Páez es una escuela municipal ubicada en el Municipio Baruta. Actualmente tiene 15 docentes que imparten el ciclo básico, los docentes se rigen por la Convención Colectiva de Trabajo del Municipio Baruta.

Sistema de Remuneración. El salario percibido por los docentes de esta unidad educativa está constituido por una remuneración mensual, conformado por el salario normal, el bono vacacional, la bonificación de fin de año, primas, bonos, comisiones, obvenciones, horas extras, recargos por días feriados, etc. El salario normal se refiere a la remuneración que percibe el empleado por el desempeño de sus funciones con exclusión de las comisiones primas, gratificaciones, participaciones en los beneficios o utilidades, sobre sueldos, bono vacacional, alimentación, vivienda y cualquier otro ingreso, provecho o ventaja que perciba el empleado por causa de su jornada de trabajo. Esta Convención Colectiva no suprime ni elimina aquellos beneficios obtenidos por los docentes públicos municipales, previstos en leyes, decretos, actas o convenciones anteriores, que les sean más favorables y que no hayan sido igualados o superados en la presente Convención.

Beneficios. Plan de vivienda, servicio de transporte, póliza de hospitalización, cirugía y maternidad, detención policial, asistencia jurídica, ayudas económicas, cupo escolar a los hijos, ayuda para la educación de hijos excepcionales, plan vacacional, becas y útiles escolares a los hijos, celebración de navidad y cesta de navidad.

Prima por Profesionalización. El Municipio conviene pagar mensualmente una prima permanente a los docentes que hayan obtenido el título de Técnico Superior y Profesional universitario.

Bonos. Bono de matrimonio, bonificación por nacimiento de hijo, beneficio por antigüedad en cesta ticket, bono del 1° de Mayo, bono vacacional y bonificación de fin de año.

Mejoramiento y Formación Docente. El Municipio conviene en diseñar e implementar una política de adiestramiento de acuerdo a las necesidades específicas de cada área, que contempla la inducción, el mantenimiento, actualización y formación académica, con al finalidad de mejorar la formación y el desarrollo del personal, todo ello de acuerdo con la disponibilidad presupuestaria para este fin.

U.E. Colegio Lino Clemente.

La Unidad Educativa Lino Clemente, es un colegio público perteneciente a la Asociación Venezolana Católica (AVEC) subvencionado por el Ministerio de Educación (MED) a través del Convenio MED-AVEC. El financiamiento de este plantel lo integran los siguientes sujetos, los cuales son los responsables de sufragar los costos de los servicios educativos ofrecidos: familia, plantel y Estado. Esta Unidad educativa cuenta con 10 docentes que imparten el ciclo de básica y diversificada, los docentes se rigen por el contrato de esa unidad educativa amparados por el financiamiento y beneficios del MED. Los docentes que laboran en esta institución se rigen por la IV Convención Colectiva de Trabajo de los trabajadores de la Educación.

Sistema de Remuneración. El MED a partir de la firma de la Convención Colectiva de trabajo conviene en otorgar un incremento en el sueldo mensual de los trabajadores docentes equivalente al 30% que se hará efectivo en dos etapas sucesivas: 15% a partir del 1° de Junio de 2006 y 15 % a partir del 1° de Octubre de 2006. El salario percibido por los docentes de esta unidad educativa está constituido por una remuneración mensual de 520.000 Bs., 182.250 Bs. en Cesta Ticket. El escalafón docente corresponde a una escala jerárquica que va desde la categoría docente I hasta Docente VI y Docente NG siendo éste el escalafón más bajo.

Compensación de Jerarquía. El MED conviene en otorgar a los profesionales de la docencia, en ejercicio de los cargos con dedicación a tiempo completo en cargos de segunda y tercera jerarquía y a los docentes no graduados de la educación técnica, también en ejercicio de cargos de segunda jerarquía con dedicación a tiempo completo, una compensación salarial.

Compensación por Reconocimiento de Título de Postgrado. El MED conviene otorgar a los profesionales de la docencia en ejercicio ordinario como titular de cargo que hayan obtenido un título de postgrado en educación (especialidad, maestría o doctorado) cursado en una universidad con planes y programas de formación docente debidamente acreditados o autorizados por la autoridad competente, una compensación académica equivalente al 20% del sueldo mensual para los titulados de especialistas o de magíster y una compensación académica equivalente al 30% del sueldo mensual para los titulados como Doctor en Educación. Esta compensación es independiente de la categoría que el profesional de la docencia tenga dentro de la carrera docente.

Bonos. Bono de alimentación, bono vacacional, bono recreacional de jubilado y bonificación de fin de año.

Beneficios (otorgados por el MED). Preservación de la voz, trato especial en caso de catástrofes naturales, hospitalización, cirugía y maternidad, póliza de vida y accidentes personales, póliza de servicios funerarios y créditos para la adquisición de viviendas, vehículos y computadoras.

Mejoramiento y formación docente. Licencias para estudiar, el MED concede licencia con goce de sueldo o sin él a los docentes que vayan a realizar estudios de mejoramiento profesional, de especialización o postgrado en materias afines con la educación, en el país o en el exterior. Además el MED otorga becas y créditos educativos.

U.E. Colegio Los Riscos

La Unidad educativa Colegio Los Riscos, es un establecimiento educativo privado. Actualmente tiene 12 docentes que imparten el ciclo básico, los docentes se rigen por un contrato particular, no escrito y sólo de palabra, el cual es pactado entre la dueña del establecimiento y el docente.

Sistema de Remuneración. El docente a tiempo completo de esta unidad educativa recibe un sueldo mensual de 512.000 Bs. y 182.250 en Cesta ticket y los docentes contratados por hora, reciben un pago de 5.400 Bs. por hora académica de clase.

Otro de los objetivos propuestos, era establecer las diferencias de los sistemas de incentivos contenidos en cada uno de los tipos de contrato de los establecimientos educativos. A continuación se presenta una tabla en el que se observan los Incentivos monetarios y no monetarios que pudieron identificarse en los contratos de cada establecimiento educativo ligados sólo al aspecto educativo, entiéndase, formación docente, mejora de calidad educativa y desempeño, ambiente de trabajo, relación director-docente:

Tabla 5

Nombre del Colegio	Tipo de Colegio	Contrato por el cual se rigen	Incentivos Monetarios	Incentivos No Monetarios
U.E.M. José Antonio Páez	Municipal	Convención Colectiva de Trabajo del Municipio Baruta	Prima por profesionalización	Permiso no remunerado en caso de ganar una beca para realizar estudios superiores
				Evento festivo a los docentes con motivo del fin de año escolar y almuerzo navideño
U.E. Colegio Los Riscos	Privado	Contrato Particular de la Unidad Educativa	Paquete de 45 días de utilidades y dos meses de sueldo de Bono Vacacional y Bono de fin de año	Evento festivo a los docentes con motivo del fin de año escolar y almuerzo navideño
U.E. Colegio Lino Clemente	Privado Subvencionado	Convenio MED-AVEC	Compensación por jerarquía	Estabilidad en el cargo
			Compensación por reconocimiento de título de postgrado	Licencias no remuneradas para realizar estudios de mejoramiento profesional
			Derecho económico preferencial que se otorga a los docentes que prestan servicios en el medio rural, frontera, indígena marginal penitenciario	Evento festivo a los docentes con motivo del fin de año escolar y almuerzo navideño
			Becas educativas en forma de compensación económica como contribución a los gastos generados por los cursos de mejoramiento profesional y perfeccionamiento académico	

Como puede observarse no hay un esquema de incentivos formulado en ninguno de los contratos que se han analizado en esta investigación. Con esto no se quiere decir que los incentivos sean inexistentes sean monetarios o no, pero no existe un esquema de incentivos

el cual vaya orientado a un objetivo específico, bien sea mejorar la formación y calidad docente, o hacer énfasis en la calidad y rendimiento de los estudiantes.

Los incentivos en ambos contratos no están ligados a la mejora de la formación de los docentes ni están orientados a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, casi todos consisten en bonos en forma de dinero, lo cual no necesariamente implica que el docente vaya a mejorar su desempeño en el aula o vaya a sentirse más motivado.

Otro de los objetivos planteados es analizar mediante el modelo de agencia los efectos de los sistemas de incentivos en la relación contractual agente-principal en cada uno de los establecimientos educativos mencionados anteriormente. Para ello se utilizó una Escala de Likert, la cual fue aplicada tanto a docentes como profesores de las unidades educativas.

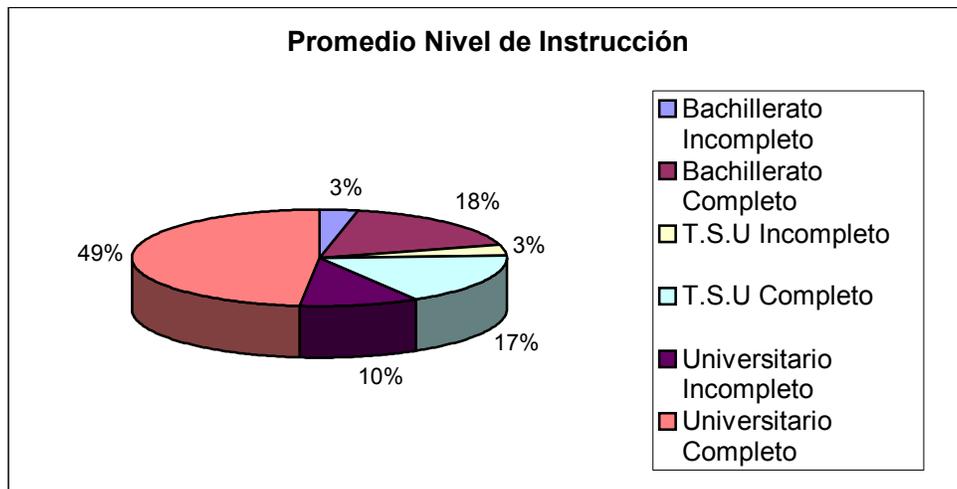
Se examinarán y analizarán las opiniones de los encuestados, por medio de la Teoría de Agencia mencionada en el Marco Teórico de la investigación.

Los resultados del análisis estadístico de las respuestas de docentes y directores serán presentados a partir de diez (10) categorías de análisis que fueron consideradas relevantes para analizar mediante el modelo de agencia los efectos de los sistemas de incentivos en la relación contractual agente-principal de cada uno de los establecimientos educativos, estas son: datos del encuestado, alineación de objetivos, comunicación y toma de decisiones, conflicto de intereses, cumplimiento de contrato, esquema de incentivos, incentivos monetarios, incentivos no monetarios, salario y supervisión.

A continuación se presentan los datos demográficos más relevantes para el estudio del total de la población:

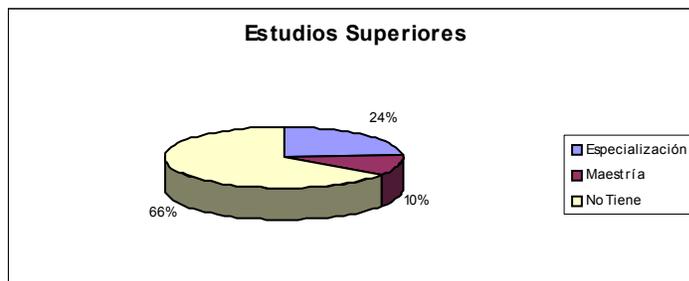
- **Nivel de Instrucción:**

Gráfico 1



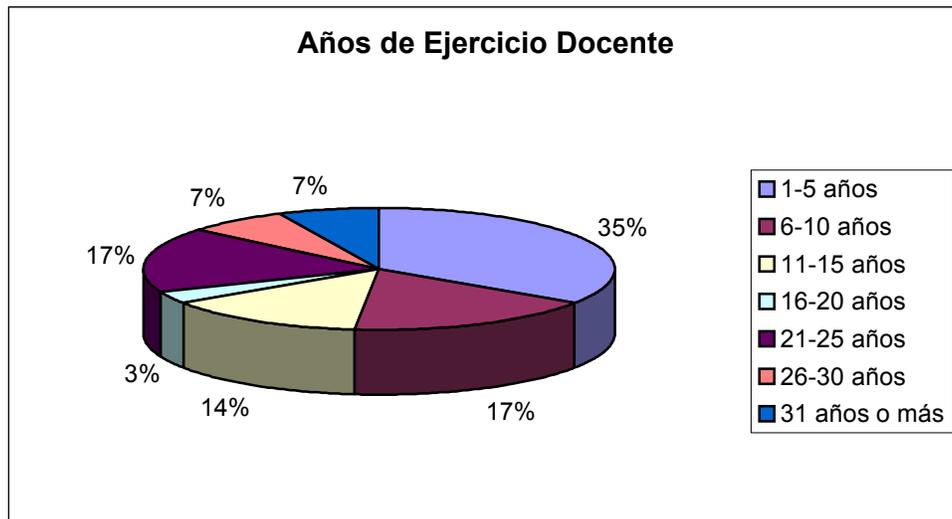
- **Estudios Superiores:**

Gráfico 2



- **Años de ejercicio docente:**

Gráfico 3



Mediante el análisis de datos se puede observar que el 48% de los docentes y directores encuestados culminaron sus estudios de Pre-Grado y solo un 3% que representa uno (1) de los docentes encuestados no es graduado ni siquiera de Bachiller.

Asimismo el 24% de la población ha realizado estudios superiores con un nivel de Especialización y el 10% alcanzó un nivel de Maestría. Sin embargo el 35% de la población solo tiene entre 1 y 5 años de ejercicio docente por lo cual es una población bastante joven.

A continuación se presentan los resultados de las categorías de análisis realizando comparaciones entre las opiniones de docentes y directores, así como de cada tipo de colegio.

La población encuestada de cada Unidad Educativa es la siguiente:

U.E. José Antonio Páez: 10 docentes y 1 director.

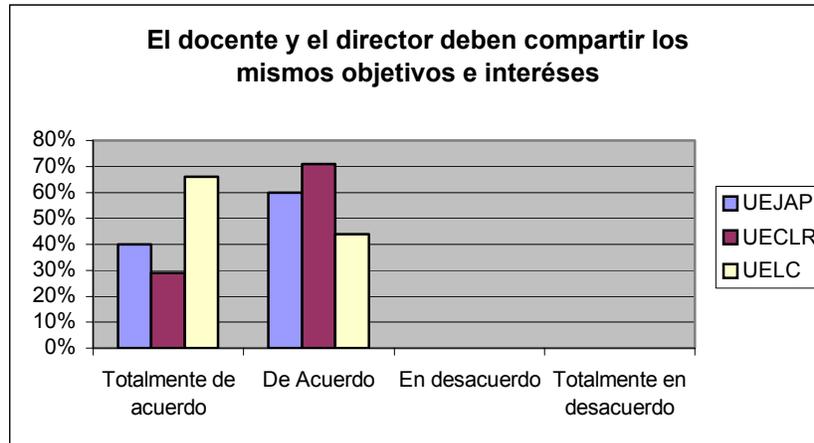
U.E Colegio Los Riscos: 7 docentes y 1 director.

U.E. Lino de Clemente: 9 docentes y 1 director.

- **Alineación de Objetivos:**

Maestros:

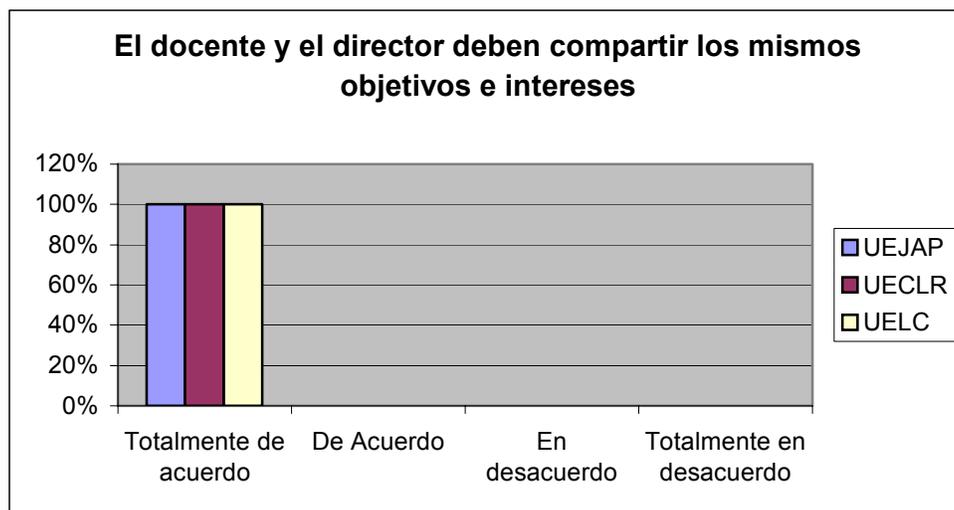
Gráfico 4

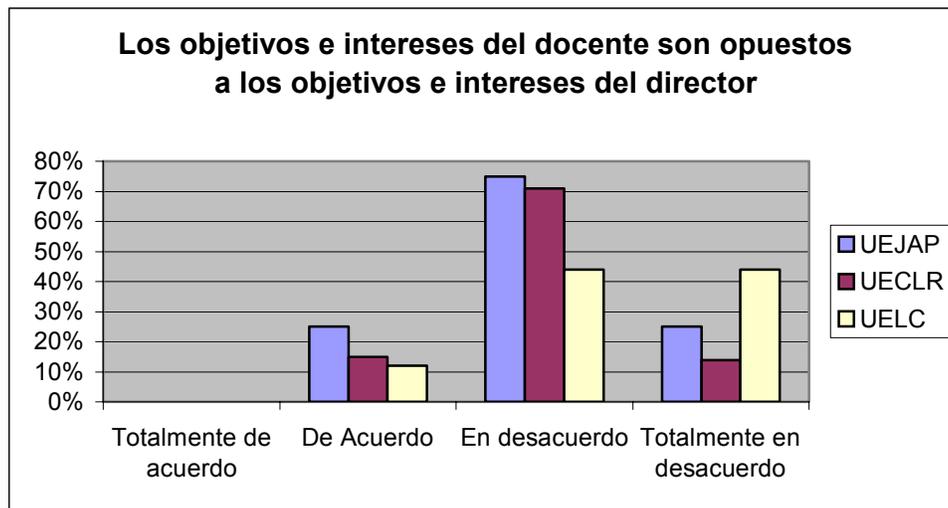


El análisis de datos muestra una tendencia bastante marcada en la cual los docentes de las tres Unidades Educativas están totalmente de acuerdo o de acuerdo en que el docente y el director deben compartir los mismos objetivos e intereses.

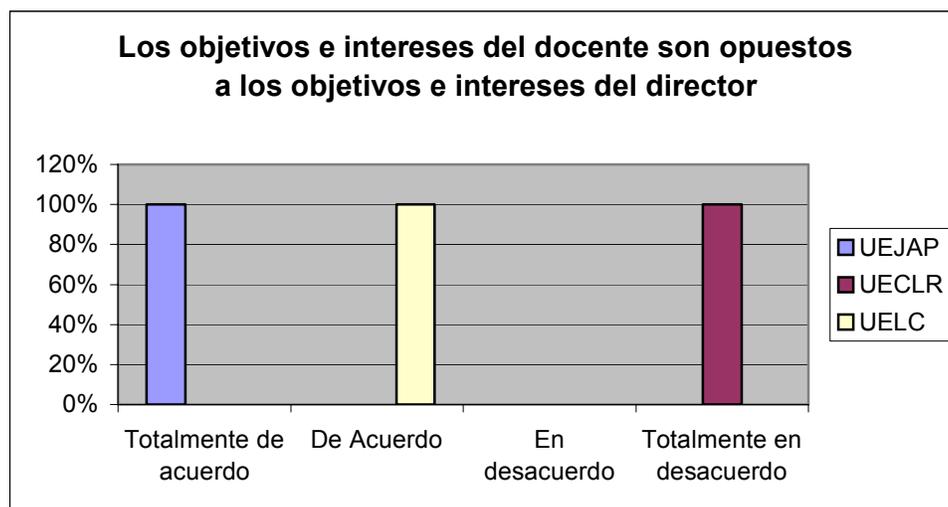
Directores: en cuanto a los directores la tendencia no cambia, puesto que los tres (3) directores encuestados están totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Gráfico 5



Maestros:**Gráfico 6**

Se observa que la mayoría de los docentes no están de acuerdo con esta afirmación, lo que evidencia que en las tres Unidades Educativas hay una tendencia a pensar que los objetivos entre docentes y director deben estar alineados. Solo dos (2) maestros en la UEJAP, uno en la UECLR y otro en la UELC, están de acuerdo, lo cual no representa un alto porcentaje como para decir que no existe alineación de objetivos.

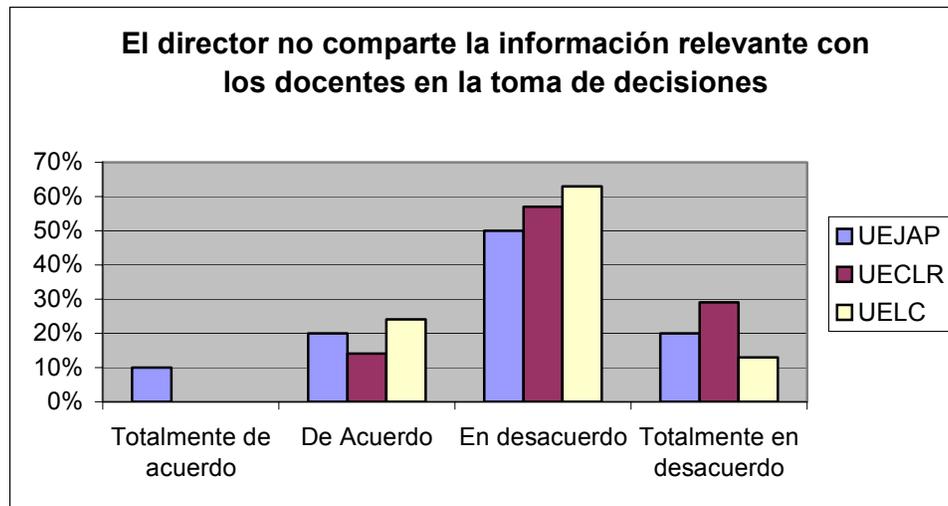
Directores:**Gráfico 7**

Inversamente a la opinión de los docentes, dos (2) de los directores encuestados están de acuerdo con dicha afirmación y únicamente el director de la Unidad Educativa Colegio Los Riscos está totalmente en desacuerdo y coincide con la opinión de los docentes.

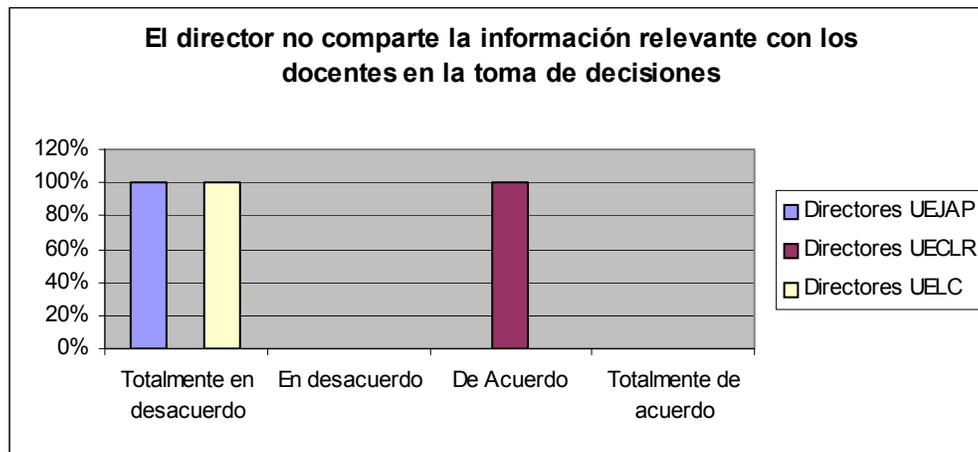
- **Comunicación y Toma de Decisiones:**

Maestros:

Gráfico 8

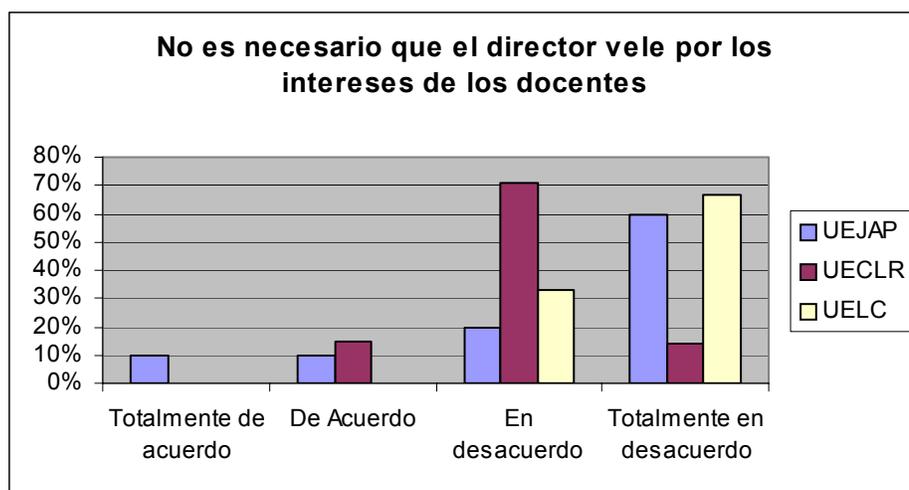


En los tres tipos de Unidad Educativa priva la misma opinión, ya que los docentes no están de acuerdo en que el director no comparte la información relevante con los docentes en la toma de decisiones, y así lo demuestran los resultados arrojados: cinco (5) de los diez profesores encuestados en la U.E.J.A.P están en desacuerdo, cuatro (4) en el Colegio Los Riscos y 5 en la U.E.L.C.

Directores:**Gráfico 9**

Nuevamente coinciden las respuestas de los docentes con los directores, ya que dos (2) de ellos están en desacuerdo con la afirmación y sólo la Directora del Colegio Los Riscos está de acuerdo en que el director no comparta información relevante con los docentes en la toma de decisiones.

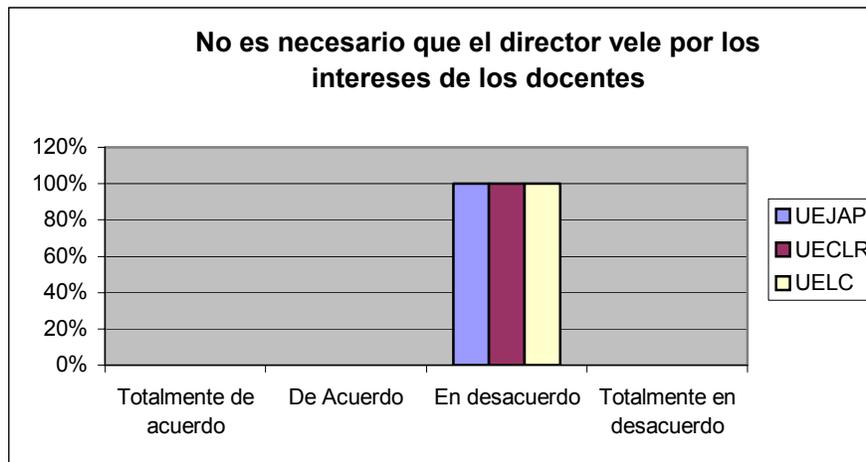
- **Conflicto de Intereses:**

Maestros:**Gráfico 10**

Los resultados arrojados demuestran que independientemente del tipo de Unidad Educativa, priva el mismo criterio entre los docentes puesto que más del 80% de los docentes encuestados están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación de que el director no vele por los intereses de los docentes.

Directores:

Gráfico 11

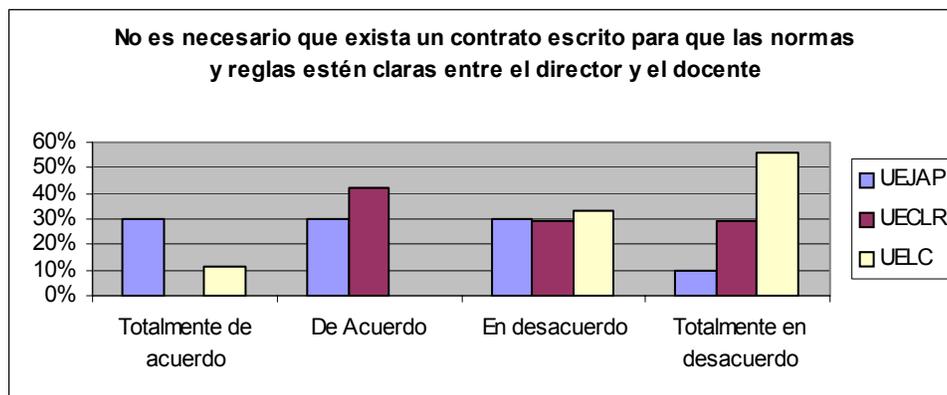


Tal como se observa en el gráfico los tres directores encuestados respondieron estar en desacuerdo con la afirmación, lo que demuestra que priva el mismo concepto entre directores y maestros, independientemente de la Unidad Educativa a la que pertenecen.

- **Cumplimiento del Contrato:**

Maestros:

Gráfico 12

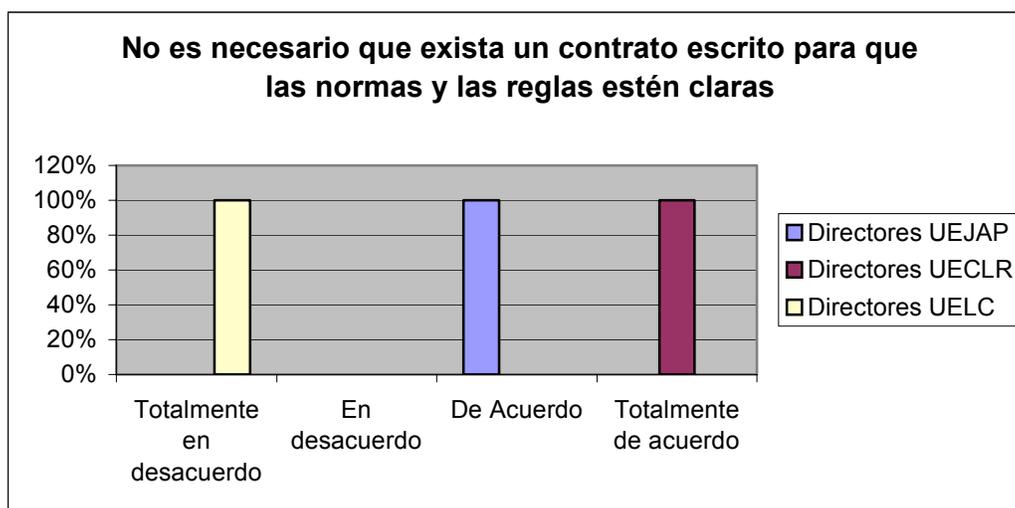


En esta afirmación las respuestas de los docentes varían internamente en cada Unidad Educativa y entre los diversos colegios. El 60% de los docentes encuestados en la U.E.J.A.P están de acuerdo en que no es necesario que haya un contrato escrito para que se establezcan las normas claramente, mientras que el otro 40% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, en el colegio Los Riscos la tendencia es la misma; pero si se observan los datos de la U.E.L.C, la cual es subvencionada, más del 80% de los maestros están en desacuerdo con esta afirmación, lo que parece traducirse en una necesidad por mantener las reglas claras y escritas para mantener una relación contractual transparente.

Directores:

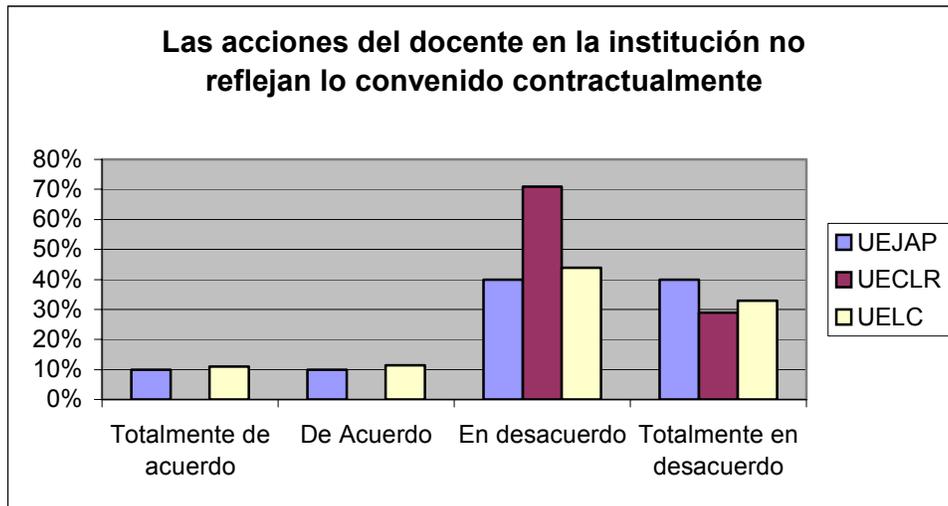
La tendencia de respuestas entre los directores de los planteles tampoco cambia, pues como se observa en el gráfico, al igual que los docentes en la U.E.J.A.P, el director está de acuerdo en que la figura del contrato no necesariamente debe estar escrita para que las normas se establezcan de manera clara, al igual que en el colegio Los Riscos, lo que puede traducirse en que docentes y directores están alineados. Sin embargo en la U.E.L.C, la opinión del director también cambia respecto al resto de los planteles, pero puede notarse que internamente están alineados.

Gráfico 13



Maestros:

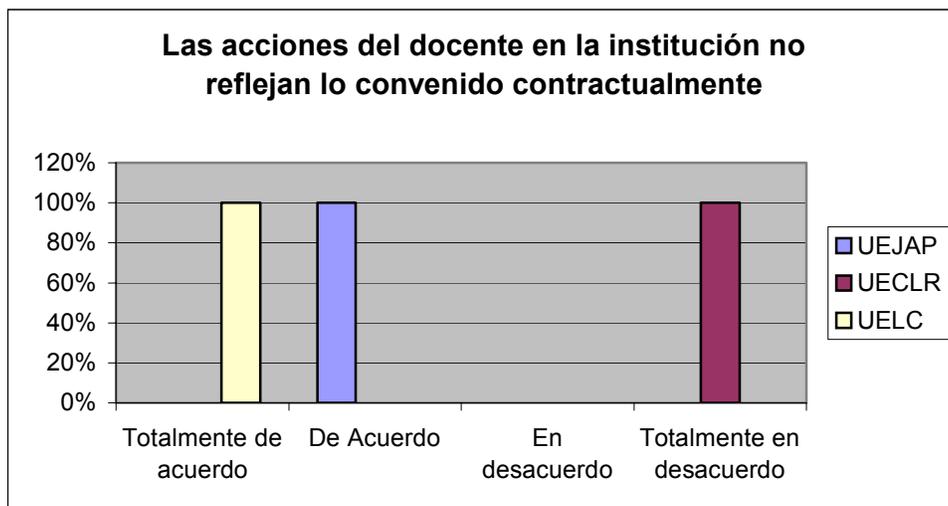
Gráfico 14



Según la opinión de los docentes encuestados la mayoría están en desacuerdo con la afirmación, ya que en los tres planteles más del 70% coinciden en su respuesta, lo que hace pensar que sus acciones van orientadas al cumplimiento de las normas y al mantenimiento de una relación respetuosa y armónica entre el agente y el principal.

Directores:

Gráfico 15

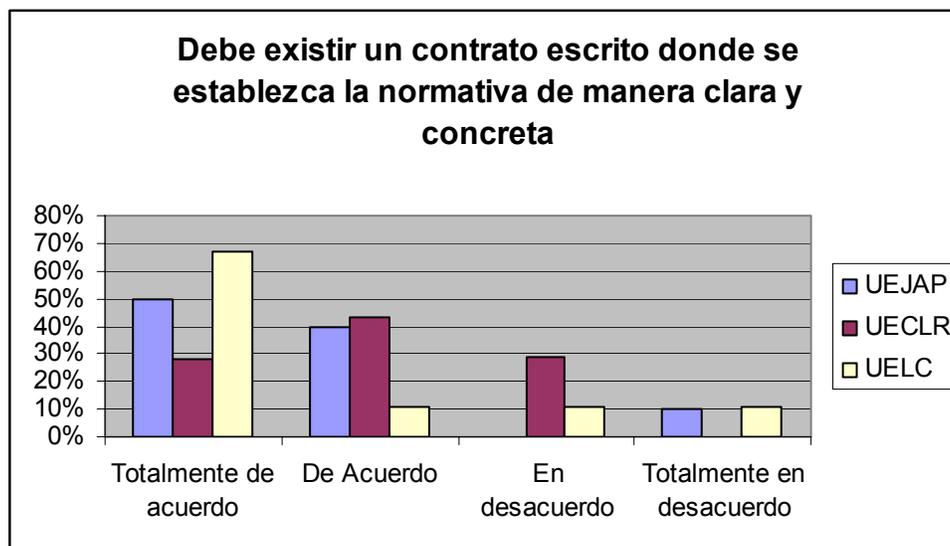


Contrario a lo que piensan los docentes, los directores de la U.E.J.A.P y de la U.E.L.C están de acuerdo con esta afirmación lo que hace pensar que la actuación del agente no es del completo agrado del principal; por el contrario el director del Colegio Los Riscos está en desacuerdo lo que se traduce en que este opina que los docentes del plantel cumplen lo convenido contractualmente.

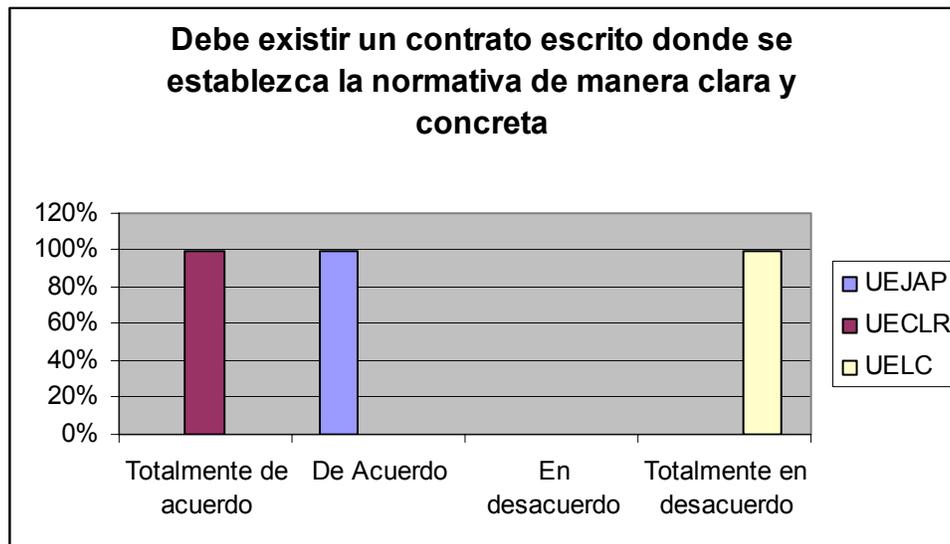
Aquí se demuestra como las opiniones entre agente y principal generalmente difieren de una posición a otra.

Maestros:

Gráfico 16

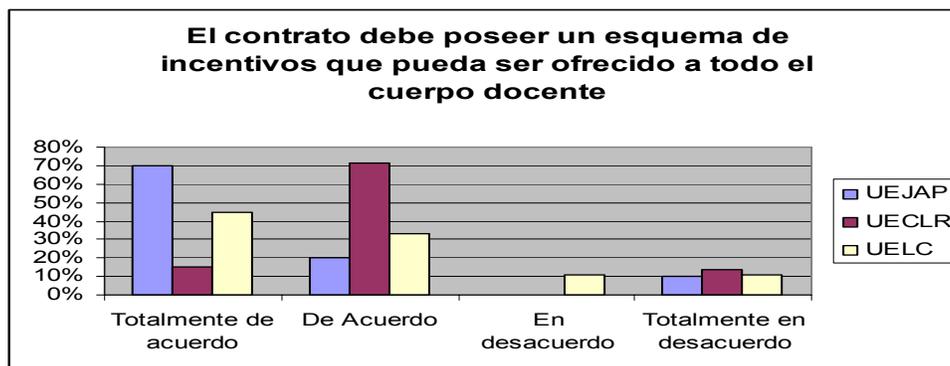


Nuevamente las opiniones de los docentes encuestados son homogéneas tanto internamente como en los diferentes planteles, pues más del 70% de ellos piensan que debe haber un contrato escrito para que la normativa se establezca de manera clara y concreta entre el agente y el principal, lo cual contradice un poco la opinión que se observa en el Gráfico XIII, donde la mayoría de los docentes expresan que no es necesario que haya un contrato escrito, de hecho, sólo los resultados de la U.E.L.C no se contradicen pues estos dicen estar de acuerdo con el hecho de que exista un contrato escrito que regule la relación contractual y en la pregunta que hacía referencia a esto pero de manera negativa respondieron estar en desacuerdo con tener un contrato verbal, el cual no permite establecer las reglas del juego de manera clara.

Directores:**Gráfico 17**

Al igual que los docentes tanto en la U.E.J.A.P como en el Colegio Los Riscos, están de acuerdo en que exista un contrato escrito, pues sin duda alguna, de esta manera las reglas del juego están mucho más claras y se hace mucho más respetuosa la relación contractual, además al principal le interesa que el agente tenga las reglas lo más claras posibles. Únicamente el director del colegio Lino de Clemente difiere tanto de los directores como de los docentes, ya que está en desacuerdo con la afirmación, lo que se pudiera traducir en un principal que prefiere que la relación contractual sea un poco más informal.

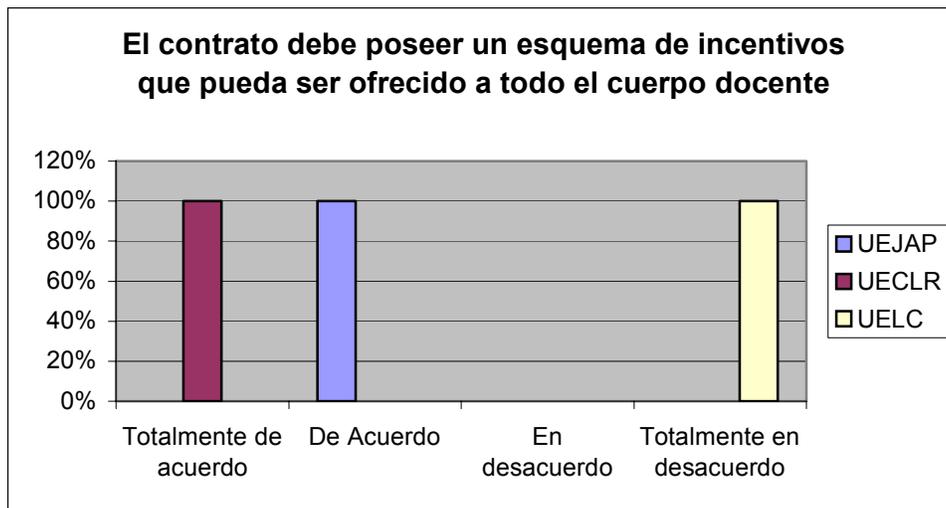
- **Esquema de Incentivos:**

Maestros:**Gráfico 18**

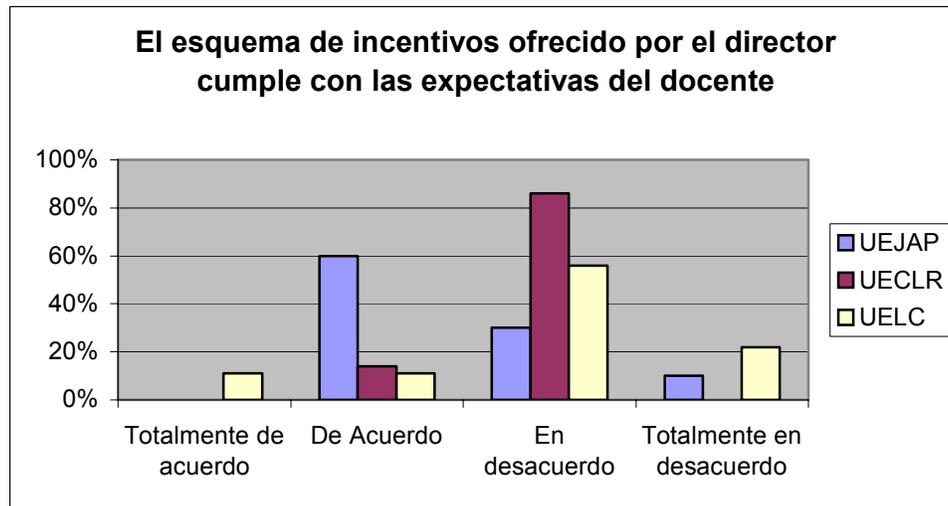
De manera casi unánime, más del 80% de los docentes en cada tipo de colegio consideran que el contrato de trabajo debe poseer un esquema de incentivos que pueda ser ofrecido a todo el cuerpo docente sin distinción alguna, lo que parece indicar que el docente por sus servicios no espera solo obtener un sueldo a cambio sino ciertos esquemas de incentivos que le brinden estabilidad laboral.

Directores:

Gráfico 19

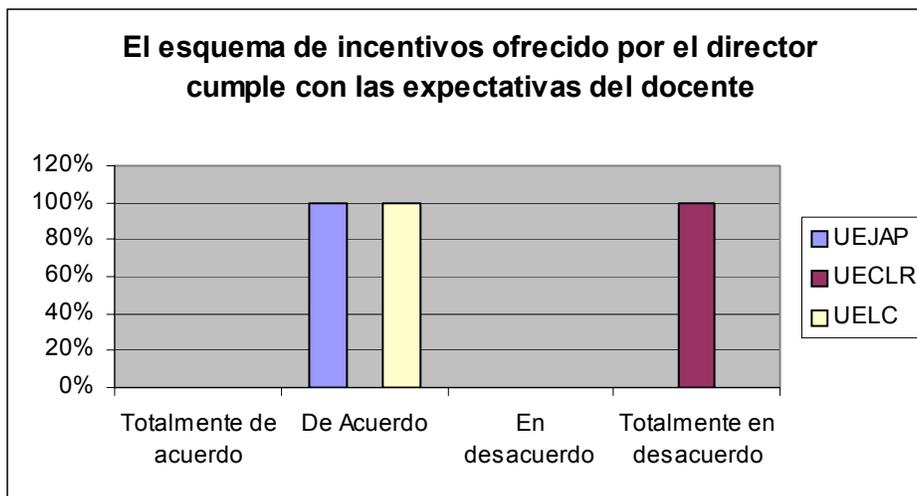


En la U.E.J.A.P y en la U.E. Colegio Los Riscos, los directores en su posición de principal, amparan las necesidades de los docentes y están de acuerdo en que el contrato además de poseer un esquema de incentivo, también pueda ser ofrecido a todo el cuerpo docente, sin embargo en el colegio subvencionado el director no apoya esta afirmación, lo cual hace pensar que la relación contractual agente-principal no es del todo armónica pues el principal no está alineado con las necesidades de los docentes o no pone en marcha acciones o planes de incentivos que estimule el desempeño de los docentes.

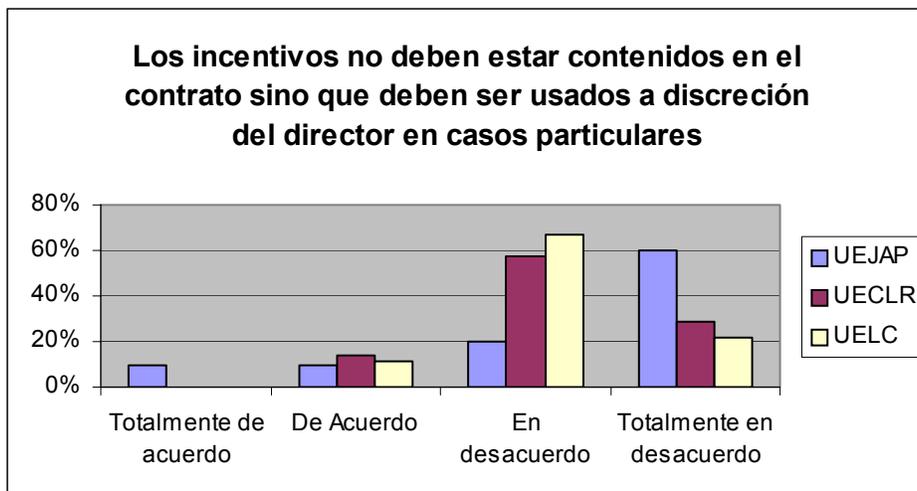
Maestros:**Gráfico 20**

En esta afirmación vale la pena expresar los resultados por cada tipo de colegio, ya que en cada uno de ellos la relación contractual cambia y por lo tanto el esquema de incentivos también es diferente.

En la U.E.J.A.P (escuela municipal) el 60% de los docentes está de acuerdo con el esquema de incentivos ofrecidos o por lo menos cumple con sus expectativas, sin embargo, las expectativas del resto de los docentes no están cubiertas con este esquema de incentivos. Asimismo en la U.E. Colegio Los Riscos (colegio privado), más del 80% de los docentes (lo que representa seis (6) de los siete docentes encuestados) no están de acuerdo con el esquema de incentivos ofrecido por el principal. Por último en la U.E.L.C el 70% de los docentes tampoco está de acuerdo con el esquema de incentivos ofrecido en el plantel.

Directores:**Gráfico 21**

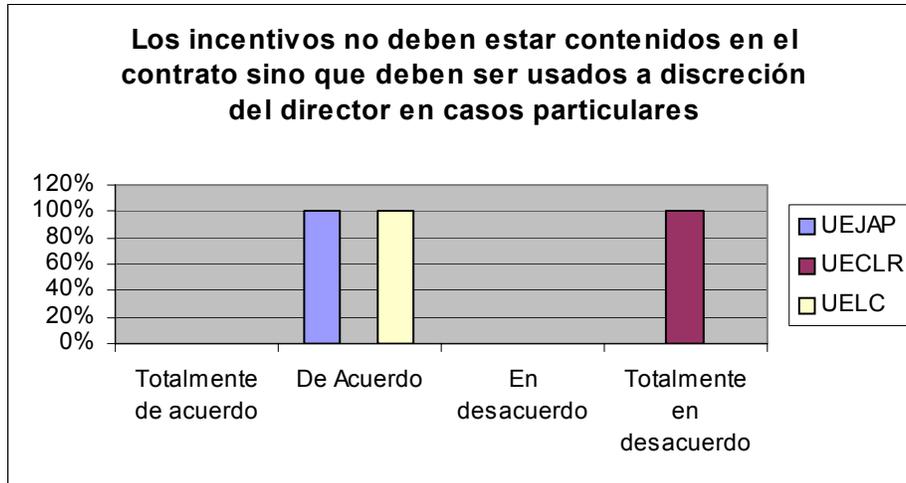
El director del Colegio Los Riscos, al igual que los docentes está en desacuerdo con el esquema de incentivos ofrecido en el plantel, a pesar de su posición de principal en la relación contractual. En las otras dos Unidades Educativas, ambos directores, en su posición de principal, están de acuerdo con esta afirmación y piensan que el esquema de incentivos si cumple con las expectativas de los docentes. En este caso, la opinión de los docentes de la U.E.J.A.P es la misma, pero en la U.E.L.C, si se observa la diferencia de posición entre agente y principal.

Maestros:**Gráfico 22**

Tal como se observa en los resultados expresados en el gráfico, en los tres colegios los docentes concuerdan en opiniones ya que están en desacuerdo con que los incentivos sean usados a discreción del director.

Directores:

Gráfico 23

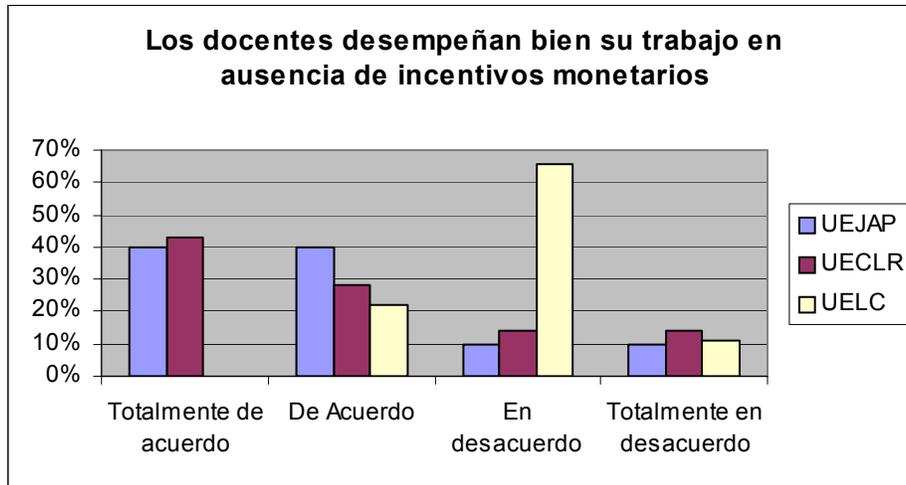


Los directores de la U.E.J.A.P y de la U.E.L.C, a diferencia de los docentes están de acuerdo con la afirmación. Sin embargo el director de la U.E.C.L.R está en desacuerdo con la afirmación de que los incentivos deben ser usados a discreción del director, lo que pareciera que la relación agente principal es armónica y las acciones del principal no están centradas únicamente en el beneficio propio.

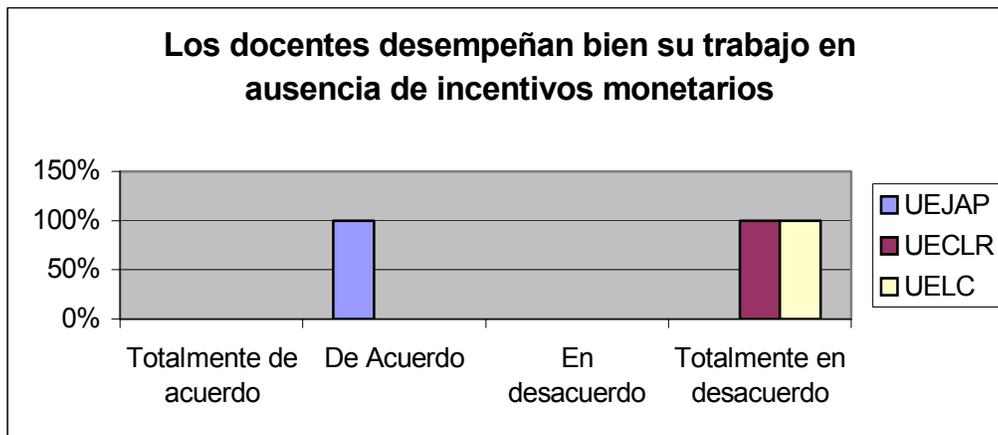
- **Incentivos Monetarios:**

Maestros:

Gráfico 24

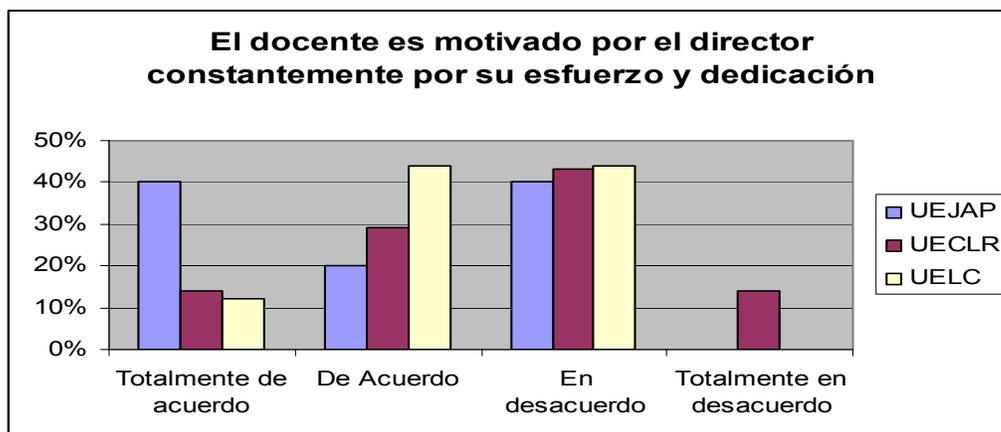


En el Colegio Los Riscos y en la U.E.J.A.P, el 80% de los docentes encuestados en ambos colegios están de acuerdo con esta afirmación, lo cual parece indicar que las acciones que realizan dentro del plantel y el servicio que prestan no es solo por dinero sino también por vocación, además que probablemente el principal esté cumpliendo su labor de establecer mecanismos que motiven al agente a actuar en línea de decisiones favorables a sus intereses. La situación en la U.E.L.C es contraria ya que un poco más del 70% de los docentes no están de acuerdo con esta afirmación, puesto que la labor de los docentes y el servicio que prestan no debe verse reflejado en el sueldo ni en los incentivos.

Directores:**Gráfico 25**

El director de la U.E.J.A.P está de acuerdo con esta afirmación, lo cual concuerda con las respuestas de los docentes de este plantel. Los directores de los otros dos planteles están en desacuerdo, pues como principales, no solo les interesa disminuir los costos, sino que el desempeño del agente así como el rendimiento académico de los estudiantes también sea alto, y esto por supuesto implica un costo adicional.

- **Incentivos no monetarios:**

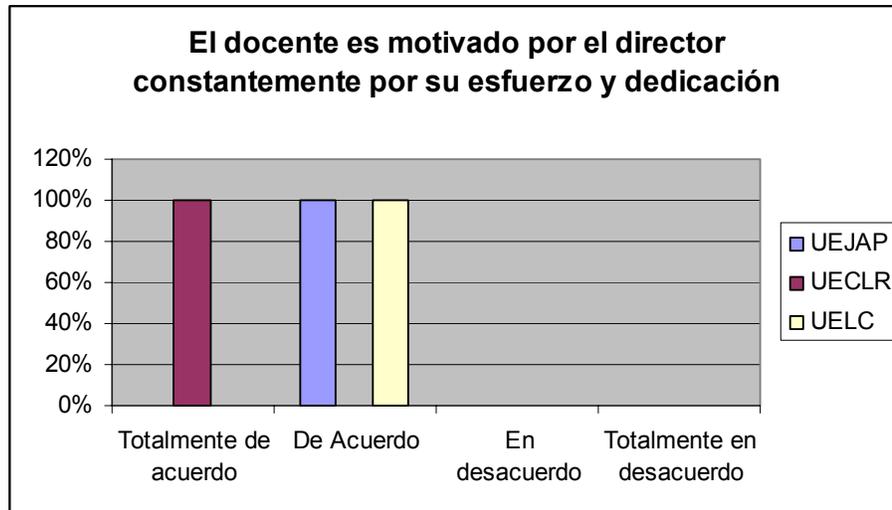
Maestros:**Gráfico 26**

En esta afirmación las respuestas son bastante heterogéneas entre los docentes de los tres colegios, pues la percepción de cada individuo cambia, como se observa en el gráfico

la tendencia es del 50% de acuerdo y 50% en desacuerdo en cada uno de los planteles. Esto demuestra que cada docente percibe la relación contractual agente-principal de manera diferente, por lo tanto unos se sienten más motivados que otros.

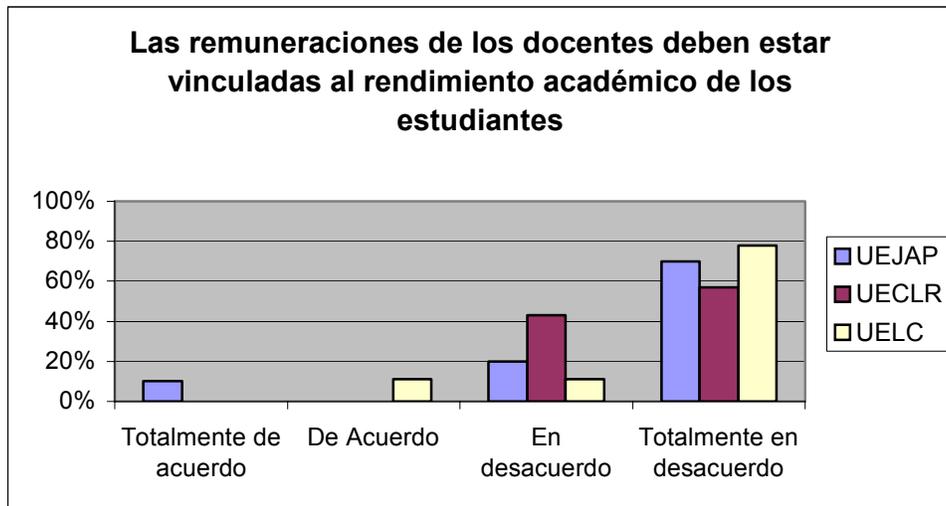
Directores:

Gráfico 27

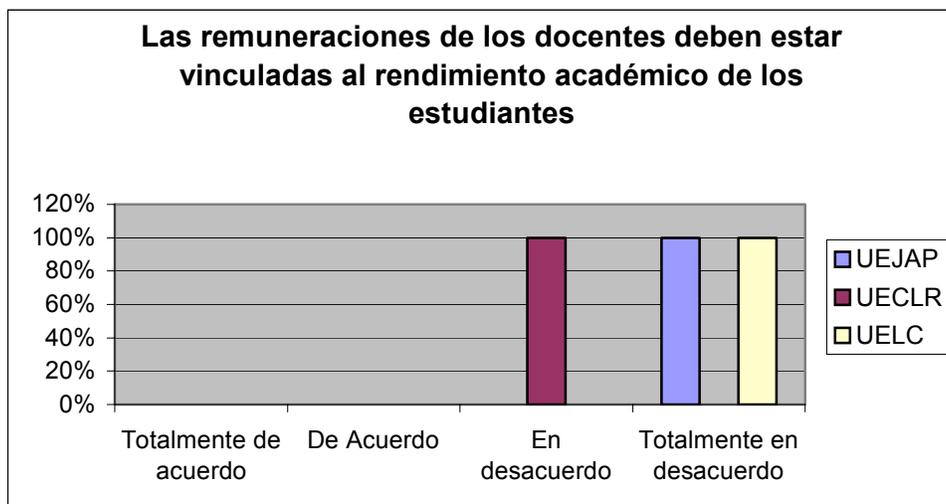


En esta afirmación la respuesta de los tres (3) directores es positiva, puesto que en su condición de principal en la relación contractual, realizan o tratan de poner en práctica acciones orientadas a motivar el esfuerzo de los docentes en los planteles, lo cual no significa que con estas acciones los maestros estén más motivados o perciban estas acciones como positivas, pues como ya se ha mencionado anteriormente los objetivos del agente son diferentes a los del principal y resulta muy complejo mantener satisfechos a todos los maestros de un plantel.

- **Salario:**

Maestros:**Gráfico 28**

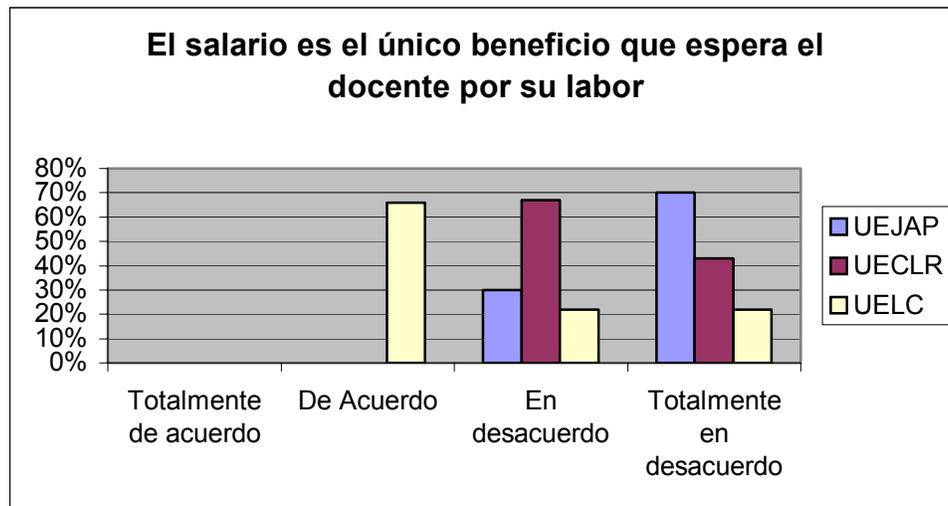
Como se observa en el gráfico las respuestas a esta afirmación son bastante homogéneas entre todos los docentes de los diferentes tipos de colegio, pues más del 80% de los maestros encuestados están en desacuerdo con el hecho de que sus remuneraciones se vinculen al rendimiento académico de los estudiantes, lo cual se asienta en el supuesto de que el rendimiento de los estudiantes está sujeto no sólo al desempeño de los docentes en el aula sino a una serie de factores externos al ambiente académico.

Directores:**Gráfico 29**

Los tres (3) directores encuestados al igual que los docentes están en desacuerdo con la afirmación, ya que éstos en su condición de principal saben que el rendimiento de los estudiantes no solo depende del desempeño del agente sino de una serie de factores externos. Sin embargo usar el rendimiento de los estudiantes como un factor para aumentar o disminuir el salario de los docentes constituiría un mecanismo de control para el principal con vistas a que el agente actúe en líneas de decisiones favorables o bien para aprovechar al máximo las competencias y dominio de informaciones que posee el agente.

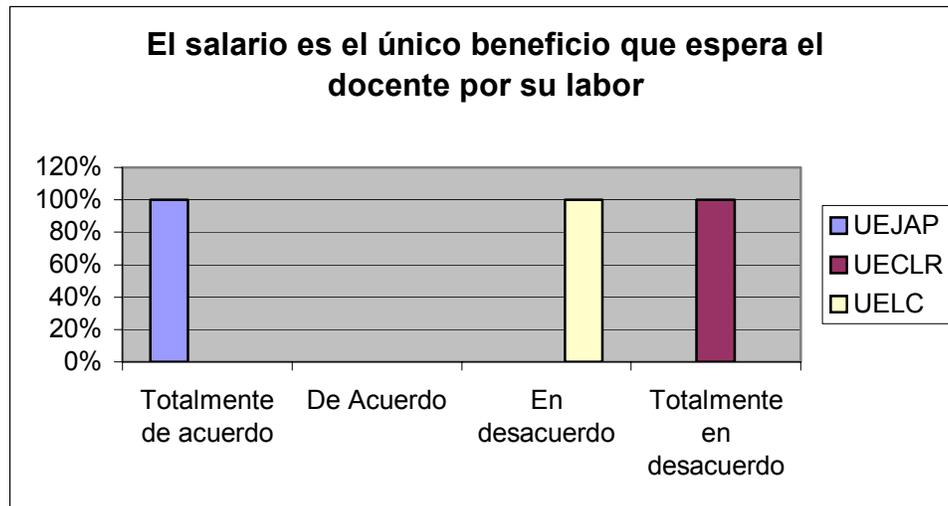
Maestros:

Gráfico 30



En la U.E.J.A.P y en el Colegio Los Riscos hay una clara tendencia de los docentes a esperar más beneficios por su labor que exclusivamente el sueldo, lo cual es natural puesto que los profesionales de todas las áreas generalmente buscan cierta estabilidad laboral y beneficios adicionales a su salario que le brinden seguridad, crecimiento profesional, desarrollo académico, etc.

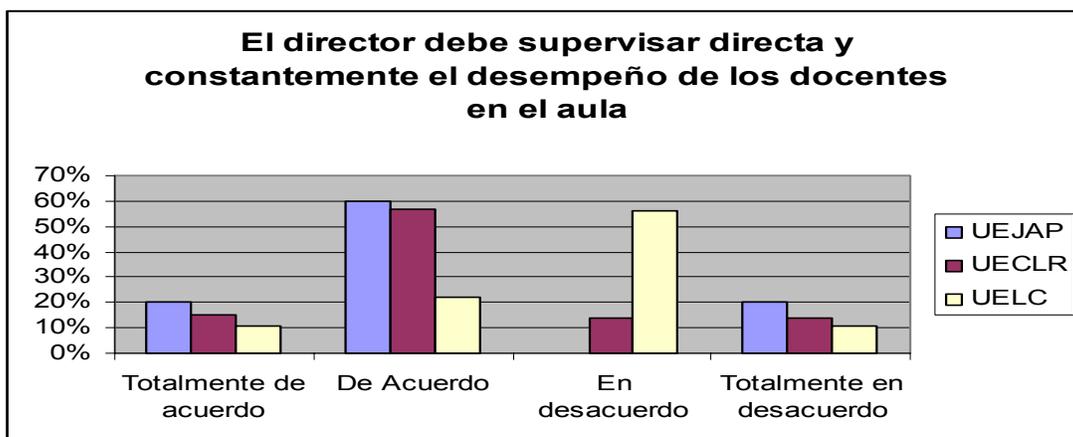
Sin embargo en la U.E.L.C, se observa una posición más conformista donde más del 60% de los docentes encuestados en ese plantel están de acuerdo con la afirmación, lo cual sería interesante investigar que sucede allí dentro que la mayoría de los docentes se conforman únicamente con el sueldo y no exigen beneficios adicionales.

Directores:**Gráfico 31**

A diferencia de los docentes de la U.E.J.A.P, el director de este plantel opina que el único beneficio que esperan los docentes por su labor es el salario.

En la U.E.L.C también se presentan contradicciones entre los docentes y el director, pues este opina que los docentes esperan más beneficios por su labor, sin embargo, los docentes de este plantel adoptan una posición conformista ante esta afirmación. Por último en la U.E. Colegio Los Riscos, el director al igual que los docentes está de acuerdo en que estos esperan más beneficios por su labor.

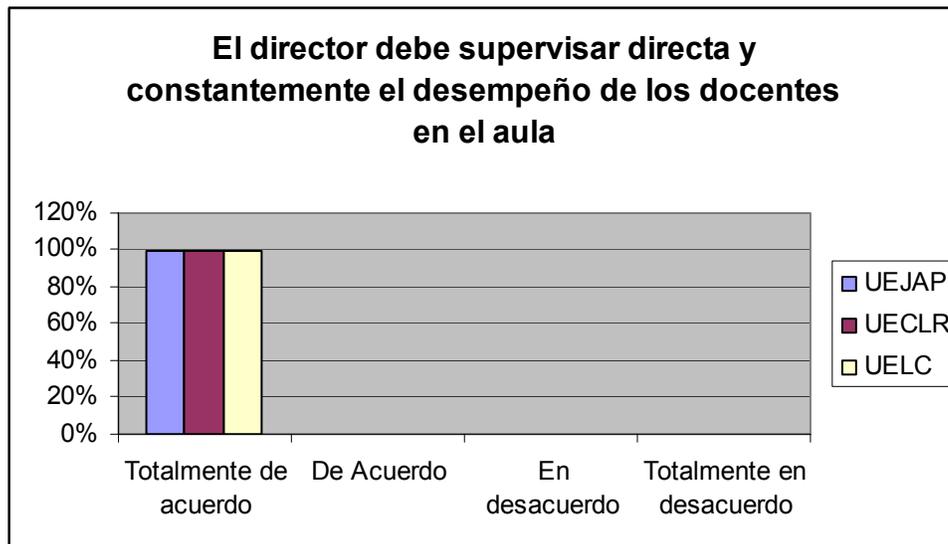
- **Supervisión:**

Maestros:**Gráfico 32**

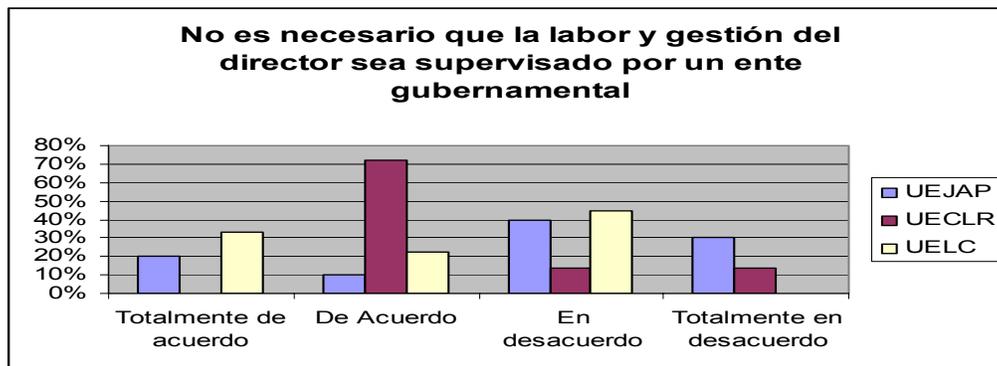
Más del 60% de los docentes del Colegio Los Riscos y de la U.E.J.A.P, están de acuerdo en que debe haber supervisión directa por parte del director constantemente en el aula; por el contrario más del 60% de los docentes de la U.E.L.C están en desacuerdo, lo que probablemente indica que los docentes de este plantel se han enfrentado a una fuerte supervisión por parte del principal.

Directores:

Gráfico 33



Los directores de los tres planteles están de acuerdo con esta afirmación, pues la supervisión es uno de los mecanismos de control usados por el principal para motivar al agente a que actúe en líneas de decisiones favorables a los intereses del principal y a no seguir sus intereses en estrategias oportunistas.

Maestros:**Gráfico 34**

El 70% de los docentes de la U.E.J.A.P están en desacuerdo con la afirmación, pues si bien, los directores supervisan la labor del docente, también debe existir un ente que supervise y regule la labor del director. Por el contrario, más del 70% de los docentes del Colegio Los Riscos están de acuerdo con la afirmación, esta respuesta tiene lógica ya que este plantel es privado y los docentes y directores de este tipo de colegios tienden a ver al gobierno como un ente que interviene en su gestión de manera castigadora más que reguladora y supervisora. En la U.E. Lino De Clemente, las respuestas son heterogéneas, aproximadamente el 50% de los docentes están de acuerdo mientras que el otro 50% están en desacuerdo.

Directores:**Gráfico 35**

El director del Colegio Los Riscos, al igual que los docentes de este plantel está de acuerdo puesto que actualmente el gobierno ha sido un poco duro en cuánto a la gestión de los planteles privados, sin embargo es necesario que exista un ente que regule y supervise la labor del principal, de igual manera el director de la U.E.J.A.P está de acuerdo pues sin duda alguna se enfrenta a un ente que crea mecanismos de control que reducen su poder frente al agente. Por último el director de la U.E.L.C., está en desacuerdo con la afirmación, es decir, que opina que es necesario que exista supervisión por parte del gobierno, como ente externo que regula la relación contractual agente-principal.

Las conclusiones ofrecidas en este apartado derivan de los resultados de las entrevistas que pudieron ser vinculados con el modelo teórico que se propuso en este proyecto, que no es otro que el Modelo de Agencia. Partiendo de las nueve (9) categorías de análisis propuestas para la realización de la entrevista que fueron mencionadas en el Marco Metodológico, se establecieron determinadas relaciones entre variables conforme con el modelo teórico para ofrecer una descripción lo más certera posible de la micro realidad observada en este trabajo. Tomando como punto de partida el foco de interés de la teoría, que no es otra que la institución del contrato, que regula las relaciones y funciones desempeñadas por un principal y un agente (Rodríguez de Rivera, 1999) se estableció en primer lugar, una relación entre las categorías: Alineación de objetivos, conflicto de intereses, esquema de incentivos y salario.

Según el análisis de resultados, se encontró una tendencia desfavorable en las respuestas de todos los docentes en las tres unidades educativas a la afirmación: *“Los objetivos e intereses del docente son opuestos a los objetivos e intereses del director”*, no obstante, dos (2) de los tres (3) directores manifestaron una respuesta favorable a dicha afirmación. Según el Modelo de Agencia, los objetivos del Agente están en oposición a los objetivos del Principal, debido a que en donde hay costo para uno hay beneficio para el otro: el salario es un beneficio para el agente y un costo para el Principal, mientras el esfuerzo del agente favorece al Principal pero implica un costo para el Agente (Rodríguez de Rivera, 1999). Este conflicto de intereses se debe a tres elementos que señala el modelo: primero, mientras el Principal está interesado en el resultado, el agente no se preocupa directamente por este aspecto, segundo, el Principal no está interesado directamente en el esfuerzo, pero si el en el costo que le implica el agente y tercero, está la idea de que a

mayor esfuerzo, mejores resultados (Rodríguez de Rivera, 1999). Por consiguiente hay conflicto entre el Principal y el Agente y es sólo a través del contrato que pueden conciliarse dichos objetivos y especificaciones haciéndose armónicamente compatibles. Si no hubiesen conflictos de intereses entre el Principal y el Agente, ambos estarían de acuerdo en cual sería la mejor estrategia para cumplir determinados objetivos, por consiguiente llevarían a cabo dicha estrategia, bien sea delegando o implementando mecanismos adecuados de comunicación.

En cuanto a la categoría “esquema de incentivos”, la mayoría de los docentes, 80% en la unidad educativa privada y 70% en la unidad educativa subvencionada, manifestaron su inconformidad con el esquema de incentivos aplicado en dichos planteles, aunado a esto, la mayoría de los docentes manifestaron estar de acuerdo en que los incentivos deberían estar contenidos en el contrato de manera clara y unívoca y no ser usados a discreción del director en casos particulares (ver gráfico 22), por el contrario, dos (2) de los tres (3) directores manifestaron estar de acuerdo en la aplicación de incentivos de manera discrecional (ver gráfico 23). Según el Modelo, para Rodríguez de Rivera (1999) el contrato incluye el mecanismo de pago bajo el cual el agente es compensado por su esfuerzo en el desempeño de su labor, no obstante, un punto muy importante es que en el contrato, tanto el pago como los incentivos deben estar basados en variables verificables, en otras palabras, las variables bajo las cuales se ajustan los pagos y se aplican los incentivos deberían poder ser revisadas por un árbitro neutral a ambas partes o bien un comité de supervisión para garantizar el cumplimiento total del contrato. Es así, como se llega a la conclusión, a través de los datos obtenidos que en ninguna de las tres unidades educativas se cumple la aplicación de incentivos como indica el Modelo de Agencia.

En cuanto a la categoría “salario”, se encontró una tendencia significativa en las respuestas de los docentes a esperar más beneficios por su labor que exclusivamente el sueldo (ver gráfico 30). En el caso de las respuestas de los directores, dos (2) manifestaron estar de acuerdo en que los docentes esperan más beneficios que sólo el sueldo, mientras que sólo un (1) director manifestó que el único beneficio que esperan los docentes por su labor es el salario. Según Rodríguez de Rivera (1999) hay dos supuestos de la teoría que no se cumplen necesariamente: se supone que los trabajadores están mejor con mayores salarios, sin embargo, los docentes no responden necesariamente a este patrón. Si la

motivación principal del docente no es económica el grado de esfuerzo no estará relacionado con el salario sino con otros factores que lo motiven, por lo tanto, si los docentes no tienen incentivos (no necesariamente económicos) hacia un mayor esfuerzo, trabajarán por debajo de sus capacidades (ver gráfico 26). De acuerdo a los datos recogidos, el 80% de los docentes de dos unidades educativas (municipal y privada) y un (1) director (municipal) afirmaron que los docentes desempeñan bien su labor en ausencia de incentivos monetarios. Por el contrario, un 70% de los docentes de la unidad educativa subvencionada y dos (2) directores (privado y subvencionado) respondieron que los docentes no desempeñan bien su labor en ausencia de incentivos monetarios.

Resulta interesante agregar una propuesta que realiza uno de los autores (Rodríguez de Rivera, 1999), respecto al sistema de incentivos, dicho autor menciona que el principal para maximizar su utilidad y el rendimiento académico debe vincular las remuneraciones de los docentes con los rendimientos estudiantiles y realizar un diagnóstico claro de las falencias del sistema de compensaciones existentes a fin de identificar las mejores soluciones para cada una de ellas; propuesta a la cual, tal como se observa en el gráfico 29, más del 80% de los docentes encuestados en cada una de las unidades educativas está en desacuerdo, puesto que el rendimiento estudiantil es una variable que depende de otros factores externos que no solo depende del buen o mal desempeño de los docentes.

También se observó con preocupación, que el plantel privado objeto de estudio en esta investigación, no ofrece ni a corto ni a largo plazo, ningún tipo de estabilidad laboral, que motive a los docentes a permanecer en estos planteles por mucho tiempo, pues no existe ningún tipo de incentivos monetarios, los sueldos están por debajo del mercado, así como el paquete salarial en su totalidad. Sin embargo, es el que ofrece el mejor ambiente de trabajo, por lo que habría que investigar que prefiere el docente ¿un buen ambiente de trabajo ó paquetes salariales más altos que aseguren su futuro?

CONCLUSIONES

Es importante aclarar que los resultados presentes en este estudio no son concluyentes; solo constituyen una primera aproximación a un tema poco divulgado y debatido entre investigadores, docentes y directores, y el cual podría enriquecerse en un futuro cercano a través de la integración de instrumentos más precisos, como entrevistas en profundidad, para ahondar y ampliar aspectos claves.

Por otra parte, la Teoría de Agencia se tomó como modelo, para exponer, interpretar y discutir la relación contractual agente-principal, tomando como variable los sistemas de incentivos, contenidos en los contratos que rigen la normativa de la relación agente-principal. Las conclusiones hechas en este trabajo derivan de los datos obtenidos en las entrevistas y la descripción de los contratos que pudieron ser vinculados con el modelo teórico que se propuso en este proyecto. Partiendo de las ocho (8) categorías de análisis propuestas para la elaboración de la entrevista que fueron mencionadas en el Marco Metodológico, se establecieron determinadas relaciones entre variables conforme con los supuestos teóricos del Modelo de Agencia para ofrecer una descripción lo más certera posible de la micro realidad observada. Para finalmente cumplir con los objetivos que nos trazamos al comienzo de la investigación.

No obstante, las conclusiones a las que fue posible llegar constituyen un aporte para emprender con mayor criterio una búsqueda en el campo de investigación de las relaciones laborales y la educación, la cual como consecuencia de la globalización y el crecimiento de las naciones debe ser de mejor calidad.

Por lo tanto sería interesante que instituciones en pro del mejoramiento de la educación en Venezuela, realizaran estudios acerca de las perspectivas de estabilidad y relación laboral de directores y docentes y el cumplimiento de las reglas del juego en esta relación, asimismo este estudio pudiera hacerse extensivo a todos los municipios y estados del país, como antecedente para realizar propuestas que eleven la calidad de la educación y la

calidad de vida de los docentes, pues observamos con preocupación que a pesar de que los educadores son profesionales con estudios superiores, la remuneración por sus servicios está por debajo de cualquier profesional en el mercado.

RECOMENDACIONES

Nuestra propuesta está orientada a formular una posible alternativa que podría solucionar las deficiencias del sistema de remuneración actual. Consiste en la Carrera escalar, implementada en México en 1.993 con el nombre de "Carrera Magisterial". De todas las propuestas que actualmente se están implementando en diversos países del continente latinoamericano y E.E.U.U consideramos que ésta es la alternativa que dada sus características y sus objetivos podrían aplicarse mejor al sistema de remuneración del sistema educativo venezolano. La Carrera Escalar es un plan que provee incentivos y aumentos salariales a los docentes que deciden progresar en su carrera profesional sin tener que abandonar el aula o la profesión (Morduchowicz, 2000).

El objetivo de la carrera escalar se traduce en promover aptitudes y competencias, motivar para mejorar el desempeño, reforzar y definir la estructura institucional, esto a su vez conlleva a evaluar y compensar el desempeño docente cambiando la estructura salarial tradicional.

Una de las ventajas de la carrera escalar es que no genera competencia entre los docentes por obtener una suma de dinero fija, sino que pueden acceder todos aquellos interesados que cumplan con los requisitos exigidos para pasar de un escalafón a otro. La antigüedad no es utilizada en forma directa para incrementar la remuneración como lo hace el sistema tradicional. El requisito de "capacitación continua" en la carrera escalar implica no solo la necesidad de realizar cursos para ascender, sino que la calidad y el reconocimiento de dichos cursos deben ser evaluadas constantemente a favor del mejor desempeño del docente y del mejoramiento del conocimiento para los estudiantes, ya que finalmente el sistema se basa en que los docentes adquieran competencias permanentemente y las demuestren en diferentes aspectos de su trabajo. Este sistema enfatiza tres aspectos básicos en el desarrollo profesional de los docentes:

- Aumento de los niveles de responsabilidad: trabajo en equipo, supervisión, etc.
- Aumento de las competencias de los docentes: progreso de los alumnos, etc. Crecimiento profesional (Morduchowicz, 2000).

En nuestra opinión éste podría ser un intento en mejorar el sistema de remuneración tradicional que ampara el sistema educativo venezolano.

Adicionalmente se recomienda realizar este estudio en todos los municipios de Caracas y así conocer como se encuentran los sistemas de incentivos y remuneraciones en todo el Estado o bien pudiera aplicarse a lo largo del territorio venezolano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, R (1999). “Las Compensaciones y mejoras del perfil de los maestros en América Latina”. Fundación Novum Millenium. N° 5. Buenos Aires. Pág.20.

Bruni Celli, Josefina (2001, junio). El Contrato Docente y la Identidad Profesional. Artículo presentado en el Seminario: Identidad Profesional y Desempeño docente en Venezuela y América Latina. Publicaciones UCAB. Pág. 177-205.

Bruni Celli, Ramos, J & M, González (2000). Los maestros en Latinoamérica: Carreras e Incentivos. [www.iadb.org]. Consultado el día 10 de Agosto de 2005 de la World Wide Web: www.iadb.org/res/laresnetwork/studies/st61tor.pdf.

Burgess, Simon y Crosson, Bronwyn (2001).The Impact of Teacher Pay Reform on Pupil Attainment: An outline of the CMPO research Project on the Performance Threshold. Working Papers. United Kingdom: University of Bristol.

Cronbach L.J (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Test. *Psychometrika*. Pág. 297-334.

Cohn, E. y Geske, T. (1990).The economics of education. Tercera edición. EEUU: Pergamon Press.

Castro, Vanesa (2004).Contratos Laborales Docentes y su Impacto en los Indicadores de Educación para Todos. UNESCO: International Institute for Educational Planning. 4 (26). Pág. 51.

Diccionario Enciclopédico Grijalbo (1996). Editorial Grijalbo. Colombia. Pág. 492

Jaques, Elliot (1973). Trabajo, Incentivo y retribución. Segunda edición. Buenos Aires: Editorial Paidós. Pág. 372.

Kelley, Carolyn. Odden, Allan, Milanowski, Anthony & Henneman, Herbert (2000). The motivational Effects of School- Based Performance Awards. [www.cepre.org]. Consultado el día 5 de febrero de 2006 de la World Wide Web: <http://www.cepre.org/Publications/rb29.pdf>.

Kelley, Carolyn (2000). Douglas County Colorado Performance Pay Plan. [www.cepre.org]. Consultado el día 5 de febrero de 2006 de la World Wide Web: <http://www.cepre.org/Publications/o2-op.pdf>.

Kellor, Eileen & Odden, Allan (1999). Cincinnati: A Case of Study of a School- Based Performance Award Program. [www.cepre.org]. Consultado el día 5 de febrero de 2006 de la World Wide Web: <http://www.cpre.org/Publications/rb26.pdf>.

Laffont Jean-Jacques & Martimort, David (2002). The Theory of Incentives: The Principal-Agent Model. EEUU: Princenton University Press. Pág. 421.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006). Convención Colectiva de Trabajo de los trabajadores de la Educación 2004-2006. [www.me.gov.ve] Consultado el día 4 de Septiembre de 2005 de la World Wide Web: http://www.me.gov.ve/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=3.

Moreno León, José Ignacio (2004). La Excelencia Educativa y el Reto de la Sociedad del Conocimiento. [www.fundaexcelencia.org.ve] Consultado el 30 de enero de 2006 de la World Wide Web: <http://www.fundaexcelencia.org.ve/interna9.html>.

Morduchowicz, Alejandro (1997). La Homogeneidad como mecanismo de desigualdad en el régimen salarial docente: lineamientos y alternativas para su transformación. Programa de Estudios de Costos del Sistema Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires, Pág. 63.

Morduchowicz, Alejandro (2002). Carreras, Incentivos y estructuras Salariales Docentes. PREAL-FLACSO en el Marco del proyecto “Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina”. N° 23. Buenos Aires. Pág. 34.

Mizala, Alejandra & Romaguera, Pilar (2000). El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNDE) en Chile. Trabajo presentado en la Conferencia “Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño”. (28-30 de junio de 1999). San José, Costa Rica.

Machado-Stadler, Inés & Pérez-Castrillo, J.David (2001). An Introduction to the Economics of Information: Incentives and Contracts. Segunda edición. United Kingdom: Oxford University Press. Pág. 287.

Navarro, Juan Carlos (Ed) (2002). ¿Quiénes son los maestros? Carrera e Incentivos Docentes en América Latina. Editorial Banco Interamericano de Desarrollo.

Navarro, Juan Carlos (2000). Perspectivas sobre la reforma educativa: América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas. Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. Pág. 440.

Odden, Allan & Kelley, Carolyn (2000). Adressing Teacher Quality and Supply through Compensation Policy. [www.cepre.org]. Consultado el día 10 de marzo de 2006 de la World Wide Web: <http://www.cpre.org/Publications/rb25.pdf>.

Odden, Allan & Kelley, Carolyn (1997). Paying teachers for what the know and do. New and smart compensation strategies to improve schools. California: Cowen Press. University of Wisconsin.

Ornelas, Carlos (2001). Los Equívocos de Carrera Magisterial en Educación. Revista Mexicana de Educación, no. 118.

Rodríguez De Rivera, José (1999). Teoría de Agencia. [www.2uah.es]. Consultado el día 20 de abril de 2006 de la World Wide Web: http://www.2uah.es/estudios_de_organizacion/temas_organizacion/teor_organiz/teoria_agencia.htm.

Sánchez Hugalde, Adriana P (1999). Incentivos en la Educación: Aplicación a la teoría de la Agencia. Publicación de la Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Sampieri, R. Fernández, & Baptista P (1998). Metodología de la Investigación Científica. Segunda edición. México: Editorial McGraw Hill. Pág. 501.

Tamayo & Tamayo, Mario (1982). El proceso de la Investigación Científica: Fundamentos de Investigación. México: Editorial Limusa. Pág. 123.

Umaña Aponte, Claudia M (2004). Esquemas de Incentivos para la Carrera Docente. [www.dnp.gov.co] Consultado el día 18 de Mayo de 2006 de la World Wide Web: http://www.dnp.gov.co/archivos/documentos/DEE_Archivos_Economia/270_Esquemas_Incentivos_Carrera_Docente.pdf.

Yin, R.K (1989). Case Study Research: Design and Methods. London: Sage Publications.