UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ

SAPIENS

Revista Universitaria de Investigación

Año 20, enero – diciembre 2019 ISSN: 1317-5815 – ISSN: 2244-7598

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez
Subdirección de Investigación y Postgrado

SAPIENS

REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

Volumen 20. Enero-diciembre 2019

Versión impresa: Depósito Legal:
pp.200002CS966 - ISSN: 1317-5815
Versión electrónica: Depósito Legal:
ppi.201102DC3826 – ISSN: 2244-7598

Publicación anual

SAPIENS. Revista Universitaria de Investigación / Miranda: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez / **Volumen 20. Enero-Diciembre 2019** - Versión impresa: Depósito Legal: pp.200002CS966 - ISSN: 1317-5815 / Versión electrónica: Depósito Legal: ppi.201102DC3826 – ISSN: 2244-759899. **211** págs. Editorial / Artículos / Reseña / Normas para la publicación de los artículos / Normas para los árbitros

SAPIENS

Revista Universitaria de Investigación. Vol. 20

enero-diciembre 2019

Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez

Subdirección de Investigación y Postgrado

Versión impresa: Depósito Legal: pp.200002CS966 / ISSN: 1317-5815

Versión electrónica: Depósito Legal: ppi.201102DC3826 / ISSN: 2244 - 7598

Periodicidad: anual

Revisión de Texto: Ernesto De La Cruz - Sofía Baute - María Walls R.

Diseño versión digital-diagramación: María Walls R.

Edición electrónica

Caracas, Venezuela

Consejo Rectoral
Raúl López – *Rector*
Doris Pérez – *Vicerrectora de Docencia*
Moraima Esteves – *Vicerrectora de Investigación y Postgrado*
María Teresa Centeno – *Vicerrectora de Extensión*
Nilva Liuval Moreno – *Secretaria*

Autoridades del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez
Manuel Reyes Barcos – *Director - Decano*
Jesús Pérez – *Subdirector de Docencia*
José Peña – *Subdirector de Investigación y Postgrado*
Marina Martus – *Subdirectora de Extensión*
María Esperanza Pérez – *Secretaria*

Consejo Editorial
Manuel Reyes Barcos – *Presidente*
José Peña – *Director*
María Walls Ramírez – *Directora / Editora*

Comité Editorial
María Walls – *Coordinación de Arbitraje*
Ernesto De La Cruz – *Equipo de Redacción*
Sofía Baute – *Apoyo en la Producción*
Nereyda Álvarez – *Equipo de Redacción*
Romy Rodríguez – *Equipo de Redacción*
Betzabeth Acosta – *Apoyo a la Producción*

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación
Vol. 20 enero-diciembre 2019

SAPIENS

REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

Publicación versión electrónica

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación está acreditada y es financiada por el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT), tanto en su versión impresa como electrónica. Puede consultarse en las siguientes bases de datos e índices.

- Centro de Recursos Documentales e Informáticos (CRE- DI) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI): http://www.oei.es/bibliotecadigital.htm
- Directorio de Revistas Latindex: (www.latindex.org).
- REVENCYT: Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología: http://revencyt.ula.ve/scielo.php
- DIALNET: Hemeroteca Virtual de Revistas Científicas Hispanoamericanas de la Universidad de La Rioja: http://dialnet.unirioja.es/
- REDALYC: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma del Estado de México: http://redalyc.uaemex.mx/

© SAPIENS se reserva todos los derechos sobre su producción intelectual. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio gráfico, audiovisual o computarizado, sin previa autorización escrita de parte del director/editor de Sapiens.

El contenido de los artículos es de la absoluta responsabilidad de los autores. Todo lector puede ejercer su derecho a réplica.

Versión impresa: Depósito Legal: pp.200002CS966 / ISSN: 1317-5815
Versión electrónica: Depósito Legal: ppi.201102DC3826 / ISSN: 2244 - 7598

OBJETIVOS DE LA REVISTA SAPIENS

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación es una revista anual publicada por la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

La revista tiene como objetivos:

1. Contribuir con el desarrollo de los docentes, investigadores y estudiantes, mediante la publicación de materiales actualizados en todas las disciplinas del conocimiento: (a) Ciencias Natura- les, Tecnología y Matemática, (b) Ciencias Sociales y Humanas (Educación Física, Deporte, Recreación, Antropología, Historia, Geografía, etc.), (c) Arte, Lingüística y Literatura, (d) Ciencias de la Educación (Políticas Educativas, Metodología, Gerencia, Evaluación, Estrategias, entre otras).
2. Divulgar la actividad investigativa tanto en el ámbito nacional como internacional.
3. Dar a conocer las innovaciones en tecnología educativa en todas las áreas del conocimiento.
4. Informar a los miembros de la Universidad sobre los resultados y posturas obtenidas en investigaciones y reflexiones educativas.
5. Divulgar los adelantos significativos en el campo de la investigación educativa y los nuevos materiales referidos a esta actividad.
6. Difundir los aportes de los docentes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en el área de investigación.
7. Confrontar ideas entre los diversos actores del quehacer nacional, en cuanto a la investigación, con la finalidad de conocer los aportes de una gran variedad de sectores y de promover el intercambio con la comunidad científica.

Los trabajos consignados son sometidos a un proceso de arbitraje por el sistema doble-ciego y a una exhaustiva corrección de estilo. Pue- den ser presentados como informe de investigación, investigación documental, propuestas didácticas en el campo de la educación y otras áreas afines.

La versión electrónica de Sapiens. Revista Universitaria de Investigación puede consultarse en las siguientes direcciones:
https://sapiensrevistave.wordpress.com www.Scielo.org.ve
https://es.calameo.com/books/

¿CÓMO SER PARTE DE *SAPIENS*? REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

Para **información** puede dirigirse a:

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
Subdirección de Investigación y Postgrado.
Coordinación de Promoción y Difusión de la Investigación.
Av. Principal de La Urbina, Edif. Mirage, piso 1. Caracas, Venezuela.
Teléfonos: 0058-212-2040137 / 0058-212-2040147 / 0058-212-2040345
Correo Electrónico: sapiensrevista@gmail.com / sapiensipm@gmail.com

SAPIENS
REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN
Vol. 20. enero-diciembre 2019

Versión impresa: Depósito Legal: pp.200002CS966 / ISSN: 1317-5815
Versión electrónica: Depósito Legal: ppi.201102DC3826 /ISSN: 2244 – 7598

Editorial **9**

1 **Estudio comparativo de las evidencias sedimentológicas de los cambios eustáticos en el sector nororiental del mar caribe venezolano durante el pleistoceno. Casos: isla Iguana – archipiélago Los Testigos y el Cardón – isla de Margarita** **11**
Comparative study of sedimentological evidence of eustatic changes in the northeastern sector of the Venezuelan Caribbean Sea during the Pleistocene. Cases: Iguana Island - Los Testigos and Cardón Archipelago - Margarita Island
Étude comparative des preuves sédimentologiques des changements eustatiques dans le secteur nord-est de la mer des Caraïbes vénézuélienne pendant le Pléistocène. Cas: île Iguana - archipel de Los Testigos et Cardón - île Margarita
Ciro Santiago y Maximiliano Bezada

2 **Gestión del cambio en instituciones educativas de básica secundaria: desafíos desde la innovación y alta calidad** **25**
Change management in secondary education institutions: challenges from innovation and high quality
Gestion du changement dans les établissements d'enseignement secondaire: défis de l'innovation et de la haute qualité
Harum Josué Leal Esper

3 **Caracterización de las formas biológicas en el sector de Mangle Lloroso, Cabo San Román Península de Paraguaná, a partir del Enfoque Fisionómico** **52**
Characterization of biological forms in the Mangro Lloroso sector, Cabo San Román Peninsula of Paraguaná, based on the Physiognomic Approach
Caractérisation des formes biologiques dans le secteur Mangro Lloroso, Péninsule Cabo San Román de Paraguaná, basée sur l'approche physionomique
Víctor Lazo y José Gregorio Zambrano

4 **Contrato didáctico y discusión oportuna del instrumento de evaluación** **88**
Teaching contract and timely discussion of the evaluation instrument
Contrat d'enseignement et discussion en temps opportune de l'instrument d'évaluation
Ronald José Mora Zapata

5 **El clima organizacional elemento dinamizador del mejoramiento en el desempeño docente** **110**
The organizational climate dynamic element of the improvement in teaching performance
L'élément dynamique du climat organisationnel de l'amélioration des performances pédagogiques
Enrique Antonio Rosales Puentes

6 **Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación** **137**
Towards a quality education: management, instruments and evaluation
Vers une éducation de qualité: gestion, instruments et évaluation
Marco A. Flores Barrios

7 **La crisis social venezolana: elementos para su comprensión y tratamiento** **169**
The Venezuelan social crisis: factors for understanding and discussing
La crise sociale vénézuélienne: éléments pour sa compréhension et son traitement
Edgar E. Contreras L

RESEÑA
Ética: orientaciones básicas **203**
Sofía Baute
Normas para la publicación de los artículos **205**
Normas para los árbitros **211**

Editorial

Una vez más, SAPIENS en su vol. 20 año 2019 continúa apoyando la labor investigativa de docentes, procedentes de diversas instituciones de educación nacionales e internacionales publicando sus productos: trabajos de campo, ensayos y avances de investigación.

Ciro Santiago y Maximiliano Bezada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) IPMJMSM-IPC respectivamente, en su artículo *"Estudio comparativo de las evidencias sedimentológicas de los cambios eustáticos en el sector nororiental del mar caribe venezolano durante el pleistoceno. Casos: isla Iguana – archipiélago Los Testigos y el Cardón – isla de Margarita"* presentan los efectos de un estudio comparativo de los depósitos sedimentarios del pleistoceno presentes en ambientes marinos cercanos geográficamente como son la isla Iguana en el Archipiélago Los Testigos y Punta Cardón en la zona nororiental de la isla de Margarita durante el Cuaternario – Pleistoceno.

Seguidamente, Harum Josué Leal Esper del Colegio Municipal Gremios Unidos presenta su artículo *"Gestión del cambio en instituciones educativas de básica secundaria: desafíos desde la innovación y alta calidad"* realizó una revisión conceptual y teórica sobre la gestión del cambio en las instituciones educativas de básica secundaria colombianas: el impacto de la gestión del cambio, la innovación educativa, la transformación desde la básica secundaria y el currículum

Mientras, Víctor Lazo y José Gregorio Zambrano en su investigación titulada *"Caracterización de las formas biológicas en el sector de Mangle Lloroso, Cabo San Román Península de Paraguaná, a partir del Enfoque Fisionómico"* muestran las formas biológicas presentes en el sector de mangle Lloroso, Cabo San Román, Península de Paraguaná, mediante la aplicación del enfoque fisionómico en dos (2) momentos:

a) Fase de Campo y b) Fase de Oficina. En la primera etapa procedieron a recolectar muestras ser analizadas y en la segunda etapa pasaron a construir tablas y gráficos de recopilación de la data total, facilitando la interpretación de estos.

Por su parte, Ronald José Mora Zapata en su ensayo *"Contrato didáctico y discusión oportuna del instrumento de evaluación"* propone un modelo orientado a la mejora del proceso de evaluación que aplican los docentes, sustentado en la cuarta generación (negociación) por medio de contratos didácticos para la realización de actividades evaluativas, con la inmediata discusión del instrumento de evaluación.

Entre tanto, Enrique Antonio Rosales Puentes hace una revisión bibliográfica con base a fuentes primarias y secundarias cuyos resultados los plasma en el artículo *"el clima organizacional como elemento dinamizador del mejoramiento en el desempeño docente"* estableciendo categorías de estudio tales como: el clima organizacional, el desempeño docente y la calidad del clima organizacional, elementos fundamentales para el crecimiento de toda institución docente.

Marco A. Flores Barrios en su apartado *"Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación* presenta sus interpretaciones relacionadas con la calidad de la educación tradicional y virtual de acuerdo con el país, dada la diversidad cultural.

Para finalizar, Edgar Contreras hace reflexiones sobre *"La crisis social venezolana: elementos para su comprensión y tratamiento"* en el cual, estudia el concepto crisis en procura de formular una definición que favorezca la comprensión de lo que se indica cuando se afirma que la sociedad venezolana se encuentra en crisis; tendencia se pone en juego la posibilidad de renunciar a la democracia como forma de vida y de organización social en Venezuela.

Esperamos que estos artículos sean de utilidad para la comunidad científica, asumiendo el compromiso de divulgar el conocimiento, en estos momentos que enfrenta la universidad venezolana.

Equipo editorial

Estudio comparativo de las evidencias sedimentológicas de los cambios eustáticos en el sector nororiental del mar caribe venezolano durante el pleistoceno. Casos: isla Iguana – archipiélago Los Testigos y el Cardón – isla de Margarita

Ciro Santiago
Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
Santiago20_18@hotmail.com
Maximiliano Bezada
Instituto Pedagógico de Caracas
mbezada1919@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito un estudio comparativo de carácter sedimentológico de los depósitos sedimentarios del pleistoceno presentes en ambientes marinos cercanos geográficamente como son la isla Iguana en el Archipiélago Los Testigos y Punta Cardón en la zona nororiental de la isla de Margarita, los cuales son evidencias sedimentarias de cambios eustáticos en el sector nororiental del mar Caribe venezolano durante el Cuaternario – Pleistoceno. La metodología se basó en la recolección de sedimentos en campo, así como el empleo de los métodos de laboratorio que incluyen: a) análisis granulométrico, b) estudio morfoscópico y c) diafractometría de rayos X (DRX). De acuerdo con los resultados obtenidos, los depósitos estudiados evidencian ambientes sedimentarios que durante el pleistoceno estuvieron influenciado por procesos geomorfológicos erosivos y acumulativos de carácter marinos-costeros y eólicos que actuaron en forma combinada con las características geológicas y los cambios eustáticos (nivel de mar), dando origen a antiguas dunas o mantos eólicos.

Palabras Claves: cambios eustáticos, pleistoceno, eeomorfológico, sedimentológico, eólico.

Recibido: enero 2019
Aceptado: diciembre 2019

Comparative study of sedimentological evidence of eustatic changes in the northeastern sector of the Venezuelan Caribbean Sea during the Pleistocene. Cases: Iguana Island - Los Testigos and Cardón Archipelago - Margarita Island

ABSTRACT

The present investigation has as its purpose a comparative study of sedimentological nature of the sedimentary deposits of pleistocene present in geographically close marine environments such as the Iguana island in the Los Testigos Archipelago and Punta Cardón in the northeastern area of Margarita Island, which are sedimentary evidence of eustatic changes in the northeastern sector of the Venezuelan Caribbean Sea during the Quaternary - Pleistocene. The methodology was based on the collection of sediments in the field, as well as the use of laboratory methods that include: a) granulometric analysis, b) morphoscopic study and c) X-ray diaphractometry (DRX). According to the results obtained, the deposits studied show sedimentary environments that during the Pleistocene were influenced by erosive and cumulative geomorphological processes of a marine-coastal and wind character that acted in combination with geological characteristics and eustatic changes (sea level) , giving rise to ancient dunes or windmantles.

Key words: eustatic, pleistocene, eeomorphological, sedimentological, wind changes.

Étude comparative des preuves sédimentologiques des changements eustatiques dans le secteur nord-est de la mer des Caraïbes vénézuélienne pendant le Pléistocène. Cas: île Iguana - archipel de Los Testigos et Cardón - île Margarita

RÉSUMÉ

La présente enquête a pour objet une étude comparative de la nature sédimentologique des dépôts sédimentaires du pléistocène présents dans des environnements marins géographiquement proches tels que l'île Iguana dans l'archipel de Los Testigos et Punta Cardón dans la zone nord-est de l'île Margarita, qui sont Preuve sédimentaire de changements eustatiques dans le secteur nord - est de la mer des Caraïbes vénézuélienne au cours du Quaternaire - Pléistocène. La méthodologie était basée sur la collecte de sédiments sur le terrain, ainsi que sur l'utilisation de méthodes de laboratoire qui comprennent: a) l'analyse granulométrique, b) l'étude morphoscopique et c) la diaphractométrie aux rayons X (DRX). Selon les résultats obtenus, les dépôts étudiés montrent des environnements sédimentaires qui, au Pléistocène, ont été influencés par des processus géomorphologiques érosifs et cumulatifs de caractère marin-côtier et éolien agissant en combinaison avec des caractéristiques géologiques et des changements eustatiques (niveau de la mer) , donnant naissance à d'anciennes dunes ou à des manchons de vent.

Mots-clés: eustatique, pléistocène, géomorphologique, sédimentologique, changements de vent.

Introducción

La Tierra en el transcurso de su historia geológica, ha experimentado ciclos de cambios climáticos, los cuales a su vez han conllevado a variaciones graduales y evolutivas, en la vegetación, fauna y relieve. Desde la Era Proterozoica (2.500 millones de años A.P.), nuestro planeta ha sido afectado tanto en las latitudes altas, medias y bajas por estos cambios climáticos, evidencias que corroboran este hecho, son las halladas en Suráfrica, representada por la Formación Ongeluk de rocas volcánicas, cuya datación paleomagnética sugiere una edad aproximada de 2.000 millones de años A.P., en las regiones norteamericanas de Ontario y Wyoming, caracterizadas por depósitos carbonaticos y evaporíticos cuya textura de grano fino y composición química sugiere un origen marino y según su datación radiométrica (δ 13C) permite deducir una edad cercana a los 2.500 millones de años A.P., y en algunas provincias de Australia y Argentina con la presencia de rocas de origen glacial.

Estas evidencias y su localización permiten estimar que las condiciones climáticas-ambientales bajo, las cuales se formaron fueron completamente distintas a las actuales reforzadas así las teorías que plantean cambios climáticos durante el Proterozoico y el Paleozoico. Kaufman, (1997); Evans, et al. (1997) y González, (1990).

En la Era Cenozoica y específicamente desde las últimas épocas del período Terciario (Mioceno Medio-Plioceno hace unos 15 millones de años A.P.); el clima de la Tierra presentó una gradual tendencia al enfriamiento, el cual comenzó su máxima expresión en el inicio del período Cuaternario (Pleistoceno unos 2,5 millones de años A.P.).

Este período geológico y en especial en el Pleistoceno, en las regiones enmarcadas dentro de las latitudes medias altas y altas montañas de latitudes bajas, el clima fue predominantemente frío caracterizado por la máxima expansión de las masas de hielo continentales durante los episodios glaciales con breves intercalaciones regulares y repetitivos de episodios climáticos

cálidos denominados episodios o períodos interglaciales. Debido a esta alternancia de episodios fríos y secos (glaciales) y episodios cálidos y húmedos (interglaciales) evidenciado por depósitos sedimentarios de origen glaciar, lacustre, marino y eólico, han permitido llamar al período Cuaternario; la Edad del Hielo. Oppo, D. (1997).

El sector nororiental del mar Caribe venezolano; durante el Cuaternario y específicamente en el Pleistoceno, estuvo sometido a la influencia de los cambios eustáticos (nivel de mar) y climáticos ocurridos a nivel planetario representados por las Glaciaciones e Interglaciaciones; evidenciados por la existencia de una serie depósitos sedimentarios de origen marino, orgánico, y eólico presentes en el conjunto de islas venezolanas del sector nororiental de mar Caribe de Venezuela entre las que se destacan las ubicadas en la isla Iguana del archipiélago Los Testigos y la isla de Margarita:

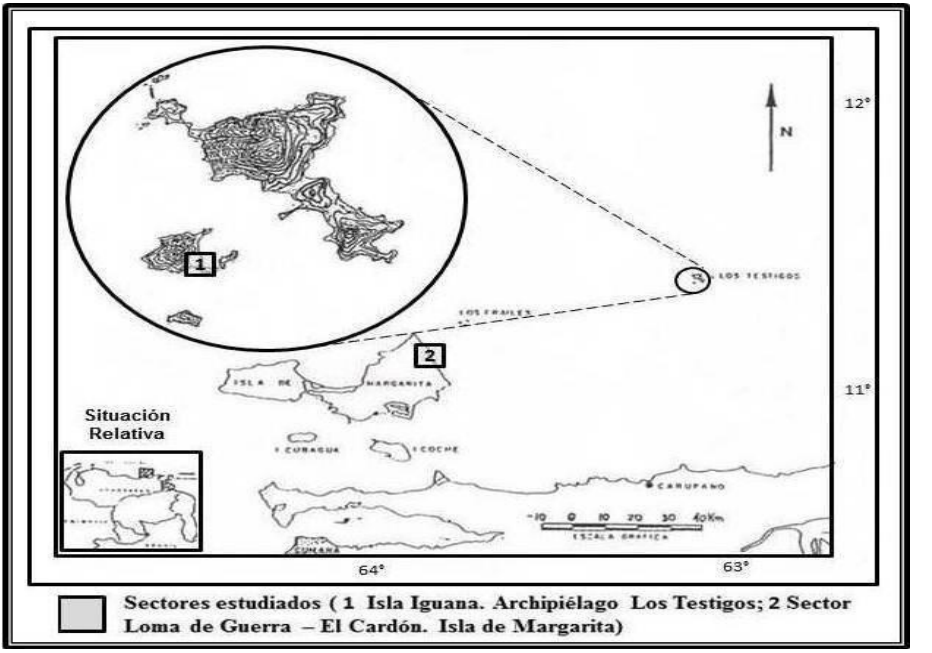


Figura 1. Localización de los depósitos sedimentarios estudiados.

Metodología

El propósito de este estudio es la caracterización y análisis sedimentológico comparativo de los depósitos sedimentarios pleistocenos desde el punto de vista geo-cronológico presentes en el sector oriental de isla Iguana ubicada en el archipiélago Los Testigo y nororiental de la isla de Margarita. Para ello se procedió en primer lugar al reconocimiento aerofotográfico y directo de las zonas de estudio y a la recolección de muestras desedimentos.

Posteriormente las muestras recolectadas fueron secadas al aire libre; una vez secas, se realizaron los ensayos de laboratorio mediante la separación mecánica de los sedimentos a través de los tamices (tamizado en seco), lo cual proporcionó los datos necesarios para la elaboración de las curvas granulométricas y el cálculo de los parámetros estadísticos como tamaño promedio de los sedimentos (arenas) y la selección, asimetría y curtosis.

Según Folk (1968); el tamaño promedio de partículas de los sedimentos se clasificaron en función a la escala propuesta por Wentworth (1922) y Krumbien (1934), con los cuales se realizó el análisis granulométrico; la morfología de los granos de arenas se efectuó mediante la observación óptica de las arenas mediante el microscópico y las formas observadas fueron clasificadas comparativamente de acuerdo al método de Pettijohn (1949) y Powers (1953) y para el análisis mineralógico se empleó la difracción de Rayos X (DRX) efectuado en el Instituto Nacional de Geología y Minería (INGEOMIN) adscripto al Ministerio de Energía y Minas de Venezuela. Todos estos métodos fueron aplicados con el fin de estimar la fuente de origen, los factores y agentes geomórficos involucrados en el transporte y acumulación de los sedimentos que constituyen los depósitos sedimentarios presentes existentes en los sectores insulares estudiados.

Resultados

Una vez establecidas las proporciones porcentuales y los valores promedios del conjunto de parámetros estadísticos (Tamaño promedio de los granos de arenas, Selección, Asimetría o Simetría y Kurtosis); la morfología de los granos de arenas (índice de esfericidad y redondez) y mineralogía total de las muestras, necesarios para determinar las características y la dinámica sedimentaria que permitieron el desarrollo de los depósitos sedimentarios estudiados ubicados en el sector oriental de la isla Iguana y nororiental de la isla de Margarita, conformados esencialmente por arenas de grano fino con un diámetro promedio de 2.2 ∅ Phi y 2.71 ∅ Phi respectivamente (Cuadro 1) y con una buena selección 0.39 ∅ y 0.36 ∅ Phi.(Cuadro 1) La distribución de las mezclas de las partículas finas, medias y gruesas dentro de los núcleos sedimentarios es casi-equilibrada, lo que determina un coeficiente casi-simétrico SK = 0.07 y 0.07 (Cuadro 1); la agudeza o kurtosis de las curva de frecuencia exhibida es de K = 0.67 y 1.39, correspondiente a la categoría platicúrtica y leptocurtica respectivamente (Cuadro 1).

Todos estos valores y características granulométricas indican que las arenas que integran los depósitos sedimentario ubicados el sectores oriental de la isla Iguana y nororiental de la isla de Margarita, fueron acumulados bajo condiciones deposicionales propias de ambientes de baja energía a alta energía , lo que permite inferir que el agente morfodinámico es eólico representado por el viento predominante del noreste, que seleccionó, transportó y depositó estas arenas desde una amplia plataforma emergida durante el Pleistoceno hasta su lugar de deposición final conformando así posiblemente antiguas dunas, ya que el viento es el único capaz de remover, transportar y depositar de forma selectiva las arenas de grano fino.

Cuadro 1

Parámetros Estadísticos (Promedios)

Parámetros Granulométricos	**Valores Numéricos**	**Escala Verbal**
Isla Iguana		
Tamaño Promedio de los Sedimentos	2,2∅	Arenas de grano fino
Selección	0,39 ∅	Buena selección

Asimetría	0,07	Casi simétrica
Curtosis	0.67	Platicúrtica

El Cardón (Isla de Margarita)		
Tamaño Promedio de los Sedimentos	2,71 ∅	Arenas de grano fino
Selección	0,36 ∅	Bien seleccionada
Asimetría	0,07	Casi simétrica
Curtosis	1,39	Leptocúrtica

Los análisis morfoscópicos de las partículas de arenas de los depósitos, revelaron que las partículas presentan un índice de redondez tipificado como: sub-angulosos, donde las irregularidades iniciales de los bordes (ángulos y aristas) se encuentran aún muy vivos sin desgaste aparente Figura 2. El análisis mineralógico de las muestras que evidencia la abundancia de mineral de cuarzo (64 – 35%), la presencia de trazas de hidróxidos amorfos de hierro (posiblemente hematita y geothita) y la ausencia casi absoluta de carbonato de calcio, sugieren que estos sedimentos tienen una fuente de origen local, posiblemente fue la amplia plataforma submarina emergida durante los episodios glaciales del Pleistoceno; cuando bajaron los niveles marinos; y que a su vez fue receptáculo de sedimentos producto de la meteorización y erosión de los relieves cercanos del archipiélago y de la isla de Margarita y que posteriormente durante esos mismos episodios rexistásicos o glaciales eran retomados por el viento predominante y transportados nuevamente hacia zonas bajas de los relieves que obstaculizaban las líneas de flujo de dichos vientos lo que trajo como resultado la deposición final de los sedimentos arenosos en forma de dunas o mantos eólicos las cuales en la actualidad representan depósitos relictos, que evidencian las condiciones paleo-ambientales.

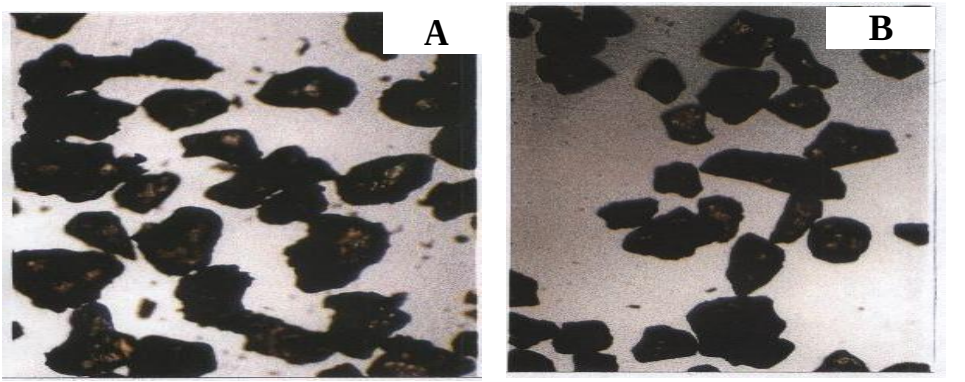


Figura 2. Microfotografía de las arenas que componen los depósitos pleistocenos estudiados) *A* (Sector oriental de la isla Iguana archipiélago Los Testigos); *B* (Sector nororiental de la Isla de Margarita. El Cardón). Muestra sedimentológica vistas al microscopio, con un aumento X4 (veinte veces su tamaño natural). Foto: Pereira, I. (2017).

Desde el punto de vista geomorfológico el archipiélago Los Testigos y la isla de Margarita son ambientes marinos, los cuales se encuentran emplazadas sobre una extensa plataforma marina que abarca gran parte del sector oriental del mar caribeño venezolano, sometida a una serie de fluctuaciones del nivel del mar durante los episodios secuenciales glaciales e interglaciales, en donde esta plataforma estuvo sujeta a la intervención de los procesos geomorfológicos de erosión y sedimentación e inclusive de re-sedimentación, generando así un conjunto de depósitos sedimentarios antiguos que reflejan en su núcleo las condiciones ambientales presentes para el momento de su deposición, tal es el caso de las terrazas marinas cuyas alturas oscilan entre los 3 y 5 metros, las cuales posiblemente correspondan al máximo de la transgresión flandiana +- 9.000 a 7.000 años A.P. Con referencia al punto anteriormente expuesto, se puede señalar que la batimetría del área ha revelado que la máxima profundidad registrada en los sectores correspondientes entre las diferentes islas, islotes y afloraciones rocosas no sobrepasan los 50 metros.

Sin embargo, a finales del Último Máximo Glacial +- 20.000 a l8.000 A.P., el nivel marino debió alcanzar unos l20 metros; por debajo del nivel actual, lo que

hace suponer que las áreas del archipiélago cuyas profundidades no superan los 50 metros; durante el último máximo glacial se encontraban emergidas formando una extensa llanura con algunas irregularidades menores, ésta a su vez unía a las islas que integran el archipiélago, conformando pequeñas elevaciones dentro de una gran llanura, hoy denominada Plataforma Los Testigos. Santiago (2002).

Esta extensa superficie emergida debido a su posición estuvo durante los episodios glaciales o rexistásicos, en contacto directo con las condiciones ambientales reinantes para ese momento geológico caracterizado por las bajas temperaturas y las escasas precipitaciones de carácter torrenciales generadoras de redes fluviales (ríos y quebradas) con una gran capacidad erosiva y de arrastre de sedimentos que en este caso en específico depositaron su carga sedimentaria sobre la plataforma emergida formándose una serie de capas sedimentarias, las cuales fueron removidas por el viento predominante y transportadas por rodamiento, saltación y suspensión a través de la llanura emergida hasta encontrarse con un obstáculo lo suficientemente grande como para impedir su libre recorrido provocando la acumulación de los sedimentos en grandes depósitos de origen eólico localizados en la costa nororiental de la isla de Margarita específicamente en las poblaciones de El Cardón y Lomas de Guerra. Taylor, G.J. (1960).

Los depósitos sedimentarios situados en la isla Iguana del archipiélago Los Testigos, de los cuales en los tres casos están integradas por arenas finas, muy bien seleccionadas, con un índice de redondez similares correspondiente a la tipología de las partículas o granos sub-angulares, los cuales son indicios que confirman sus orígenes eólicos y el corto recorrido de su transporte desde su fuente de origen hasta el sitio de deposición final, inclusive la composición mineralógica de estos depósitos es prácticamente similar, ya que todos están compuestos por abundantes cantidades de cuarzo y trazas de hidróxidos amorfos de hierro, que probablemente sean hematitas y geothitas., los cuales

son minerales presentes en pequeña proporción en algunas rocas de origen ígneo-metamórfico aflorantes en estos sectores costeros.

Todas estas características sedimentarias similares aunado a su posición topográfica traducida en morfometría y alturas comunes entre sí, y ubicaciones geográficas, permiten correlacionar entre sí y datar los depósitos sedimentarios (Arenas de Falca) situados en el área nororiental de la isla de Margarita. Figura 3, con los depósitos de la isla Iguana del archipiélago Los Testigos. Figura 4, y otros depósitos igualmente hallados en algunas áreas insulares y costeras adyacentes tales como las Formaciones: La Tortuga-isla La Tortuga, Castillo de Araya-península de Araya, Los Roques-archipiélago Los Roques, La Orchila-isla La Orchila; que a su vez se correlacionan con otros depósitos de las áreas caribeñas como los hallados México y en las islas de Aruba-Curazao-Bonaire, Barbados, Haití, Cuba y Puerto Rico entre otros. Caraballo, M; Lozano, S; Velázquez, L y Ortega; B (2010); Okuno, J. y Nakada, M. (1999), Bard, E.; Hamelin, B y Fairbanks, R. (l990), Schubert, C. (1986), De Buisonjep, P.H. (1969).

Figura 3. Depósitos sedimentarios del sector oriental de la Isla Iguana–Archipiélago Los Testigos.

Figura 4. El Cardón, Isla de Margarita, Estado Nueva Esparta. Terrazas Pleistocenas de la Formación Arenas de Falca.

De acuerdo a la datación absoluta de algunos depósitos y su posterior correlación con otros, se sugiere que todos estos depósitos corresponden a un mismo evento y momento geológico ocurrido posiblemente entre el Último Máximo Glacial correspondiente al Pleistoceno Tardío hace aproximadamente entre 131.000 y 130.000 hasta l4.000 A.P, donde las condiciones ambientales frías –áridas, y los niveles del mar se encontraban l20 metros por debajo del nivel actual.

Gráfico 1. A partir de 14.000 A.P., tiene lugar un cambio en la tendencia eustática general, pasando de un contexto regresivo o de bajo nivel marino a uno completamente distinto en el cual los niveles del mar comienzan a elevarse e invadir las áreas anteriormente emergidas, es decir, hubo una transgresión marina (14.000 - 6.500 A.P.), lo que trajo como consecuencia que las capas secuenciales sedimentarias acumuladas sobre las plataformas marinas y específicamente las de la Plataforma de Margarita-Los Testigos quedaran sumergidas bajo las aguas de forma imperturbables a través del tiempo

hasta la actualidad como depósitos de sedimentos relictos, siendo en los actuales momentos sus capas superficiales las que constituyen las fuentes de suministro sedimentario para desarrollo de las formas topográficas generadas durante el Holoceno.

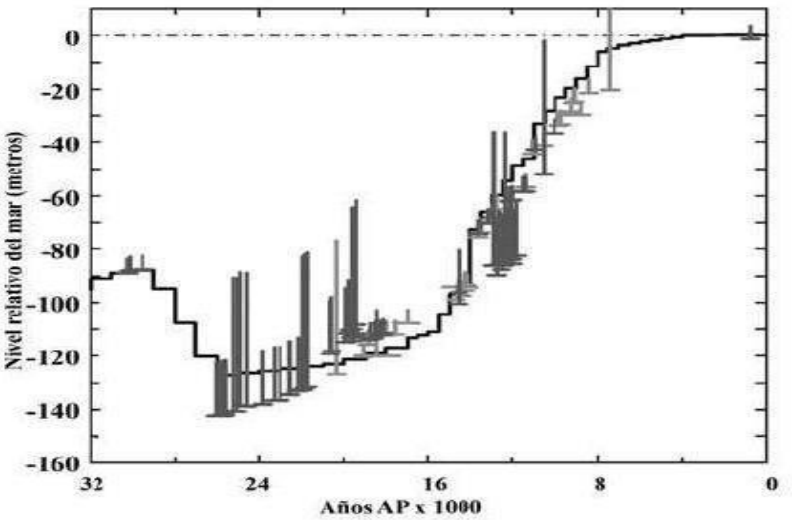


Gráfico 1. Curva de las variaciones del nivel mar durante el pleistoceno. Bracco, R y otros (2011).

Conclusiones

Durante Último Máximo Glacial correspondiente al Pleistoceno Tardío hace aproximadamente entre 131.000 y 130.000 hasta l4.000 A.P, donde las condiciones ambientales frías –áridas, y los niveles del mar se encontraban l20 metros por debajo del nivel actual. La Plataforma submarina de los Testigos donde se encuentra emplazado el archipiélago los Testigos y la isla de Margarita se hallaban emergidos constituyendo así una extensa llanura litoral sobre la cual actuaban geomorfológicamente los vientos predominantes.

Existen semejanzas granulométricas, mineralógicas y de orientación geográfica entre los depósitos sedimentarios ubicados en la parte oriental de la isla Iguana del archipiélago Los Testigos y en el sector nororiental de la isla de Margarita, lo cual sugiere que los procesos (erosión – transporte – acumulación), agente (viento) y tiempo geológico (pleistoceno) de origen fueron los mismos.

En cuanto al índice de redondez de los sedimentos se ubican en la categoría de sub-angulosos, lo cual permite inferir que la principal fuente de suministro de materiales está representada por la plataforma marina está cercano al lugar de deposición final.

Referencias

Bard, E ; Hamelin, B y Fairbanks, R. (l990). U-Th ages obtained by mass spectrom6+etry in corals from Barbados: sea level during the past 130.000 years. *Nature .346* (2), P. 456 – 458.

Bracco, R; Garcia, F; Inda, H; Del Puerto, L; Castiñeira; C; Panairo, D. (2011). *Niveles relativos del mar durante Pleistoceno Final – Holoceno en la costa de Uruguay.* Universidad de la Republica de Uruguay. Montevideo – Uruguay.

Evans, D ; Beukes, N y Kirschvink. (1997). Low-latitude glaciation in the Palaeo-proterozoicera. *Nature. 386* (20) P. 262 – 265.

Folk, R.L. (1968). *Petrology of sedimentary rocks.* Austin – Texas. U.S.A Hemphills.

González, C. R. (1990). Development of the Late Paleozoic glaciations of the South American Gondwana in western Argentina. *Palaeogeography, Palaeo climatology, Palaeoecology*. *79*. pp. 275 – 287.

Kaufman, A. (1997). An ice age in the tropics. *Nature*. *386*. (20) pp. 227 – 228.

Krumbein, W.C (1934) Size frequency distribution of sediment, *Journal of Sedimentary Petrology,* v 4 p.65- 77

Marcucci, E. (1990). *Dinámica Sedimentaria en la Zona Costera* Caracas - Venezuela. Cap 1 al 18. Sin publicar.

Powers, M (1953) A new roundness scale for sedimentary particles. *Journal of Sedimentary Petrology, v 23*, 117 – 119

Okuno, J y Nakada, M. (1999). Total volumen and temporal variation of meltwater from last glacial maximum inferred from sea-level observations at Barbados and Tahiti. *Palaeogeography, Palaeoclimatology, Palaeoecology*. *146* pp. 283 – 293.

Oppo, D. (1997). Millennial Climate Oscillations. *Sciencie***.** *278* (l4). pp. 1244 – 1245.

Santiago C (2002) *Geomorfología Cuaternaria del archipiélago Los Testigos, Dependencias Federales* – Venezuela. Sin publicar

Schubert, C. (1986). *Paleoclima del Pleistoceno Tardío en el Caribe y regiones adyacentes: Un intento de compilación. [Resumen]*. Centro de Ecologia. Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas. pp. 41 – 54.

Taylor, G.J. (1960) Geología de la isla de Margarita, Venezuela. *III Congreso Geológico Venezolano. Boletín Geológico 3 (2)* Caracas - Venezuela. Ministerio de Minas e Hidrocarburos pp. 37 - 50.

Wentworth, C. (1922) A scale of grain and class terms for clastic sediments. *Journal of Geology, v. 30*, p 377 - 392

CIRO SANTIAGO
Docente investigador de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, adscrito al Departamento de Geografía e Historia. Ha publicado diversos artículos, libros y manuales sobre la geografía física, geohistoria, trabajos de campo.

MAXIMILIANO BEZADA
Docente investigador de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, adscrito al Departamento de Geografía e Historia. Con amplia trayectoria docente y de investigación de la geomorfología venezolana, con publicaciones nacionales e internacionales

Gestión del cambio en instituciones educativas de básica secundaria: desafíos desde la innovación y alta calidad

Harum Josué Leal Esper
Institución Educativa Colegio Municipal Gremios Unidos. Cúcuta
harumleal_07@hotmail.com

RESUMEN

El propósito de este trabajo consiste en realizar una revisión conceptual y teórica sobre la gestión del cambio en las instituciones educativas de básica secundaria. Se tienen en cuenta aspectos como el impacto de la gestión del cambio, la innovación educativa, la transformación desde la básica secundaria, el currículum y la escuela tradicional. La metodología se basó en la selección y análisis de artículos sobre investigaciones relacionadas con la gestión del cambio y la transformación significativa de instituciones educativas. Un hallazgo importante es la implementación de la Escuela Nueva en Colombia, en donde más de veinte mil escuelas se han beneficiado de estrategias y metodologías que han convertido la educación en un ecosistema educativo renovable y duradero. Se concluye que es indispensable comprender la necesidad de lograr la gestión del cambio en las instituciones educativas, de cara a la realidad que hoy en día enfrentan los colegios de básica secundaria.

Palabras claves: gestión del cambio, innovación educativa, currículum, escuela tradicional, básica secundaria.

Recibido: abril 2019
Aceptado: diciembre 2019

Change management in secondary education institutions: challenges from innovation and high quality

ASTRACT

The purpose of this work is to conduct a conceptual and theoretical review on the management of change in educational institutions of secondary school. It considers aspects such as the impact of change management, educational innovation, and the transformation from the basic secondary, the curriculum and the traditional school. The methodology was based on the selection and analysis of articles on research related to the management of change and the significant transformation of educational institutions. An important finding is the implementation of Escuela Nueva in Colombia, where more than twenty thousand schools have benefited from strategies and methodologies that have turned education into a renewable and durable educational ecosystem. It is concluded that it is essential to understand the need to achieve the management of change in educational institutions, facing the reality that nowadays secondary schools are facing.

Key words: change management, educational innovation, curriculum, traditional school, secondary school.

Gestion du changement dans les établissements d'enseignement secondaire: défis de l'innovation et de la haute qualité

RÉSUMÉ

Le but de ce travail est de réaliser une revue conceptuelle et théorique de la gestion du changement dans les établissements d'enseignement secondaire. Des aspects tels que l'impact de la gestion du changement, l'innovation pédagogique, la transformation du secondaire, du curriculum et de l'école traditionnelle sont pris en compte. La méthodologie était basée sur la sélection et l'analyse d'articles sur la recherche liée à la gestion du changement et à la transformation significative des établissements d'enseignement. Une découverte importante est la mise en œuvre de la nouvelle école en Colombie, où plus de vingt mille écoles ont bénéficié de stratégies et de méthodologies qui ont transformé l'éducation en un écosystème éducatif renouvelable et durable. Il est conclu qu'il est essentiel de comprendre la nécessité de parvenir à une gestion du changement dans les établissements d'enseignement, face à la réalité à laquelle les écoles secondaires sont confrontées aujourd'hui.

Mots-clés: gestion du changement, innovation pédagogique, curriculum, école traditionnelle, école secondaire.

Introducción

La gestión del cambio desde el contexto educativo implica, en un primer momento, la comprensión de todo un sistema articulado que funciona como un engranaje y que a su vez contiene aspectos de gran relevancia que permiten entender la forma como funciona una institución educativa. A partir de ello, y teniendo como fundamento las vivencias cotidianas de los actores que forman parte de este contexto, se trata de identificar aquellas acciones que afectan de manera implícita el ámbito escolar, las cuales son percibidas desde la planificación del currículo, la orientación y puesta en marcha de las actividades que se llevan a cabo tanto dentro como fuera del aula, la toma de decisiones, la evaluación de los procesos de aprendizaje, la elaboración y diseño de estrategias, el mejoramiento institucional, las capacitaciones de los docentes, las reuniones entre docentes y padres de familia, el uso de recursos tecnológicos, entre otros aspectos.

Por tanto, es importante revisar algunos aspectos relacionados con los resultados educativos que se han dado en las últimas décadas sobre el manejo de las políticas públicas en ciertos países de América Latina, en especial en Colombia, así como identificar algunos ejemplos exitosos de cómo lograr la autogestión de procesos educativos que contribuyan a transformar el horizonte educativo de las instituciones educativas de básica secundaria. De otra parte, es indispensable comprender el por qué algunas creencias y teorías pueden ayudar a mejorar la gestión escolar, a partir de las implicaciones de la gestión educativa del siglo XXI.

Asimismo, este trabajo pretende establecer la importancia de algunos de los conceptos de mayor relevancia, así como sus características, funciones, entre otros, como son: la innovación educativa, la gerencia educativa y la gestión del cambio; la cultura organizacional, relacionada con el desarrollo y los procesos de cambios de las instituciones educativas; cómo se percibe por dentro un centro educativo desde la gestión del cambio; la crisis de la escuela tradicional y sus transformaciones; las pedagogías que pueden contribuir al cambio;

la gestión curricular y el desempeño del docente desde la calidad educativa. También se pretenden dar a conocer algunos elementos emergentes, desde la perspectiva de resultados, investigaciones realizadas acerca de dichas temáticas y algunas consideraciones al respecto.

El apoyo a la educación y su justificación como motor de la sociedad lo promueven desde los organismos internacionales al exponer que la capacidad de una sociedad para producir, seleccionar, adaptar, comercializar y usar el conocimiento es crucial para lograr un crecimiento económico sostenido y mejorar los estándares de vida de la población.

Necesidad de la gestión del cambio en las instituciones educativas de básica secundaria.

A partir de los estudios realizados en varios países de América Latina durante las dos últimas décadas es evidente que se han logrado notables progresos desde diferentes perspectivas. De acuerdo con Rivas y Sánchez (2016), en cuanto a políticas públicas en el nivel secundario se presentaron reformas a los regímenes académicos, de tal manera que se buscaban nuevas alternativas frente al formato tradicional escolar, por cuanto se trataba de un proceso selectivo y expulsivo. Entre los aspectos más notables de este proceso se encuentran la flexibilización de los criterios de promoción de los estudiantes, la creación de nuevas instancias de evaluación de carácter integral que tuvieran en cuenta la posibilidad de revisar lo enseñado en el colegio y más opciones de recuperación para lograr aprobar el grado respectivo. Esto implicó avances con respecto al tema de las inclusiones en la mayoría de estos países.

Otro de los aspectos que más se destacan, según dichos investigadores y que también fue decisivo durante esta etapa tiene que ver con el surgimiento de nuevos sistemas de evaluación de los docentes, la promoción automática, los concursos y los pagos como premio basados en los resultados de aprendizaje de los alumnos. De acuerdo con Aziz (2018), gestionar el cambio parece una tarea inevitable para cualquier profesional que se proponga mejorar en la organización donde trabaja, desplegando una actitud de liderazgo.

Estos hechos forman parte de algunos de los grandes avances que ocurren dentro del sistema educativo durante esta etapa y que evidencian la necesidad de promover la gestión del cambio en las instituciones educativas en Latinoamérica.

De otra parte, vale la pena señalar otro suceso que dio pie a la búsqueda de nuevas alternativas de solución frente a la problemática que implicaba el sistema educativo, de acuerdo con los bajos resultados obtenidos en las pruebas internacionales, y fue precisamente la implementación y uso de nuevas tecnologías, como parte de las políticas públicas en la mayor parte de la región. Si bien es cierto que facilitaron un progreso significativo desde el punto de vista tecnológico, también se apreciaba la desigualdad entre los continuos avances de la informática y el ritmo lento y desacelerado de los cambios que ocurrían en el ámbito educativo.

Retomando a Rivas y Sánchez (2016), y en relación con lo que ocurría al interior de las escuelas de básica secundaria, las reformas educativas se constituían como un propósito esencial, sin embargo, se convirtieron en uno de los temas más decepcionantes en el marco de las políticas educativas. Algunos ejemplos de ello se podían apreciar en los esfuerzos incipientes por lograr cambios concretos en lo que tiene que ver con la intensidad horaria de los docentes y su remuneración, el cambio en el currículo de las diferentes asignaturas, preparación de tutores, asignación de becas y demás intentos por mejorar el nivel académico en este sector de la educación, que en general no lograron cambiar la disposición estructural desde lo académico y lo pedagógico.

Por su parte, Vázquez (2013), plantea que los centros educativos deben tener la capacidad de mirarse y evaluar sus propias prácticas. Frente a ello, han surgido nuevas prácticas innovadoras como, por ejemplo, los trabajos por proyectos, que involucraban el trabajo en equipo desde la interdisciplinariedad y la supervisión de la educación técnica, con base en el uso de herramientas tecnológicas, los cuales aún se encuentran en una etapa incipiente.

En general, los resultados obtenidos con respecto a la implementación de las políticas públicas en materia de enseñanza han mostrado una notable mejoría en primaria y en menor grado en secundaria. Vale la pena mencionar que uno de los cambios que mayor expectativa ha generado y que ha contribuido a mejorar la calidad y asegurar la culminación de los estudios en básica secundaria fue lograr la reducción de la repetición de los grados escolares, sin que ello determine la exclusión o el marginamiento de los estudiantes.

Esto significa que cuando existe una percepción de que en la educación secundaria es menor la probabilidad de repetir el grado, se garantiza la posibilidad de que el educando pueda culminar con éxito sus estudios y de esta manera obtener su título académico. Por el contrario, si la repetición es un factor de mayor frecuencia entonces es muy probable que se llegue al fracaso y, por consiguiente, la expulsión del alumno del establecimiento educativo. El simple hecho de repetir el año escolar implica realizar de nuevo una inversión económica, el volver a enfrentar los contenidos académicos ya vistos y la dedicación del mismo periodo de tiempo. Por tanto, este aspecto es uno de los asuntos de mayor trascendencia que compete a los directivos y docentes de las instituciones educativas de básica secundaria, desde la gestión del cambio.

Impacto de la gestión del cambio en las instituciones educativas de básica secundaria en Colombia

Es importante analizar el impacto que ha tenido la gestión del cambio en las instituciones de educación básica secundaria en Colombia, teniendo en cuenta las transformaciones que han venido sucediendo en el contexto educativo desde comienzos del siglo XXI, de tal forma que se pueda reconocer el papel que ha cumplido la gestión educativa en el aspecto teórico y algunas tendencias en el plano de la contextualización. Para ello, y teniendo en cuenta las ideas de Mallama (2014), la gestión educativa se considera como un nuevo paradigma en el cual se integran los principios generales de la administración y la gestión, aplicados al campo de la educación.

A partir de este concepto, la gestión educativa es entendida como un proceso orientado y organizado a la optimización de procesos y proyectos internos de las instituciones, con el objetivo de perfeccionar los procedimientos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos que en ella se movilizan". (Rico, 2016)

Sin embargo, la gestión educativa parece depender de los cambios y las reformas que puedan presentarse desde la administración y las políticas públicas, lo cual se traduce en la necesidad de convertirla en una disciplina que, desde el saber, proponga alternativas para responder a los desafíos que presenta el cambio en las escuelas y colegios de básica secundaria. En tal sentido, Colombia también es partícipe de los cambios y transformaciones a nivel político, los cuales repercuten en el sistema educativo durante esta época. Uno de esos cambios más notorios se evidencia desde la descentralización, como una de las respuestas al fenómeno de la globalización, debido a que se consideró que esta podría ser uno de los medios más indicados para lograr una inversión económica equitativa, desde los entornos científico, tecnológico y educativo, lo cual conllevaría a transitar un camino exitoso y que, al mismo tiempo, aportara beneficios en lo referente al capital humano, en términos de productividad, competitividad, acceso al campo laboral y el fortalecimiento de la economía del país (Vásquez, 2000).

En este sentido, tanto en Colombia como en los demás países de Suramérica, la educación asistió a reformas orientadas hacia la misma gestión educativa, las cuales se relacionaron con la estructura, el contenido curricular, la pedagogía, la financiación, la autonomía escolar, entre otros, que a su vez señalaron el punto de partida de la gestión del cambio en las instituciones educativas. Con la firma de la Constitución Política de Colombia en 1991, se dictan normas y se distribuyen recursos a los departamentos y distritos, desde la administración de lo educativo, con lo cual se sientan las bases del desarrollo de la gestión educativa y que por supuesto incidirá en la transformación de sus instituciones.

A partir de los planteamientos de Vázquez (2013), cuando nos referimos al cambio, es importante destacar dos aspectos: (a) el cambio como fenómeno multidimensional; y (b) el cambio como proceso. En el primer caso, se trata de fuerzas que se encuentran presentes en todos los escenarios organizacionales. Se trata de aspectos que no resultan visibles para todas las personas, pero que afectan de manera global la dinámica de las instituciones educativas. Implican la estabilidad y el statu quo del centro educativo, de modo que permiten la presencia de ciertas constantes en la realización de las prácticas educativas. En cuanto al segundo caso, todo cambio implica una transformación, que supone una transición de un estado a otro. Frente a ello, el impacto que el cambio genera determina una serie de etapas, las cuales dependerán del proceso de consolidación de este.

De acuerdo con Fullan, (2002), la escuela puede ser la unidad del cambio, pero a menudo el cambio es el resultado de iniciativas del sistema que funcionan o fracasan, según las estrategias y apoyos ofrecidos por una organización mayor. Esto es cierto en particular en las innovaciones complejas, a varios niveles y orientadas al sistema, donde lo que se intenta cambiar es la propia cultura organizativa. (p. 107). En consecuencia, es claro advertir que uno de los problemas que más ha afectado la gestión del cambio es la incapacidad de los centros educativos para adecuarse a las necesidades en las mencionadas fases del proceso y, por tanto, se aplican respuestas muy similares en su diseño a procesos que presentan un alto grado de diversidad.

Dentro de este contexto, es importante retomar la dinámica que genera el cambio en las instituciones educativas, en lo que Vázquez (1999) denominó capacidades institucionales, considerando el hecho de que representan fuerzas colectivas que atraviesan el escenario educativo. Para dicha investigadora, la educación intenta promover y afianzar nuevas capacidades en los niños y jóvenes, de tal forma que esto les permita desenvolverse mejor en el mundo adulto.

Lo cual sugiere que es deber también de los centros educativos desarrollar mejores capacidades que los habiliten a atender y resolver las demandas que la sociedad actual plantea, utilizando el vínculo entre la escuela y la sociedad (p. 44). En suma, se debe tener en cuenta que, al momento de implementar procesos de cambio se definan aquellas fortalezas y debilidades que se encuentran presentes en determinados ámbitos.

Otro concepto bien importante y que se considera necesario definir es el de la capacidad de gobernabilidad, la cual se encuentra relacionada con la autoevaluación, y se direcciona hacia el otorgamiento del sentido y las acciones llevadas a cabo por el establecimiento educativo. Siguiendo a la investigadora, se trata de una capacidad que está asociada con el liderazgo, en la cual no es suficiente con que la institución conozca las características de su evolución desde el inicio o diagnóstico, dado que también resulta fundamental que reconozca si está en capacidad de transitar la ruta del cambio, hasta el punto de llegada.

Aquí también se tiene en cuenta la visión estratégica de quienes tienen a su cargo la toma de decisiones del centro, por cuanto se deberán superar dificultades y obstáculos que se traduzcan en acciones y estrategias para poder avanzar en un determinado periodo, así como proponer mecanismos y recursos que tengan validez dentro de la gestión del cambio.

¿Cómo gestionar el cambio?

Cuando nos referimos al cambio, debemos asumir que se trata de un hecho que hace parte de la vida de todos los seres humanos y que en la actualidad sugiere saber cómo se manifiesta en entornos bastante complejos que, a su vez, implican gran dificultad para analizar e interpretar los procesos o fenómenos que allí ocurren, como es el caso del contexto educativo.

Al momento de gestionar un cambio, se busca lograr una mejora constante que se refleje en una postura que conlleve a un liderazgo, de tal forma que quienes formen parte de dicha entidad puedan ser parte de una organización que va más allá, que alcanza sus metas y que promueve una actitud positiva hacia la transformación, como hecho fundamental para el bien de dicha empresa.

Dicho proceso, según Gather, (2004), Fullan, (2006) y Schein (2010), requiere aprender constantemente, de manera que al momento de gestionar cambios se entienda y transforme una cultura en la cual se pueden identificar creencias preexistentes y afianzadas dentro del quehacer de la institución. En palabras de Aziz (2018), la posibilidad de mejora del sistema educativo y, por consiguiente, de lo que ocurre en el aula de clase, debe pasar necesariamente por la capacidad de adaptarse, aprender y cambiar, lo que equivale a colaborar, compartir propósitos, reflexionar, demostrar actitud e interacción dinámica. Pero, para ello, es preciso comprender y modificar la cultura, desde la perspectiva de las creencias, las normas, los principios y/o valores, instrumentos y prácticas o comportamientos, entre otros aspectos (Schein, 2010).

En este sentido, existen tres niveles relacionados con la forma de acceder y visualizar los elementos culturales por parte de los miembros de una organización. El primero de ellos hace referencia a las suposiciones básicas, entendidas como los supuestos y creencias que están profundamente arraigados y que para los actores de las entidades forman parte de la organización, por lo cual son difíciles de cambiar. En el segundo nivel se encuentran los valores declarados, o también referidos a lo que se considera bueno o correcto. Y, por último, se encuentran los artefactos o las prácticas, que implican formas de comportarse de los integrantes de la organización (Schein, 2010).

Frente a ello, si estos niveles no son considerados dentro de las instituciones educativas, específicamente en básica secundaria, entonces es posible comprender las razones por las cuales se observan limitaciones y fracasos cuando se promueven reformas al interior de estas. Se considera fundamental insistir en la importancia de las creencias, debido a que, tal y como lo sugiere Bachmann et al. (2012)

Desde lo personal, cada profesional que trabaje en el contexto educativo, en aspectos como la pedagogía, la inclusión, el currículo, tendrá en cuenta todas sus capacidades y las condiciones en las que realiza su trabajo día a día, de modo que pueda entender y tomar las decisiones que considere pertinentes y que, al mismo tiempo, afectarán el desarrollo de su práctica educativa. Ante esta realidad, todos los integrantes que dirigen u orientan las instituciones educativas de básica secundaria deben ser conscientes de la relevancia de esos niveles, para que puedan cuestionar y revisar sus propias prácticas y desempeños, en aras de promover y gestionar verdaderos cambios que redunden no sólo en su quehacer profesional, sino en el mejoramiento de la calidad de sus estudiantes.

Fullan (2006) opina que, si no hay una preocupación profunda por transformar las culturas escolares a gran escala, cualquier estrategia de cambio fracasará. En el caso de algunas instituciones educativas de básica secundaria, no se evidencia la presencia de un líder, encargado de cambiar y crear nuevas formas de cultura; más bien se aprecia su reemplazo por un administrador, quien se encarga de llevar a cabo su propia labor dentro de la cultura en la cual se encuentra inmerso.

A partir de lo mencionado por City et al. (2009), las personas y las instituciones se resisten al cambio no por querer rechazar de manera enfática las reformas, sino porque las creencias y prácticas están tan insertadas dentro de ellas que las consideran parte de su equilibrio y del discurso que pueden entender, a pesar de que estas sean disfuncionales e incomprensivas.

Por lo tanto, la implementación de una teoría de acción podría ser la mejor alternativa como estrategia de cambio para ofrecer una nueva versión desde el punto de vista de una nueva narrativa, para que dichas personas encuentren un nuevo camino que les permita participar de un verdadero cambio, a pesar de la complejidad que pueda ofrecer el panorama educativo.

Finalmente, y con base en estas consideraciones, se pretende destacar la necesidad e importancia de la gestión del cambio, como un hecho de gran relevancia en la vida de las instituciones educativas y que debe hacer parte de la reflexión permanente por parte de directivos y docentes, si lo que se busca es mejorar en todos los ámbitos que constituyen el corazón de la praxis educativa.

¿Por qué implementar la teoría de acción en las instituciones educativas de básica secundaria?

Según Aziz (2018), la teoría de acción implica la operacionalización de los factores a través de los cuales se produce el cambio, para lo cual se utilizaría un programa específico, de forma que allí se pueden explicar los mecanismos que promueven o activan dicho cambio. Asimismo, esta teoría complementa la teoría del cambio, por cuanto adiciona dos ingredientes: la implementación y la evaluación. De acuerdo con Elmore (2010), esta última no de carácter retrospectiva, sino como parte de los procesos que se direccionan hacia el mejoramiento pedagógico, desde una visión de predicción, monitoreo, reflexión y retroalimentación permanentes y con base en las decisiones pedagógicas que se susciten en tiempo real.

En concordancia con lo anterior, y retomando a City et al. (2009), se debe señalar que, para que la teoría de acción sea efectiva, debe cumplir con varios requisitos:

1. Debe iniciar con una relación o cadena causal entre lo que cada uno en su rol hace y lo convierte como un buen resultado en el aula.

Esto quiere decir que si el desarrollo profesional se da en el lugar donde se evidencian los conocimientos y si también los directivos y docentes reciben observaciones y apoyo adecuado, entonces la práctica pedagógica dará sus frutos en los estudiantes, en el dominio de conocimientos y habilidades.

2. Debe ser empíricamente refutable, lo cual sugiere que se debe comprobar, con ayuda de la evidencia, que lo que sucede como consecuencia de cada acción puede ser o no efectivo, para descubrir dónde se debilita la teoría y cómo mejorarla. Entre mayor sea la interacción entre profesores y directivos en torno a la práctica pedagógica, mayores repercusiones se darán en los aprendizajes escolares.

3. Tiene que ser abierta, ponerse a prueba, desde una revisión continua de carácter individual y colectiva, de modo que se pueda reflexionar acerca de las causas y consecuencias de cada acción.

Por tanto, lograr el cambio en las instituciones educativas de básica secundaria podría darse desde la perspectiva de la teoría de acción, si tenemos en cuenta su preocupación por aportar elementos decisivos como la implementación, o puesta en escena del conjunto de conocimientos y habilidades anteriormente mencionados, y la evaluación, como el resultado del seguimiento y valoración de todo el proceso. Ello dependería también del empeño y esfuerzo que directivos y docentes pongan de su parte para mejorar sus prácticas educativas.

El desafío que propone la gestión del cambio

Frente a las reformas educativas que actualmente están sucediendo en Colombia y en los demás países de América Latina, es importante reconocer los medios que mayores beneficios nos pueden brindar a la hora de planificar y ejecutar acciones de cambio, que permitan potenciar mejoras educativas, para lo cual es posible que se deba trabajar de manera articulada con todas las escuelas.

Fullan (2006) menciona que, para que los cambios ocurran, es necesario que existan aprendizajes constantes en las instituciones educativas, ante lo cual cada vez más líderes tomen acciones diarias para crear capacidades y pertinencia en contextos complejos y dinámicos.

Con respecto a la educación que hoy en día se imparte en las escuelas de básica secundaria, existe gran preocupación por lo que ella puede representar para niños y jóvenes que cursan este nivel, teniendo en cuenta la importancia de los conocimientos que se adquieren, puesto que son ellos mismos quienes se cuestionan sobre la validez de lo que se aprende.

Según Illich (2011), la escuela prepara a las personas para una vida trastornada por las instituciones, en donde se enseña la necesidad de ser enseñado y al mismo tiempo se les quita toda motivación de aprender autónomamente.

En su visión particular, consideró que era más conveniente crear redes de aprendizaje horizontales, lo cual se podría traducir como el hecho de que los estudiantes se alejarían cada vez más de las escuelas tradicionales para acercarse mucho más a cursos virtuales ofrecidos por Internet.

Rivas (2017), plantea varias interrogantes, entre las cuales destacan: ¿se van a terminar las escuelas? ¿serán reemplazadas por robots o plataformas adaptativas de aprendizaje con inteligencia artificial? Frente a ello, sugiere también que, aunque dichas preguntas parezcan atemorizantes, hay que enfrentarlas, lo cual implica que no debemos llegar hasta el punto de la desescolarización para discutir la pertinencia o no de las escuelas tradicionales.

De ahí que este investigador menciona que los sectores más desfavorecidos son los que más valoran la escuela, a pesar de las pobres ofertas educativas. Se tiene la percepción de la escuela como un refugio, en el cual quizás se aprende, aunque sea poco.

La innovación educativa en secundaria

Al retomar a Rivas (2017), la innovación educativa se entiende como una fuerza de carácter vital, que está presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas, con la capacidad para reconocer las limitaciones de la escuela tradicional y alterarla en beneficio de los derechos del aprendizaje de nuestros estudiantes del siglo XXI. Esto significa que innovar requiere de transformar los elementos de un orden escolar que pueden limitar el deseo de aprender de los educandos.

Para comprender mejor sus alcances, debemos referirnos al significado de matriz tradicional, en la cual se condensan una serie de dispositivos, normas y protocolos que han sido parte de la educación tradicional desde finales del siglo XIX y luego extendida durante el siglo XX como un sistema de carácter estatal. Para Dussel y Caruso, (1999), algunos aspectos esenciales de esta noción tradicional de educación hacen referencia a que las escuelas de básica secundaria son organizaciones donde los estudiantes deben asistir todos los días, cumplir con horarios estrictos, deben organizarse por grupos en los cuales los docentes se encargan de direccionar sus aprendizajes y en las aulas designadas para este propósito. Dicha organización es presencial y bajo la mirada constante de sus profesores. Por su parte, el currículum en este nivel educativo es disciplinar, en donde los alumnos reciben clases de forma expositiva y luego cambian a otras donde enfrentan ejercicios, ambas orientadas hacia la obtención de calificaciones y promedios, entre otros aspectos cuantitativos.

De ahí que entonces surja la prueba final en cada periodo de aprendizaje, en la cual, y a partir de la aplicación de un examen, se determinan los conocimientos logrados por los estudiantes, en donde deberán memorizar contenidos y convencer a sus docentes de que efectivamente estos se han adquirido y así aprobar el grado respectivo.

Este tipo de sistema, caracterizado por pedagogías conductistas, ha sido conocido como modelo "bancario" en el que, según Freire (1975), los docentes eran dueños del saber y los alumnos se sentaban a recibirlo, copiarlo y memorizarlo. Tales conocimientos se volvían inertes, en el sentido de que, si bien permitían la aprobación de exámenes, estos no se veían reflejados nunca en el contexto de la realidad (Perkins, 2010).

En consecuencia, la innovación educativa se vislumbra como una propuesta de gestión del cambio, en el sentido de que pretende transformar elementos propios de esa matriz tradicional y así generar en los alumnos nuevas opciones que reorienten su futuro.

Para Rivas (2017), no se trata de cambiar todo lo existente, o empezar de cero, de lo que se trata es de que las instituciones de educación básica secundaria acepten su pasado, respetando la dignidad de los docentes, conquistar nuevas pedagogías desde una síntesis dialéctica, de manera que se pueda repensar la escuela, desde adentro y afuera. Se trata de un esfuerzo conjunto de directivos, docentes y demás actores de la comunidad educativa.

En efecto, se busca indagar el por qué un estudiante disfruta aprender de una forma determinada, por qué sigue aprendiendo con la pedagogía de un docente y no con otros. De lo que se trata es de establecer las razones que justifican las causas del por qué un alumno sale bien preparado de dichas instituciones educativas, con capacidades y convicciones claras sobre lo que quiere hacer con aquello que ha aprendido y no que demuestre que se encuentra abatido, como si su paso por la secundaria no haya sido significativo para su vida y que, por tanto, no se encuentra preparado para enfrentar los retos y desafíos que le depara el porvenir. Por ello, y en concordancia con el investigador, debemos considerar la pregunta central que todo alumno se hace en esta etapa de sus estudios: ¿Para qué me sirve esto? Si logramos contestar dicha pregunta, podemos encontrar el secreto de la innovación educativa.

Algunas de las acciones que debemos llevar a cabo, siguiendo a Rivas (2017), como educadores, tienen relación con el hecho de buscarle sentido a aquello que enseñamos; somos los encargados de manejar con cuidado las llaves del conocimiento de cada alumno. Ante ello, debemos reflexionar en lo siguiente: ¿qué funciona y qué no funciona? Esta es la gran interrogante de dicha innovación educativa. Un ejemplo de que sí es posible lograr cambios significativos lo constituye en Colombia la Escuela Nueva (Colbert, 1999), en donde la iniciativa, que involucra a mal de 20 mil escuelas, recurre al uso de cartillas y estrategias de capacitación docente en metodologías activas, las cuales favorecen la retroalimentación, la reflexión pedagógica y la adaptación de secuencias que surgen de las mismas aulas, convertidas en materiales que les sirven a otros educadores. Se trata de un ejemplo a nivel mundial de cómo construir un ecosistema de gran escala y perdurable.

Con todo y lo anterior, y de acuerdo con Ospina, Burgos y Madera (2017), las instituciones educativas, como entes activos y dinámicos, atraviesan continuamente procesos de cambio, de tal forma que la gerencia educativa cobra especial importancia frente a la necesidad de valorar y evaluar los impactos que los cambios organizacionales han producido.

Esto sugiere que dicho cambio es el responsable de impulsar el desarrollo de las capacidades y potencialidades desde la dinámica humana y organizacional, generando la transformación de los contextos en los cuales se desenvuelven los individuos, en especial aquellos que tienen como propósito la formación del ser humano.

Sin embargo, no todo cambio debería ser considerado innovación. En palabras de dichos investigadores, en el escenario educativo este término ha sido relacionado con el uso de la tecnología para la construcción de conocimiento y así generar procesos de formación, aunque existen ciertos factores clave para lograr la apropiación de otros campos del conocimiento, en aras de fortalecer la escuela.

Por consiguiente, la innovación debe ser entendida como aquellos cambios significativos que tienen impacto en los procesos de formación o en la comunidad, que se originan desde la gestión del conocimiento y el continuo mejoramiento de las áreas de la gestión educativa: gestión académica, gestión financiera y administrativa, gestión directiva y gestión de la comunidad.

Implicaciones de la cultura organizacional en la gestión del cambio

El cambio organizacional es un tema de gran relevancia, por cuanto intenta encarar y responder los desafíos que hoy en día plantea el mundo moderno, de modo que se evidencie un aprendizaje continuo. Es precisamente desde ese enfoque donde la gerencia educativa pretende realizar cambios profundos que modifiquen las culturas corporativas y aporten también en el fortalecimiento de las nuevas tecnologías de la información y que promuevan el mejoramiento en todas las organizaciones.

Según Tosca (2009), la cultura organizacional es el conjunto de acciones informales compartidas, que gobiernan y legitiman la conducta de una colectividad en una organización.

A partir de esto, se afirma que toda organización debe asegurar un entorno acorde con el aprendizaje organizacional, para lo cual debe disponer de un sistema de comunicación, intercambiar conocimientos, demostrar liderazgo, gestionar recursos de orden financiero y de personal, y una cultura que facilite aspectos como la creación, adquisición, incorporación y transferencia de nuevos comportamientos y capacidades.

Por ende, este aprendizaje organizacional es considerado como la capacidad para adquirir, crear, transferir e incorporar conocimientos desde un proceso sinérgico, donde el aprendizaje individual se convierte en colectivo mediante la transformación de tales conocimientos en rutinas corporativas (Senge, 1992; Dixon, 1997).

Desde la percepción de Garbanzo-Vargas (2016), las organizaciones no son aquellas que manifiestan determinados comportamientos, son sus integrantes en el plano individual y global, participando y actuando en distintas modalidades según la naturaleza de dicha organización. En este sentido, afirma que el éxito no viene de forma aleatoria, por cuanto las organizaciones son células sociales que responden a estímulos tanto internos como externos del ambiente y de acuerdo con ello, se observan sus productos y resultados. Por ello, requieren de conducción y administración. Aparte del desarrollo organizacional, se debe tener certeza de su capital humano, en lo referente a sus talentos y capacidades.

En consecuencia, dicho investigador considera que las organizaciones deben desarrollar la capacidad de responder en forma acertada y oportuna a los desafíos del contexto emergente, de forma que sean capaces de reconocer las exigencias sociales y desarrollar procesos de cambio, para que puedan organizarse efectivamente y con calidad, de cara a la realidad social.

Para lograr un cambio desde la planeación, es necesario tener en cuenta, según Hellriegel et al. (2005), aspectos como evaluar el medio ambiente; determinar la brecha del desempeño; diagnosticar problemas organizacionales; articular y comunicar una visión para el futuro; desarrollar y poner en práctica el plan acción; anticipar las resistencias y tomar acciones para reducirlas; y, por último, vigilar los cambios.

Consideraciones acerca de la escuela tradicional

De acuerdo con Durkheim (1976), la educación es concebida como el acceso universal a la ciencia y a la razón, gracias a la existencia de una cultura racional objetiva, acumulativa, transmitida bajo la forma de un *ethós* del progreso. Con base en este enfoque, Palacios (2013), sostiene que la educación busca asegurar la estabilidad del orden social y la continuidad de la memoria colectiva. Por ello, la lógica del sistema escolar implica que el individuo es obligado a integrarse al adoptar un estatus de alumno o maestro, y así aceptar la presencia de la autoridad, ocupando un lugar y un rol preexistentes.

Frente a ello, la investigadora menciona que dicha educación busca integrar al individuo a la sociedad por medio de la institución escolar, generando un sinnúmero de estados físicos y mentales fundamentales. En la escuela tradicional se aprecia un sistema disciplinario bastante rígido, dirigido a controlar las conductas que puedan alterar el orden establecido, en especial desde los reglamentos impartidos. Específicamente en Colombia, la institución escolar se ha mantenido igual desde la concepción de sus lineamientos generales del siglo XIX, debido a su aislamiento del exterior, a pesar de ciertos cambios en el currículo, de acuerdo con las demandas de la dinámica social, lo cual también se ha reflejado en la continuidad de los métodos autoritarios, represivos y de vigilancia y control.

Retomando a Palacios (2013), una solución al problema sería la democratización de la vida escolar, desde su abordaje a partir de tres dimensiones: la dimensión cognitiva, (conocimientos y creencias de los sujetos desde un modelo político democrático); la afectiva (sentimientos de aceptación o rechazo) y la evaluativa (valoración que se hace sobre la democracia). Por su parte, Pérez, Gélves y Febres-Cordero (2016), definen la educación tradicional como convencional, oficialista y obligatoria, con características de formalismo, autoritarismo, repetición y memorización, que obedece a una marcada tendencia competitiva e individualista, inculcando la pasividad y el conformismo en quien aprende en el contexto escolar. Freire (1969), la denominó "educación bancaria".

Asimismo, este investigador plantea que la educación debe llevar al hombre a reconocer la actual condición de los problemas de su tiempo, de modo que la educación tradicional se ha modificado a tal punto que está conduciendo a las personas q buscar nuevas formas de aprendizaje.

Una forma de poder enfrentar dicho modelo tradicionalista, con base en Pérez, Gélves y Febres-Cordero (2016), sería el uso de las pedagogías alternativas, las cuales pretenden acentuar la interacción entre alumnos para que entre ellos haya una máxima comunicación en el intercambio de conocimientos a través de novedosas prácticas escolares., lo cual, visto desde su implementación en las instituciones educativas de básica secundaria, sería un ejemplo acertado de cómo propiciar el cambio.

Alta calidad en las instituciones educativas de básica secundaria.

De acuerdo con García-Martínez, Cerdas-Montano y Torres-Vitoria (2018), es fundamental comprender la realidad de las personas que accionan los contextos educativos, por lo que se requiere identificar la percepción de la dirección de los centros educativos y la del personal docente, para establecer elementos relevantes de análisis y contribuir con procesos de discusión que se direccionen al mejoramiento de las prácticas educativas.

Para ello, es vital reconocer los siguientes aspectos: la gestión curricular (teoría y la práctica, a partir de los saberes); las políticas curriculares que se implementan; las redes de apoyo; la promoción estudiantil y el fracaso escolar.

En la actualidad, muchos gobiernos consideran que la falta de calidad educativa es un problema que proviene del desempeño docente, y según lo expuesto por Martínez-Chairez, Guevara-Araiza, y Valles-Ornelas (2016), estas afirmaciones se sustentan en los resultados que los alumnos obtienen en las pruebas estandarizadas, tanto a nivel nacional como internacional. De lo anterior, dichos referentes se han tomado para buscar reformas educativas de gran envergadura y someter a los docentes a evaluaciones de desempeño.

Sin embargo, entre los aspectos que tienen mayor peso con relación a la calidad educativa son: la eficacia y la eficiencia, de manera que la calidad se aprecia desde el punto de vista de la interacción entre el costo y los resultados obtenidos.

Dichos investigadores aseguran que se tiene la creencia de que si se logran los puntajes más altos en estas pruebas ello equivale a elevar la calidad educativa y para conseguirlo, quien cumple el papel central es el docente. ORELAC-UNESCO (2007), señala que la educación de calidad es un derecho fundamental de todos los individuos y sus características principales son: respeto a los derechos, la equidad, la relevancia, la pertinencia, y, como componentes de carácter operativo, la eficacia y la eficiencia.

Esto significa que una educación de calidad considera un mayor nivel educativo dentro del desarrollo humano de un país, así como mejorar su productividad, fortalecer la democracia y de esta forma alcanzar una mejor calidad de vida.

Retomando a Martínez-Chairez, Guevara-Araiza, y Valles-Ornelas (2016), es fundamental lograr la participación de todos los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, donde cada uno debe asumir su rol y lo interprete de la mejor manera. Los directores deben dirigir efectivamente a sus docentes para trabajar colaborativamente en pro del mismo objetivo.

Por consiguiente, se debe reconocer la existencia de los problemas al interior de la institución y elaborar un plan estratégico para contrarrestar dicha problemática, involucrando a estudiantes, profesores, padres de familia y la comunidad en general. En cuanto a las evaluaciones de desempeño de los docentes, éstas deben proporcionar un panorama real de lo que se hace o se deja de hacer, con la intención de mejorar la calidad educativa.

Conclusiones

La gestión del cambio es un proceso que implica reflexionar sobre múltiples aspectos que han incidido notablemente en el funcionamiento de las instituciones educativas de básica secundaria, relacionados con las políticas públicas, la participación de directivos, docentes estudiantes y demás actores de la comunidad educativa, en relación con la implementación de criterios de flexibilización del currículo, promoción de los estudiantes, nuevas formas de evaluación, opciones para recuperación de logros y asignaturas, nuevos sistemas de evaluación de los docentes, los bajos resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, la influencia de las TIC como herramienta tecnológica de gran impacto, entre otros.

La dinámica del cambio en las instituciones educativas requiere que los centros educativos, especialmente en básica secundaria, se preparen adecuadamente y se adapten a las necesidades cambiantes del contexto, desarrollando mejores capacidades que los habiliten para resolver las actuales demandas que plantea la sociedad. Para ello, se necesita aprender constantemente, modificar la cultura organizacional, en cuanto a creencias, normas, principios, y comportamientos; reorientarlas, implementar la teoría de acción, comprender la importancia de la innovación educativa, como propuesta de gestión del cambio, revisar sus prácticas y desempeños, y aunar esfuerzos en la búsqueda de la alta calidad educativa.

Referencias

Álvarez, Angélica, Correa, Sonia. y Correa, Amanda. *La gestión educativa un nuevo paradigma.* Medellín: Fundación Universitaria Luís Amigó. Disponible:http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnuevoparadigma.pdf [Consulta: 2019, marzo 23]

Aziz, Cristina. (2018). Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar. Nota técnica Nº 3. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Chile.

Bachmann, Daniela., Osses, Sonia. y Schiefelbein, Ernesto. (2012). *Las creencias de los profesores rurales: Una tarea pendiente para la investigación educativa*. Estudios Pedagógicos, 38 (1) (p. 297-310).

City, Elizabeth., Elmore, Richard., Fiarman, Sarah., y Teitel, Lee. (2009). *Instructional rounds in education. A network approach in improving teaching and learning.* Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Colbert Vicky. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación,* 20. [Revista en línea] Disponible: http://www.rieoei.org/rie20a04.htm. [Consulta: 2019, marzo 28]. Dixon, Nancy. (1997).*"The hallways of learning", Organizational.* Vol. 25, nº 4, pp. 23-34.

Durkheim, Émile. (1976). *Educación y Sociología.* Editorial Babel, Bogotá.

Dussel, Inés., y Caruso, Marcelo. (1999). *La intervención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.* Santillana, Buenos aires.

Elmore, Richard. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Salesianos Ediciones. Santiago, Chile.

Freire, Paulo. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. México.

Freire Paulo. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México.

Fullan, Michael. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6. [Revista en línea] Disponible: https://www.ugr.es/~recfpro/ rev61ART1.pdf [Consulta: 2019, marzo 20]

Fullan, Michael. (2006). Change theory. *A force for school improvement*. Seminar Series Paper N. 157. Centre for Strategic Education (CSE). Disponible: http:// michaelfullan.ca/wp-content/uploads/ 2016/06/ 13396072630.pdf [Consulta: 2019, marzo 20]

García, José., Cerdas, Virginia., y Torres, Nancy. Gestión curricular en centros educativos costarricenses: un análisis desde la percepción docente y la dirección. *Revista Electrónica Educare* [Revista en línea], 22. Disponible: http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.11 [Consulta: 2019, marzo 3]

Garbanzo, Guiselle. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas. Un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*. [Revista en línea], 40. Disponible: http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.22534. [Consulta: 2019, marzo 02]

Gather, Mónica. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar.* Barcelona: Ed. Graó.

Hellriegel, Don., Jackson, Susan., y Slocum, John. (2005). *Administración. Un enfoque basado en competencias* (10 Ed.). México: McGraw-Hill de México.

Illich Iván. (2011). La sociedad desescolarizada. Godot. Buenos Aires.

Mallama, Gabriel. (2014). *Gestión educativa en Colombia: un análisis desde la política educativa pública.* Artículo. Trabajo de grado de especialización publicado. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Martínez, Guadalupe., Guevara, Albertico., y Valles, María. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Revista Ra Ximhai* [Revista en línea], 12. Disponible: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id: 46148194007 [Consulta: 2019, marzo 4].

OREALC/UNESCO, (2007). *El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile.

Ospina, David., Burgos, Sandra., y Madera, José. (2017). La gerencia educativa y la gestión del cambio. *Diálogos de Saberes*. (46), 187-200.

Palacios, Nancy. (2013). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. [Revista en línea], 15. Disponible: http://dx.doi.org/ 10.9757/Rhela. 21.11 [Consulta: 2019, marzo 3]

Pérez, Alirio., Africano, Bethzaida., Febres-Cordero, María., y Carrillo, Tulio. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Revista Educere* [Revista en línea] Disponible: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35649692005 [Consulta: 2019, marzo 5]

Perkins, David. (2010). El aprendizaje pleno. *Principios de la enseñanza para transformar la educación.* Paidós, Buenos Aires.

Rico, Alejandra. (2016) La gestión educativa: *Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia*. Sophia 12(1): 55-70.

Rivas Axel., y Delgado Lucas. (2017). *Escuelas innovadoras en América Latina. 30 redes que enseñan y aprenden.* Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C.

Rivas, Axel., y Sánchez, Belén. (2016). Políticas y resultados educativos en América Latina: un mapa comparado de siete países (2000-2015). *Revista RELIEVE* [Revista en línea], 22. Disponible: http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8245. [Consulta: 2019, marzo 25]

Schein, Edgar. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Senge, Peter. (1992). *La Quinta Disciplina.* Ed. Granica. Buenos Aires.

Toca, Claudia. y Carrillo, Jesús. (2009). *"Theoretical and Methodological Matters of Organizational Culture* (*Asuntos Teóricos y Metodológicos de la Cultura Organizacional)* (Spanish)". Civilizar, Vol. 9. No. 17, pp. 117-136

Vázquez, Antonio. (2000a). *Desarrollo económico local y descentralización*: aproximación a un marco conceptual (LC /R .1964), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Vázquez, María. (1999). *Fortaleciendo capacidades institucionales*. Cuaderno de Investigación Educativa, 1(5). Montevideo: Universidad ORT Uruguay.

Vázquez, María. (2009). *La promoción del cambio organizacional a partir de la autoevaluación.* Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Vázquez, María. (2013). La autogestión de procesos de cambio en centros educativos. *Revista Educación* [Revista en línea], 42. Disponible: http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5294 [Consulta: 2019, marzo 27]

HARUM JOSUÉ LEAL ESPER

Docente del área de Humanidades y Lengua Castellana. Licenciado en Lengua Castellana y Comunicación. Especialista en Pedagogía de la Lengua y la Literatura. Especialista en Administración de la Informática Educativa. Magister en Gestión de la tecnología Educativa. Doctorando en Ciencias de la Educación. Docente en colegio público y universitario.

Caracterización de las formas biológicas en el sector de Mangle Lloroso, Cabo San Román Península de Paraguaná, a partir del Enfoque Fisionómico

Víctor Lazo
e-mail: vlvictorlazo@gmail.com
José Gregorio Zambrano
e-mail: jgdommarco@hotmail.com
UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez"

RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad caracterizar las formas biológicas presentes en el sector de mangle Lloroso, Cabo San Román, Península de Paraguaná, mediante la aplicación del enfoque fisionómico. La metodología utilizada para elaborar la caracterización fisionómica del área de estudio, se procedió a ejecutar dos (2) fases de trabajo: a) Fase de Campo, caracterizada por la visita al área de estudio y la recolección de muestras vegetales mediante la aplicación del método de distribución punto-forma (Castro y Sánchez, 1991), el método de estimación indirecto (modificado Bennet y Humphries, 1985), el método para determinar el grado de similaridad de las formaciones vegetales adyacentes y el Método para determinar el Índice de Diversidad de la Formación Vegetal; b) Fase de Oficina, se procedió a construir tablas de recopilación de la data total, para la elaboración de gráficos y cuadros que faciliten la interpretación de los mismos.

Palabras claves: enfoque fisionómico, formas vegetales, formas biológicas, diversidad vegetal.

Recibido: febrero 2019
Aceptado: diciembre 2019

Characterization of biological forms in the Mangro Lloroso sector, Cabo San Román Peninsula of Paraguaná, based on the Physiognomic Approach

ABSTRACT

The purpose of this work is to characterize the biological forms present in the Lloroso mangrove sector, Cabo San Román, Paraguaná Peninsula, through the application of the physiognomic approach. The methodology used to elaborate the physiognomic characterization of the study area, two (2) work phases were carried out: a) Field Phase, characterized by the visit to the study area and the collection of plant samples through the application of the method of point-form distribution (Castro and Sánchez, 1991), the indirect estimation method (modified Bennet and Humphries, 1985), the method to determine the degree of similarity of adjacent plant formations and the Method to determine the Diversity Index of Vegetable Formation; b) Office Phase, we proceeded to build tables for the collection of the total data, for the elaboration of graphs and tables that facilitate their interpretation.

Key words: physiognomic approach, plant forms, biological forms, plant diversity.

Caractérisation des formes biologiques dans le secteur Mangro Lloroso, Péninsule Cabo San Román de Paraguaná, basée sur l'approche physionomique

RÉSUMÉ

Le but de ce travail est de caractériser les formes biologiques présentes dans le secteur des mangroves de Lloroso, Cabo San Román, Péninsule de Paraguaná, à travers l'application de l'approche physionomique. La méthodologie utilisée pour élaborer la caractérisation physionomique de la zone d'étude, deux (2) phases de travail ont été réalisées: a) Phase de terrain, caractérisée par la visite de la zone d'étude et la collecte d'échantillons de plantes grâce à l'application de la méthode de la distribution ponctuelle (Castro et Sánchez, 1991), la méthode d'estimation indirecte (Bennet et Humphries modifiée, 1985), la méthode pour déterminer le degré de similitude des formations végétales adjacentes et la Méthode pour déterminer l'indice de diversité des Formation végétale; b) Phase Office, nous avons procédé à la construction de tableaux pour la collecte des données totales, pour l'élaboration de graphiques et de tableaux qui facilitent leur interprétation.

Mots-clés: approche physionomique, formes végétales, formes biologiques, diversité végétale.

Introducción

El estudio de la vegetación puede ser muy complejo. Requiere de una revisión minuciosa y tecnificada, que conlleve a manejar un lenguaje taxonómico que no está al alcance de todos. Esta situación representa una limitante para la elaboración de investigaciones en la rama de la geografía física, en especial cuando se pretende analizar a la vegetación existente como expresión del clima de ese lugar de estudio.

Es por ello, que el abordar a la vegetación desde el enfoque fisionómico, brinda la posibilidad de caracterizar estos elementos del paisaje sin que implique ser experto en las áreas de botánica o biología.

Este enfoque está basado en el paisaje vegetal, es decir, en estudiar la estructura vertical y horizontal de la vegetación y de sus formas biológicas constituyentes. Se fundamenta básicamente en la apariencia externa de dichas formas biológicas (árboles, arbustos, hierbas, entre otras); sin importar su parentesco taxonómico ni relaciones ecológicas.

Esta clasificación nos permite discriminar el paisaje según sus características en cuatro grandes biomas: Sabana, Bosque, Páramo y Desierto; y para realizar estudios bajo este enfoque, se deben considerar dos grandes aspectos. Por una parte, el biotopo o el lugar de vida donde se desarrollan estas formas biológicas (clima, suelo e hidrografía que sustenta su formación) y, por otra parte, el arreglo de dichas formas que nos llevan a su plena clasificación.

Los indicadores o atributos que de diseñan a partir del arreglo o apariencia generan una nomenclatura de clasificación, que vienen dadas por: a) su abundancia, que se atribuye el predominio de la forma biológica dando origen al nombre del Bioma existente; b) la altura, que se vincula con la dominancia especificando las formaciones dadas; c) estratificación, que permite definir el estrato o la altura de las formas biológicas; d) cobertura, que denota la distribución horizontal de las formas biológicas; e) fenología o fases reproductivas y vegetativas y finalmente f) sus adaptaciones.

La presente investigación, surge a través de la visita, descripción y análisis de diversas formas biológicas características del bioma desierto, en el sector de Mangle Lloroso en la Península de Paraguaná del estado Falcón, a partir de la aplicación del Enfoque Fisionómico (Sánchez, 1998), estructurado de la siguiente forma:

- Marco Referencial, señalando los aspectos básicos que caracterizan el Bioma Desierto y la localización del área de estudio.
- Marco Metodológico, pretende describir los procedimientos establecidos para recaudar los datos de cada uno de los elementos que constituyen el enfoque, mediante métodos de estimación sencilla (Método de distribución punto-forma de Castro y Sánchez, 1991 y Método de estimación indirecto modificado de Bennet y Humphries, 1985).
- Resultados y discusión de estos: presenta gráficamente los resultados obtenidos a partir de los diversos puntos de muestreo establecidos en el área de estudio. Además, desarrolla los análisis respectivos de las formas biológicas existentes en el sector Mangle Lloroso de la Península de Paraguaná y sus relaciones.

Finalmente, las conclusiones que determinan la formación y el bioma evidenciado en el área, así como la aplicación del enfoque.

Caracterización del Bioma Desierto

Un desierto "es una región vasta, desolada con escasa precipitaciones atmosféricas y de una activa evaporación". (Enciclopedia Universal, 1975). Estos paisajes experimentan grandes oscilaciones de temperaturas, por lo que su vegetación suele ser pobre, la vida animal muy escasa y presenta grandes dificultades para el establecimiento permanente del ser humano.

La acción del viento, los cambios bruscos de temperatura y la escasez de la vida vegetal contribuyen a la erosión de las rocas y son el origen de desiertos formados de rocas y de otros formados por arenas, constituyendo dunas que pueden desplazarse.

Para Lacoste y Ghirardi (1983) representan "conjuntos bioclimáticos que se encuentran a uno y otro lado de la zona tropical, donde se extienden dos zonas áridas". Así mismo expresan "cubren alrededor del 30% de las tierras emergidas" siendo los más extensos los ubicados en las zonas más calientes del globo.

Por su parte, Derruau (1966) define a este bioma como "un concepto limite hacía el que pueden tener los climas mediterráneos, tropical y continental". Afirma que, "existen diversos grados de aridez, pero nunca una definitiva...", ya que existen regiones donde las lluvias son tan escasas (en algunos sitios, menos de 20 cm. por año, y, en otros, como el desierto chileno, menos de 1 cm por año), que pueden clasificarse como desierto a pesar, del anterior concepto, y aunque se maneja el término "desierto" como, lugar sin hombre, ha adquirido una concepción climática y biológica; que Derruau (1966) define como la "región donde la precipitaciones son tan escasas y donde la cobertura vegetal, si no falta, por lo menos están reducida a algunos plantas aisladas entre sí por espacios de suelo desnudo".

Existen desiertos fríos, templados y cálidos. Los desiertos "cálidos", como el Sahara y los "templados", como los páramos del Mar Aral, que a diferencia de los desiertos fríos presentan un dominio periglacial, son caracterizados por Derruau (1966), de la siguiente manera:

- Temperaturas extremas, con amplitud diurna y anual. Sin embargo, en los desiertos marítimos (desierto chileno y peruano), la amplitud puede no ser muy acentuada.
- Total anual de precipitaciones poco abundante (menos de 200 mm) y un régimen de circulación espasmódico. El lecho del río generalmente seco es la corriente de agua característica del desierto. Pero también existen regiones sin circulación organizada sin cauces.
- Vegetación escasa, que deja el suelo al desnudo también existen desiertos sin ninguna vegetación. Otros solo poseen hierbas dispersas. Otros desiertos poseen una vegetación arbustiva. Una estepa constituye el borde tropical de los desiertos.
- Casi inexistencia absoluta del suelo. Los suelos de las regiones áridas son costras calcáreas, superficiales o hundidas; su existencia se debe a que las precipitaciones son demasiado escasas para que otras sustancias, aparte las sales y las calizas, se disuelven.

Estas extensiones de rocas y arenas que caracterizan a los desiertos se producen por la acción del viento que funciona como transporte de las diferentes partículas y dará origen a diversas acumulaciones eólicas.

Con relación a esta afirmación, Derruau (1966) señala que es precisamente "el viento deposita una parte de los materiales que ha barrido o arrancado" producto de su participación.

Se estima que un viento de 5 m/seg puede elevar partículas tales que su forma y su peso les proporcionara una velocidad de caída de 1m/seg, lo que corresponde aproximadamente a granos de arenas de 0,2 mm. Las partículas de calibre menor quedan en suspensión, pero el viento puede arrastrar por el suelo con más a menos rebotes partículas de tamaño superior. Los granos arrastrados de esta forma se llaman arenas, y polvo los que permanecen en suspensión.

El transporte de las arenas arrastradas por el suelo, en realidad, se efectúan según trayectorias que pueden ser algo elevadas. El proceso es doble: saltación y arrastre superficial (reptación), levantándose casi verticalmente (ya que la velocidad del viento en contacto con el suelo es débil) por un remolino. Las partículas son arrastradas en la dirección del viento siguiendo una trayectoria oblicua, ya que su peso tiende a hacerla caer.

La constante actividad hace que se acumule el material constituyendo las dunas. Dichas dunas, están definidas como acumulaciones o depósitos de arena que se forma en lugares como los desiertos y en el borde de los lagos y del mar, donde los vientos son fuertes y tienden a soplar en una sola dirección. (Encarta, 2006).

Para Stralher (1983) una "duna" es "cualquier colina o acumulación de arena debido a la acción del viento". Estas dunas por su movilidad se pueden clasificar en móviles; activas, o vivas o, inactivas o fijas. Las dunas activas son aquellas que por no contar con la presencia de vegetación está cambiando constantemente de lugar bajo la acción de las corrientes eólicas. Se dicen que son inactivas o fijas cuando la cobertura vegetal impide el desplazamiento de esta.

Esta situación conlleva a comprender que, de acuerdo con su forma, existen diferentes tipos de dunas; y son importantes porque parte de estas formas fueron identificadas en campo. Algunas de ellas descritas por Strahler (1983) y Viers (1974) son:

- **Barjanas o Dunas móviles,** "Son construcciones elementales en forma de media luna, cuyos flancos se alargan en el sentido del viento, y avanzan en extensiones llanas no arenosas".
  Strahler (ob. cit) la caracteriza de la siguiente manera: se presentan aisladas y vistas en planta parecen una media luna con las puntas redondeadas. Los flancos de la duna apuntan en la dirección del viento e indican el sentido de su movimiento. Por la parte de barlovento la pendiente de la duna es suave y por allí ascienden los granos de arena. La vertiente opuesta la de sotavento, se denominar "cara de deslizamiento" y presenta una pendiente mucho más acusada, que su ángulo con respecto a la horizontal es de 35º.
  Los barjanes descansan sobre una superficie horizontal y cubierta de guijarros. La arena comienza a acumularse a sotavento de algún obstáculo, tal como una pequeña colina, una roca o un matorral. Una vez que se ha acumulado la suficiente masa de arena comienza a moverse en dirección del viento.
- **Nebkhas**, son micro dunas de pocos centímetros y/o decímetros de altura, pequeñas y características de las estepas con matorrales que se extienden protegidas por formas biológicas existentes.
- **Campos de Dunas o Ergs**, son todas las extensiones de dunas del Sahara, cada una de estas alineaciones de arenas posee una afilada cresta y son asimétricas, estando la pendiente suave al lado de barlovento y abruptas a sotavento. Se componen por grandes acumulaciones de arena, a menudo procedentes de la meteorización de una formación de arenisca infrayacente o de las llanuras aluviales próximas. Entre estas se distinguen.

- **Dunas de Olas o Transversales**, presentes en los lugares donde la arena están abundantes que cubre por complemento del suelo; las dunas adoptan la forma de alineaciones a modo de olas separadas entre sí por pasillos a modos de canales, ya que sus crestas tienden a formar un ángulo recto con la dirección del viento.
- **Dunas Parabólicas**, son todas aquellas que están las llanuras y en las mesetas áridas, donde la vegetación es dispersa y los vientos son fuertes, que se desarrollan a sotavento de las depresiones de deflación. Estas dunas lo integran todas aquellas que tiene la cresta curvada cóncavamente hacia barlovento, es decir, en sentido contrario a los barjanes y dunas transversales.
- **Dunas Costeras**, se forman al lado de la playa en las que existen grandes cantidades de arena y los vientos predominantes son los que soplan hacia la tierra
- **Dunas Longitudinales**, se hallan alineadas paralelamente a la dirección del viento. En las mesetas y llanuras desérticas, donde la arena es escasa, pero los vientos son intensos en una dirección en una dirección determinada.
- **Dunas en Espada o Seif**, consiste en una enorme alineación arenosa cuya cresta va subiendo y bajando, dando lugar a alternativos picos y gargantas y cuyas vertientes están formadas por caras curvas los seifs pueden alcanzar unas pocas decenas de metros de altura y varios kilómetros de longitud.

Localización y Caracterización del área de estudio

El Estado Falcón está ubicado entre los 10º30'-12º15' de latitud norte y los 68º30'-71º00' de longitud oeste, al noroeste de Venezuela, teniendo como límite al norte con el Mar Caribe; al noreste con la Isla de Curazao, al sur, con el Estado Lara y al oeste, el Estado Zulia.

Concretamente, el área de estudio se localiza en el Cabo San Román de la Península de Paraguaná el Municipio Falcón, Estado Falcón, Venezuela, entre los 11º 57´30″ – 12º 9´00″ de latitud Norte y los 68º 57¨00″ – 69º 0´00″ de Longitud Oeste. Al respecto de esta localidad, Feo-Codecido (1969) expresa que la "Península de Paraguaná, situada en el litoral norteño del Estado Falcón, constituye la avanzada más septentrional de la tierra firma venezolana sobre el Mar Caribe. Comprende unos 2500 Km² de superficie y une al resto de Falcón por una estrecha faja de dunas y salinetas denominada Istmo de los médanos de aproximadamente 30 Km. de longitud por unos 5 Km. de anchura y altitud media de alrededor de 6 Km."

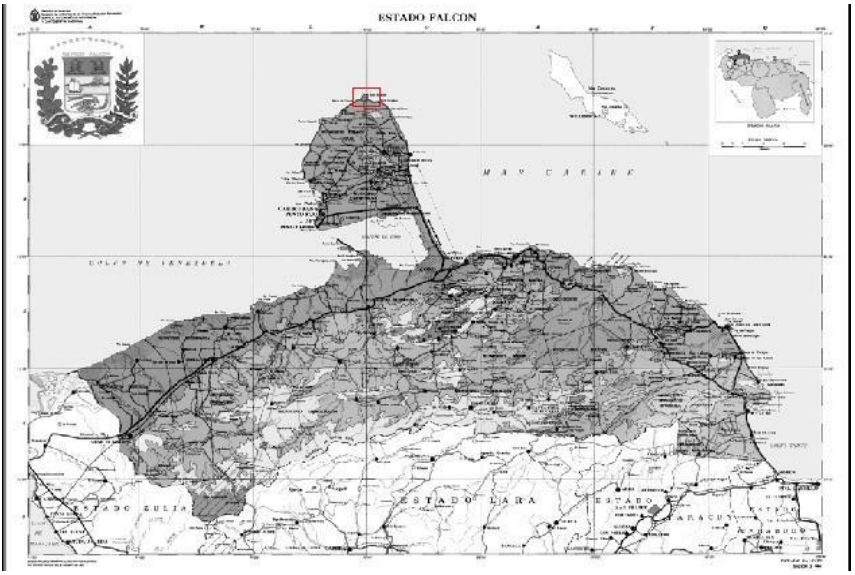


Figura 1. Ubicación geográfica del área de estudio **Fuente:** Cartografía Nacional (2004).

Geología, Geomorfología y Litología del Área

La Historia Geológica del saliente de San Román, está asociado al Plioceno Temprano de la era Terciaría, período en el cual se experimenta la mayor actividad orogénica, en vista que, es durante este período cuando la formación de montañas adquiere mayor dinamismo en intensidad.

El levantamiento de los sistemas orográficos (Andes, Perijá, Sistema Coriano, Serranía del Interior paralela al sistema Montañoso del Caribe) produce lógicamente una retirada progresiva del nivel del mar, que se había mantenido hasta entonces en la parte occidental como en la costa oriental del territorio nacional.

Es precisamente a inicios del Plioceno cuando se deposita la Formación Paraguaná, constituida por dos miembros bien diferenciados. El Miembro inferior, El Hato, cuya base no se encuentra aflorando, se caracteriza por una lutita marina, color crema, rica en foraminíferos, que grada rápidamente a capas más limosas. Este miembro está constituido, en su mayor parte, por una secuencia bandeada de limolitas color gris que se alternan con finas arcillitas y limolitas ferruginosas. El Miembro superior, Amuay, está constituido por una CALIZA ALGAL compacta de al menos 3 m de espesor. (Hunter y Bartok .1974. Citado por el Léxico estratigráfico).

El relieve es relativamente plano, que no sobrepasan los 50 m, salvo el Cerro Santa Ana que mide 830 m en su cúspide. Con respecto al geología regional, Feo (ob.cit) señala que está compuesto por "un complejo basal Ígneo-Metamórfico, aflorante en el oeste de "Pueblo Nuevo", constituyendo en su mayoría la "Mesa de Cocodite". Litológicamente en la región se aprecian esquistos, gneises, predominantemente Cuarzo- Feldespáticos y muscovíticos. Estas intrusionan por un complejo granítico de proporciones batolíticas indeterminadas denominada granito de Paraguaná", (ob. cit) a este denominado luego por Mc Donald (1968) citado por Feo- Codecido (1969) como "Plutón Granítico de El Amparo".

Existe afloramiento de roca semi-metamórfica de manera discordante, en una sucesión de 1.400 m de espesor de estratos marinos mesozoicos levemente metamorfizados. Estas consisten en pizarra, cuarcita y caliza. Así mismo el afloramiento de rocas básicas y ultrabásicas de estructura bandeada a foliada denominada por J. Heering, citado por Feo-Codecido (ob. cit) como "Gabro de Santa Ana". Las rocas sedimentarias suprayacen al basamento anterior con un aproximado de 1.200m de espesor, de estratos de aguas marinas poco profundas con buzamientos generalmente inferiores a los 10º, constituido por margas yesíferas, areniscas calcáreas, arcillas arenosas ferruginosas, calizas grises impregnadas localmente de petróleo y calizas margosas. De igual forma los depósitos aluviales recientes, tales como dunas, salinas y fangales, rellenas la costa y demás zonas bajas de la península.

Considerando que según González L. y otros (1999) "La sedimentación eólica se originó en el Holoceno, después de la aparición del Istmo de Médanos, aproximadamente hace 3000 años", se puede decir que, en el pleistoceno la Península de Paraguaná estuvo separada de la costa falconiana, conformando de esa manera una isla, al igual que sus vecinas Curazao, Bonaire y Aruba.

En síntesis, la costa entre Cabo San Román y la Vela, incluyendo la costa Este de Paraguaná y el Istmo de los Médanos, es una costa que ha avanzado por sedimentación marina de material orgánico e inorgánico. Presenta gran variedad de ambiente sedimentarios: depósitos eólicos, salinas, lagunas, llanuras de barro y arena, llanuras de lomas de playa, playa de barrera y ambientes de sedimentación calcárea. La mayoría de los sedimentos provienen del golfo de la vela y son depositados en la costa por corrientes marinas y vientos constantes del este. Se observan evidencias de actividades tectónicas en las terrazas levantadas en Cabo San Román y en el Estado levantado y facturado de la roca de playa a lo largo del Istmo de los Médanos.

Esta roca de playa, que además de encontrarse en la costa este del Estado Falcón, en el Istmo de los Médanos se encuentran en Venezuela, según Goddard y Picard (1974) en los cayos situados en Chichiriviche, Puerto Cabello hasta Cabo Codera y en las Islas de los Roques, la Orchila y Aves, se origina por factores de alta temperatura y la evaporación. Esta siempre se encuentra en zonas tropicales en los mares donde crecen los corales. Otro factor importante es la magnitud de cambio de marea, el oleaje y el carbonato de calcio presente en el mar.

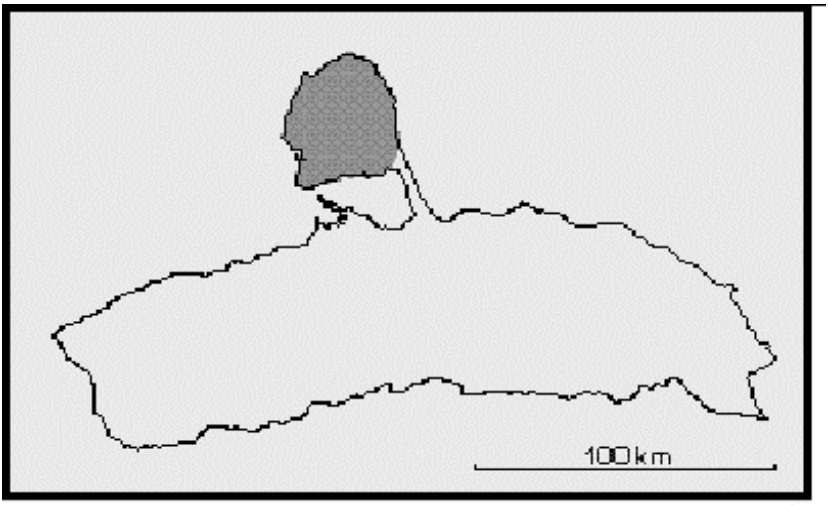


Figura 2. Localización de la formación Paraguaná del Neógeno (Terciario Plioceno). ***Fuente:*** PDVSA-Intevet (1996).

Climatopo

El área de estudio se encuentra localizada en la llamada zona cálida mega térmica, la cual se extiende desde el nivel del Mar hasta una altura aproximada de 800 metros.

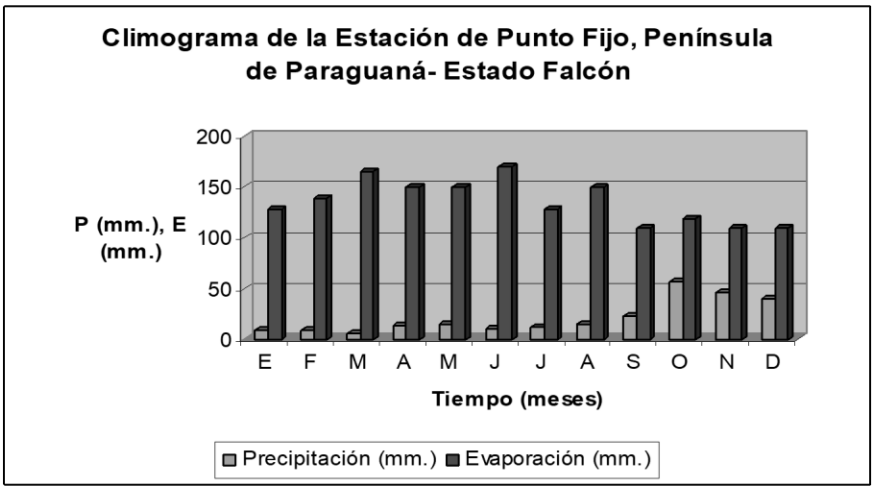


Gráfico 1. Climograma de la estación de Punto Fijo, Estado Falcón. ***Fuente:*** MARNR (1978-1999)

El siguiente climograma, representa una estación de referencia para determinar las características generales de la localidad, para establecer las características climáticas. Dicha área comprende las siguientes características generales:

Las precipitaciones no alcanzan en ninguno de los meses del año un monto superior a los 60 mm, (que según Köppen el criterio para distinguir un mes lluvioso de uso seco) apenas sobrepasando un total de 500 mm al año, en una distribución anual que se caracteriza por ser unimodal. Por otro lado, La evaporación distribuida durante todo el año, supera inclusive tres veces más a la precipitación, disminuyendo solo disminuye en los finales de año, producto de la influencia de las masas de aire frío de norte, que es conocido como el "norteo", donde aumentan ligeramente las precipitaciones.

La temperatura media oscila entre los 27º C y 32º C, para una humedad promedio (3 estaciones asignadas del 75%), lo que significa que es isotérmico, ya que no existen mayores amplitudes térmicas entre el mes más cálido y el más frío, igualmente, los vientos predominantes, corresponden los Alisios del NE, que al poseer altas velocidades (superiores a los 5 m/seg) y dirección constante, contribuyen a la formación y acumulación eólica.

Si a estos datos se les agrega que el norte del país sufre de una gran influencia marítima; que la posición a sotavento con respecto a las cadenas montañosas del norte (Cordillera de la Costa), inciden la disminución de las precipitaciones en casi la totalidad de la franja costera, y que las amplitudes térmicas son diarias y no anuales, la conclusión sería comprender el por qué según Köppen el área de estudio presenta un tipo climático "BShi" de clima seco, semiárido, y "Bwi" al suroeste del estado. Cabe destacar que, para el momento de Campo, no se presentó pluviosidad y nubosidad de 3/8 en promedio, teniendo una presión atmosférica de 1008 hpa, que corrobora las escasas precipitaciones en el área.

Edafotopo

Las clasificaciones taxonómicas o pedológicas de los suelos permiten resumir, ordenar y dar una nomenclatura internacional a esa amplia gama de suelos que poseemos. Así mismo permite interpretar las posibilidades de uso de este recurso para múltiples propósitos (agrícola, pecuario, forestal, recreativa, urbanístico, vialidad).

Los órdenes de suelos que se ubican en el noroccidente del país específicamente en el Estado Falcón, según la 7ma aproximación (Atlas de Venezuela 1979) son:

- **Entisols:** son suelos muy recientes, usualmente aluviones de ríos o eólicos con variable textura, reserva mineral y drenaje. En este orden se incluyen suelos de muy poca evolución por razones de: muy reciente deposición, muy arenosos y cuarzosos (médanos, orillas, rellenos de erosión), muy delgados (pendientes de fuerte erosión) y terrenos saturados de agua por largos periodos.
- **Inceptisols:** son suelos recientes, con procesos por mal drenaje y/o formación estructural, con amplia reserva de minerales. Este orden incluye suelos con una evolución pedogenética que se manifiesta en segregación de sesquióxidos, estructuras y movimiento de carbonato.
- **Vertisols**: suelos muy arcillosos, expansibles y de difícil laboreo. Ya más al este del Estado se consigue esta clasificación de suelos, que correspondes a aluviones muy arcillosos, con grandes cambios de volumen al humedecerse y secarse.
- **Aridisols:** son suelos de climas áridos con acumulaciones de sales o de arcillas en el subsuelo. Corresponden a suelos secos de zonas áridas y semiáridas, usualmente estructurados y acompañados de abundante estructurados y acompañados de abundantes carbonatos y otras sales, abarca la mayor extensión de área en la Península de Paraguaná y el suroeste del Estado.

En síntesis, las características del edafotofo, para los sectores en estudio, se tratan de suelos estructuralmente granulares, de textura arcillo- limosa, color marrón (de claro a oscuro), pH de ácido a extremadamente ácido y con presencia de Carbonato de Calcio (CaCo3) siendo coherentes en grandes medidas, están asociadas al material parental, constituido fundamentalmente por las calizas del plioceno, aflorantes en la zona de estudio.

Hidrotopo

La hidrografía en la Península de Paraguaná es escasa. Sus regímenes hídricos son de carácter intermitentes lo que se denominan en las áreas desérticas como drenajes tipo Uadis. Además, el área de estudio presenta como rasgo hidrológico distintivo, por ser un borde costero: al Mar Caribe, quien tiene influencias como agente modelador de la morfología del lugar, sobre la caliza aflorante, y sobre las formaciones vegetales. En el cuadro 1, se puede apreciar, las características del biotopo detalladas, por cada una de las formaciones estudiadas.

Cuadro 1.
Características Del Biotopo Observado En El Sector De Mangle Lloroso, Península De Paraguaná, Estado Falcón.

VARIABLES		PUNTOS DE MUESTREO		
		ARBUSTAL HALÓFITO	**ARBUSTAL DESERTICO DE TRANSICION**	**ARBUSTAL DESERTICO DE ESPINAR**
CARACTERISTICAS DEL PAISAJE FISIOGRÁFICO (MONTAÑA, VALLE, MESA, LLANURA, DEPRESIÓN. OTROS)		**Barrera de la planicie eólica**	**Planicie Salada**	**Planicie inter dunar**
CLIMATOPO	**TEMPERATURA**	Seco 29ºC Húmedo 25ºC	28,5ºC	32 ºC
	HUMEDAD RELATIVA	74%	74%	66%
	NUBOSIDAD En octavos	2/8	7/8	5/8
	VIENTOS	Del este franco	E-W	66 Km/h este
	PRESENCIA DE PRECIPITACIÓN	No	No	No

HIDROTOPO	**CARACTERÍSTICAS HIDROGRÁFICAS DEL ÁREA (RÍOS, LAGOS, LAGUNA, MAR, OTRO)**	Ausente en todo	Ausente en todo	Mar
EDAFOTOPO	**ESTRUCTURA DEL SUELO**	Granular	Granular heterométrico	Granular
	TEXTURA DEL SUELO	Arcillo limoso	Arcilloso Limoso	Arcillo limoso
	COLOR	Marrón claro	Marrón claro	Marrón Oscuro
	ACIDEZ	5.78 ácido	5.4 ácido	5.5 ácido
	HUMEDAD	Seco	Seco	Seco
	PRESENCIA DE CARNONATO	Si	Si	Si

Metodología.

En el siguiente capítulo, se busca describir la metodología utilizada para realizar la caracterización fisionómica del área de estudios. En función de aplicar los parámetros establecidos por el enfoque, se procedió a ejecutar dos (2) fases de trabajo: a) Fase de Campo, b) Fase deOficina.

Fase de Campo

Realizado del 10 al 13 de enero de 2008, en el sector de Mangle Lloroso en la Península de Paraguaná del Estado Falcón, la actividad de campo consta de tres paradas, las cuales serán objeto de análisis en el siguiente trabajo. La recolección de datos se estructura basados en la aplicación de dos métodos: a) Distribución punto- forma de Castro y Sánchez (1991) y b) Método de estimación indirecto modificado de Bennet y Humphries (1985) citado de Sánchez (2003).

Método de distribución punto-forma (Castro y Sánchez, 1991)

Este método busca contabilizar los individuos de cada forma biológica que se encuentren alrededor en un espacio igual al diámetro formado por los brazos abiertos de un investigador base o punto de referencia, tanto a nivel del pecho como a nivel del suelo. Para el caso de formas biológicas como epífitas, hemiepífitas y hemiparásitas, localizadas sobre los árboles, se cuantificarán de manera indirecta siguiendo la visual, alrededor del punto seleccionado (investigador base).

Este procedimiento debe realizarse tantas veces como puntos de muestreo hallan seleccionado los investigadores, separando los puntos entre sí por una distancia de diez pasos en dirección a como quedó ubicado, al terminar el conteo del punto precedente.

La información para obtener con la aplicación del método punto y forma consiste en determinar el tipo de formación (árbol, arbusto, sufrútice, caña, hierba, entre otras), el número de individuos de cada tipo de formación, y, por último, a partir de la observación, se determina la cobertura, la fenología y las adaptaciones.

Método de estimación indirecto (modificado Bennet y Humphries, 1985)

Este método es empleado para estimar la altura de las diversas formas biológicas ubicadas en el área de estudio, considerando los siguientes pasos:

- Colocar a un investigador u observador a una distancia mínima de 20 m. de la forma biológica o estrato a estimar su altura, seguidamente, el observador, con una regla transparente, colocada ante sus ojos en posición vertical y con el brazo extendido, hace coincidir visualmente la base de la forma biológica y/o estrato con el cero de la regla y estima su altura en cm.

- Se procede con un patrón de medida conocido, ubicado paralelamente a la forma biológica y/o estrato, (pudiendo ser una persona de talla conocida, una regleta de topógrafo, un palo, etc), a estimar la altura aplicando la siguiente regla de tres simple:

$$\text{Altura real estimada de la forma biológica} = \frac{\text{Altura real del patrón de medida conocido (regla)} \times \text{Altura estimada de forma biológica y/o estrato}}{\text{Altura estimada del patrón de medida conocido (regla)}}$$

La información para obtener la aplicación del método de estimación indirecto consiste en determinar la altura de la forma biológica y la denominación del Estrato o disposición vertical de las formas biológicas (arbóreo, arbustivo, herbáceo, edaforrupicolas).

Método para determinar el grado de similaridad de las formaciones vegetales adyacentes

El grado de similaridad de Sorensen (Southwood, modificado por Sánchez, 1997) permite realizar determinaciones fisionómicas adyacentes, bajo la siguiente ecuación: **Grado de Similaridad: S= 2.J/ a+b. 100**, donde, a es la forma biológica 1; b es la forma biológica 2; J Forma biológica comunes en 1 y 2. Un valor mayor a 50% indica alto grado de similaridad.

Método para determinar el Índice de Diversidad de la Formación Vegetal

Para determinar el mayor o menor grado de evolución entre las formas vegetales, se debe según Vareschi, adaptado por Sánchez (2007), realizar el siguiente calculo: **I d= a x f** donde, a total de las formas biológicas; f forma de las hojas. A mayor valor, mayor índice de diversidad.

Fase de Oficina

En esta fase se procederá a construir tablas de recopilación de la data total, para la elaboración de gráficos y cuadros que faciliten la interpretación de estos, de manera que se puedan establecer relaciones entre las formas biológicas existentes en el área de estudio.

Discusión y resultados

Una vez establecidos el conjunto de variables de carácter físico y ambiental dispuestas en campo, además de la aplicación de la metodología anteriormente mencionada, se logró evidenciar y comprobar distintos aspectos concernientes al enfoque fisionómico en cada uno de los biomas estudiados:

Bioma: Desierto.
Formación: Arbustal Halófito.
Sub Formación: Arbustal Desértico Halófito (Endémico).
Ubicación: Sector Nororiental de Mangle Lloroso.

La aplicación del Método de distribución Punto- Forma (Castro y Sánchez, 1991), dio como resultado, el establecimiento de las formas biológicas que se encuentran presentes en el en la Península de Paraguaná específicamente en el Cabo de San Román.

Con ello se pudo determinar cuáles de las formas presentes allí, poseen una mayor abundancia relativa, por ello se puede indicar, que en la parada dos (2) como parte del bioma Desierto pertenece a la formación de un arbustal desértico, contando con la sub-formación de Arbustal halófilo desértico.

Como se puede apreciar en el cuadro 2, la forma biológica dominante son los arbustos, representando el 100% de la población escogida de manera aleatoria, de acuerdo con lo establecido en la metodología.

Cuadro 2.
Abundancia Relativa de las Formas Biológicas

FORMA BIOLÓGICA	TOTAL	%
ARBUSTOS	22	100

Fuente: autores

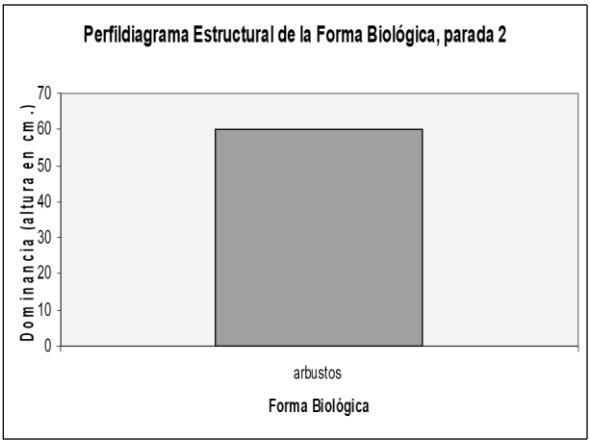
Con respecto a la altura de los arbustos que constituyen las formas biológicas existentes en está parada, es como se señala en el cuadro 3 la siguiente:

Cuadro 3.
Altura de las Formas Biológicas

FORMAS BIOLÓGICAS	ALTURA
ARBUSTOS: 2-5 m	60 cm.

Fuente: autores

Estos datos hacen referencia a que los arbustos como forma biológica, considerando la altura promedio de 60 cm. lo ubica dentro del estrato herbáceo, que va desde los 0 metros hasta los 2 metros. A continuación, se presenta el gráfico 4, que consiste en el perfil diagrama de la forma biológica existente en la parada:



ESTRATOS	COBERTURA
Herbáceo (o-2 m,)	Cerrada en Parches

Gráfico 2: perfil diagrama estructura de la vegetación, parada 2. ***Fuente:*** compilación de datos de campo, enero 2008.

Con respecto a las características fenológicas, referido al cambio en el aspecto de las plantas durante su ciclo anual y sus periódicas sucesiones entre las fases vegetativas y reproductivas, se presenta el siguiente cuadro, que simplifica las características evidenciadas en campo:

Cuadro 4.
Fenología Vegetativa y Reproductiva del Arbustal Desértico Halófito

FORMA BIOLÓ-GICA	FENOFASES VEGETATIVAS			FENOFASES REPRODUCTIVAS		
	MADURACIÓN FOLIAR	SENESCENCIA FOLIAR	CADUCI FOLIA	FLORA CIÓN	FRUCTIFICACIÓN	MADURA-CIÓN
ARBUSTOS: **2-5 m**	X			X		

Fuente: autores

Este cuadro señala que, de los 22 arbustos descritos en la parada, la mayoría presentaron evidencias de encontrarse en maduración foliar, es decir, con su hoja adulta, y flores, definiéndose como floración presentando apertura de sus flores. Finalmente, el cuadro 5, pretende sintetizar las características y la dominancia de las formas biológicas presentes en el área, de la siguiente manera:

Cuadro 5.
Dominancia de las Formas Biológicas

FORMA BIOLÓGICA	ALTURA cm	ESTRA-TO	COBER-TURA	FENO-LOGIA	ADAP TACIO NES
ARBUSTOS: 2-5 m	60 cm.	Herbácea	Cerrada en parches	Maduración foliar Floración	

Fuente: Compilación de datos trabajo de Campo, enero de 2008.

En este caso se determina que la unidad estudiada es un arbustal desértico halófilo, debido a la presencia de elementos herbáceos. En ellos se puede localizar arbustos con una cobertura cerrada en parches constituyendo bosquetes, caracterizada por la dominancia y/o abundancia de arbustos resistentes a las condiciones extremas del clima, capaces de mantenerse siempreverde durante todo el año, por otro lado, conforman un estrato herbáceo de tipo suculento.

La fenología está referida en el cambio en el aspecto de las plantas, entendidas como la periódica sucesión de las fases vegetativas y reproductivas en una comunidad de plantas, especialmente en lo relativo al follaje. En este caso se llega a determinar que la mayoría de las especies se encuentran en la fenofase de Maduración foliar y Floración.

Una de las particularidades de este arbustal halófilo es su carácter endémico, que está referido a su ubicación exclusiva en el territorio y esto se debe a que las condiciones idóneas para que se estimule su desarrollo, solo se dan en este lugar de la península. Esta situación, podría entenderse como una adaptación del arbusto para garantizar su subsistencia.

Bioma: Desierto
Formación: Arbustal Desértico (En Transición)
Sub Formación: Arbustal Desértico De Espinares.
Ubicación: Sector Sur occidental de Mangle lloroso

Cuadro 6.
Abundancia Relativa del Arbustal Desértico de Espinares en Transición.

FORMA BIOLÓGICA	%
DURIARBUSTOS ARMADOS	6,53
HIERBAS SUCULENTAS	26,99
CAÑAS	43,75
SUFRUTICES	22,73

Fuente: autores

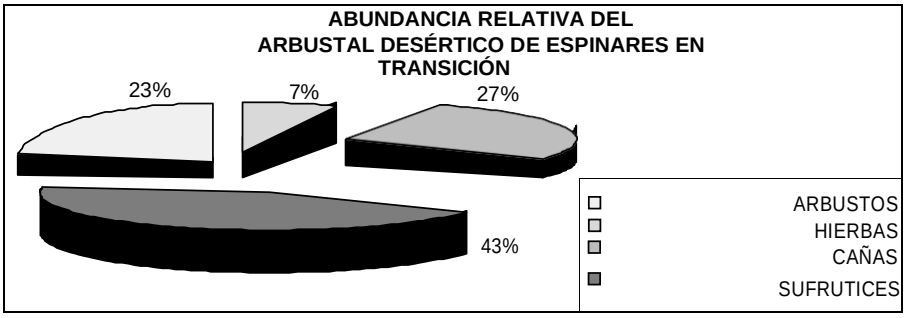
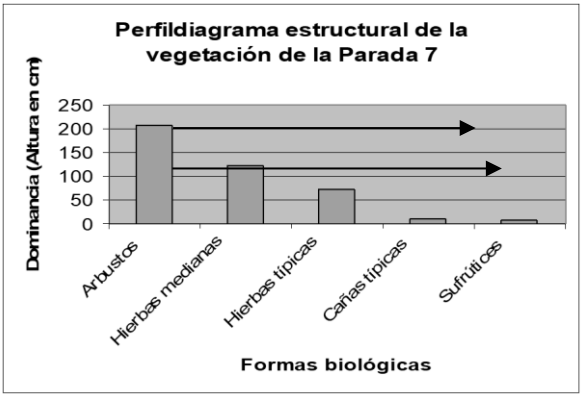


Grafico 5. Abundancia Relativa de la forma biológica arbustal desértico de espinares. Fuente: Compilación de datos trabajo de Campo, enero de 2008

El gráfico 5, correspondiente a la Abundancia relativa del Arbustal Desértico de Espinares en Transición, muestran la preeminencia de las cañas sobre el resto de las formas biológicas, seguidas por las hierbas y sufrútices, y en muchísimo menor medida, la presencia de arbustos. Lo que lleva a establecer que el estrato herbáceo es el dominante, lo que determinan la abundancia y esta a su vez el bioma.

Estas formas biológicas, más diversas que la parada anterior, se caracterizan por poseer una altura variada, presentada en el siguiente perfildiagrama:



ESTRATOS	COBERTURA
Arbustivo	Muy dispersa
Herbáceo	Dispersa

Grafico 6. Perfil diagrama estructural de la vegetación. Fuente: Compilación de datos trabajo de Campo, enero de 2008.

El Perfil diagrama estructural del Arbustal Desértico de Espinar, muestra la altura de las diferentes formas biológicas, en él se puede observar como el estrato herbáceo es el que más abunda en el área, pero son los arbustos los que dominan el estrato más alto, sin embargo, esta altura no es muy representativa, ya que está en los límites (2m) de los parámetros establecidos para los estratos arbustivo y herbáceo.

A pesar de estar básicamente constituida por cañas y hierbas, donde estás no se clasifican sus fenofases, los arbustos presentan los siguientes elementos:

Cuadro 7.
Fenología Vegetativa y Reproductiva del Arbustal Desértico de Espinar

FORMA BIOLÓ-GICA	FENOFASES VEGETATIVAS			FENOFASES REPRODUCTIVAS		
	MADURA-CIÓN FOLIAR	SENESCENCIA FOLIAR	ADUCI FOLIA	EMA-CIÓN	LORACIÓN	ADURA-CIÓN
DURIARBUSTOS Y /O ARBUSTOS SUCULENTOS 2-5 m	X			X	X	X
SUFRUTICE	X					

Finalmente, el cuadro 8, pretende sintetizar las características y la dominancia de las formas biológicas presentes en el área, de la siguiente manera:

Cuadro 8.
Dominancia del Arbustal Desértico de Espinar en Transición.

FORMA BIOLÓGICA	ALTURA cm	ESTRATO	COBER-TURA	FENOLOGÍA	ADAPTA CIONES
DURI ARBUSTOS Y /O ARBUSTOS SUCULENTOS	210	Arbustivo	Muy disperso	Maduración, Gemación, Floración	Hoja Microfila, Armado
HIERBAS	120	Herbáceo	disperso		Mesofila
CAÑAS	20	Herbáceo	disperso		Leptofila
SUFRUTICES	10	Herbáceo	disperso	Maduración, Gemación	Leptofila

Bioma: Desierto
Formación: Arbustal Desértico
Sub Formación: Arbustal Desértico De Espinar

Los resultados arrojados de la aplicación del Método de distribución Punto- Forma (Castro y Sánchez, 1991), señala que las formas presentes allí, poseen una mayor abundancia relativa, por ello se puede indicar, que en la estación diez pertenece a la formación de un arbustal desértico.

Cuadro 9.
Abundancia Relativa de Arbustal Desértico de Espinar

FORMA	TOT	%
DURIARBUSTOS ARMADOS	269	57
CAÑAS	80	17
SUFRUTICES	125	26
TOTALES	474	100

Fuente: autores

En este se exhibe diversas formas biológicas, en el que hay una predominancia de arbustos espinosos, los cuales están por el orden de los 57% del total de la población seleccionada de manera aleatoria, por cada uno de los integrantes del curso. De ello se puede inferir, que la misma representa en cuanto a la abundancia relativa la forma que posee una mayor representación en el Cabo.

Lo dicho anteriormente, se pudo lograr luego del análisis de los datos recabados en campo, los cual permitió verificar de manera cuantitativa el dominio de la forma antes mencionada, así como la presencia de otras formas biológicas, tales como; Sufrútices y Cañas.

Con los datos recolectados, se procede a elaborar un gráfico que permitirá establecer la dominancia de las formas biológicas en el espacio estudiado. El cuadro 10, representa la data de la siguiente manera:

Cuadro 10.
Altura del Arbustal Desértico de Espinar

Formas Biológicas	ALTURA
DURI ARBUSTOS ARMADOS: 2-5 m	132,5 cm.
CAÑAS TIPICAS: 0-1m	11 cm
SUFRUTICES	23 cm

Fuente: autores

Tal y como se muestra en el grafico 7 los valores presentados sobre abundancia relativa del Arbustal Desértico de Espinar, se puede jerarquizar según se abundancia de las formas existente, tal y como se mostró en el cuadro 7 donde se refleja que las formas predominantes son los arbustos, seguidos de los sufrútice y las cañas.

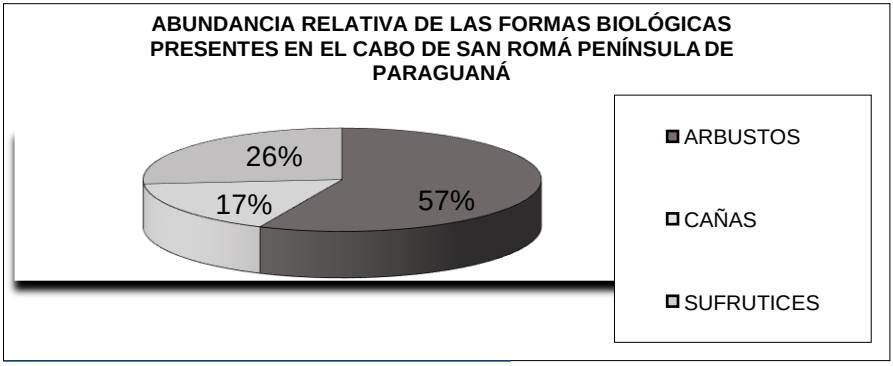


Grafico 7. Abundancia Relativa presentes en la parada 10

La siguiente figura muestra, como la altura de estas formas indica la dominancia en el espacio, siendo los arbustos. Es importante destacar que según los datos recolectados en el área estos arbustos alcanzan los 2 metros desarrollándose en el estrato arbustivo.

La cobertura de estas formas biológicas es cerrada en parches, lo que indica la presencia de otras especies del estrato inferior. El estrato herbáceo está representado por cañas típicas y sufrutices. La cobertura para las cañas es abierta y para los sufrutices dispersa.

La dominancia del estrato arbustivo en el espacio estudiado permite la identificación de este como un arbustal y por sus características físicas descritas anteriormente, arbustal desértico. En este caso es importante destacar la presencia de arbustos con espinas debido a las adaptaciones de las formas biológicas a las características del climatopo imperante. Por tanto, la subformación se denomina arbustal desértico de espinares. (gráfico 8).

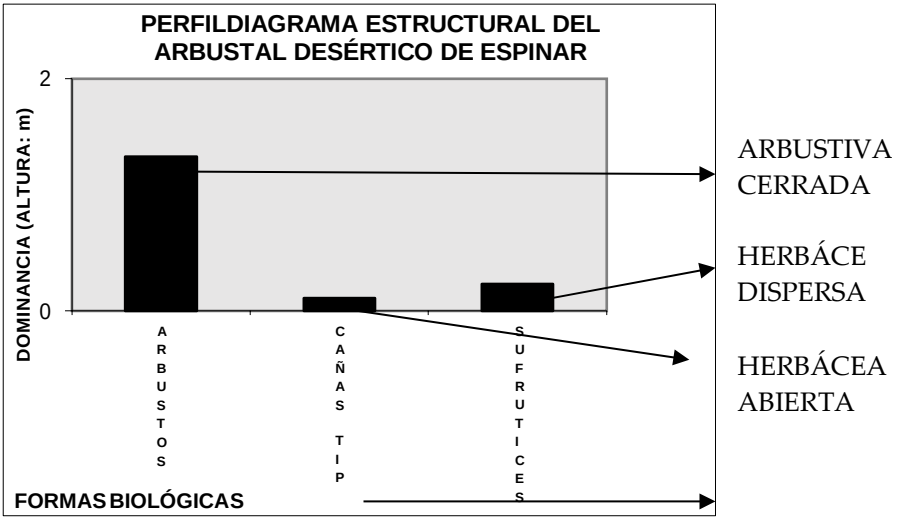


Gráfico 8. Perfil Diagrama Estructural De La Vegetación, parada 1. Fuente: Compilación de datos trabajo de Campo, enero de 2008

En cuanto a la fenología establecida por cada una de las formas biológicas presentes en el área de estudio, se pudo determinar que al nivel general las formas biológicas del espacio se encuentran dentro de una fenofase vegetativa de maduración foliar, algunas se encuentran en etapa de fructificación y otras en floración.

En cuanto a las fenofases reproductivas observadas en las formas biológicas se mencionan maduración en los arbustos y cañas en macolla; y maduración y fructificación en las sufrútices. (cuadro 11)

Cuadro 11.
Fenología Vegetativa y Reproductivas Arbustal Desértico de Espinar

FORMAS BIOLÓGICAS	**FENOFASES VEGETATIVAS**	**FENOFASES REPRODUCTIVAS**	**FENOFASES VEGETATIVAS**
	MADURACIÓN FOLIAR	FRUCTIFICACIÓN	MADURACIÓN FOLIAR
DURIARBUSTOS ARMADOS:5-2 m	X		X
CAÑAS EN MACOLLA: 0-1m	X		X
SUFRUTICES	X	X	

Cuadro 12.
Dominancia Del Arbustal Desértico de Espinar

	ALTURA cm	**ESTRATO**	**COBER.**	**ENOL.**	**APTA.**	**HOJAS**
DURIARBUSTOS ARMADOS S: 2-5 m	132,5	arbustivo	cerrada en parches / dispersa	duración/ fructificación y floración	Armado	Micrófila/ Mesófila
CAÑAS TIPICAS:0-1m	11	herbáceo	abierta	Maduración/ diseminación.		Micrófila
SUFRUTICES	23	herbáceo	dispersa	fructificación - maduración		Micrófila

Otro análisis como lo es el de determinar el grado de similaridad entre formaciones vegetales adyacentes, el índice de diversidad y los indicadores de mayor grado de evolución.

En este sentido, si se consideran los indicadores de mayor grado de evolución propuestos por el MOPT y simplificado por Sánchez (2007), se concluye que, al poseer una baja altura y menor cobertura en su estrato superior; poca diversidad en formas biológicas (no alcanzando más de 5: arbustos halofilos, duriarbustos, cañas, sufrútices y hierbas); un tamaño reducido de las hojas (predominantemente, leptófilas a mesófilas); mayor número de sistemas de protección (espinas, tricomas, durezas entre otros); y escasa cobertura del suelo, propiciando la acumulación de arenas que dan origen a acumulaciones eólicas denominadas dunas, el paisaje estudiado es de menor evolución que otros biomas.

Al determinar el índice de similaridad entre las formaciones, se tiene que:

- Entre el Arbustal halófito y el Arbustal de transición, existe un índice del 40%, lo que se traduce en una moderada similaridad entre estas formaciones.
- Entre el Arbustal halófito y el arbustal desértico, el índice de similaridad estimado es de 50%, lo que indica una mediana similaridad entre ambas formaciones.
- Entre el Arbustal de transición y el Arbustal desértico, el índice estimado de similaridad es de 85%, por lo que se puede afirmar que, entre ambas formaciones, existe una muy alta similaridad o que existe una alta proporción del número de especies presentes en las dos comunidades con relación al número total de especies que están presentes en ambas.

En promedio, el índice de similaridad entre las tres formaciones estudiadas, es 58.3 % lo que indica, que existe en promedio, una alta similaridad en el número de especies presentes en las formaciones estudiadas, en relación con el número total de especies presentes en ellas.

En relación con el índice de diversidad, se tiene que:

- En el arbustal halófito, se obtuvo un índice de dos (2).
- En el arbustal de transición, el índice de diversidad es de dieciséis (16).
- En el caso del arbustal desértico, el índice de diversidad es de seis (6)

De lo anterior, se puede afirmar que, al comparar el índice de diversidad de cada una de las formaciones, la que resulta más evolucionada es la Formación de arbustal de Transición, seguida por el arbustal desértico, siendo la que presenta el menor grado de evolución, el arbustal halófito.

El enfoque fisionómico está basado en el estudio del paisaje vegetal, es decir, en estudiar la estructura vertical y horizontal de la vegetación y de sus formas biológicas constituyentes. Se fundamenta básicamente en la apariencia externa de dichas formas biológicas (árboles, arbustos, hierbas, entre otras); sin importar su parentesco taxonómico ni relaciones ecológicas.

Conclusiones

El área de estudio está ubicada entre los 10º30'-12º15' de latitud norte y los 68º30'-71º00' de longitud oeste, al noroeste de Venezuela, teniendo como límite al norte con el Mar Caribe; al noreste con la Isla de Curazao, al sur, con el Estado Lara y al oeste, el Estado Zulia.

La Historia Geológica del saliente de San Román, está asociado al Plioceno Temprano de la era Terciaría, período en el cual se experimenta la mayor actividad orogénica.

El área de estudio se encuentra localizada en la llamada zona cálida mega térmica, la cual se extiende desde el nivel del Mar hasta una altura aproximada de 800 metros.

En síntesis, las características del edafotofo, para los sectores en estudio, se tratan de suelos estructuralmente granulares, de textura arcillo- limosa, color marrón (de claro a oscuro), pH de ácido a extremadamente ácido y con presencia de Carbonato de Calcio (CaCo3) siendo coherentes en grandes medidas, están asociadas al material parental, constituido fundamentalmente por las calizas del plioceno, aflorantes en la zona de estudio.

La hidrografía en la Península de Paraguaná es escasa. Sus regímenes hídricos son de carácter intermitentes lo que se denominan en las áreas desérticas como drenajes tipo Uadis.

En el área de estudio se evidencian diversos tipos de formas biológicas, como: arbustos halofilos, duriarbustos, arbustos, hierbas suculentas sufrútices, cañas, cañas en macolla, hierbas, entre otros.

Considerando los resultados, y sabiendo que el bioma representa el estrato vegetal predominante (hierbas) y que la formación está dada por la dominancia o altura del estrato (arbustos), se concluye que el sector de Mangle Lloroso de la Península de Paraguaná en el estado Falcón, consiste en un Arbustal Desértico con dunas.

En la zona de estudio, existe una alta similaridad ente el Arbustal halófito, el arbustal de transición y el arbustal desértico, con un promedio de 58,3 %, existiendo una mayor similaridad entre el arbustal de transición y el arbustal desértico.

Al comparar el índice de diversidad de cada una de las formaciones, la que resulta más evolucionada es la Formación de arbustal de Transición, seguida por el arbustal desértico, siendo la que presenta el menor grado de evolución, el arbustal halófito.

Referencias

Derruau, M. (1966). *Geomorfología.* Barcelona, España: Ariel.

Enciclopedia Universal. (1975) Editorial Planeta. Barcelona, España: Danae. Volumen II, p. 630.

Feo-Codecido, G. (1969). *Guía de la Excursión a la Península de Paraguaná, Estado Falcón.*

Goddard D y X Picard. (1974). *Roca de Playa en la costa entre el Cabo Codera y Cabo San Román (Paraguaná) y en algunas Islas de Venezuela*. Boletín Sociedad Venezolana de Geología.

González Luis; Carlos Suárez; Sara Lara; Reinaldo Gil y Orlando González. (1999). *Estudio sedimentológico de las Nebkhas de Mitare, Costa Noroccidental del Estado Falcón, Venezuela.* Boletín, Sociedad Venezolana de Geología, Vol 24, Nº 2, 22 – 32.

Lacoste y Ghirardi R. (1983). *Geografía General Física y Humana***.** Barcelona, España: Oikos-Tau, s.a.

PDVSA-INTEVET. (1996). *Léxico Estratigráfico de Venezuela* [CD].

Sánchez, C. (1998). *El enfoque fisionómico en la caracterización de los biomas de Venezuela.* Trabajo de Ascenso no publicado. UPEL Instituto Pedagógico de Caracas.

Strahler, A. (1981). *Geografía Física.* Barcelona, España: Omega, s,a.

Vila Marco A. (1971). *Vocabulario Geográfico de Venezuela*. Corporación Venezolana de Fomento. Caracas, Venezuela.

VÍCTOR LAZO
Docente investigador de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, adscrito al Departamento de Geografía e Historia. con publicaciones nacionales e internacionales

JOSÉ GREGORIO ZAMBRANO
Docente jubilado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, adscrito al Departamento de Geografía e Historia en donde fue Jefe de Departamento.

Contrato didáctico y discusión oportuna del instrumento de evaluación

Ronald José Mora Zapata
UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez
ronaldmora1@yahoo.com
moraronald.mora@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo constituye una propuesta orientada a la mejora del proceso de evaluación desarrollado por los docentes, proporcionándoles una opción para iniciar, si es su caso, el tránsito de un enfoque de evaluación tradicional a un enfoque de evaluación alternativa. Esta se centra en el establecimiento de contratos didácticos con sus estudiantes, para la corrección de actividades evaluativas, con la inmediata discusión del instrumento de evaluación. El artículo es producto de la reflexión sobre y para la práctica de quien escribe y del análisis de diversos documentos. Inicia caracterizando un poco el enfoque de evaluación alternativa para luego presentar en qué consiste el mencionado contrato. Entre algunas de las conclusiones se tiene que, si bien es cierto, el paso de una evaluación tradicional a una alternativa no es sencillo, el acuerdo de estos contratos puede contribuir con este fin y de esta manera, dar mayor preponderancia a la función pedagógica de la evaluación por encima de la social.

Palabras clave: contrato didáctico, instrumentos de evaluación, evaluación alternativa

Recibido: febrero 2019
Aceptado: diciembre 2019

Didactic contract and timely discussion of the evaluation instrument

ABSTRACT

This article is a proposal aimed at improving the evaluation process developed by teachers, providing them with an option to start, if it is your case, the transition from a traditional evaluation approach to an alternative evaluation approach. This is focused on the establishment of didactic contracts with their students, for the correction of evaluative activities, with the immediate discussion of the evaluation instrument. The article is the product of reflection about and for the practice of the writer and the analysis of various documents. Start by characterizing a little the alternative evaluation approach to then present what the mentioned contract consists. Among some of the ideas of closure is that, although it is true, the move from a traditional evaluation to an alternative is not easy, the agreement of these contracts can contribute to this purpose and in this way, give greater prominence to the pedagogical function evaluation above the social.

Key words: didactic contract, evaluation instrument, alternative evaluation.

RÉSUMÉ

Contrat didactique et discussion en temps utile de l'instrument d'évaluation

Cet article est une proposition visant à améliorer le processus d'évaluation développé par les enseignants, en leur offrant la possibilité d'initier, si c'est ton cas, le passage d'une approche d'évaluation traditionnelle à une approche d'évaluation alternative. Cela met l'accent sur l'établissement de contrats didactiques avec leurs étudiants, pour la correction d'activités d'évaluation, avec la discussion immédiate de l'instrument d'évaluation. L'article est le produit de la réflexion sur et pour la pratique de l'écrivain et l'analyse de divers documents. Commencez par décrire un peu l'approche d'évaluation alternative, puis expliquer le fonctionnement du contrat susmentionné. Parmi les conclusions, il faut cite, bien que le passage d'une évaluation traditionnelle à une alternative ne soit pas faciler, l'accord de ces contrats peut contribuer à cette fin et par conséquent, donner plus d'importance à la fonction pédagogique de l'évaluation par rapport à la fonction sociale.

Mots-clés: contrat didactique, instruments d'évaluation, évaluation alternative.

Introducción

En el siguiente artículo se intenta ofrecer una propuesta que le permita a los docentes mejorar el proceso de evaluación desarrollado en el aula al proporcionarles una opción que les ayude a iniciar, si es su caso, el tránsito de un enfoque de evaluación tradicional a un enfoque de evaluación alternativa, más acorde con los requerimientos educativos actuales y que entre otros aspectos, pone el énfasis "en la integración y la alineación de la evaluación al proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la participación y colaboración de los estudiantes en el mismo" (Rodríguez e Ibarra, 2011a, p. 27). Esta consiste en el establecimiento de contratos didácticos para la corrección de actividades evaluativas con la inmediata discusión del instrumento de evaluación.

El artículo presentado es producto de la reflexión sobre y para la práctica pedagógica de quien escribe, así como del análisis de diversos documentos. Comienza caracterizando el enfoque de evaluación alternativa para luego exponer en qué consiste el mencionado contrato y cómo elaborarlo.

Evaluación Alternativa

Tal vez resulte redundante el título de este ensayo ya que algunos contratos didácticos contemplan la presentación de los instrumentos de evaluación, sin embargo, quien escribe decide redactarlo así, para llamar la atención de la importancia de esta acción en la negociación de tan relevante acuerdo.

Si se entiende la evaluación como un proceso orientado al aprendizaje, entonces se le ve dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, conformando la triada enseñanza-aprendizaje-evaluación, lo cual representa un cambio en la manera de concebirla, ya que no se le ve como un apéndice, un anexo, algo que se hace antes o después de la enseñanza, sino como parte integrada, fundamental de este proceso y en consecuencia del aprendizaje, que lo domina, que lo dirige.

Hablar de enseñanza-aprendizaje-evaluación es característico de una modalidad de evaluación alternativa, bajo la cual se pueden considerar "todos los enfoques diferentes a la evaluación más tradicional" y entre cuyas diferencias fundamentales destaca "el papel que juega el estudiante y la cantidad de poder que el profesorado está dispuesto a compartir" (Rodríguez e Ibarra, 2011a, p. 26).

En la literatura especializada pueden encontrarse otras denominaciones de este enfoque de evaluación, todas en clara oposición al tradicional: evaluación orientada al aprendizaje, evaluación multidireccional, evaluación trasformadora y evaluación auténtica, por mencionar algunas. La evaluación es considerada alternativa "en el sentido de que busca un cambio en la cultura de la evaluación imperante, centrada en instrumentos estáticos de lápiz y papel que exploran sólo la esfera del conocimiento declarativo, más que nada de tipo factual" (Díaz Barriga, 2006, p. 127) en las que el docente controla todo el proceso, con participación poco activa de los estudiantes.

En el cuadro que se presenta a continuación, se exponen algunas diferencias entre la evaluación tradicional y la evaluación alternativa según Falchicov (citado en Rodríguez e Ibarra, 2011a, p. 26), las cuales, producto de la comparación, permitirían comprender un poco más en qué consiste esta última.

Cuadro 1.
Resumen de las características de la evaluación tradicional y la alternativa

Evaluación tradicional	Evaluación alternativa
Evaluación del conocimiento declarativo.	Evaluación del conocimiento procedimental.
Rango estrecho de métodos.	Amplio rango de métodos.
Los métodos utilizados no siempre reflejan los objetivos del curriculum.	Los métodos utilizados intentan reflejar los objetivos del curriculum.
La evaluación está separada de la enseñanza y el aprendizaje.	La evaluación está integrada en la enseñanza y el aprendizaje.
Métodos de evaluación poco claros. (p.e. no se especifican criterios).	Métodos transparentes. Criterios explícitos.
Escazo poder del aprendiz.	Los aprendices tienen grados de poder.
Los aprendices pueden evitar la responsabilidad de su propio aprendizaje.	A los aprendices se les anima a responsabilizarse de su propio aprendizaje.
La fiabilidad y validez como principales preocupaciones.	Fiabilidad y validez son una preocupación más.
Métodos sin fundamentación científica.	Algunos métodos basados en, o derivados de la teoría.
Métodos difícilmente viables en un sistema de educación superior en expansión.	Uso de algunas variedades estimuladas por la expansión.
Provoca sentimientos negativos perdurables a lo largo de los años	Sentimientos negativos, generalmente transitorios
Tienen consecuencias negativas.	Con pocas consecuencias negativas.

Fuente: Falchicov (citado en Rodríguez e Ibarra, 2011a, p. 26

Al aplicar la evaluación alternativa, el estudiante pasa a ser el protagonista de ese proceso en lugar del profesor.

La evaluación formativa es muy importante y todas las acciones se convierten en momentos para aprender. Al profesor ha de interesarle delegar, compartir responsabilidades, motivar, promover autonomía en los estudiantes, lo cual no implica que se libere, desligue o suavicen sus compromisos.

En palabras de Pigrau (2000), se trata de lograr que los estudiantes:

- …se impliquen directamente, como primera persona, y en todas las fases del proceso:
- En la representación de los objetivos.
- En la anticipación y planificación de las evaluaciones.
- En la decisión de los criterios de evaluación.
- En la autogestión-cogestión de las dificultades y de los errores.
- En su propia evaluación (tanto en forma de evaluación como de autoevaluación) (p. 105).

Surge entonces una interesante pregunta: *¿Cómo lograrlo?* Seguramente existen diversas maneras de conseguir lo planteado, pero una de estas puede ser el establecimiento de contratos didácticos para la corrección de actividades evaluativas con la discusión del instrumento de evaluación.

El Contrato Didáctico

"Un *contrato didáctico* es un texto en el cual todas las partes negocian y acuerdan una serie de contenidos, criterios y responsabilidades que deben cumplir todos los sectores" (Pigrau, 2000, p. 105). En cualquier contexto, un contrato es un convenio, que puede ser oral o escrito, sin embargo, la definición de Pigrau lo limita a que sea escrito, debido que habla de un texto.

Esto es fundamental, ya que, al generarse un escrito, todos los implicados pueden observar con exactitud qué están acordando, pactando; cualquiera de las partes lo puede revisar cuando quiera y muy importante, la redacción de un documento obliga a que queden claras las ideas, los detalles, lo cual evidentemente, mejora la comunicación, de gran importancia en un proceso formativo.

Son muchos y diversos los contratos que podrían acordarse en un aula. Pueden establecerse contratos para mejorar el rendimiento académico, comportarse en un paseo, trabajar en el aula, evaluar una monografía o cualquier otra actividad (Pigrau, 2000).

En los siguientes párrafos, se hará referencia a estos últimos, no sin antes revisar un cuadro en el que se presentan algunas características de los contratos didácticos en general.

Cuadro 2

Características de un contrato didáctico

El contrato didáctico
- "Puede establecerse entre todos los componentes de un grupo de clase, entre un pequeño grupo de alumnos o de alumnos en concreto" (p. 105).
- "El proceso por el que se llega a redactar un contrato puede ser muy variado, según sea el momento en que surja su necesidad" (p. 106).
- "…Favorece (…) la vida de clase y, por tanto, la interrelación entre todos sus componentes" (p. 106).

Cuadro 2. ***Continuación***

El contrato didáctico
- No es fijo e inmutable, sino todo lo contrario, puede modificarse.
- Puede ser de diversos tipos (finalidades).

Fuente: Pigrau (2000, pp 105-106).

Contratos Didácticos para Evaluar

Antes de ejecutar una evaluación, el docente debe decidir cómo llevarla a cabo, es decir, determinar la estrategia de evaluación. Autores como Feo (2010) la definen como "todos los procedimientos acordados y generados de reflexión, en función a la valoración y descripción de los logros alcanzados por parte de los estudiantes y docentes de las metas de aprendizaje y enseñanza" (p. 232).

De una manera operativa, la estrategia de evaluación consiste en establecer la actividad (lo que hará el estudiante para ser evaluado), la técnica (procedimiento que aplicará el docente para evaluar, para obtener la información que necesita) y el instrumento de evaluación (herramienta, medio donde se recogerá la información -*tangible*) para determinar el avance o consecución de un determinado objetivo o indicador, según el caso.

Entre algunas de las técnicas de evaluación se pueden mencionar la observación, el análisis de contenido, la entrevista y las pruebas. Como ejemplo de instrumentos de evaluación se tienen las escalas de estimación, las listas de cotejo, las rúbricas, los registros descriptivos, entre otros.

En muchas ocasiones esta información (estrategia de evaluación) la maneja únicamente el docente, ya que solo se le comunica al estudiante cuál es la actividad que debe realizar para ser evaluado.

En otras ocasiones se les llega a presentar la estrategia de evaluación, pero no se les entrega instrumento alguno, incluso ni siquiera después de ser evaluados. En consecuencia, el estudiante sabe que debe entregar una asignación, pero no tiene los detalles de esta, de lo que se le va a corregir, ya que estos están en el instrumento de evaluación, en los aspectos a considerar.

Por otro último, supongamos que un docente facilita a los estudiantes toda la estrategia de evaluación, entregándoles incluso el respectivo instrumento. Seguramente la situación mejoraría muchísimo, pero ¿qué pasaría si los aspectos a evaluar no están lo suficientemente claros o si algún estudiante no está conforme con alguno de ellos? ¿Es suficiente entregar el instrumento de evaluación sin por lo menos comentarlo con los estudiantes?

Presentar la estrategia de evaluación a los estudiantes con su respectivo instrumento es lo mínimo que cualquier docente debería hacer en su práctica, sin embargo, si se pretende generar aprendizajes significativos, basados en una evaluación orientada al aprendizaje, que promueva en los estudiantes "la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos" (Jorba y Sanmartí, 2000, p. 28), entonces se debe hacer algo más.

Ese algo más al que se hace referencia, pudiera ser una acción muy sencilla: *elaborar contratos didácticos para la corrección de actividades evaluativas.*

Si bien es cierto que el docente debe llevar una propuesta concreta de evaluación, es decir, llevar prediseñado el contrato, este debe ser ampliamente discutido con los estudiantes, aclarar cada uno de sus elementos, consensuarlo y si es necesario, modificarlo.

Este contrato didáctico puede contemplar los siguientes elementos:

- Membrete
- Nombre del contrato.

Datos de identificación:

- Curso, asignatura o área académica, según el nivel educativo.
- Grupo al que pertenece (semestre, año, grado, sección).
- Nombre del estudiante o estudiantes
- Nombre del profesor.
- Fecha de presentación del contrato.
- Objetivo general, objetivo específico o competencia, indicador que se atiende.
- Contenido (s).

La estrategia de evaluación:

- Actividad evaluativa.
- Producto/actuación de aprendizaje.
- Técnica de evaluación.
- Instrumento de evaluación/atributos (aspectos) de evaluación.

Condiciones:

- Fecha de entrega, materiales, entre otros.
- Firma de los involucrados y fecha.
- Acompañar con el instrumento de evaluación.

De todos estos elementos, conviene aclarar qué son los productos o actuaciones de aprendizaje, ya que, por lo general, no siempre son incorporados (su especificación) en la estrategia de evaluación.

De acuerdo con Ibarra y Rodríguez (2011) los productos o actuaciones de aprendizaje "son las evidencias producidas o manifestadas por los estudiantes sobre las cuales se realiza la evaluación y que informan sobre los resultados de aprendizaje alcanzados por el estudiante" (p. 70).

Están en estricta relación con la actividad y como ejemplos se pueden nombrar: un ensayo crítico, un mapa conceptual, un cuadro sinóptico, una monografía, respuesta escrita a un caso, participación en una dramatización, ejecución de una voltereta corta hacia adelante, entre otros.

La actividad, el producto/actuación de aprendizaje, la técnica e instrumento de evaluación deben ser coherentes entre sí.

Al elaborar un contrato didáctico como el sugerido y revisarlo con los estudiantes, lo que se está haciendo es dejar en claro qué y cómo se va a evaluar, aprovechando así, todos los beneficios que esta acción pudiera generar.

Según Andonegui (2011) "mientras más se informe a los alumnos sobre el procedimiento e instrumento que será aplicado mejor, porque ello constituirá una guía para el estudio y la preparación para la actividad (p. 61). También les ayudaría a "responsabilizarse de su propio aprendizaje" debido al compromiso que conlleva el acuerdo que están asumiendo y les permitiría participar de su planificación. Por su parte, el docente tendría la certeza de saber que sus estudiantes entienden, comprenden lo que deben hacer, por lo que puede ocuparse plenamente de la regulación, orientación o acompañamiento de su trabajo.

Se espera que, al discutir sobre el contrato, se aclaren y acepten los detalles de los productos a entregar y de las actuaciones de aprendizaje a ejecutar.

> Así, por ejemplo, si se trata de una prueba, deberá informarse cómo serán las preguntas (abiertas, cerradas, mixtas), aclarar los significados de un qué, un cómo, un por qué, un quién, es importante antes de aplicar las preguntas de éstas categoría. Si se trata de un trabajo, es conveniente aclarar los aspectos que serán tomados en cuenta para calificar el trabajo (presentación, puntualidad en la entrega, ortografía, manejo de conceptos, organización de ideas, originalidad y conclusiones). Igualmente vale para las exposiciones, trabajos prácticos, trabajos de campo (Andonegui, 2011, p. 62).

Instrumento de Evaluación

Como puede apreciarse y conviene destacar, otro de los componentes del contrato didáctico para la corrección de actividades evaluativas es el instrumento de evaluación, el cual ha de contemplar, como parte de sus elementos, los atributos a evaluar.

De acuerdo con Gallego, Quesada y Cubero (2011) los atributos de evaluación, "son cada uno de los aspectos/ítems que evaluamos" (p. 111). A partir de estos se concreta la evaluación puesto que el resultado de su redacción constituye *parte de* la manifestación o evidencia del logro o completación del producto o actuación de aprendizaje que se espera de los estudiantes.

Es habitual encontrar en determinados contextos y en el diseño de ciertos instrumentos, que los términos atributos y aspectos sean empleados indistintamente; lo cual es aceptado y aplicado en este artículo.

La presentación, discusión y reconstrucción oportuna de este elemento, es el factor clave, esencial, que le permitirá al estudiante completar la información necesaria para saber qué se le va a evaluar.

En todo caso y cónsonos con una propuesta de evaluación alternativa, estos deben ser "públicos, conocidos con antelación, transparentes, significativos y coherentes con las competencias y resultados de aprendizaje previstos, viables, generalizables y deben proporcionar oportunidades de aprendizaje" (Rodríguez e Ibarra, 2011b, p. 89).

Al contemplar los aspectos evaluar y su rango de valoración, un estudiante puede autorregular su proceso de aprendizaje. Puede estar consciente de la calidad de lo que está entregando y rectificar su producto o actuación. Los procesos de retroalimentación y proalimentación se potencian cuando se manejan claramente estos aspectos.

Por otro lado, no basta con comunicarlos; es necesario chequear qué es lo que realmente entienden los estudiantes. Al respecto, Jorba y Sanmartí (2000) señalan que:

> …igual que para los objetivos, el problema fundamental desde el punto de vista didáctico no es la formulación de los objetos y criterios de evaluación por un experto, sino la construcción de la representación que los estudiantes que obtienen mejores resultados son aquellos que saben intuir las intenciones del profesorado y cuáles son sus exigencias. Contrariamente, siempre hay un grupo importante de la clase que no es capaz de prever ni los objetos ni los criterios de evaluación (p. 37).

De tal manera que corroborar que los estudiantes entienden con claridad qué se les va a evaluar, permite asegurar un mayor éxito en su producto o actuación de aprendizaje.

Lo que se pretende al discutir y modificar, si así se requiere, el contrato didáctico y, en consecuencia, el instrumento de evaluación es que los estudiantes se apropien de estos, para que su aplicación se realice en función de la lectura que le den ellos mismos.

El Contrato Didáctico y la Evaluación Alternativa

Que los estudiantes puedan participar de la discusión y si es necesario, reconstrucción de contratos didácticos para la corrección de actividades evaluativas, permite que se vayan acercando a la planificación de la enseñanza-aprendizaje-evaluación, obteniendo de esta manera, mayor protagonismo y poder en este proceso.

En la propuesta que se maneja, este sería una acción necesaria, mínima para intentar un proceso de evaluación alternativa que rompa con la manera tradicional en que se evalúa.

Otras características de la evaluación alternativa presentadas en parágrafos anteriores pueden advertirse con el simple hecho de presentar, discutir y reconstruir estos contratos didácticos, entre algunas de las cuales se pueden mencionar: (a) los métodos utilizados intentan reflejar los objetivos del curriculum; (b) métodos transparentes. Criterios explícitos; y (c) a los aprendices se les anima a responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Al participar de la discusión del contrato, los estudiantes pueden chequear que la tarea de evaluación solicitada se corresponda con lo establecido en el currículo, pero sobre todo con lo abordado en clase. También tendrían pleno conocimiento de qué y cómo se les va a evaluar, lo cual, al ser previo a la ejecución, garantizaría gran parte de la transparencia de este proceso. Finalmente, al aceptar el contrato (refrendado), queda bajo su responsabilidad su cumplimiento y, en consecuencia, el aprendizaje que se derive de la propuesta formativa que implica.

El Contrato Didáctico Propuesto

Esta idea de contrato didáctico que se propone tiene parte de sus fundamentos en tres autores: Ibarra y Rodríguez (2011) y Pigrau (2000).

De Pigrau se toma el nombre de este "texto", sus características, tipos existentes, ejemplos. De Ibarra y Rodríguez se toma su modelo de procedimiento de evaluación, el cual requiere la determinación de cinco elementos básicos: (a) objeto de evaluación; (b) productos/actuaciones de aprendizaje, (c) tareas de evaluación, (d) criterios de evaluación; y (e) medios, técnicas e instrumentos de evaluación (p. 69-72).

Al finalizar el artículo, se presentan dos ejemplos de contratos didácticos, con sus respectivos instrumentos de evaluación; uno para el nivel de educación universitaria y otro para educación primaria.

A Modo de Conclusión

Si se quiere mejorar la práctica educativa es necesario realizar algunos cambios. La propuesta que se ha manejado en este artículo puede contribuir a potenciar lo que se hace en el aula, sobre todo porque parte de un aspecto tan esencial como la comunicación.

Se está consciente que dar el paso a una evaluación alternativa no es sencillo; y esto se afirma porque si se revisan las prácticas evaluativas de algunos docentes de educación primaria, media y universitaria, puede notarse que aún su accionar pareciera basarse en un enfoque más tradicional.

En el caso venezolano, si bien es cierto que, en el nivel de educación primaria, con la reforma educativa iniciada en el año 1994 se propuso emprender un proceso de evaluación sustentado teóricamente en la cuarta generación (Ministerio de Educación, 1998), cónsono con un enfoque de evaluación alternativa, observar prácticas que permitan verificar la aplicación adecuada de este enfoque no es tan común como pudiera esperarse.

En el caso de las universidades la situación no es muy distinta. Si bien podrían contarse una cantidad importante de docentes investigando, escribiendo, aplicando evaluaciones distintas a la tradicional, otro grupo se encuentra realizando evaluaciones orientadas a la medición, situándolas únicamente al final del proceso enseñanza-aprendizaje.

Ni hablar de la evaluación que se practica en las instituciones de educación media, por lo general, altamente punitiva y carente de todo tipo de negociación, en la que, por ejemplo, encontrar a un estudiante posesionado del instrumento de evaluación de una actividad es una acción casi inexistente.

Para empezar a propiciar prácticas evaluativas que no estén separadas de la enseñanza y el aprendizaje, es necesario comenzar a promover en las aulas "ambientes favorables para la discusión y confrontación de saberes" (Hidalgo, 2005, p. 35), por lo que establecer un contrato didáctico para la corrección de actividades evaluativas, representa un paso importante para que la función pedagógica de la evaluación, conocida también como formativa y orientada a mejorar no solo el aprendizaje de los estudiantes si no también la cualidad para enseñar del docente, comience a estar por encima de su función social, es decir, de la simple constatación y certificación de conocimientos (Jorba y Sanmartí, 2000).

Quien escribe se encuentra en ese proceso de dominio y tránsito a una evaluación alternativa por lo que, algunos comentarios hechos respecto a la práctica evaluativa de sus colegas, también le corresponden, le tocan; es por ello por lo que, producto de la reflexión sobre y para la práctica, se plantea esta propuesta de acordar contratos didácticos como una idea, una vía para mejorar la manera de evaluar y, en consecuencia, enseñar.

Cuadro 3

Ejemplo de Contrato Didáctico. Evaluación de un Cuadro Sinóptico

República Bolivariana de Venezuela
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez
Departamento de Práctica Profesional
Fase de Observación

Contrato Didáctico: Evaluación del Cuadro Sinóptico

Grupo:_____ Nombre del Estudiante: _____
Profesor:_____Fecha de Presentación: _____

Objetivo general: Sensibilizar al estudiante con la profesión docente para la afirmación de su vocación y compromiso ético, a partir de la aprehensión de la realidad socioeducativa en el nivel y modalidad del sistema educativo en el cual se desempeñará.
Objetivo específico: Analizar el deber ser pautado en las normativas, reglamentos, resoluciones y basamentos teóricos que sustentan las relaciones Docente-Alumno, Docente-Institución e Institución-Comunidad.
Contenido: Administración escolar. Gestión del aula.

Actividad	Producto	Técnica	Instrumento
Elaborar un cuadro sinóptico (lineal) del capítulo 4 del libro Escuelas Eficaces y Profesores Eficientes de Davis y Thomas, 1999, Edit. La Muralla.	Cuadro sinóptico	Análisis de contenido	Escala de estimación*

Condición: En computadora. Puede utilizar cualquier programa informático.
Fecha de entrega: _____

_____
Firma del Profesor
Fecha:_____

_____
Firma del Estudiante
Fecha: _____

* Ver instrumento de evaluación.

Cuadro 4

Instrumento de Evaluación Cuadro Sinóptico

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez
Departamento de Práctica Profesional
Fase de Observación

Instrumento de Evaluación Cuadro Sinóptico
(Escala de Estimación)

Grupo:___ Estudiante:_____ ___Profesor: _____Fecha:_____

Actividad[1]: Elaborar un cuadro sinóptico (lineal) del capítulo 4 del libro Escuelas Eficaces y Profesores Eficientes de Davis y Thomas, 1999, Edit. La Muralla.
Instrucciones: (1) Marque con una "X" el nivel alcanzado en los aspectos evaluados. (2) Totalice los puntos de valoración y ubique su porcentaje en la *escala de conversión*.

Porcentaje (ponderación) según el plan de evaluación: 10

Nº	Aspectos	1	2	3	4	5
1	La información presentada corresponde a las ideas esenciales del texto.					
2	La información presentada conserva la relación lógica del contenido del texto.					
3	Las notas incluidas en el cuadro sinóptico son breves, con palabras clave y frases en lugar de oraciones completas.					
4	El diseño del cuadro sinóptico es de uno lineal					
	Total					

Escala de Conversión			
Puntaje	Porcentaje	Puntuación	Porcentaje
9-10	5	19-20	10
7-8	4	17-18	9
5-6	3	15-16	8
3-4	2	13-14	7
1-2	1	11-12	6

Porcentaje Obtenido: ____

Estándar de Rendimiento	
Nivel	Porcentaje
Muy Alto	9-10
Alto	7-8
Medio	6
Bajo	4-5
Muy bajo	1-3

Observaciones:
_____
_____
_____

[1] Este instrumento puede incorporar el objetivo (específico) y el contenido (s) al que atiende la actividad, solo que como va acompañado del contrato, decidió no colocarse. Igualmente, en los contratos se pueden fijar los atributos (aspectos) a evaluar.

Cuadro 5

Ejemplo de Contrato Didáctico. Evaluación Aspectos Formales de la Lengua Escrita

República Bolivariana de Venezuela
Ministerio del Poder Popular para la Educación
Unidad Educativa Privada "Juana Ramírez"
Guarenas-Estado Miranda

Contrato Didáctico: Evaluación del Uso de los Aspectos Formales de la Lengua Escrita

Grado y Sección: 3º "U" Nombre y Apellido del Estudiante: _____
Profesor:_____ Fecha de Presentación: _____

Competencia: Produce textos escritos significativos de acuerdo con los aspectos convencionales del sistema alfabético.

Indicador: Escribe textos significativos respetando los aspectos formales básicos de la lengua escrita: caligrafía, uso de mayúsculas y minúsculas, signos de puntuación, orden, legibilidad y presentación, uso de la sangría y el margen.

Contenido conceptual: Aspectos formales de la lengua escrita: forma de las letras, uso de mayúsculas y minúsculas, signos de puntuación, presentación, sangría, margen, ...

Contenido procedimental: Redacción de textos formados por párrafos sencillos con atención a los aspectos formales de la lengua escrita.

Actividad	Producto	Técnica	Instrumento
Escribe un texto sobre el juguete de tu preferencia (qué es, cómo es, cómo se utiliza) respetando los siguientes aspectos formales básicos de la lengua escrita: letra legible, márgenes, sangría, mayúscula inicial y presentación.	Texto sobre un juguete	Análisis de contenido	Lista de cotejo*

Condiciones: (a) a mano, (b) mínimo dos párrafos, (c) utiliza una hoja rayada, y (d) recuerda colocarle un título al texto y al final, tu nombre y apellido.

Fecha de entrega: _____

_____ Firma del Profesor
Fecha: _____

_____ Firma del Estudiante
Fecha: _____

* Ver instrumento de evaluación.

Cuadro 6

Instrumento de Evaluación. Uso de los Aspectos Formales de la Lengua Escrita

República Bolivariana de Venezuela
Ministerio del Poder Popular para la Educación
Unidad Educativa Privada "Juana Ramírez"
Guarenas-Estado Miranda

Instrumento de Evaluación Uso de los Aspectos Formales de la Lengua Escrita
(Lista de Cotejo)

Grado y Sección: 3º "U" Nombre y Apellido del Estudiante: _____
Profesor: _____ Fecha de Presentación: _____

Actividad: Escribe un texto sobre el juguete de tu preferencia (qué es, cómo es, cómo se utiliza) respetando los siguientes aspectos formales básicos de la lengua escrita: letra legible, márgenes, sangría, mayúscula incial y presentación.

Instrucciones: (1) Marque una "X" en la casilla correspondiente, si logra (Si) o no logra (No) evidenciar el criterio respectivo. (2) A la casilla Si se le ha asignado el puntaje de "1" y a la casilla No, "0". Sume lo acumulado en la casilla Si y obtendrá el puntaje de la actividad. (3) Ubique el puntaje obtenido en la escala valorativa y obtendrá el nivel de logro o resultado de la actividad.

Nº	Aspectos	Si (1)	No (0)
1	Escribe con letra legible.		
2	Respeta los márgenes.		
3	Deja la sangría.		
4	Escribe con mayúscula inicial cuando corresponde.		
5	Cuidó la presentación		
	Total		

Escala Valorativa	
Muy Bien	5
Bien	4
Regular	3
Necesitamos Mejorar[2]	2
Necesitamos Revisar el Proceso	1

Resultado en la actividad: _____

Observaciones: _____
_____

[1] El nivel debería ser Deficiente y el siguiente, Muy Deficiente. Sin embargo, se colocaron las denominaciones presentadas con la intención de dejar un mensaje postitivo en el estudiante, que no lo desanime. Según Andonegui, (2011) "las valoraciones las adapta el docente de acuerdo con la naturaleza de la actividad que se está evaluando y el tipo de mensaje que quiere enviarse al grupo: mensajes para aumentar la confiaza en sí mismo y autocontrol, mensajes para motivar…" (p. 70).

Referencias

Andonegui, J. (2011). *La evaluación de los aprendizajes en la formación integral (II). Estrategias para el aula*. Caracas: El Nacional.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñaza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, *16*, 220-235.

Hidalgo, L. (2005). *La evaluación: una acción social en el aprendizaje*. Caracas: El Nacional.

Ibarra, M. y Rodríguez, G. (2011). Los procedimientos de evaluación. En Rodríguez, G. e Ibarra, M. (Edits), *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en educación superior* (pp. 57-78). Madrid: Narcea.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En M. R. Gabarró (Selec.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-44). Caracas/Barcelona: Laboratorio Educativo/Grao.

Ministerio de Educación. (1998). *Currículo Básico Nacional. Programa de estudio de educación básica. Fundamentación curricular. Información general*. *Segunda etapa*. Caracas: FEDUPEL.

Pigrau, T. (2000). El contrato didáctico en el «trabajo cooperativo»: un instrumento para la autoevaluación. En M. R. Gabarró (Selec.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 103-110). Caracas/Barcelona: Laboratorio Educativo/Grao.

Rodríguez, G. e Ibarra, M. (2011a). El largo camino hacia la e-Evaluación, ¿o hacia la u-Evalucaión? En Rodríguez, G. e Ibarra, M. (Edits), *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en educación superior* (pp. 21-31). Madrid: Narcea.

Rodríguez, G. e Ibarra, M. (2011b). Objetos, tareas e instrumentos de evaluación. En Rodríguez, G. e Ibarra, M. (Edits), *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en educación superior* (pp. 79-93). Madrid: Narcea.

Gallego, B., Quesada, V. y Cubero, J. (2011). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación. En Rodríguez, G. e Ibarra, M. (Edits), *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en educación superior* (pp. 95-114). Madrid: Narcea.

RONALD JOSÉ MORA ZAPATA

Licenciado en Educación, mención Diseño y Gestión de Proyectos Educativos, egresado de la Universidad Central de Venezuela. Magister en Educación mención Evaluación Educacional del IPM José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM)-UPEL. Profesor Asistente del IPMJMSM, adscrito al Departamento de Práctica Profesional. Docente de Educación Primaria.

El clima organizacional elemento dinamizador del mejoramiento en el desempeño docente

Enrique Antonio Rosales Puentes
Institución Educativa de Coyongal
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
enriquearosalespuentes@gmail.com

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo revisar la bibliografía acerca del clima organizacional como elemento dinamizador del mejoramiento en el desempeño docente. Para ello se realizó una búsqueda bibliográfica, en la cual se localizó, seleccionó y organizó la información de los diversos documentos, en cuanto a las categorías objeto de estudio como son el clima organizacional y desempeño docente; abarcando fuentes primarias y secundarias. Dentro de las conclusiones se puede indicar que, la calidad del clima organizacional es trascendental en el crecimiento de toda organización, destacando que todo esfuerzo permitirá optimizar la vida laboral y profesional de los docentes, dicha realidad va a repercutir en el fomento del sentido de pertenencia organizacional y va a mejorar el desempeño docente.

Palabras claves: clima organizacional, desempeño docente, gerencia educativa, motivación docente.

Recibido: febrero 2019
Aceptado: diciembre 2019

The organizational climate dynamic element of the improvement in teaching performance

ABSTRACT

The study aims to review the literature on the organizational climate as a dynamic element of the improvement in teaching performance. For this, a bibliographic search was carried out, in which the information of the various documents was located, selected and organized, regarding the categories under study such as the organizational climate and teaching performance; covering primary and secondary sources. Within the conclusions it can be indicated that the quality of the organizational climate is transcendental in the growth of any organization, highlighting that every effort will optimize the work and professional life of teachers, this reality will have an impact on the promotion of the sense of belonging organizational and will improve teaching performance.

Key words: organizational climate, teaching performance, educational management, teacher motivation.

L'élément dynamique du climat organisationnel de l'amélioration des performances pédagogiques

RÉSUMÉ

L'étude vise à passer en revue la littérature sur le climat organisationnel en tant qu'élément dynamique de l'amélioration des performances pédagogiques. Pour cela, une recherche bibliographique a été effectuée, dans laquelle les informations des différents documents ont été localisées, sélectionnées et organisées, concernant les catégories à l'étude telles que le climat organisationnel et les performances pédagogiques; couvrant les sources primaires et secondaires. Dans les conclusions, il peut être indiqué que la qualité du climat organisationnel est transcendantale dans la croissance de toute organisation, soulignant que chaque effort optimisera le travail et la vie professionnelle des enseignants, cette réalité aura un impact sur la promotion du sentiment d'appartenance organisationnelle et améliorera les performances pédagogiques.

Mots-clés: climat organisationnel, performance pédagogique, gestion de l'éducation, motivation des enseignants.

Introducción

Un ser humano es feliz, si en su entorno se respira, tranquilidad, unión, bondad y belleza, y de allí los diferentes autores han manifestado en su bibliografía, como esto puede transformar lo más íntimo y lo más complejo del ser humano; de este constructo mental, se ha afirmado que los factores físicos y sociales influyen en el rendimiento de las personas en sus sitios de trabajo. Al hacer una hermenéutica de lo antes mencionado, se puede afirmar que, según sea la manera o modo en la que el capital humano interpreten el ambiente laboral, de esa manera será su índice de felicidad y productividad, así como de influir en las relaciones de trabajo, en el fracaso o éxito de la gestión.

De lo antes dicho, el clima organizacional, entendiendo este, como las percepciones e interpretaciones relativamente permanentes que los individuos tienen con respecto a su organización, que a su vez influyen en la conducta de los trabajadores, diferenciando una organización de otra (Anzola, 2003); y esta va a constituir la personalidad de una organización, donde determina y condiciona el comportamiento de los individuos en la empresa o institución y el grado de satisfacción respecto a la actividad que el recurso humano desempeñen.

Los centros de enseñanzas, que son más denominados casas de estudios, escuelas, academia universidades, son "pequeñas comunidades", y por tal como organización no escapan del concepto de clima organización, el cual involucra una definición cognitiva a la vez que una referencia a normas y motivaciones que van a influenciar en el desempeño laboral del docente, maestro o profesor según como lo mencionen.

Así pues, de lo antes mencionado, para Fernández (2004), el clima constituye el trasfondo de sentidos compartidos, precompresiones que respaldan los acuerdos y las acciones individuales o colectivas que emprenden los miembros de una institución educativa.

En Colombia, se han estado desarrollando reformas educativas, que van acorde al devenir de cada unidad escolar y con un clima organizacional determinado; por esta razón es fundamental profundizar las teorías sobre el clima organizacional en las escuelas, para determinar en qué medida las interacciones favorecen o perjudican dichas reformas y sobre todo la satisfacción y el desempeño laboral de todo el conglomerado institucional.

De allí que el autor tiene la intención de profundizar sobre las categorías clima organizacional y desempeño laboral por medio de una revisión bibliográfica y de esta manera contribuir con las ciencias educativas y del mejoramiento del desempeño docente de la institución educativa de Coyongal, municipio de Magangué, Bolívar de la República de Colombia.

Clima organizacional

A partir de los años sesenta, se comienza a escuchar como concepto el clima organizacional, y según Méndez (2006), el origen del concepto está en la sociología en donde el concepto de organización dentro de la teoría de las relaciones humanas enfatiza la importancia del hombre en su función del trabajo y por su participación en un sistema social. Este autor define el clima organizacional como el resultado de la forma como las personas establecen procesos de interacción social y donde dichos procesos están influenciados por un sistema de valores, actitudes, creencias, y ambiente interno.

Chiavenato (2007), por su parte, explica que en las organizaciones el clima laboral es una garantía plena de desarrollo y éxito para la organización y toda su gente, porque su fuerza interior es más grande que todos los obstáculos, para así poder alcanzar cualquier meta. Marroquín y Pérez (2011), a su vez, consideran que el clima organizacional está constituido por el medio ambiente humano y físico en el que se desarrolla el trabajo cotidiano.

De allí que el clima organizacional indudablemente, influye en la satisfacción y por lo tanto en la productividad, y está relacionado con el saber hacer. En este sentido, es importante que el directivo, destaque en sus empleados los comportamientos propios, así como su manera de trabajar y de relacionarse, su interacción con la empresa, con el uso debido de las máquinas que utilizan, y con la propia actividad de cada uno.

El clima organizacional depende, entre otros aspectos de la dirección, con su cultura y con sus sistemas de gestión, que proporciona o no, el terreno adecuado para un buen clima laboral. Esto forma parte de las políticas de personal y de recursos humanos para mejorar el ambiente laboral con el uso de técnicas precisas; mientras que un buen clima se orienta hacia los objetivos generales, uno negativo afecta el ambiente de trabajo ocasionando situaciones de conflicto y de bajo rendimiento.

Retomando a Chiavenato (2007), nos indica que el clima organizacional es una cualidad o propiedad del ambiente laboral que son percibidas o experimentadas por los miembros de la organización y que además tiene influencia directa en los comportamientos de los empleados. De lo anterior, se desprende que el clima organizacional integra al individuo a la organización como un elemento fundamental y activo, identificando sus características, comportamiento social e individual, toda vez que el clima organizacional afecta el comportamiento de los individuos, por lo tanto, en su productividad.

Principios del clima organizacional participativo

Las habilidades gerenciales que generen estímulo en un determinado grupo laboral tienden a afectar positivamente a los objetivos y las metas de la empresa; son los principios básicos de lo que se conoce como clima laboral.

Así pues, que Lussier y Achua (2010), consideran que "este tipo de clima en el gerente alienta la participación de los trabajadores en las decisiones, trabaja con los empleados para determinar lo que hay que hacer, da seguimiento, pero siempre confiando en ellos" (p. 285).

Para Robbins (2012), los principios del clima organizacional participativo indican "como la habilidad para influir en un grupo y lograr la realización de las metas" (p. 167). El origen de esta relación puede ser formal, como lo proporciona el desempeño de un puesto de gerente en una institución. Una persona puede asumir un papel de liderazgo a causa de la posición que ocupa en la organización. Destaca el autor que los principios del clima organizacional se basan en la planificación, supervisión y autoevaluación.

En relación con las opiniones anteriores, se infiere que el liderazgo es una habilidad, en el caso particular, del personal directivo, que utiliza para lograr que sus empleados (personal académico, administrativo, obrero) cumplan con las actividades que le son asignadas. Es importante referir, además, que existen diversos estilos de liderazgos, los cuales definen en amplia extensión la función de un docente director de cualquier casa de estudio.

Asimismo, Estruch (2012), propone diez principios del clima organizacional participativo, este se enfoca hacia el aumento permanente de la calidad, entendida como la mejora del servicio educativo en beneficio de los estudiantes y la sociedad; asimismo, la planificación con visión de futuro.

Estos diez principios se basan en: la renovación educativa; la adaptación a los cambios sociales y educativos; la detección y análisis de los problemas; la recogida de información; la receptividad ante las opiniones y propuestas; el establecimiento de un orden de prioridades; diferenciación entre lo accesible y lo fundamental; la toma de decisiones con objetivos claros, temporalizados y evaluados; se expone la información de manera puntual y precisa de tal suerte que todos sepan cuál es su responsabilidad y búsqueda de consenso.

De lo antes mencionado se puede decir entonces que, al manifestar que los principios del clima organizacional participativo es uno de los aspectos más importantes de la administración, pero no lo es todo. El éxito de una organización depende fundamentalmente de la calidad del liderazgo, pues es el líder quien frecuentemente dirige hacia la consecución de metas.

En tal sentido, los gerentes educativos de las instituciones educativas de la República de Colombia deben tener la capacidad para planear y organizar, pero el papel fundamental de un líder es influir en los demás, para tratar de alcanzar con entusiasmo los objetivos establecidos, los líderes deben tener presente que las personas tienden a seguir a quienes les proporciona los medios para lograr sus propios deseos, anhelos o necesidades.

Planificación

Planificar significa prever un futuro deseado, para ello se debe tener en cuenta el proceso de toma de decisiones en función de todos los factores, tanto internos como externos que garanticen el logro de los objetivos. En relación con lo antes mencionado, González (2010) opina que:

> La planificación consiste en la previsión de las condiciones futuras en las que ha de actuar el sujeto, en la fijación de los objetivos, en la definición de los recursos que se piensan emplear para realizar los objetivos, en la determinación de las modalidades de empleo de los recursos, en la decisión de las distintas acciones a llevar a cabo, en la fijación de los casos, dentro de los cuales se deben desarrollar las distintas fases de las acciones decididas, en la previsión de los resultados y de los costes necesarios para conseguirlos (p. 68).

Como se puede deducir de la cita anterior, en el proceso de la planificación es necesario ser capaz de visualizar en el futuro cercano y el futuro lejano. Con base a este concepto se puede decir que, la planificación no es más que una estrategia para así poder alcanzar las metas que se han propuestos y llevar una organización sin que altere ninguna de las ideas que se han planteado dentro del liderazgo participativo.

Es decir que cada líder debe poder evaluar y planificar, no solo las tareas a realizar en el ámbito operativo, sino también en el manejo del personal, es por esto por lo que se debe tener un buen conocimiento de las personas con las que se está planeando realizar o construir el cumplimiento de los objetivos.

Para, Robbins (2012), la planificación es la función administrativa en la que se definen las metas, se establecen estrategias para lograrlas y se trazan planes para integrar y condicionar las actividades. En este sentido, "implica tener uno o varios objetivos a realizar teniendo en cuenta la situación actual y los factores internos y externos que pueden influir en el logro de los objetivos que se quieran ir alcanzando positivamente dentro de la misma" (p. 1174).

En tal sentido, al considerar a la planificación como una herramienta importante para quienes quieran llegar al cumplimiento de sus metas y objetivos, sin planificación no se pueden garantizar los resultados, ni los tiempos de ejecución y mucho menos prever las posibles dificultades. No es solamente realizar una lista de tareas por cumplir o de objetivos por alcanzar, el planificar tiene más que ver con construir, aunque parezca un poco raro debemos pensar como quienes están a punto de comenzar una gran construcción.

Supervisión

Para Robbins (2012), supervisión significa mirar desde lo alto lo que en sí implica la idea de una visión global. En su concepto propio define supervisión como "un proceso educativo por el cual una persona poseedora de un caudal de conocimientos y experiencia asume la responsabilidad de adiestrar a otras que poseen menos recursos" (p. 175).

En consecuencia, según lo dicho por el autor antes mencionado, los diferentes enfoques acerca del liderazgo pueden variar, pero existen algunas responsabilidades básicas que frecuentemente sugieren los deberes más importantes que debe realizar el líder - supervisor. La mayoría de los conjuntos de responsabilidades del líder enfatizan su obligación de lograr las metas organizacionales y de proporcionar atención a las necesidades de sus subalternos.

Igualmente, Lemus (2012) señala que la supervisión quiere decir:

> Coordinar, estimular y dirigir el desenvolvimiento de los profesores, para que, por medio de ellos, se estimule a cada individuo a través del ejercicio de su talento hacia la más completa y más inteligente participación en la sociedad a la cual pertenece (p. 63).

En la educación moderna se utiliza el término supervisión para describir las actividades que se ocupan principal y directamente del estudio y mejoramiento de las condiciones que rodean el aprendizaje y la formación de estudiantes y maestros del plantel educativo en la cual imparten cada uno de los miembros. Por otro lado, para Torres (2010), la supervisión es la observación regular y el registro de las actividades que se llevan a cabo en un proyecto o programa.

Es un proceso de recogida rutinaria de información sobre todos los aspectos del proyecto. Supervisar es controlar que tal progresan las actividades del proyecto. Es observación, observación sistemática e intencionada. También implica comunicar los progresos a los donantes, implementados y beneficiarios del proyecto, la cual se están llevando a cabo dentro de las instituciones (p. 145).

De lo antes expuesto se puede decir entonces que, al expresar que el gerente educativo debe lograr eficazmente las metas que se espera que logre, debe tener autoridad para actuar de manera que estimule una respuesta positiva de aquellos que trabajan con él hacia el logro de las metas. La actitud actual al liderazgo se basa en un enfoque flexible y adaptable, en el que ajusta su estilo de acuerdo con una serie defactores.

Por lo tanto, los gerentes educativos están en la obligación de motivar a los docentes para que den el mayor esfuerzo posible en pro de la calidad de la educación. El logro de las metas supone el compromiso de todos los entes involucrados y el supervisor debe ser el líder de este proceso.

Autoevaluación

La autoevaluación institucional es un proceso mediante el cual se realiza la verificación de los resultados en un proceso en un proceso interno de retroalimentación con la finalidad de evaluar el logro de las metas y objetivos, así como las debilidades y fortalezas de las instituciones.

De acuerdo con, Fuenmayor (2010) autoevaluarse es la capacidad para juzgar sus logros respecto a una tarea determinada:

> Significa describir cómo lo logró, cuándo, cómo sitúa el propio trabajo respecto al de los demás, y qué puede hacer para mejorar. La autoevaluación es un elemento clave en el proceso de evaluación, no es sólo una parte del proceso de evaluación sino un elemento que permite producir aprendizajes, para el logro eficaz de los objetivos. (p. 321)

Asimismo, Luzardo (2010) afirma que la autoevaluación es el proceso de análisis crítico que es, realizado por todos los diferentes actores con la finalidad "de valorar su situación, para la toma de decisiones orientada a su mejoramiento o acreditación. Se fundamenta en el principio de participación de todos los actores que intervienen en el desarrollo de la carrera o de la institución valorada" (p. 157).

De tal manera que la autoevaluación es un examen global y sistemático de las formas de hacer y de los resultados alcanzados por una organización, que permite identificar áreas de mejora para el futuro. Para este autor el liderazgo se refleja en su visión hacia el futuro y su actitud hacia el trabajo, hacia los demás e incluso hacia sí mismo. En este sentido el gerente de las instituciones educativas de Colombia se debe caracterizar por una visión a corto plazo, debe estar totalmente abierto al cambio, comprometerse con la organización y esforzarse continuamente para que el personal se integre a la organización.

Tipos de clima organizacional

Toda organización implica las relaciones interpersonales lo que significa una interacción de valores, discrepancias, empatías y, un sinfín de emociones propias de los seres humanos, de allí que existen varias teorías al respecto entre ellas se destaca la de Likert, citado por Brunet (2004) donde se establece que "el comportamiento de los subordinados es causado por el comportamiento administrativo y por las condiciones organizacionales que los mismos perciben, por sus esperanzas, sus capacidades y sus valores. Por lo tanto, la reacción está determinada por la percepción" (p. 8).

Likert establece tres tipos de variables que determinan las características propias de una organización y que influyen en la percepción individual del clima:

- **Variables causales**: definidas como variables independientes, las cuales están orientadas a indicar el sentido en el que una organización evoluciona y obtiene resultados. Dentro de las variables causales se citan la estructura organizativa y la administrativa, las decisiones, competencia y actitudes.
- **Variables Intermedias**: este tipo de variables están orientadas a medir el estado interno de la empresa, reflejado en aspectos tales como: motivación, rendimiento, comunicación y toma de decisiones. Estas variables revistan gran importancia ya que son las que constituyen los procesos organizacionales como tal de la Organización.
- **Variables finales**: estas variables surgen como resultado del efecto de las variables causales y las intermedias referidas con anterioridad, están orientadas a establecer los resultados obtenidos por la organización tales como productividad, ganancia y pérdida.

La combinación de dichas variables determina dos grandes tipos de clima organizacional los cuales parten de un sistema muy autoritario a uno muy participativo:

Clima de tipo autoritario: sistema l – autoritarismo explotador

En este tipo de clima organizacional para Brunet (2004), la gerencia no tiene confianza en sus empleados. La mayor parte de las decisiones y de los objetivos se toman en la cima de la organización y se distribuyen según una función puramente descendente. Los empleados tienen que trabajar dentro de una atmósfera de miedo, de castigos, de amenazas, ocasionalmente de recompensas, y la satisfacción de las necesidades permanece en los niveles psicológicos y de seguridad. Este tipo de clima presenta un ambiente estable y aleatorio en el que la comunicación de la dirección con sus empleados no existe más que en forma de directrices y de instrucciones específicas.

Clima de tipo autoritario: sistema ll – autoritarismo paternalista

En el clima de tipo autoritario paternalista sistema II existe cierta confianza entre la dirección y los subordinados, se establece con base en el miedo y la comunicación sólo existe en forma de instrucciones. Del mismo modo, existe la confianza entre la dirección y los subordinados, aunque las decisiones se toman en la cima, algunas veces se decide en los niveles inferiores, los castigos y las recompensas son los métodos usados para motivar a los empleados. En este tipo de clima para Brunet (2004) "la dirección juega con las necesidades sociales de los empleados", pero da la impresión de que trabajan en un ambiente estable y estructurado (p. 3).

Clima de tipo participativo: sistema lll – consultivo

La dirección que evoluciona dentro de un clima participativo tiene confianza en sus empleados. Así pues, que para Brunet (2004), la política y las decisiones se toman generalmente en la cima, pero se permite a los subordinados que tomen decisiones más específicas en los niveles inferiores. La comunicación es de tipo descendente. Las recompensas, los castigos ocasionales y cualquier implicación se utilizan para motivar a los trabajadores; se trata también de satisfacer sus necesidades de prestigio y de estima. Este tipo de clima presenta un ambiente bastante dinámico en el que la administración se da bajo la forma de objetivos por alcanzar.

Clima de tipo participativo: sistema lV – participación en grupo

En este tipo de clima participativo la gerencia confía plenamente en sus empleados. La toma de decisiones está diseminada en toda la organización y muy bien integrados a cada uno de los niveles. La comunicación no se hace solamente de manera ascendente o descendente, sino también de forma lateral. Los empleados están motivados por la participación y la implicación, por el establecimiento de objetivos de rendimiento, por el mejoramiento de los métodos de trabajo y por la evaluación del rendimiento en función de los objetivos. Existe una relación de amistad y confianza entre los superiores y subordinados. En resumen, todos los empleados y todo el personal de dirección forman un equipo para alcanzar los fines y los objetivos de la organización que se establecen bajo la forma de planeación estratégica.

Los sistemas I y II corresponden a un clima cerrado caracterizado por una organización burocrática y rígida donde los empleados se sienten muy insatisfechos en relación con su trabajo y con la empresa. Los sistemas III y IV corresponden a un clima abierto donde la organización se percibe con dinamismo, con capacidad para alcanzar sus objetivos e intentando satisfacer las necesidades sociales de los empleados interactuando en el proceso de tomar decisiones.

Desempeño laboral

En primera instancia es pertinente conocer el concepto de educación concebida como el instrumento generador de aprendizaje. Según Orellana (1996), citado por Morales y Dubs, (2001), la calidad de la educación está ligada a la calidad del docente, por ser esta uno de los pilares fundamentales del desarrollo del proceso educativo; de acuerdo con lo anterior es preciso, entones, conocer los alcances conceptuales de desempeño docente en término generales.

Cabe destacar que, son muchas las funciones que en la praxis el docente ejecuta, entre ellas, la administración que se efectúa antes del desarrollo de las actividades pedagógicas en el salón de clases. En este sentido, el docente debe: planificar, esto supone actividades como el diagnóstico de la situación de los educandos, la ambientación del aula, el perfil del egresado del grado, la inscripción inicial con todos sus datos completos, el control de estadísticas, dotación de recursos.

Otra función importante es el rol principal que el docente debe desempeñar como es el de la enseñanza. Debe actuar como un facilitador del aprendizaje, como un promotor de experiencias educativas, con capacidad para utilizar estrategias y recursos que produzcan en el educando desarrollo de la creatividad, buena adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas a situaciones de la vida real y el desarrollo de actitudes y valores.

Valdés (2006, p. 64) señala que el desempeño de un docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los estudiantes el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con estudiantes, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad.

Cuando se habla de desempeño laboral se hace referencia a la cultura organizacional de la empresa, todo ese sistema de valores, metas que es percibido por el trabajador y expresado a través del clima organizacional, donde el conjunto de acciones desarrolladas por un individuo dentro de una organización se encamina a lograr sus objetivos dentro de ella, todo esto enmarcado en un periodo de tiempo determinado como medición de los resultados sobre las funciones específicas en cada área en la organización.

De ese modo, la palabra desempeño es aplicada al ejercicio profesional de agentes educativos como directores y docentes, en el mismo orden de ideas es uno de los indicadores de eficiencia dentro de las instituciones educativas, por ser el eje central del proceso enseñanza y aprendizaje, de esto se deduce, que el desempeño docente constituye la fuente vital para desenvolvimiento de las organizaciones educativas, del mismo modo influye de manera directa sobre la dirección directiva del centro la cual debe adoptar valores éticos que consoliden el trabajo de losprofesores.

Según lo expuesto por los autores anteriores el desempeño laboral es el conjunto de acciones desarrolladas donde el individuo manifiesta la voluntad y la capacidad de ejecutarla, siempre y cuando el contexto sea idóneo para alcanzarlas, dentro de una organización y como este logra sus objetivos dentro de esta, todo esto enmarcado en un periodo de tiempo determinado como medición de los resultados sobre las funciones específicas en cada área en la organización.

Habilidades técnicas

Para Fernández y Gutiérrez (2010), las habilidades técnicas son los:

> conocimientos y destrezas que se necesitan para realizar una actividad de la organización. Incluye el dominio de los métodos, los procedimientos, las técnicas y las maquinarias necesarias en algunas funciones, es decir, las habilidades que abarca el conocimiento especializado y la capacidad analítica para resolver problemas en una disciplina particular (p. 276).

Por otra parte, para Robbins y Coulter (2005, p. 123), las habilidades técnicas interrelacionan los conocimientos y las competencias en un campo especializado, como ingeniería, cómputo, contabilidad o manufactura. Estas habilidades son las más importantes en los niveles inferiores de la administración, es por ello, que los gerentes deben poseer nociones, aptitudes y conocimientos en el área que se desempeñen para lograr la eficacia de los procesos.

Relacionando la definición de los autores, concluye que las habilidades técnicas definen al dominio y las formas de los métodos, procedimientos, manejo de maquinarias y equipos. El conocimiento del área en el que se desempeña es importante para poder estimar al final el nivel de educación y práctica, si requiere alguna otra capacitación adicional, la experiencia y la capacidad para resolver problemas que se presentan en las organizaciones.

Habilidades conceptuales

Malagón (2003), expone que "los aprendizajes de los contenidos conceptuales casi nunca pueden considerarse acabados, ya que siempre existe la posibilidad de profundizar o ampliar el conocimiento, de hacerlo más significativo". (p. 19). Por lo antes expuesto, el docente está en el deber de la continua renovación, su labor supone el aprendizaje continuo pues siempre existe la posibilidad de cambios.

Los aprendizajes no pueden considerarse acabados; puesto que, constantemente surgen nuevas ideas, innovaciones tecnológicas, teorías, a las cuales hay que adaptarse. El aprendizaje es un proceso continuo, y, en este caso el aprendizaje de las habilidades conceptuales conlleva al mejoramiento de las facultades docentes y la calidad educativa.

Finalmente, Fernández y Gutiérrez (2010), definen las habilidades conceptuales como la capacidad para analizar sucesos complejos, percibir tendencias, reconocer cambios y definir problemas, y a medida que los gerentes ascienden por la jerarquía, deben ir fortaleciendo sus habilidades conceptuales, cuyo desarrollo dependen en buena medida de la formación y la capacitación.

Habilidades gerenciales

Robbins y Coulter (2005) consideran que las habilidades gerenciales son aquellas que se adquieren "con el tiempo, donde coordinan eficaz y eficiente el trabajo de los demás, estas funciones se encuentran la planificación, organización, dirección y control, es decir, son funciones que determinan su gestión, permitiéndole lograr las metas de la organización" (p. 213).

Hellriegel y Sloccum (2007) establecen que las habilidades gerenciales son las competencias que debe tener el gerente para aprender por medio de una combinación entre la capacitación formal y la asignación de labores. Esto permite lograr cuatro funciones administrativas básica que son "planificación, organización, dirección y control, esto es, las funciones administrativas son aptitudes que posee el gerente, las cuales va desarrollando a través de su capacitación formal y su experiencia con el fin de lograr propósitos específicos para la organización" (p. 194).

El alcanzar las metas en la gerencia es importante dado que es el grado de impacto para que se vea reflejado un logro metas planteadas en las organizaciones, a través de las cuales, ejercen funciones administrativas conformadas por la planificación, organización, dirección y control en las instituciones educativas en general.

Habilidades administrativas

Lazzati (2008), considera que "como administrador, el gerente planifica, dirige y controla las tareas de la gente, en la operación. Su campo de acción es la operación, pero acciona a través de las personas". (p. 243). Todas las actividades administrativas del director, también las ejecuta el docente de aula, ya que además de planificar las actividades académicas, ha de organizar a su grupo de estudiantes, controlar que los mismos realicen las tareas, pero de una manera adecuada.

De lo anteriormente expuesto se puede decir que, la habilidad administrativa, le permite tanto al directivo como a los docentes continuamente tomar decisiones orientadas al futuro de la institución, para ello, es necesario analizar distintos escenarios posibles y calcular los riesgos y las implicaciones que cada decisión tiene en cada uno de dichos escenarios, de allí que es necesario que los directivos y docentes establezcan diferentes estrategias y seleccionen la más adecuada para lograr el fin deseado por la institución, debido a que sus miembros deben tener las suficientes habilidades para lograr el éxito organizacional.

Elementos del desempeño laboral

Al hablar de elementos del desempeño laboral, Tobón (2006), refiere que son aquellas variables que intervienen en varias ocupaciones o profesiones.

Estas se consideran como una serie de actividades requeridas por los individuos que pueden generalizarse en una empresa, entidad, institución, sector o estado. Su finalidad está orientada a fortalecer la identidad, considerando que nacen de las políticas y los objetivos de la organización.

Los autores antes mencionados coinciden en que los elementos del desempeño laboral son las funciones desarrolladas en el ámbito gerencial, donde existen habilidades que van más allá de la administración, tomando en consideración aquellas que tienen que ver con el talento humano con que cuenta la institución, es decir, con la perspectiva de la calidad humana de las personas y sus potencialidades cognitivas para la resolución de conflictos, comunicación y relaciones humanas.

Conocimiento

Para Díaz (2008), el conocimiento significa apropiarse de las propiedades y relaciones de las cosas, entender lo que son y lo que no son. El conocimiento puede ser entendido con relación a datos e información, como información personalizada, con relación al estado de la mente, como estado de conocer y aprender.

Por otra parte, Carrión (2009), define conocimiento como el conjunto integrado por informaciones, reglas, interpretaciones y conexiones puestas dentro de un contexto y de una experiencia, que ha sucedido dentro de una organización, bien de una forma general o personal. El conocimiento sólo puede residir dentro de un conocedor, una persona determinada que lo interioriza racional o irracionalmente.

Referente a ello los autores coinciden en que el conocimiento es una actividad que puede ser desarrollada por el individuo conscientemente desde los principios de la humanidad, cuando comenzó a generar cultura y con ello a modificar el medio que lo rodeaba con el fin de adecuarlo a sus necesidades de supervivencia y desarrollo.

Por esta vía, la especie humana fue produciendo una serie de respuestas a las interrogantes que le planteaban el contacto directo o indirecto con las cosas, hechos o fenómenos que la naturaleza le presentaba y que revestían de vital importancia para la civilización.

Comunicación

Chiavenato (2008), define las competencias comunicativas como "el sistema que los niveles superiores de una organización utilizan, tanto para lograr que los empleados se sientan identificados con la misión, objetivos y proyecciones" (p. 305). Todo ello en función de lograr el éxito de esta, así como para mantener relaciones con el entorno a fin de adaptarse al cambio e innovación.

Para Gutiérrez (2008), las habilidades comunicativas "representan un componente a partir del cual, se pueden explicar los logros y desaciertos de las instituciones". (p. 36). Tal perspectiva deja ver que la misma es un proceso a través del cual se desarrollan ciertas acciones dentro de un compromiso para lograr sistematizar las funciones requeridas en el marco de identidad, comunicación y motivación al trabajo.

Por lo tanto, según lo expresado los autores, después de todo, el director en su función gerencial no puede controlar todas las fuentes de comunicación ni ser responsable o capaz de controlar todas las distorsiones introducidas en los mensajes a medida que recorren el sistema, por ello es preciso tomar en cuenta que la comunicación constituye un proceso tan complejo que solo en parte puede ser controlado con debida capacidad de formación.

Trabajo en equipo

Alles (2007), deja claro que la finalidad primordial en una institución educativa es tener una buena comunicación, compartir conocimientos, competencias y responsabilidades para el alcance de los objetivos en conjunto con el director. Del mismo modo, los gerentes educativos son los encargados de conformar equipos de trabajo dentro de las organizaciones educativas para participar activamente en el logro de una meta común. Por su parte Stoner (2006), considera que el trabajo en equipo se define como dos o más personas que interactúan e influyen en otros para lograr un propósito común.

Chiavenato (2004), plantea que los equipos de trabajo operan mediante un proceso participativo de toma de decisiones, tareas compartidas y responsabilidad por el trabajo. Según lo antes mencionado, puede inferirse que dentro de la institución educativa es una condición necesaria y relevante la conformación de equipos de trabajo, donde el gerente educativo sea el agente de cambio que promueva nuevos retos al personal docente, todo ello mediante dinámicas de integración, considerando la opinión de todo el personal, con el objetivo de elevar el desempeño del profesional de los docentes.

Metodología

El estudio se considera una investigación del tipo documental y que según la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006), es "el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos" (p.20).

De igual forma considera Pérez (2009), que la investigación documental, es una técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos, de bibliotecas, hemerotecas, centros de documentación e información. Esta investigación se constituye en una compilación que, según Pérez (2009), integra y relaciona materiales dispersos elaborados por diversos autores, sobre una temática determinada, obteniendo como producto una investigación general del tema en cuestión.

Cabe destacar que, para este estudio, se realizó un arqueo bibliográfico, donde se localizó, se seleccionó y se organizaron los documentos relevantes con referencias a las categorías clima organizacional y desempeño docente. Para la fase de la localización se recurrió a los centros de documentación públicos y privados; seguidamente se organizó el material que contuvieran las temáticas principales del estudio y los diferentes tipos de documentos, registrándolos y archivándolos en la computadora en diferentes carpetas para su posterior localización y uso.

Seguidamente, se inició el análisis adecuada al tipo de investigación, por medio de resúmenes analíticos que ayudaron a la comprensión de la lectura de los documentos escogidos, así como del denominado método clásico, el cual consiste en realizar un análisis interno y externo de la lectura; para luego organizar las ideas principales y secundarias; posteriormente, se procedió a la interpretación del texto y análisis del contenido, para luego concretar cuáles son los puntos temáticos que serán desarrollado en el documento final.

De tal manera que, para el presente estudio se tuvo la oportunidad de escrutar diferentes fuentes, para luego generar un fichaje de información con base a las categorías escogidas; tomadas de libros, artículos científicos, ensayos, tesis, páginas web, entre otras; para luego archivarlas en las carpetas digitales antes mencionadas.

Conclusiones

De la presente investigación documental se concluye que la calidad del clima organizacional es trascendental en el crecimiento de toda organización, destacando que todo esfuerzo traducido en estrategias, programas o planes permitirá optimizar la vida laboral y profesional de los docentes, dicha realidad va a repercutir en el fomento del sentido de pertenencia organizacional y por tal va a mejorar el desempeño docente

De igual manera, se quiere destacar que, con el presente estudio se espera que las instituciones educativas prioricen en los espacios laborales los factores higiénicos y motivacionales, así como la planificación, supervisión, y autoevaluación; asimismo, que se dinamice el tipo de clima participativo, donde el docente maximice la felicidad y pueda mostrarlo en su desempeño laboral como docente, asimismo que se desarrollen para bien las relaciones personales, interpersonales y organizacionales.

Igualmente, se sugiere implementar actividades de motivación, promover la participación del docente en generar ideas y proyectos que ayuden a fomentar las habilidades técnicas, conceptuales, gerenciales y administrativas, y que a su vez puedan identificar debilidades en cuanto a los elementos del desempeño docente en cuanto al conocimiento, comunicación y trabajo en equipo.

Referencias

Alles, M. (2007). *Influencia de las características de personalidad (competencias) en la empleabilidad de profesionales*. Universidad Buenos Aires. Argentina.

Brunet, L. (2004). *El clima de trabajo en las organizaciones: definición diagnóstica y consecuencias.* México: Trillas.

Carrión, J. (2009). Diferencia entre dato, información y conocimiento [Libro en línea] Disponible en: www.gestion del conocimiento.com. [Consulta: 2018, octubre, 18].

Chiavenato, I. (2004). Comportamiento Organizacional. México: Editorial McGraw Hill.

Chiavenato, I. (2007). *Administración de Recursos Humanos*. México. Editorial McGraw Hill.

Díaz (2008). Las Organizaciones: Estructura y proceso. México. Editorial Mc. Graw Hill-

Estruch, L. (2012). El liderazgo relacional; en D. Melé (Coord) *Raíces éticas del liderazgo*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Fernández, M. y Gutiérrez, M. (2010). Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario. Universidad Internacional de Andalucía: Ediciones AKAL.

Fuenmayor, J. (2010). Recursos humanos, fundamentos del comportamiento humano en la empresa. Madrid: Encuentro.

González, J. (2010). *Habilidades Directivas, Manejo del Estrés*. Madrid: Editorial Innova.

Gutiérrez, M. (2008). Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario. Universidad Internacional de Andalucía. España. Ediciones AKAL.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. 3ª Edición. México: Mc. Graw Hill Interamericana Editores.

Hellriegel, J y Sloccum, F. (2007). Administración. Un enfoque basado en competencias. CENGAGE.

Lazzati. S. (2008). Motivation and Organizational Climate, Boston, Harvard University Press, USA.

Lemus, A. (2012). Organizaciones, estructuras, procesos y resultados. Editorial Prentice Hall Hispanoamericana S.A.

Lussier, R. y Achua, A. (2010), *Evaluación del clima organizacional en el Departamento de Control de Estudios de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad de Oriente.

Luzardo (2010). Desempeño docente y clima organizacional en el liceo "Agustin Codazzi" de Maracay, Edo. Aragua (1994-1995). Revista Paradigma, XVIII, 2-7.

Malagón, G. (2003). Comportamiento humano en el trabajo. México: Mc Graw Hill.

Marroquín S. y Pérez L. (2011). *El Clima Organizacional y su Relación con el Desempeño Laboral en los Trabajadores de Burger King*. Universidad de San Carlos. Guatemala.

Méndez, C. (2006). *Clima organizacional en Colombia*. Colección de lecciones de administración. Bogotá: Universidad del Rosario.

Pérez, A. (2009). *Guía Metodológica para anteproyectos de Investigación*. Fedupel. Caracas.

Piñero, M. y Rivera, M. (2013). Investigación Cualitativa: Orientaciones procedimentales. Barquisimeto. Upel-IPB.

Robbins, S. (2012), *Fundamentos del Comportamiento Organizacional.* Prentice Hall.

Ríos, P. (2017) Metodología de la Investigación: Un enfoque pedagógico. Caracas: Editorial Cognitus.

Robbins, S. y Coulter, M. (2005). Administración. México: Editorial Peason Prentice Hall.

Tobón, S. (2006). El Clima de Trabajo en las Organizaciones Actuales. (Quinta Edición) México, D.F. Editorial Trillas.

Torres, J. (2010), Clima organizacional y Gerencia: Inductores del cambio organizacional. Investigación y Posgrado.

Valdés, V. (2006.) *Evaluación del Desempeño docente*. Ciudad de México.

ENRIQUE ANTONIO ROSALES PUENTES

Licenciado en Biología y Química – Universidad de la Guajira, Colombia. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas – Universidad de Cartagena, Colombia. Magister en Scientiarum en Educación Mención Gerencia de Organizaciones Educativas – Universidad del Zulia, Venezuela y Doctorante en Educación (Tesista) - Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Rector de la institución educativa de Coyongal, Colombia.

Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación

Marco A. Flores Barrios
Escuela de Estudios de Orden Interno de la GNB (EEOI-UMBV)
marcoafloresb@gmail.com

RESUMEN

Hablar sobre calidad de educación, es remontarse a los inicios de la academia como tal, desde la época de Academus. Todas las lecturas e interpretaciones relacionadas con la calidad de la educación no solamente sobre la tradicional, sino también lo atinente a la educación en el contexto virtual son pertinentes y relevantes, pues su variedad de tratamientos y esquemas de implantación, varían de un país a otro, dada la variedad de necesidades y culturas. Se revisaron las posturas que sobre el tema se trataron, y por informaciones que día a día se reportan en la prensa y revistas especializadas. En ellos se refleja una merma en la calidad de la educación, lo que ha pasado a ser un asunto de prioridad para la UNESCO. La vinculación del producto presentado es oportuna, actual y necesaria, pues la calidad de la educación forma parte del referente teórico de cualquier estudio sobre la calidad educativa en toda su amplitud.

Palabras claves: calidad de la educación, gestión de la calidad, evaluación de la calidad, instrumentos de la calidad.

Recibido: febrero 2019
Aceptado: diciembre 2019

Towards a quality education: management, instruments and evaluation

ABSTRACT

To talk about quality of education is to go back to the beginning of the academy as such, since the time of Academus. All the readings and interpretations related to the quality of education not only on the traditional one, but also regarding education in the virtual context are relevant and relevant, since its variety of treatments and implantation schemes vary from one country to another. given the variety of needs and cultures. The positions that were discussed on the subject were reviewed, and for information that is reported daily in the press and specialized magazines. They reflect a decrease in the quality of education, which has become a matter of priority for UNESCO. The linking of the product presented is timely, current and necessary, since the quality of education is part of the theoretical reference of any study on educational quality in all its breadth.

Keywords: quality of education, quality management, quality assessment, quality instruments.

Vers une éducation de qualité: gestion, instruments et évaluation

RÉSUMÉ

Parler de qualité de l'enseignement, c'est remonter au début de l'académie en tant que telle, depuis l'époque de l'Academus. Toutes les lectures et interprétations liées à la qualité de l'éducation non seulement sur l'enseignement traditionnel, mais aussi sur l'éducation dans le contexte virtuel sont pertinentes et pertinentes, car sa variété de traitements et de schémas d'implantation varie d'un pays à l'autre. , compte tenu de la diversité des besoins et des cultures. Les positions qui ont été discutées sur le sujet ont été revues, et pour des informations qui sont rapportées quotidiennement dans la presse et les magazines spécialisés. Ils reflètent une baisse de la qualité de l'éducation, qui est devenue une priorité pour l'UNESCO. La mise en relation du produit présenté est opportune, actuelle et nécessaire, car la qualité de l'éducation fait partie de la référence théorique de toute étude sur la qualité de l'éducation dans toute sonampleur.

Mots clés: qualité de l'éducation, gestion de la qualité, évaluation de la qualité, instruments de qualité.

Introducción

La calidad en términos generales implica el mejoramiento continuo de los procesos de gestión. En el proceso educativo, los clientes son los estudiantes, y el objetivo básico de todo estado, es llevar la educación a todos los ciudadanos y en todos los niveles que contemple el proceso de formación integral. Es por esta razón que se deben contemplar esquemas de formación-aprendizaje que sean eficientes, sin menoscabo de la calidad educativa y manteniendo la equidad y la inclusión, para que la educación llegue como ya mencionado a todos y en todas las ubicaciones geográficas. El modelo educativo debe atender la inclusión viendo la heterogeneidad de los contextos sociales y de formación en los cuales ha estado inmerso el estudiante. La inclusión o masificación no puede observarse exclusivamente desde la óptica de la producción de egresados en determinado nivel académico.

La calidad en educación es el nivel del conocimiento impartido-aprehendido que visto como beneficio permite que la persona que lo recibe se desenvuelva en la actividad económica productiva con niveles aceptables (hacia excelentes) de desempeño.

En la calidad de la educación como proceso continuo, se deben tener siempre presente los factores intervinientes que inciden en la formación-aprendizaje entre los que resaltan:

- Competencias del docente.
- La adecuación de la oferta académica.
- Los contenidos programáticos.
- El comportamiento organizacional hacia la búsqueda de la calidad.
- El nivel de formación que trae el estudiante del nivel educativo anterior.

A los aspectos enunciados anteriormente, se le deben agregar:

- Los recursos audiovisuales disponibles.
- La plataforma tecnológica de soporte al proceso educativo.
- La evaluación permanente de los resultados del proceso educativo.
- La cantidad y nivel de la investigación que se desarrolla para mejorar, es decir, en la búsqueda de innovaciones educativas.
- Las políticas de estado que se dictan en lo que a la orientación de la educación se refiere.

Según Cabero, (2005) las nuevas tecnologías de la información y comunicación no son solamente una necesidad en la sociedad actual, sino que lideran la transición hacia la cuarta revolución industrial basada en la conectividad; por ello tener competencias en su uso es un requisito indispensable para el acceso al mundo laboral.

Por ello, la importancia de tener presente que los acelerados cambios las tendencias de mercado no siempre se traducen con la misma agilidad y eficiencia requeridas en la Educación Superior, uno de los campos en los que a tenor de lo resaltado es trascendental que se acometa la apropiación de tecnologías y su aprendizaje.

En la educación, la calidad del estudiante que se forma, sólo podrá ser medida en el largo plazo, razón por la cual, se deben centrar esfuerzos en los procesos del complejo sistema educativo. En otras palabras, esto significa, que se deben monitorear permanentemente esos subprocesos para que cada uno de ellos, entregue su producto con la calidad que es requerida por el subsiguiente subproceso.

De esta manera, al centrarse el esfuerzo en los componentes internos que inciden en la calidad y sus relaciones, la meta o el fin de un proceso de calidad, es que el proceso o salida de este proceso, satisfaga tanto a los clientes internos como externos en sus principales expectativas en cuanto al producto ofrecido, se puede inferir que el producto final o profesional producido, posea las competencias necesarias y sólidas como exigidas por la sociedad.

En este sentido, no se puede dejar de lado que en todas las actividades que se acometan para mejorar o cambiar, participan seres humanos, con creencias, valores y necesidades diferentes, que pueden verse afectadas por esos cambios o niveles de exigencia que actúan en contraposición con la búsqueda de la calidad deseada.

La calidad de la educación. Gestión, evaluación e instrumentos.

Siguiendo con la visión de la calidad que se refirieron anteriormente, cito a Mortinore (1991) (en Pérez Juste y otros, p.10), quien define una escuela de calidad como " aquella que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo". Continúa el autor: "Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados".

Lo expresado por Mortinore (1991), refuerza lo anteriormente expresado en este aspecto. Por otra parte, de la cita previa puede inducirse, que la educación como inversión debe verse desde la perspectiva de lo social-colectivo y su aporte incremental al crecimiento y desarrollo del país.

Como aspecto final en este punto, citó a Pérez serrano (2004) (en Pérez Juste y otros), "conjugar armónicamente el saber con el saber hacer, orientado todo ello al saber ser en la tarea siempre inacabada de la formación humana y una formación de calidad".

En un mundo como el actual, superpoblado y en la cual la tasa de nacimiento y la tasa de incorporación del ser humano a la edad productiva laboral en contraste con la disminución de las tasas de desempleo que se evidencia día a día en los distintos países del planeta, se genera una necesidad de superación personal que incide en el proceso educativo. Como refiere Pérez Juste (Ob.cit., p. 13) al citar a Yela, M y Maslow: "(…) podemos apreciar la constante tendencia del ser humano a plantearse nuevas metas apenas han alcanzado ciertos niveles en necesidades de rango inferior en la escala".

Es decir, la necesidad del ser humano de prepararse cada vez mejor para participar activamente en esa lucha por la sobrevivencia, que visto ahora desde el punto de vista organizacional, esa lucha por la sobrevivencia también se da, y salen a la búsqueda de profesionales cualificados, situación ésta, que crea un efecto rebote hacia las instituciones educativas.

Estas últimas deben entonces ofrecer mejores servicios y producir un producto final de calidad, que debe impulsar a participar en la mejora no sólo de sus procesos internos sino del proceso educativo en general. En otras palabras, estamos viviendo una etapa de transición entre la visión cuantitativa del problema educativo: más instituciones, ofrecimiento de más cupos u ofertas, más cantidad de carreras, índices académicos individuales, entre otros; hacia una visión cualitativa en su naturaleza, en la cual la calidad educativa, la evaluación de las instituciones educativas y la consideración del participante en todo su contexto social, juegan un papel decisivo, sobre todo cuando el elemento tecnología y la educación virtual entran en el escenario que actualmente está presente.

Por lo tanto, la evaluación del fenómeno subyacente deja de ser meramente contable o de inversiones meramente particulares, para pasar a ser un problema social colectivo, que debe ser abordado bajo los principios de la ciencia revisando todas las relaciones, es decir, una revisión política, sistémica y hermenéutica de compromiso social. No obstante, las dos visiones: cualitativa y cuantitativa son complementarias porque como ya referido se trata de un sistema complejo en su estudio.

Siendo el término calidad un concepto complejo en su amplitud y aplicación multidisciplinaria, no puede aceptarse bajo una concepción reduccionista, el cual concibe la calidad por el logro de los objetivos planteados. Cabe decir entonces, que se debe ir hacia una proyección multidimensional de la acepción del término. Esta última consideración se presenta en cualquier modelo educativo toda vez que la calidad total del proceso recae en todos los subprocesos que en su naturaleza también son complejos en todas sus dimensiones, sea cual sea la perspectiva de la cual se observen.

La multidimensional entonces, debe concebirse en la educación en su interior, en cada componente básico de la formación-aprendizaje, incluidas las tecnologías de información y comunicación (TIC) como medio o factor de multiplicación. No como un costo, sin dejar de obviarlo, sino como una inversión a largo plazo en concordancia con los planes de crecimiento del país. Por este último aspecto, la educación no puede dejar de ser una preocupación de Estado.

La calidad como objeto de estudio en el ámbito educativo no debe medirse solamente observando las manifestaciones que surgen como reflejo de los siguientes aspectos:

- Índice académico.
- Completación de los contenidos programáticos en el lapso establecido.
- El logro de la excelencia educativa.

Una visión de la calidad limitada exclusivamente a los factores referidos anteriormente, si pueden presentar un indicador alto de costo-beneficio que no puede ser sustentado a mediano plazo. La excelencia es enemigo de lo bueno y de lo muy bueno, además, los otros factores como el índice y la completación de los programas no garantizan la aprehensión de los contenidos, ni la pertenencia de estos.

En resumen, la calidad de la educación debe estudiarse de manera abierta, desde la complementariedad de los enfoques cuantitativo y cualitativo, con amplitud ontológica y manteniendo siempre la naturaleza axiológica de la educación, como orientadora y sustento de los cambios por venir.

Por otra parte, no debe dejarse al margen de la investigación, si las instituciones son públicas o privadas, porque esta condición está incidiendo en el producto final, y, por otra parte, considerar la planta de docentes y la proporción que existe entre docentes fijos y docentes contratados por hora (tiempo convencional), al igual que la remuneración que se percibe por horas de clase dictada y las facilidades para las tutorías.

El autor Pérez Juste (Ob.cit., p.21) resalta cuatro enfoques del término de calidad en educación:

- Enfoque de los movimientos de calidad: EFQM, CWQC (Company-Wide Quantity Control), normas ISO.
- Enfoque absoluto
- Enfoque relativo
- Enfoque integral.

El primer enfoque va dirigido al control estadístico de la calidad con los trabajos de E. Deming y V. Feigenbaum (1956); J. Jurán (1954) e Ishikawa (1985). De esta etapa se continúa con la etapa del aseguramiento de la calidad, a través de las normas ISO (International Standard Organization); esta última centrándose en todo el proceso de producción de bienes y servicios. Bajo este enfoque la atención se centra totalmente en la satisfacción del cliente, se transforma de manera total la empresa, para alcanzar la Calidad Total.

El segundo enfoque observa a la calidad como afectando la naturaleza de las cosas, sin distinción de que sean: productos, bienes o servicios. En este sentido se va a la excelencia del producto.

El tercer enfoque se entiende que los productos, bienes o servicios, se ofrecen dentro de un continuo de calidad, esta consideración lleva a establecer niveles de calidad que pueden ser comparados según el grado de calidad o calificativos de superioridad. En este enfoque (De la Orden, A.; 1981) se habla entonces de:

- Coherencia entre resultados y fines: funcionalidad
- Coherencia entre resultados, metas y objetivos: eficacia o efectividad
- Coherencia entre procesos, medios y resultados: Eficiencia.

Considera Pérez Juste (Ob.cit.) que le enfoque relativo no debe asumirse cuando se trata de la educación que se imparte en un centro o aula. Con esta postura coincido, porque la naturaleza del enfoque es netamente cuantitativa y no observa otros elementos que presentan una naturaleza distinta o distintiva.

El cuarto enfoque, ve la calidad como una realidad compleja en la cual todos los elementos que participan en el proceso lo hacen de manera armónica y eficiente, produciéndose un producto final que satisface no sólo a los clientes directos e indirectos, sino también a todo el personal que labora en la organización. El autor esboza la calidad bajo cinco criterios a saber: de totalidad, de integralidad, de adaptación, de armonía ycoherencia.

Criterios.

La totalidad como criterio de calidad. Busca mejorar a la persona para su crecimiento de una manera integral, es decir, mejorando su formación en todas sus dimensiones. No se trata entonces, de sólo transmitir saberes individuales o colectivos, sino una preparación intelectual, actitud ideal y axiológica. El criterio de integralidad es una visión complementaria a la totalidad; con este criterio se busca coordinar y armonizar todos los elementos participantes en el proceso educativo y orientarlos con base en un objetivo común de alto nivel, donde los objetivos individuales no permeen, o desvíen el camino hacia la meta correcta. En el criterio de adaptación se deben considerar los valores, creencias, capacidades, entorno social y cualidades individuales, entre otras, por ser los parámetros que de una u otra forma condicionan y revelan la manera de manifestarse de cada persona, que le dan apertura o cierre a la aprehensión del conocimiento. No todos responden por igual a los mismos estímulos motivacionales o de conducta, ni presentan las mismas cualidades para la captación del conocimiento.

Cita el autor a Jh. D. Wilson (p. 27), quien expresa en su obra: cómo valorar la calidad de la enseñanza, que la calidad del profesor estriba principalmente en su "capacidad de saber proporcionar (…) a cada uno de los alumnos el currículo más adecuado" y "acomodar a las necesidades individuales lo que ha de ser aprendido".

Bajo esta perspectiva, deja la responsabilidad absoluta al docente, cuestión inapropiada, salvo que se haya constituido previamente una comunidad de investigadores que incluya a los docentes como participantes y se hayan detectado en conjunto todas las necesidades educativas de esa comunidad o aldea, se estaría entonces, creando comunidades de aprendizajes o aldeas de aprendizaje y en este sentido, se hace necesario sustentar el proceso con las TIC y establecer tutorías que aseguren un aprendizaje de calidad.

En el criterio de armonía y coherencia caben las siguientes preguntas: ¿Utopía? ¿Es posible esta visión de la realidad educativa? Un mundo diferente siempre es posible, siempre y cuando el cambio tenga un comienzo.

Este aspecto requiere de la concientización de lo anteriormente referido, con la complejidad de que deben articularse todos los niveles educativos para que se superen las brechas existentes entre ellos, y, entre el nivel educativo y el entorno laboral. Sobre este contexto, cada nivel prepara al estudiante con la calidad como es requerida por el siguiente nivel del crecimiento personal y colectivo.

En resumen, las cinco criterios o dimensiones brevemente descritas exigen un cambio en el paradigma de la formación-aprendizaje, en la cultura organizacional y más importante aún en la conciencia ciudadana y visión del país.

La Calidad como Compromiso.

Por lo anteriormente expuesto, se puede reflexionar acerca de la calidad de la educación, si se consideran en el continuo del tiempo los siguientes determinantes:

- Formación en valores en todos los niveles educativos.
- Visión holística de la educación: totalidad e integralidad. Ver al educando como un todo perfectivo.
- Atención continua de las competencias de los docentes en todos los niveles.
- Implantación de estructuras curriculares dinámicas y flexibles dentro del rango de adaptación coherente. Currículo adaptativo.
- La diversidad cultural individual y colectiva.
- La virtualidad de la información.
- La naturaleza crítica de la educación, es decir, formar ciudadanos capaces de discernir y decidir sobre su camino en la vida, y que cada persona, contribuye de forma activa a su crecimiento personal.
- La cultura organizacional de las instituciones educativas oficiales y privadas.

La educación de calidad es un compromiso de Estado, por lo tanto, las personas encargadas de la supervisión de la aplicación de las medidas a tomar o determinantes del proceso de calidad, deben estar revestida de valores, entre los que resalta la rectitud, como garante de la implantación eficiente y un cambio o transformación educativa.

Como último punto de su abordaje, el autor (Ob.cit.) refiere el Modelo Europeo de Gestión de Calidad, que presenta la EFQM (European Foundation for Quality Managment), y se basa en nueve criterios que se evalúan sobre la base de 1000 puntos, que se aplica a las organizaciones educativas y que establece un premio o estímulo para las instituciones que mejor cumplieron los parámetros de calidad establecidos por la EFQM.

La calidad de la educación. Gestión de la calidad.

Concibe López, R. (Ob.cit.) que, por la condición de subsistema social y su complejidad, sin un cambio profundo en los centros escolares y en todas las instituciones educativas, no se producirá un proceso espontáneo de transformación. Con visión futurista y coherencia. Esta transformación entonces debe ser inducida, para superar posturas conformistas y que parten de ese 11º mandamiento que McClure (1988) citado por López, R. (Ob.cit., p. 45) el cual expresa: "Dejarás a la escuela como ha estado siempre".

Ningún país que quiera superar el subdesarrollo y prepararse para los retos que día a día se generan a través de la indetenible globalización, lo podrá enfrentar sin una decidida transformación de su sistema educativo. De lo contrario seguirá siendo subdesarrollado y explotadas sus riquezas por los países más poderosos y, por tanto, se sumirá cada vez más en su pobreza.

La incorporación de ciudadanos de mayor edad y experiencia, a los distintos niveles de formación, exige de la institución educativa una inminente preocupación y actitud activa hacia el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y esto, en toda la gama de especificidad de la educación.

Cabe señalar, que la calidad educativa y la equidad, pueden ir por caminos no contrapuestos en el cual los intereses individuales y organizacionales pueden estar yuxtapuestos y establecerse relaciones para la consecución de un bienestar común.

Según lo descrito anteriormente, esta situación conlleva a que el docente se prepare mejor, pero debe dársele apoyo y orientación motivacional, para que en este nuevo contexto sienta que participa y pertenece a un sistema más gratificante social y profesional. Se estrecharían, por tanto, las relaciones docente-institución-estudiante-comunidad, en todas sus dimensiones.

Cita López, R. (Ob.cit., p.48) a Gilles Lipovetsky (1994) de su libro: el crepúsculo del deber, lo siguiente:

> En la organización de la excelencia los ideales compartidos reemplazarán el principio a la coerción burocrática... La ética en la gestión significa tanto el renacimiento del ideal normativo de los valores como una atención incrementada llevada a los factores psicológicos y relacionales en la motivación del trabajo... No constreñir más en el trabajo con la norma ideal o la disciplina sino hacer de él una esfera potencialmente rica en realización íntima y capaz, con ello, de conjurar los movimientos de no pertenencia individualista (págs. 272-275).

Cita también López, R. (Ob.cit., p. 49) a Kurt Lewin (1991) en su afirmación: "no hay nada más práctico que una buena teoría".

Así, si se conceptualiza un marco conceptual y metodológico de manera clara y amplia, se puede disponer de una base sólida para la solución de problemas educativos, sin importar cuán cambiantes puedan ser. Se requiere solo, que ese marco conceptual y metodológico tenga la suficiente cualidad de flexibilidad.

López, R. (Ob.cit., p.50), ubica su estudio sobre la calidad en cuatro fundamentos o concepciones metodológicas como lo son:

- Concepción epistemológica.
- Dimensión ética.
- Orientación pragmática
- Inspiración metodológica.

Concepción epistemológica.

Quiere decir, que no se pueden seguir observando los problemas de la calidad en la educación desde posturas meramente mecanicista, reduccionista, causales lineales ni a esquema tácticos o de equilibrio, porque los actuales momentos son de permanente cambio, a partir de la era de la modernidad. Aun cuando hay que reconocer que las posturas antes referidas constituyeron en su momento un marco de referencia válido.

Se impone así, una nueva forma de pensar y ver la realidad social, lo que conlleva a establecer una nueva epistemología, amplia, en los estudios sobre la calidad en educación, que subyace en el pensamiento complejo (Morín como exponente universal de ese pensamiento) y con aproximación al enfoque sistémico. Sobre este último enfoque referido, cita López, R. (Ob.cit., p.50) a Levy-Leblond (1991) quien expresa que "los sistemas complejos conjugan una heterogeneidad estructural...".

Cuando López, R. (Ob.cit., p.51) refiere las peculiaridades del enfoque sistémico, cita el dictum aristotélico, "que establece que el todo es superior a la suma de las partes..." Y posteriormente expresa que, "Estas propiedades sistémicas desaparecen cuando, adoptando una aproximación analítica, se pretende dividir la realidad en un elemento componente".

Esta postura de López, R. (*ibíd.*) no debe verse desde una perspectiva reduccionista y limitaba porque cuando se descompone el todo en sus entidades, nodos o procesos, se busca estudiar todas las relaciones de ese proceso y a su vez describir o revelar aquellas relaciones que no se están visualizando por la complejidad del todo en su contexto holístico. Bajo un enfoque amplio, se va a un análisis top-down, para ver el todo en función de sus partes, y luego a un análisis bottom-up, para reconstruir el todo a través de sus partes, considerando las relaciones emergentes que no continuarán manteniéndose ocultas, sino entendidas como parte integral del comportamiento organizacional.

Estas relaciones emergentes, son las que permiten aminorar el impacto de las consecuencias de otras relaciones causa-efecto que pueden surgir de conexiones causales e imprevistas que emergen de la incertidumbre de una realidad cambiante con patrones no necesariamente establecidos dentro de un marco axiológico. Con el enfoque sistémico se busca a través del análisis, visualizar las partes del todo en un contexto menos complejo. Dentro de un entorno organizacional, las relaciones verticales y horizontales pueden estudiarse con mayor profundidad y en un ambiente más adecuado. Caracterizándose mejor las conexiones de cada parte con el entorno en el cual se desenvuelve, bien sea éste, interno o externo.

En otras palabras, el enfoque sistémico permite esclarecer la presencia de niveles de complejidad y establecer los criterios desde un nivel de complejidad a otro de complejidad superior. La calidad del sistema educativo necesariamente debe conceptualizarse bajo un enfoque sistémico-hermenéutico, con conciencia de que se está en presencia del todo sustentado en una concepción epistemológica de la complejidad.

Dimensión ética.

Se esboza ahora la dimensión ética, que considera tanto los valores individuales, como los valores colectivos, porque en ellos se sustenta la calidad educativa en lo atinente a la institución y a las entidades humanas participantes.

Refiere Yegres Mago (2007, p. 26), "La ética siempre es posible en función del bien, no de la destrucción, sino de la elevación humana". Cita también Yegres, M. (*ibíd.*) a Wanjiru (1999, p.9): "Si el educador ha de transmitir, o mejor, educar en los valores morales, lo primero que necesita el mismo es estar bien orientado en la ética de su propia actividad profesional".

Las citas de Yegres, M. (*ibíd*.) orientan hacia el rescate de los principios, hacia una enseñanza continua en valores que apalanque las responsabilidades del educador y de la gerencia educativa, así como también, humanizar las relaciones que se establecen a todo lo largo del proceso educativo.

Se trata entonces con el aspecto de la dimensión ética, suavizar o armonizar las confrontaciones de intereses entre las entidades que conforman el sistema educativo que por su carácter jerárquico y complejo subyace en los sistemas particulares. Adicionalmente se va en la búsqueda o formación de un liderazgo docente genuino y éticamente consolidado.

El tratamiento adecuado de la dimensión ética conlleva así, a una educación de calidad porque se establecen relaciones sustentadas en la confianza, en el respeto y en la responsabilidad compartida.

Orientación pragmática.

Nos conduce al concepto de la eficacia educativa, sobre este aspecto cita López, R. (Ob.cit., p.55) a Coleman (Coleman et al., 1966) quien expresa que las variables relacionadas con el entorno familiar y el nivel socioeconómico de los alumnos inciden sustancialmente en el rendimiento de los estudiantes y se extiende a toda la institución educativa. Es decir, se produce el efecto de bola de nieve en este sentido.

Se concibe de esta manera, desde el punto de vista de la calidad, a la enseñanza eficaz, cuando la institución apoyada en una planificación continua y coherente alcanza los fines, las metas y objetivos que se ha trazado en función de satisfacer las necesidades de la sociedad, como su fuente de "materia prima"; es decir, es ésta quien entrega a la institución educativa un ser para que sea educado y formado para participar de forma activa en el desarrollo sustentable y sostenible del país. Sobre esta materia se puede consultar a Francés Antonio: Estrategia y Planes para la empresa (2007).

Inspiración metodológica.

Al considerar este aspecto, López, R. (Ob.cit.) concibe la gestión de calidad sobre la mejora continua, recurriendo al Ciclo de Calidad de Deming o ciclo PHVA (o PDCA en inglés): Planear, Hacer, Verificar y Actuar. Lo considera una herramienta básica. Desde el punto de vista metodológico, esta herramienta proporciona alta utilidad, dentro de un entorno controlable por la institución, para poder atacar las causas principales que afectan la calidad educativa. Cita a este respecto López, R. (Ob.cit., p. 58) a Reynolds et al (1997), cuando enumera las fases de los procesos de mejora escolar:

- 0 Preparación
- 1 Fase de diagnóstico

- 2 Fase de planificación estratégica
- 3 Fase de desarrollo
- 4 Fase de evaluación.

Gestión de la Calidad. Políticas.

Como políticas para introducir los principios de la gestión de calidad, plantea López, R. (Ob.cit., p. 59) trabajar en tres niveles de complejidad organizacional:

- La administración educativa
- Los Centros educativos
- El aula.

De esta manera, se consideran las políticas atinentes a la formación. Establece, además, principios básicos que deben seguirse a saber:

- Convencer antes que imponer
- Admitir y promover diferente grado de avance
- Respetar los elementos fundamentales de gestión del cambio.

Sobre las políticas que atañen a la administración educativa se deben considerar todas las relaciones que se establecen no sólo del docente hacia el alumno, sino de la institución hacia el docente y hacia la familia. Para la mejora continua, es necesaria una participación de todos los actores de la comunidad.

En cuanto a las políticas dirigidas hacia los centros educativos, se debe promover el establecimiento de un plan para la gestión de la calidad educativa.

Es decir, planes anuales de mejora, en el cual se establezcan los instrumentos, herramientas, medios y compromisos dirigidos al logro de la calidad. Describir claramente las características principales de los planes, cómo a través del plan se logrará la mejora y que persona e instituciones participarán en él. Por último, se debe contemplar la fuente de ayuda externa y las formas de reconocimiento por los logros alcanzados.

Como políticas centradas en el aula, cabe destacar, que todos los esfuerzos que se orienten a la calidad educativa tienen su principal cimiento en el aula, donde se requieren los conocimientos básicos y preparar al alumno para acceder a otros niveles de educación y otras modalidades de enseñanza. En este sentido, cabe destacar, que entran en consideración las capacidades cognitivas del alumno, así como también, la preparación y competencia del docente. Sobre estos aspectos se deben abocar las políticas de aula.

Para cerrar el cuadro de políticas y el tema tratado, es necesario que, de manera transversal, se proceda a la formación integral sobre la gestión de calidad, con un plan bien definido, a todo el personal que de una u otra forma participa de esta gestión, en otras palabras, la formación sobre calidad como eje transversal es un elemento clave a considerar en el Plan Estratégico para la Mejora de la Calidad.

La calidad de la educación. Instrumento para la gestión de calidad.

Peralta Ortiz, M. (p.p 75-100). La autora comienza su disertación partiendo de la concepción de que la calidad en un centro escolar es Calidad Total, por lo tanto, la gestión de ésta se dirige al logro eficaz de los objetivos planteados.

Sobre este aspecto en particular, cabe reseñar que hablar de calidad total requiere establecer un esquema metodológico enfocado hacia el mejoramiento continuo con una visión holística del sistema educativo como concebido por Deming, E.; para llevarla hacia una entidad integrada. Habla del "proceso ampliado" que no es otra cosa que incluir dentro del análisis de los recursos, a los proveedores, los clientes, los inversionistas y la colectividad. Desde esta perspectiva, también se concibe la calidad como un mejoramiento permanente de los procesos cuya responsabilidad recae sobre la gerencia, pero que debe ser compartida entre todos los actores.

Lo antes referido significa, que, para avanzar en el camino de la calidad, la gerencia debe participar activamente en el proceso y no ser simples observadores del desenvolvimiento de las actividades que se adelanten al efecto. Por otra parte, la autora refiere la necesidad del trabajo en equipo y de enseñanza en equipo, el cual no va dirigido exclusivamente a la forma de aprendizaje de los alumnos, sino también al trabajo colaborativo que se debe instrumentar al nivel de los docentes y de toda la coordinación pedagógica y toma de decisiones.

Es oportuno resaltar lo expresado por Ander-Egg (2005. p.11) "(...) Para alcanzar mejor, determinados objetivos y desempeñar mejor una actividad, el trabajo en equipo aparece como una necesidad y como una exigencia. Lo sabemos, lo tenemos claro en nuestra mente, pero (...) En la práctica nos resulta harto difícil conseguirlo".

Obviamente, a este respecto, el liderazgo de la gerencia educativa juega un rol preponderante para llevar a feliz término un esquema PHVA, como ya fue referido por López, R. (Ob.cit).

Expresa Peralta, O. (Ob.cit., p. 77) que "la calidad educativa requiere transformar la cultura profesional de los centros escolares (...)". Sobre este aspecto, Ander-Egg (Ob.cit.), lo afirma cuando dice que en el trabajo en equipo si sus miembros no tienen la madurez suficiente, el individualismo y deseos de sobresalir sobre el resto de los integrantes del equipo, tiende a romper la armonía del equipo. Esto conlleva a la necesidad de reeducar al educador, transformarlo en un profesional transdisciplinario que sea capaz de interactuar con otros profesionales en la construcción de un nuevo modelo educativo orientado hacia el mejoramiento de la calidad.

El trabajo en equipo para llevar adelante un proyecto de esta magnitud, donde cada institución participa dentro de su contexto, pero con objetivos en común al resto de las instituciones, que van a converger en un objetivo macro, que es al final, su contribución al desarrollonacional.

Se observa entonces, que todos los principios relacionados con la interacción entre seres humanos, creación de clima adecuado, entre otros, deben ser tomados en cuenta, lo que hace del proceso metodológico un proceso complejo, pero no utópico.

Se aboca Peralta, O. (Ob.cit.) en su trabajo a plantear la aplicación del Método de Deming, E. como metodología para mejorar la calidad de la educación. Explica el método a través de un ejemplo adaptado a la educación lo cual lo hace comprensible para los profesionales de la educación que deseen aplicar dicho método en sus instituciones. El abordaje del método lo hace de una manera clara y sencilla.

Por otra parte, Le Boterf, G.; Barsucchetti, S. y Vincent, F. (1993, págs. 103-188), plantean la gestión de calidad bajo diferentes enfoques. Hacen referencia a otros instrumentos de medición que pueden ser considerados adicionalmente (págs. 191-224).

Se quiere significar con esto, al referir otros autores con otras visiones, que la complejidad del sistema educativo no puede reducirse a un solo esquema metodológico, sino adoptar cada institución educativa, un enfoque apropiado a su cultura y características.

La calidad de la educación. Evaluación de la calidad.

Se examina a Municio F., P. (Ob.cit., p. 101-156), en su disertación, al considerar el término "evaluar la calidad"; expresa que esto "implica aceptar un significado para ambos términos que resulta coherente en un contexto cultural previamente definido". Sobre lo antes dicho, focaliza su análisis sobre lo que él llama las cuatro racionalidades y las perspectivas que desde su punto de vista se evalúa la calidad de la educación.

Estas cuatro racionalidades son:

- Calidad y evaluación en la cultura satisfaciente.
- Calidad y evaluación en la cultura política.
- Calidad y evaluación en la cultura optimizante.
- Calidad y evaluación en la cultura integradora.

Por su parte, Lepeley, Ma. T. (2005, p. IX) expresa: "(...) nace la crítica necesidad de la educación para avanzar el desarrollo humano". Continúa la autora: "(...) el mundo avanza demasiado rápido pero que la educación va a paso mucho más lento". "El fundamento pedagógico que da marco de referencia a teoría y práctica es que el ser humano aprende lo que tiene relevancia en su vida y potencial para mejorar su existencia". Expresa también: "(...) los alumnos ya no son agentes pasivos, pero el objetivo central de la educación y sus necesidades determinan el diseño y elaboración de los procesos educativos dirigidos a conseguir calidad".

Se observa así, el carácter relativo de la calidad y del proceso en su valoración. El país presenta una necesidad de desarrollo y en función de ello, establece estrategia para la educación. La sociedad manifiesta unas necesidades que varían según el estrato social. La organización educativa tiene una cultura que no necesariamente cubre las necesidades sociales. Las tecnologías y los esquemas globalizantes sustentan un cambio cultural que favorece a otras culturas dominantes.

La pregunta que surge ante esta situación es: "¿cómo equilibrar esa gama de necesidades para que las políticas orientadoras de la calidad satisfagan la mayor parte de esas necesidades, teniendo como fin último transformar el ser, para alcanzar la mayor cantidad de felicidad posible?

Refiere Municio, F. (Ob.cit.) de manera acertada la interrelación entre los términos "evaluación" y "calidad", porque intrínsecamente uno está dentro del otro. Es decir, se evalúa por qué se busca mejorar, esto es calidad. Cuando se habla de calidad, hay un elemento sobre el cual se compara y para ello se ha debido hacer una metodología de evaluación continua. Por ello al referir: Evaluación de la calidad del aprendizaje, se refuerza una necesidad que debe ser atendida como visión meta.

Ahora bien, evaluación implica observar la calidad desde una visión cuantitativa, objetiva. Pero se debe considerar, por otro lado, el carácter subjetivo y relativo de la calidad y mirar también, la realidad desde una postura cualitativa.

El investigador de la calidad debe entonces desprenderse de una postura dogmática y concientizarse para aceptar que debe asumir por la complejidad del fenómeno que estudia, una postura de complementariedad, no solamente desde el punto de vista metodológico, sino de la interdisciplinariedad.

Lo que quiere decir, que debe tener amplitud epistemológica, porque de lo contrario estaría asumiendo un enfoque reduccionista en la visión científica y praxiológica en lo concerniente a la "evaluación de la calidad del aprendizaje". Como describe Municio, F. (Ob.cit.), la valoración que el sujeto hace de la calidad está en función de la comparación que realiza entre su expectativa (deseos) con la percepción que construye de la realidad.

La relatividad de la evaluación de la calidad y basada ésta en la diversidad de expectativas encontrada en cada contexto, lleva a Municio, F. (*ibíd*.) a analizar este punto desde las cuatro perspectivas culturales enunciadas anteriormente. A continuación, se describen brevemente cada una de ellas.

Calidad y Evaluación en la Cultura Satisfaciente.

Parte del principio de que como el Estado es el que establece los parámetros que deben regir el proceso educativo, esto lo convierte en el certificador de la calidad. Busca con ello el Estado, que, aun existiendo diversos valores entre los participantes en el sistema educativo, los objetivos establecidos sean garantes y priven sobre las expectativas particulares.

Bajo este esquema el control de calidad se hace harto difícil, si considera la complejidad del sistema y la concurrencia de valores no afines en la vasta cantidad de instituciones educativas.

Además de ello, la calidad desde esta perspectiva, principalmente un enfoque cuantitativo, no es otra cosa, sino basar la calidad bajo un modelo estadístico, y sobre unas programaciones de aula que no necesariamente se ejecutarán con la calidad exigida. Los cambios curriculares bajo este enfoque se producen con mucha lentitud y no van al ritmo en el cual avanza el desarrollo económico y cultural.

La metodología de evaluación bajo este criterio va dirigida a evaluar el aprendizaje ajustado a los programas establecidos. La calidad, como proceso o producto, no se visualiza como una inversión a largo plazo, sino como un costo, por lo cual no se le da el valor adecuado. Esta corriente de pensamiento evoluciona y da origen a la postura identificada por Municio, F. (Ob.cit.), como cultura política.

Calidad y evaluación en la cultura política.

Los adeptos a esta corriente de calidad toman como postura el rechazo frontal a las normativas existentes y las califican de deshumanizadoras. Se escudan en una filosofía humanista.

La evaluación de las instituciones se basa en comparaciones con otras instituciones. Las decisiones bajo este enfoque se toman por consenso, donde cada miembro defiende sus propios intereses, los objetivos comunes toman un carácter formal y los resultados no se aprecian como reales o son inexistentes.

La escuela más que un centro de aprendizaje pasa a ser un lugar de encuentro, predominan las relaciones interpersonales y se rechaza de manera categórica el concepto de competitividad. El carácter político de esta corriente hace que la valoración política prive sobre la norma e inclusive sobre las necesidades del entorno. Es claro entonces, que las relaciones de la institución como tal y sus miembros son muy débiles para producir cambios significativos en la calidad de la enseñanza.

La programación educativa se basa en el ritmo de aprendizaje de cada persona, sus intereses y expectativas y sobre estos aspectos se construye la calidad.

La metodología de evaluación bajo este criterio es muy variada, pues depende de las características personales de cada evaluado, lo que hace difícil la tarea de cada orientador, los cuales, por las características de este enfoque, deben estar adecuadamente formados y concientizados para esta labor. El orientador en este caso es en sí un instrumento de evaluación, porque debe estar inmerso en dicho proceso. La evaluación es multimetódica, por la variedad de factores que entran en juego en cada situación a evaluar. Los indicadores de evaluación se construyen sobre la base del "cómo": se hacen las actividades, se aprovechan los recursos o se llevan a cabo las relaciones interpersonales.

Calidad y Evaluación en la Cultura Optimizante.

Esta perspectiva a diferencia de la cultura satisfaciente sustituye la eficacia que concentraba el esfuerzo en las actividades, por la eficiencia orientada a los objetivos. Esta cultura la define Municio, F. (Ob.cit., p. 129) sobre los "valores institucionales comunes que son aceptados por todos, o por la mayoría de los miembros, pero con una limitada intervención voluntaria de éstos en la dinámica institucional y en el logro de sus fines".

Bajo esta postura se generan normas de calidad que la industria implantó para la mejora de sus procesos de producción. En la educación esas normas fueron adoptadas por los gobiernos de manera diferente y de acuerdo con los intereses políticos o personales del momento. Esta cultura les establece estándares a las actividades del docente y el estudiante era concebido como el receptor directo de la calidad. Se pasó de una evaluación trimestral, a una evaluación continua. Se asignaban productos en los cuales se contemplaban los elementos de calidad concebidos y aceptados para el curso y su dinámica. Se establecieron tutorías, cursos de recuperación o remediales, además del uso de recursos audiovisuales y presentaciones de informes de investigaciones bibliográficas.

Se establecieron normativas para las presentaciones en el aula considerándose todos los elementos de diseño de presentaciones de contenidos y de presentaciones orales, entre otros. Surgió bajo este esquema la educación diversificada. Las instituciones educativas aceptan el esquema de supervisión administrativa, aun cuando esta actividad administrativa no era garante de la calidad de la educación impartida por determinado centro educativo.

Surge también, el esquema de acreditación que en Venezuela algunas universidades están aplicando previa autorización Estatal. Esta cultura educativa viene dando buenos frutos en países como Cuba, Japón, Singapur y los países asiáticos, como refiere Municio, F. (Ob.cit., p. 133).

Éste enfoque acepta las relaciones interpersonales competitivas, pero también promueve el trabajo colaborativo, como modelo de aprendizaje. Se apoya en las redes de información entre personas y a través de la tecnología. El aprendizaje enmarcado en esta postura asigna la responsabilidad a la gerencia educativa, quien debe velar por el cumplimiento de los objetivos institucionales.

Tiene una estructura jerárquica, lo que le resta flexibilidad para el logro de las metas. No obstante, exige un monitoreo constante e interpretación correcta de la realidad que se vive. Está centrada tanto en la eficiencia, para satisfacer o alcanzar los objetivos establecidos. Se aceptan bajo este enfoque, la existencia de valores comunes y con esta actitud se delinean objetivos claros y precisos. Es un enfoque netamente cuantitativo, en el cual la calidad del producto final se mide por el "cuanto" dando menor importancia al "que" y al "cómo" se aprendió. Se centra en la creencia de que el mundo está en constante evolución, y sobre esa dinámica se planifica la formación. No busca cambios en el sistema educativo, sino generar los mejores resultados dentro del esquema existente.

Desde la visión metodológica de la evaluación refiere Municio, F. (Ob.cit., p. 139) lo siguiente: "para el evaluador optimizante la selección del instrumento y del momento o período de evaluación son parte del problema pues cualquier elemento no controlable puede modificar los efectos y por lo tanto, la calidad de las medidas obtenidas". Continúa Municio, F. (*ibíd.*), "el evaluador actúa en esta situación manteniéndose ajeno a ello, es decir, con el máximo grado de independencia (aunque no de objetividad) tratando de no contaminar con su intervención ninguno de los datos que puedan obtenerse". No obstante, a lo expresado en las líneas anteriores, el evaluador es el garante de la calidad de la educación impartida.

Los instrumentos de evaluación deben ser variados para recoger, agrupar y satisfacer la mayor cantidad de necesidades con la menor contaminación posible, para que el resultado final de la evaluación sea confiable y honesto.

Calidad y Evaluación en la Cultura Integradora.

Municio, F. (Ob.cit., p.142) al referir esta postura la define como: "se caracteriza por la existencia de valores institucionales aceptados por la mayoría de sus miembros y la intervención activa y voluntaria de éstos en su logro".

Esta cultura de la calidad surge a partir de la década de los 70, con los trabajos de Calidad Total de Deming, comenzando por darse cuenta que el elemento humano es factor clave para el aseguramiento de la calidad y que para consolidar ésta, deben ser considerados igualmente, los consumidores y los clientes o usuarios de los productos y servicios. Se dirige la valoración de la calidad al cliente, es decir, a su satisfacción. Donde no sólo se mide la calidad del producto per se, sino la calidad de atención y del servicio en general.

Desde el punto de vista educativo, la tendencia es y debe seguir siendo así, que las instituciones deben entender su rol, como servidores de la sociedad donde el Estado y todos los entes y profesionales integrantes del sistema, son parte integral en cada una de ellas, dirigiéndose todos los esfuerzos hacia un mismo fin: la calidad para el desarrollo y eliminación de la pobreza.

Este fin, exige un cambio cultural y un replanteamiento de las estrategias y objetivos. El evaluador de la calidad, la gerencia educativa y los docentes se deben convertir en agentes multiplicadores del cambio que, además, se hace imperioso por los significativos avances tecnológicos.

Las instituciones educativas deben mejorar por tanto sus relaciones entre ellas, y obviamente con el Estado como organismo rector del sistema educativo. El talento humano cobra la importancia que siempre ha debido tener, y su desarrollo debe ser la base del futuro.

Como expresa Municio, F. (Ob.cit., p.148), "el significado de un aprendizaje de calidad se refiere a todo aquello que demanda la sociedad global, el entorno institucional y la persona para alcanzar sus últimas metas. (...) va más allá del “que", "como" y "cuanto" aprenden (...)". Los programas deben ahora prepararse de manera integral y flexible, triangulando el contenido-captación-tecnología. Deben ser adaptables a cada situación y contexto.

La metodología de evaluación debe centrar sus esfuerzos hacia los resultados sociales. Mayer y Timms (1970) referidos por Municio, F. (Ob.cit., pág. 151) son considerados los pioneros de este modelo metodológico, donde el centro de atención es la satisfacción de las necesidades. La interacción evaluador-evaluado es esencial, para establecer relaciones causa-efecto que conlleven a un mejor resultado del programa educativo.

Conclusiones

La calidad como es abordada por los autores, es descriptiva, no se tocan instrumentos ni se amplía en modelos de evaluación, que sí son referidos por Le Boterf, G.¸Barsucchetti, S. y Vincent, F. (Ob.cit.), por Lepeley, Ma.T (Ob.cit.) y por Ander-Egg (Ob.cit.), lecturas que son necesarias para complementar el trabajo de López, R. y otros (Ob.cit.).

Aunque los autores analizados no tocan la educación virtual y sus aspectos de calidad, la lectura y visiones de la calidad a todo lo largo de su consideración histórica, evolución y descripción de la postura actual, es necesaria, porque permite al investigador no solamente conocer ese proceso de evolución, sino también, los autores que en su momento fijaron determinada posición que fue la base epistemológica de ese momento histórico.

Además, los diferentes enfoques, las diversidades de redacción y lenguaje utilizado, va construyendo en el investigador una base conceptual y narrativa, que va consolidando no sólo su redacción, sino la base conceptual y la postura ante la calidad de la educación que la investigación que aborde irá adecuándola al área específica del trabajo investigativo.

Todas las lecturas que sobre calidad de la evaluación se puedan realizar, son bien valoradas como aprendizaje porque introduce de una vez por todas al investigador en los grupos de investigación que sobre la calidad de la educación se están estructurando a nivel de las instituciones universitarias e inclusive del Estado. Es una investigación, que siempre tendrá vigencia, porque la búsqueda de la calidad en un proceso continuo y todo cambio bien concebido siempre será aceptada e implantada según la disponibilidad de recursos.

Esta revisión bibliográfica permite entender la evolución que bajo un enfoque cuantitativo tuvo la medición de la calidad en la educación y que sí es factible propiciar cambios desde el adentro de las organizaciones educativas, siempre que estos cambios vayan hacia la transformación del ser y en línea con los objetivos institucionales.

Referencias

Ander-Egg. (2007). Introducción a la Planificación Estratégica. Grupo Editorial Lumen Hvmanitas. Buenos Aires – México.

Le Boterf, G; Barzucchetti, S.; Vincent, F. (1993). Cómo Gestionar la Calidad de la Formación. Ediciones Gestión 2000, S.A. España.

Lepeley Ma. T. (2005). Gestión y Calidad en Educación. Ed. McGraw Hill. México.

Pérez, J.; López, R.; Peralta, Ma. D.; Municio, P. (2004). Hacia una Educación de Calidad. Gestión, Instrumentos y Evaluación. Ed. Narcea. España.

Yegres, A. (2007). Ética, Política y Educación. Ed. Gerardo Toro, IPC. Caracas.

MARCO A. FLORES BARRIOS
Docente – investigador de la Escuela de Estudios de Orden Interno de la GNB (EEOI-UMBV)

La crisis social venezolana: elementos para su comprensión y tratamiento

Edgar E. Contreras L.
UPEL. I.P.M. José Manuel Siso Martínez
contredgar@gmail.com

RESUMEN

En esta investigación se asume como objeto de estudio el concepto crisis en procura de formular una definición que favorezca la comprensión de lo que se indica cuando se afirma que la sociedad venezolana se encuentra en crisis. Siguiendo lo propuesto por Ackoff (citado por Sierra Bravo,1993) sobre los pasos a seguir para el empleo de la técnica de la definición se procedió a examinar las diversas definiciones existentes y a identificar el núcleo de significación de estas. A partir de éste, se formuló la definición de crisis social que se propone. Del análisis realizado se concluye el predominio de interpretaciones parcializadas que han limitado la comprensión de la crisis y que han obstaculizado su tratamiento. De mantenerse esta tendencia se pone en juego la posibilidad de renunciar a la democracia como forma de vida y de organización social en Venezuela.

Palabras claves: crisis, crisis social, democracia, Venezuela.

Recibido: febrero 2019
Aceptado: diciembre 2019

The Venezuelan social crisis: factors for understanding and discussing

ABSTRACT

This research aims to formulate a definition of crisis that can explain the phenomenon of "Venezuelan society in crisis". Following Ackoff´s step-by-step methodology to create a definition of a given term, this study examined the various definitions of crisis that currently exist and identified the common denominator of all these definitions. From this base a definition of social crisis was formulated from the analysis undertaken, it is concluded that definitions of crisis are predominantly biased interpretations of them which have limited the understanding of crisis and have hindered attempts to overcome crisis. If this biased interpretation remains dominant it is assumed that the crisis in Venezuelan society will continue. Define what this is or that people will lose faith in and eventually lose a democratic system of governance,

Keywords: crisis, social crisis, democracy, Venezuelan.

La crise sociale vénézuélienne: éléments pour sa compréhension et son traitement

RÉSUMÉ

Dans cette enquête, le concept de crise est supposé être un objet d'étude afin de formuler une définition qui favorise la compréhension de ce qui est indiqué lorsqu'il est affirmé que la société vénézuélienne est en crise. Suite à ce qui a été proposé par Ackoff (cité par Sierra Bravo, 1993) sur les étapes à suivre pour l'utilisation de la technique de définition, nous avons procédé à l'examen des différentes définitions existantes et à identifier le cœur de leur signification. À partir de là, la définition de la crise sociale proposée a été formulée. L'analyse réalisée conclut à la prédominance d'interprétations biaisées qui ont limité la compréhension de la crise et qui ont entravé son traitement. Si cette tendance se maintient, la possibilité de renoncer à la démocratie comme mode de vie et organisation sociale au Venezuela est en jeu.

Mots-clés: crise, crise sociale, démocratie, Venezuela.

Introducción.

El concepto crisis ha sido utilizado para denotar la situación del país en diversos momentos de su historia. En las dos últimas décadas su uso ha sido más frecuente, ya que a partir del 18 de febrero de 1983 los dirigentes del país han planteado, con insistencia, que el mismo se encuentra en crisis. Sin embargo, el hecho de vivir diariamente en una sociedad en la que se reconoce la existencia de crisis no significa que los miembros de esta entiendan claramente lo que significa e implica estar en crisis.

En este contexto, autores como Martínez, L. (1985) y Caballero (1998) han destacado la importancia de dotar de un significado preciso a este concepto. Martínez al referirse al uso inadecuado que se le ha dado al concepto crisis señaló: "En ocasiones nos queda la impresión de que se trata de un vocablo que sirve como un comodín idiomático..."(p.1).

En procura de superar la situación planteada se procedió a realizar una investigación documental que permitiera: 1) identificar los principales elementos o condiciones que se vinculan al concepto crisis; 2) determinar por qué su uso puede extenderse para denotar la realidad de las sociedades, 3) establecer los principales elementos o condiciones que deben estar presentes en una sociedad para afirmar que ésta se encuentra en crisis y 4) formular una definición de lo que ha de entenderse por crisis social.

El logro de la tarea propuesta se considera fundamental para la comprensión de la situación venezolana en las últimas décadas, de manera que se reconozcan las verdaderas dimensiones y magnitudes de la crisis y se avance en la toma de medidas que favorezcan su desenlace.

Para una universidad como la UPEL, que se encuentra en un proceso de implementación de un nuevo diseño curricular, el tener claridad sobre este aspecto es una exigencia básica, sobre todo en un contexto en el que se pone en duda el aporte de las universidades al país y en el que se reclama el apoyo de estas a las políticas educativas propuestas por el gobierno.

Definición de Crisis.

Siguiendo a Abagnano (1974) y a Randolp (1979), se puede afirmar que la palabra crisis ha sido tomada del vocabulario médico y transferida al lenguaje cotidiano y según Caballero (ob.cit.), es a partir del siglo XVII cuando comienza a utilizarse para denotar procesos sociales. La Real Academia, en el Diccionario de la Lengua Española (2013), recoge la diversidad de acepciones de la palabra crisis, al definirla como:

> f. Cambio brusco en el curso de una enfermedad, ya sea para mejorarse, ya para agravarse el paciente. || **2.** Mutación importante en el desarrollo de otros procesos, ya de orden físico, ya históricos o espirituales. || **3.** Situación de un asunto o proceso cuando está en duda la continuación, modificación o cese. || **4.** Momento decisivo de un negocio grave y de consecuencias importantes. || **5.** Juicio que se hace de algo después de haberlo examinado cuidadosamente. || **6.** Escasez, carestía. || **7.** Situación dificultosa o complicada. (p.421)

De acuerdo con las acepciones presentadas, se puede deducir que la palabra crisis no posee un significado único. Una interpretación de lo reseñado por la Real Academia Española, en la primera acepción, permite precisar que para reconocer que se enfrenta una crisis se requiere, por lo menos, de la existencia de los siguientes elementos o condiciones:

1) de un enfermo o paciente que padezca una enfermedad
2) que en ese paciente se haya producido un cambio que le haya alterado el desarrollo de su vida
3) que el paciente se enfrente a polaridades, como el mejorarse o agravarse, el vivir o morir
4) que el paciente se encuentre en un estado de incertidumbre, por el hecho de no poder precisar cuál será su situación futura.

El concepto Crisis es Aplicable a las Sociedades.

Lo señalado anteriormente permite identificar cuatro elementos o condiciones que ordinariamente deberían estar presentes cuando un paciente se encuentra en crisis. Sin embargo, se debe tener en cuenta que, de acuerdo con lo señalado por Randolph (ob. cit.), el uso del término crisis no se limita a quienes padecen una enfermedad. Mientras, Morín (1979) y corroborado por la Real Academia Española, en la segunda acepción de la palabra crisis, ésta también hace referencia a los cambios que se producen en el desarrollo de otros procesos de orden físico, históricos o espirituales.

De acuerdo con lo señalado, el término crisis resulta apropiado para denotar momentos, situaciones o cambios que acontecen en el desarrollo de las sociedades. En esta extensión del uso del término crisis, por las analogías existentes, se entiende que para considerar que una sociedad está en crisis deben estar presentes los cuatro elementos o condiciones señaladas anteriormente, en tal sentido, se asume que al hablar de crisis social se hace referencia, a una sociedad:

> 1.- que está atravesando una situación que es comparable con una enfermedad grave ya que su funcionamiento general ha sido alterado ya sea por problemas en uno o varios de sus elementos constitutivos.

2.- en la que se ha iniciado o producido un proceso de mutación o de cambio que ha alterado su desarrollo y que ha impedido que ésta pudiese seguir funcionando de la misma forma como lo hacía anteriormente.

3.- que se debate entre las polaridades existentes en su interior. Estas polaridades entendidas en términos de vida o muerte significan, que la sociedad se debate entre superar o mantener las condiciones internas que tenía o entre ser o no ser lo que se había propuesto.

4.- en la que sus miembros no tienen certeza sobre el rumbo que tomará la misma en el futuro, ya que, al alterarse el funcionamiento de la sociedad, el destinó de la misma dependerá de las fuerzas y de los intereses que se impongan en el interior de lasociedad.

La consideración de los elementos presentados anteriormente como vinculados al concepto de crisis social conduce a destacar que cuando una sociedad se encuentra en crisis puede avanzar o retroceder con relación a la situación que presentaba antes de que ocurriesen los cambios, motivo por el cual, se concluye que resultan inapropiadas y engañosas las opiniones de quienes afirman de antemano que las crisis representan para las sociedades que las padecen una oportunidad de avance, de progreso ya que ello es posible, pero no es un axioma.

El reconocimiento de que una sociedad está en crisis implica, tal como se destacó anteriormente, la aceptación de que en la misma se están produciendo o ya se han producido cambios; pero, las repercusiones de dichos cambios no están determinadas, sino que dependen de la orientación que tengan los mismos y del tratamiento que los hombres le brinden a la crisis, de acuerdo al diagnóstico que realicen, las expectativas que se planteen y los intereses que se impongan.

Lo destacado anteriormente permite considerar como un quinto elemento característico de la crisis social, el referido a que, la sociedad, (entendida como el paciente), requiere ser sometida a tratamiento y que la determinación de este dependerá en gran medida de los cambios que se han producido y de lo que los miembros de la sociedad consideren que se debe mantener, mejorar o sustituir en la misma. Con relación a lo señalado anteriormente, cobra mayor sentido lo señalado por Sosa (1985), quien al referirse a la crisis y sus implicaciones planteó:

> hay que reconocer que estamos en crisis es aceptar conscientemente la necesidad de tomar decisiones de fondo sobre la marcha de la sociedad... y estar dispuestos a sufrir las transformaciones exigidas por esas decisiones. Que estas decisiones sean de fondo quiere decir que en ellas va la vida o la muerte de lo que queremos ser y hacer como sociedad... (p.1)

En sus planteamientos Sosa, establece una relación directa entre reconocer que se está en crisis y el hecho de aceptar conscientemente la necesidad de tomar decisiones de fondo sobre la marcha de la sociedad. Además de ello, Sosa señala que, para enfrentar la crisis, los miembros de la sociedad deben estar dispuestos a sufrir las transformaciones exigidas por las decisiones que se tomen. Sin embargo, se debe destacar que la acción a desarrollar por los miembros de la sociedad, ante la crisis, no es necesariamente igual para todos, porque a la hora de determinar el tratamiento que se le dará a la crisis, se manifestaran las diversas fuerzas o tendencias que existen en el interior de la sociedad. Esta situación puede desencadenar enfrentamiento, tensiones o consensos.

Lo planteado por Sosa y lo comentado al respecto, permite destacar como requerimientos para la superación de la crisis social, la toma y puesta en ejecución de decisiones de fondo compartidas y dirigidas a hacer frente a los cambios que se produjeron en el orden social al manifestarse la crisis.

A partir de lo señalado se puede definir la crisis social como un proceso de cambios que altera el funcionamiento de la sociedad, que genera situaciones conflictivas o de insatisfacción que afectan a sus miembros, quienes deben decidir el tratamiento que le darán a la misma de acuerdo con el diagnóstico que realicen, a los intereses y aspiraciones que prevalezcan en la sociedad.

Durante la crisis los miembros de la sociedad pueden sumergirse en un estado de incertidumbre y desorientación por el desconocimiento de cuál será su situación futura y la de la sociedad. La crisis social se puede manifestar de manera inesperada o puede ser prevista, pero en ambos casos sus repercusiones resultan violentas para los miembros de la sociedad.

A partir de la definición de crisis social propuesta se constata la limitada comprensión que se ha tenido de la misma y la tendencia a considerar, de manera aislada, sus múltiples manifestaciones. Es por ello por lo que se presenta a continuación una síntesis explicativa de la crisis social venezolana con base en lo acontecido en el período 1958-1998. Para elaborar esta síntesis se prestó particular atención a los rasgos de la cultura política atribuibles al venezolano.

Siguiendo a Larrazabal y Barrios (1991), Benedicto (1995); Romero (1997); De La Rosa (2005), Guzmán (2005), Jorge (2010) y Alarcon (2013) se entenderá por cultura política al conjunto de creencias, actitudes, valores, ideales, sentimientos y evaluaciones que predominan entre los ciudadanos respecto al sistema político de su país y al papel que ellos desempeñan dentro de dicho sistema. La cultura política es el resultado de la interacción permanente que se produce al interior de la sociedad entre los individuos, los grupos y las instituciones. La cultura política aporta directrices al comportamiento ciudadano. Estas directrices son las que dan sentido a la existencia y al reconocimiento o no de las instituciones como entes encargados de velar por que esas directrices o normas se cumplan. De esta manera el ciudadano entra en el campo de lo público, de la república.

La importancia de la consideración de la cultura política en el estudio de la crisis social venezolana viene dada por el reconocimiento que el paso de la dictadura a la democracia suponía más que un cambio de nombre, suponía un proceso complejo, que requería dotar de nuevas normas al quehacer social y que suponía la educación de los venezolanos para que asumieran progresivamente sus nuevos compromisos de cara a la modernización y democratización deseada. (Lander,1987; González,R.1997)

El punto de partida de esta síntesis los constituye los principios y aspiraciones plasmadas en el texto del Pacto de Punto Fijo y en la Constitución de la República promulgada en 1961. Para ello se asumen los resultados de las investigaciones realizadas por Lerner de Almea (1984); Santana (1986) y CERPE (1990) en las cuales se presentan un conjunto de principios y valores asociados al ensayo democrático iniciado en 1958. (ver cuadro 1). Por último, se presentan algunas lecciones que pueden extraerse del análisis de lo acontecido en la sociedad venezolana en el período comprendido entre 1958 y 1998 y que pueden servir de base para ponderar la pertinencia o no de las iniciativas que se han puesto en marcha en el país desde la llegada al poder de Hugo Rafael Chávez Frías (1998-2013) y continuadas por Nicolás Maduro Moros (2013-al presente).

Cuadro 1.
Valores Democráticos y sus indicadores

PRINCIPIO DEMOCRATICO	INDICADORES (actitudes, acciones y requerimientos asociados)
1. LIBERTAD	• Toma de decisiones • Actuación de acuerdo con criterios compartidos • Responsabilidad por los propios actos • Expresión de pensamientos

2. JUSTICIA	• Reconocimiento de la dignidad propia de la persona humana • Reconocimiento del fundamento y los límites de la autoridad civil • Aceptación de la participación de la autoridad civil en las actividades económicas • Participación de la sociedad en el ejercicio de la autoridad civil • Reconocimiento e importancia de las diferentes condiciones de los grupos sociales que componen la sociedad, y de las estructuras socioeconómicas que relacionan estos grupos entre sí. • Valor y sentido de los bienes materiales para el hombre • Valor y sentido del trabajo humano • Naturaleza de la relación entre el capital y el trabajo en el proceso de producción
3. IGUALDAD	• Reconocimiento y respeto de los derechos individuales y sociales • Distribución equitativa de los recursos • Acceso a funciones y a los beneficios que se ofrecen a los ciudadanos • No discriminación o marginación por la condición social, raza, sexo.
4. SOLIDARIDAD	• Disposición a compartir los éxitos y fracasos de los demás • Disposición a cooperar en la transformación de la sociedad • Colaboración en la defensa y mejoramiento ambiental • Relación de comprensión y ayuda ante las necesidades ajenas
5. TOLERANCIA	• Respeto a las creencias, opiniones y conductas de los demás • Convivencia y diálogo con personas de otras creencias religiosas y distinto credo político • Convivencia y comunicación con otros grupos sociales e instituciones

6. RESPONSABILIDAD	• Participación en la consecución del bienestar colectivo • Responsabilidad en el cuidado de los bienes públicos • Conservación del ambiente y de los recursos naturales
7. PARTICIPACIÓN	• Disposición a cooperar en la transformación de la sociedad • Control ciudadano de la administración pública • Disposición a intervenir en política • Incorporación a las organizaciones gremiales, sindicales y de la sociedad civil • Preocupación por el bienestar de la comunidad
8. DIALOGO	• Atención a las opiniones de los demás para resolver los problemas comunes • Disposición a la convivencia con personas de distinto credo y afiliación política • Respeto a la opinión ajena • Sugerencia de ideas para contribuir a mejorar una situación
9. VALORACIÓN DEL TRABAJO	• Asumido como fuente de realización personal • Instrumento para la transformación de la naturaleza y para la producción de bienes y servicios requeridos • Fundamento de la prosperidad social

Fuente: cuadro elaborado por el autor a partir de los aportes de las investigaciones realizadas por Lerner de Almea (1984); Santana (1986) y CERPE (1990).

Interpretaciones parciales de la crisis

El tratamiento de la crisis ha estado marcado por la existencia de variadas interpretaciones y en función de la identificación con las mismas los gobernantes de turno han actuado.

En 1983, a partir de la disminución de los ingresos petroleros, se produjo el reconocimiento generalizado de la existencia de una crisis y se dijo que la misma era económica, porque era el producto del enorme peso de la deuda externa y del agotamiento del modelo económico rentista, dependiente del precio del petróleo. (Cordova, 1985, España, 1989) A partir de esta interpretación, en los años siguientes, se adoptaron medidas de corte neoliberal orientadas a reducir la participación del Estado y a procurar una mayor eficiencia de éste, en el manejo de la renta petrolera.

Estas medidas, según Lander (1992) no produjeron la recuperación social deseada, porque las mejoras en los indicadores macroeconómicos, no fueron acompañadas de mejoras en la calidad de vida de los venezolanos, en especial de los más necesitados, los cuales se empobrecieron a un ritmo indetenible, al mismo tiempo que experimentaron el debilitamiento del poder de compra del bolívar ante el dólar y que vieron reducirse sus posibilidades de contar con un empleo fijo y de disfrutar servicios básicos de calidad. (Larrazabal y Barrios, 1991; López Maya y Lander, 2000)

A partir de los acontecimientos de febrero de 1989 y las intentonas golpistas de 1992, cobró fuerza la idea de que el país padecía una crisis política, que se produjo como consecuencia del predominio de los intereses de las elites y de la pérdida de legitimidad que experimentó el sistema político (democracia representativa), y los partidos políticos tradicionales (AD y COPEI), los cuales comenzaron a ser duramente cuestionados por haberse convertido en instituciones clientelares, que dejaron de promover la participación ciudadana y de representar los intereses del pueblo para procurar, a partir de su influencia en la distribución de la renta petrolera, el control de las instituciones públicas y de las demás instancias representativas de la sociedad civil, entre ellas los sindicatos, las asociaciones de vecinos y las ONG.(Sosa, 1989; Rey, 1991)

El control partidista de las instituciones representativas del Estado afectó considerablemente su desempeño, haciéndolas ineficientes, abriendo paso a la corrupción administrativa y negando la posibilidad de alcanzar la anhelada modernización. Según Contreras (2003), para hacer frente a esta situación se promovió la descentralización, como forma de desconcentrar el poder del Estado y de fomentar una mayor participación de la sociedad civil. Se argumentaba la necesidad de pasar de una democracia representativa a una democracia participativa, en la que los ciudadanos pudiesen ejercer un mayor control sobre la gestión de las instituciones públicas, entendidas como entes necesarios para regular el ordenamiento social y asegurar la igualdad y la justicia social. El impacto de estas medidas no fue el deseado, porque el venezolano dejó de creer en los políticos y se replegó a sus espacios privados, procurando aislarse de todo aquello que tuviese que ver con el manejo de lo público.

Ante la descomposición social, provocada por el deterioro de las condiciones de vida de la mayoría de los venezolanos y ante el auge de la violencia, la delincuencia y la incertidumbre sobre los destinos de la sociedad, comenzó a imponerse la idea de que la crisis venezolana era una crisis moral, producto de la pérdida de valores. Según González (1997), a partir de esta supuesta pérdida de valores, se ha intentado explicar el mal funcionamiento de las instituciones, el auge de la corrupción, la desigualdad, la inoperancia de la justicia, el aumento de la pobreza y el deterioro de la convivencia ciudadana.

Desde esta perspectiva, la situación del país es el resultado de la acción de unos cuantos corruptos que, aprovechándose de su cercanía con las instancias de poder, o de las cuotas de poder alcanzadas, anteponen sus intereses personales y grupales a los intereses colectivos o de la nación.

A partir de este modo de entender la crisis, se explican los frecuentes llamados de atención sobre la importancia de la educación, de la formación en valores, y la insistencia en el papel formador que desempeñan (y deben desempeñar) instituciones como los medios de comunicación. Desde esta perspectiva, se espera que los ciudadanos honestos, hagan frente a esta situación y permitan recobrar la legitimidad institucional requerida y el rumbo perdido. Este modo de entender la crisis explica, en parte, la buena acogida que tuvo Ramón J. Velásquez al ser nombrado presidente encargado en 1993 y, la reelección de Rafael Caldera como presidente para el período 1994-1998. Pero los resultados de su gestión demuestran que los problemas del país requerían algo más que personas honestas. (Purroy, 1993; Romero, 1997; Parra y La Cruz, 2003)

En síntesis, se puede afirmar que, a partir de 1983, la sociedad venezolana ha sido sometida a los efectos de una serie de planes y medidas que, si bien tenían algún fundamento en la realidad, no lograron por sí mismas hacer frente a los múltiples cambios que se habían producido a partir de la irrupción de la crisis.

El fracaso de las medidas y planes puestos en marcha a partir de las interpretaciones de la crisis comentada anteriormente se debe a la limitada atención que los dirigentes del país (y los actores sociales en general) han prestado a la interdependencia existente entre los aspectos económicos, políticos y sociales. (Azocar,1986) En las posturas sobre la crisis social se evidencia claramente el predominio de interpretaciones parciales, interesadas, las cuales no han permitido su abordaje como una crisis global o estructural, con implicaciones mayores a las que se derivan del agotamiento del modelo rentista, del colapso del populismo del Estado o de la perdida de legitimidad de los partidos políticos.

En pocas palabras, los diagnósticos sobre la crisis social que han predominado suelen confundir sus expresiones con sus causas y por ello, en vez de reconocer que la misma está afectando el funcionamiento general de la sociedad (lo que incluye las relaciones económicas, políticas sociales), se suele plantear la existencia de varias crisis, a partir de sus diversas manifestaciones. (López, 1989; Cordova, 1997)

Visión Sistémica de la Crisis

Desde un enfoque global o sistémico de la sociedad, se puede comprender con mayor facilidad que, si un componente del sistema anda mal, el sistema general también lo está, lo que supone que la superación de los desajustes, que puedan surgir en un momento determinado, no se logra sólo con el ajuste del componente que andaba mal, sino que supone la atención de los desajustes producidos a nivel global o general. (Tomas, 2010)

La superación de la crisis no puede pensarse sólo desde la adopción de unas determinadas medidas económicas, sociales o políticas, sino que debe considerarse el impacto de los desajustes en todos los órdenes de la vida social y las repercusiones que puedan tener en dichos órdenes las medidas que se adopten.

Conforme a lo planteado anteriormente, ha de entenderse que la estructuración de la sociedad democrática que se proyectó a partir de 1958 suponía establecer e integrar unas relaciones económicas que asegurasen la producción de la base material requerida para vivir, unas relaciones políticas que orientasen la toma de decisiones sobre el quehacer colectivo y unas relaciones sociales que permitiesen la creación de una idea compartida de la sociedad, así como de los símbolos que la identifican.

Estas relaciones sociales permitirían que cada individuo, manteniendo su propia libertad y autonomía, se sintiese parte del colectivo, asumiendo las responsabilidades que se le atribuyen e identificándose con los principios y valores implícitos en la cultura del país.

A partir de lo señalado queda claro que la conformación de la sociedad anhelada suponía asumir el reto de establecer unas relaciones económicas, políticas y sociales complementarias entre sí, de manera que los venezolanos estuviesen al tanto de las exigencias que en el ámbito personal y colectivo les suponía el nuevo rumbo que se le quería dar a la sociedad.

Desde esta perspectiva se entiende que la crisis de la sociedad venezolana está íntimamente asociada a los desajustes que se presentaron en sus elementos constitutivos, los cuales repercutirán en todos los ámbitos de la vida social, por ello ha de entenderse que a pesar del origen económico, político o social que pueda tener una crisis, su tratamiento no puede pensarse de manera aislada a riesgo de profundizarla o prolongar su existencia, como ha sucedido en el caso venezolano.

Proyecto Social con Horizontes Claros

El ensayo democrático iniciado en 1958 disponía de unos parámetros muy claros en cuanto al tipo de relaciones económicas, políticas y sociales que se querían establecer. Siguiendo a España y Vivancos (1993) y a González (1997) se puede afirmar que el orden social propuesto a partir del derrocamiento de la dictadura era un orden que debía contribuir con la modernización y democratización de la sociedad y para ello las relaciones económicas debían estar fundamentadas en el trabajo, en la valoración del capital humano, en la transformación de los recursos presentes en la naturaleza y en la búsqueda del bien común.

Las relaciones políticas debían estar marcadas por el reconocimiento de los derechos de todos los venezolanos, el respeto a la autoridad concedida al Estado como ente encargado de promover y garantizar el progreso de la sociedad, por la promoción de la justicia, el diálogo y la participación. Por su parte, las relaciones sociales debían estar dinamizadas por los principios acordados y consagrados en la constitución, entre los cuales destacan: libertad, solidaridad, tolerancia, responsabilidad, igualdad. (CERPE, 1990) Estos principios harían posible la convivencia ciudadana en un ambiente de paz.

La concreción del orden social anhelado suponía la participación de todos los venezolanos, quienes debían: cumplir con sus deberes, proteger los bienes públicos, participar en la toma de decisiones, respetar los acuerdos, y reconocer la autoridad concedida al Estado. Para el cumplimiento de estas obligaciones los mismos, además de su propia iniciativa, debían contar con el apoyo del Estado (a través de las instituciones que lo representan), el cual debía brindar la asistencia y la educación necesaria para el cabal cumplimiento de sus compromisos como ciudadanos.

Sobre la base de lo planteado anteriormente, se entiende que: cualquier acción que realizasen los venezolanos (de manera individual o a través de las organizaciones existentes), a favor de la concreción de los principios consagrados como fundamentales para la sociedad, representaba una contribución a la democratización de la misma, mientras que cualquier distanciamiento, omisión o inversión que se produjese en los aspectos considerados como fundamentales para la sociedad, obstaculizaba o atentaba contra la democratización de la misma.

La Crisis se Gesta a Partir de las Contradicciones del Sistema

A partir de lo señalado por autores como Aguirre (1961), Albornoz (1962), Briceño (1992) y De La Vega (2005) ha de entenderse que el germen de la crisis social venezolana se encuentra en la contradicción existente entre, los principios que se proclamaron como rectores del orden social que se quería conformar, y los que realmente se promovieron, al mantener (y profundizar) el carácter rentista de la economía venezolana, al favorecer el establecimiento de unas relaciones sociales marcadas por el clientelismo en vez de la igualdad, al promover el populismo de un Estado, que se apoyó en la renta petrolera para proveer un bienestar social que no era fruto del trabajo productivo de los venezolanos, ni del empeño de constituir una sociedad más justa e igualitaria.

Grandes ideales y cortas visiones la crisis

El impacto del bienestar social que disfrutaron los venezolanos durante los primeros años del ensayo democrático fue tal, que el optimismo los embargó y les impidió ver las consecuencias que a futuro traería la constitución de un orden social que no asociaba los niveles de vida con el trabajo productivo, y que no fomentaba el diálogo como principio para favorecer la convivencia ciudadana. (Baptista,1989; Naím y Piñango, 1989) Esta situación es explicable a partir de la consideración de las injusticias y abusos de los que había sido objeto el venezolano durante la dictadura y a la poca preparación y formación que éste había recibido, con relación a lo que suponía vivir en democracia. En este contexto, el venezolano estaba necesitado y esperanzado y cualquier beneficio que se le ofreciese sería bien recibido, sin mayores cuestionamientos. Las complicaciones vendrían después cuando ese esquema se hiciese inaguantable.

La poca atención que se le brindó a la formación de los venezolanos quedó evidenciada con el hecho de que la transformación de la Ley de Educación se produjo en 1980 a pesar de que la Constitución de la República fue promulgada en 1961.

Este hecho supuso dejar en manos de las diversas organizaciones presentes en la sociedad la tarea formativa, dando pie a situaciones como la señalada por Albornoz (1962) en cuanto a la incongruencia que se observaba entre los diversos principios que se promovían en el interior de la sociedad. Esta diversidad de mensajes resultó contraproducente para la integración que se pretendía en torno al ideal democrático, en cuanto posibilitó el desarrollo de una cultura política con profundos rasgos antidemocráticos.

A partir de las lecciones recibidas cotidianamente el venezolano aprendió a convivir con la dualidad que supone vivir en una sociedad en la que las cosas se logran a través de medios distintos a los oficialmente pregonados. Revertir esta situación es el gran reto de la sociedad venezolana, un reto que no se puede superar por la vía de los discursos sino de las acciones. Es necesario revertir algunos de los rasgos de la cultura política atribuible a los venezolanos en el momento actual (Contreras, 2006).

La crisis se desarrolla en la abundancia económica

Las condiciones que aceleran el desarrollo de la crisis social venezolana se conjugan en los años setenta, en los cuales se produce el llamado "boom petrolero", el cual puso a prueba a las incipientes instituciones democráticas (Estado, partidos políticos, gremios, poderes públicos...) las cuales sucumbieron ante el peso de un discurso político que prometía prosperidad y que anunciaba el avance indetenible hacía la modernidad anhelada. El boom petrolero posibilitó el incremento del gasto público y de las demandas de bienes y servicios por parte de la población.

La abundancia de recursos económicos experimentada en el período comprendido entre 1974 y 1983 fue tal que la apropiación indebida de los fondos públicos se comenzó a ver como un hecho normal y ante la ausencia de instituciones que persiguieran y castigaran tales hechos, la ley perdió su majestad.

Los venezolanos descubrieron tempranamente que, a través de los contactos, de los amigos en el poder, se podía salir bien librado de cualquier acusación. (Pérez Alfonso, 1974¸ Ugalde, 1974)

La dinámica social que se generó durante los años setenta, puso al descubierto las convicciones, los intereses y prioridades de los actores firmantes del Pacto de Punto Fijo, los cuales se sumaron al festín, desconociendo sus declaraciones de principios y sus prédicas democráticas. A partir de este momento su alianza responderá a otros intereses distintos a los proclamados en 1958 y consagrados en 1961, en la Constitución de la República.

El modo como se asumió el boom petrolero marcó el surgimiento de la crisis en la sociedad venezolana, en cuanto la misma no fue administrada conforme a los requerimientos del orden social que se quería conformar, sino en base a los intereses y aspiraciones de los actores dominantes (políticos y empresario) quiénes, ante la ausencia de canales de control y de ciudadanos debidamente formados para el ejercicio y resguardo de los principios democráticos, desviaron el rumbo previsto para la sociedad en un momento de abundancia de recursos, de estabilidad política y de paz social.

Los efectos de la crisis se sienten durante la escasez

Los efectos de esta crisis se comienzan a padecer con mayor fuerza en el momento que se experimenta una reducción de los ingresos provenientes de la venta del petróleo, lo que lleva a muchos analistas a confundir el efecto con la causa, y a proponer erróneamente, que la crisis es económica, pero el origen de la crisis no puede ser considerado económico porque en la raíz de la misma se encuentra la imposibilidad que experimentó el Estado para seguir garantizando los beneficios que brindaba a la población y conciliando, por la vía de la repartición del ingresos petrolero, los intereses de los diversos sectores sociales. (Rey,1980)

Lo que entra en crisis y lo que se pone a prueba durante la escasez, no es el modelo económico o el político en particular, es el modelo global de sociedad que se había venido conformando, a partir de 1958, en el cual el Estado había asumido roles no previstos, en el que la participación ciudadana había sido controlada por los partidos políticos, en el que la elite económica había impuesto sus intereses (en contra de la igualdad deseada) y en el que el oportunismo era la actitud a desarrollar, para maximizar la obtención de los beneficios que se podían lograr en la repartición de la renta petrolera. En este orden social los venezolanos habían desarrollado la idea de que la mejora de sus condiciones de vida era un hecho que podía producirse independientemente del trabajo que realizaran y de la productividad del país. (Ugalde, 1974)

La crisis altera el funcionamiento de toda la sociedad

La existencia de la crisis se va a expresar a través de los distintos cambios que comienzan a experimentarse en el interior de la sociedad. Una expresión de ello lo constituyen los cuestionamientos y enfrentamientos que se comienza a producir entre los actores firmantes del Pacto de Punto Fijo. Los partidos políticos tradicionales, pasan a ser cuestionados por sus bases, las cuales comienzan a retirarle su apoyo, tal y como se evidencia en el incremento de la abstención electoral y en el apoyo experimentado por otras agrupaciones políticas. (Bisbal y Pascuale (1992)

La élite económica presiona a los políticos para imponer sus intereses, para lograr la reforma del Estado y el Estado se ve forzado a establecer prioridades, tomar medidas y procurar el establecimiento de consensos entre empresarios y trabajadores. De esta manera, las reglas de juego que imperaban en la sociedad se ven alteradas y la paz social, de la que tanto se enorgullecían los venezolanos, se desvanecerá ante las expresiones de descontento popular y el acrecentamiento de la conflictividad política. (Navarro, 1985; Bisbal y Pascuale, 1992; Zapata, 1995)

La conflictividad política se expresará con mayor crudeza a finales de los años ochenta y durante los noventa, y desembocará en la ruptura formal del Pacto de Punto Fijo, en el fin del bipartidismo y en la búsqueda de nuevas opciones políticas como la representada por Hugo Chávez Frías.

Las magnitudes de los cambios provocados por la crisis son tales que todos los fundamentos del orden existente se verán afectados. El desempeño del sistema democrático será cuestionado y se perderán las certezas, sumergiendo a la sociedad en la incertidumbre y obligando a los dirigentes a tomar medidas, en medio de un contexto en el que la tolerancia, el diálogo y la solidaridad no son los principios más desarrollados. En todo este proceso el protagonismo de las elites económica y política será determinante en cuanto los destinos del país quedan a merced de sus decisiones, ante la poca capacidad de participación en la toma de decisiones que poseen los sectores más necesitados de la población. Los desaciertos de sus acciones provocaran la profundización de la crisis. (Sosa, 1989)

Las medidas que se toman agravan la crisis

Los múltiples planes y medidas que se pusieron en marcha durante los gobiernos de Herrera, Lusinchi, Pérez y Caldera para hacer frente a la crisis no arrojaron los resultados esperados y los efectos de la crisis se fueron agravando. Esta ineficiencia es explicable a partir de la sobrevaloración, que hacen los gobernantes de turno, del factor económico y el desconocimiento de la influencia de la cultura política que había desarrollado el venezolano. Desde esta sobrevaloración del factor económico es que se entiende, porque el logro de unos equilibrios macroeconómicos justificó el empobrecimiento de millones de venezolanos y desde la cultura política dominante, se entiende porque los actores sociales involucrados (empresarios, trabajadores, el Estado) rechazaron los llamados a pactar, a conciliar que se hicieron desde el gobierno y porque los venezolanos son capaces de llevar nuevamente a la presidencia a los políticos que traicionaron el Pacto de Punto Fijo.

Sin negar la influencia de su carisma personal, la reelección de Carlos Andrés Pérez es la mejor muestra de los anhelos y expectativas de los venezolanos en cuanto a la mejora de sus condiciones de vida. Se pensó que Carlos Andrés Pérez podría generar la bonanza económica que se tuvo durante su primer período. En definitiva, la elección de Carlos Andrés Pérez fue expresión de la negativa a cambiar, de los venezolanos que le eligieron y un reflejo del desconocimiento que se tenía de gravedad de la crisis que se había gestado al interior de la sociedad.

Nuevos Actores con Prácticas Viejas

La crisis también ha supuesto el surgimiento de nuevos actores sociales que han ocupado los espacios cedidos por los actores involucrados en el Pacto de Punto Fijo, de esta manera debe prestarse especial atención al papel desempeñado en los últimos años por los medios de comunicación social, los militares, los líderes regionales y por esa sociedad civil organizada que, con el peso de la cultura política dominante, se ha mantenido firme en su lucha por asumir la defensa de los derechos de los ciudadanos. Estos nuevos actores suponen otros puntos de referencia, a partir de los cuales se intenta hacer frente al pesimismo y a la incertidumbre instalada en la sociedad. (Salamanca, 1987)

Los nuevos actores corren el riesgo de asumirse como los salvadores de la democracia, como los nuevos mesías y ello supondría repetir el error de depositar toda la confianza y toda la responsabilidad en personas e instituciones, a partir de los ideales que dicen defender, sin tomar en cuenta la necesidad de que existan instituciones y mecanismos sociales a partir de los cuales los ciudadanos puedan ejercer control sobre las medidas a tomar y los procedimientos a seguir.

En el proceso de reflexión que permitirá la transformación y modernización del currículo para la formación docente de pre-grado que formará la UPEL, este aspecto debe ser seriamente ponderado, en procura de precisar de qué manera la universidad contribuirá a la formación del ciudadano requerido y del profesional que fomentará la participación ciudadana dentro y fuera de las aulas.

Los nuevos ideales no vienen automáticamente acompañados del venezolano que hará posible la concreción de estos, este venezolano debe formarse, debe reconocer las limitaciones para la superación de la crisis de algunos principios y actitudes que asumió el marco del orden social constituido durante el período 1958-1998.

En este contexto de incertidumbre, las necesidades del venezolano, sus aspiraciones de cambio y su cuestionamiento al desempeño de la democracia colocan a la sociedad, en una situación, que salvando las distancias, se asemeja a la existente al producirse el derrocamiento de la dictadura, en cuanto la sociedad debe redefinir su horizonte y para ello dependerá de sus actores sociales, de sus instituciones y sobre todo, de los aprendizajes que la sociedad en su conjunto puedan haber extraído de lo acontecido en el ensayo democrático adelantado en el período 1958-1998 y de la experiencia de gobierno de Hugo Chávez Frías y Nicolás Maduro.

La superación de la crisis, en los términos planteado, demanda la toma de decisiones que pueden ser impopulares debido a que requieren o presuponen cambios en la cultura política del venezolano. Este hecho lleva a pensar la inevitable labor educativa que debe emprenderse para contribuir a crear condiciones que posibiliten alcanzar la modernización y democratización anhelada partiendo de los logros que en este sentido aportó el ensayo democrático y superando los obstáculos que suponen la presencia de algunos principios antidemocráticos en el comportamiento del venezolano.

A modo de conclusión

A partir del análisis realizado se tiene que la superación de la crisis, dentro de unos parámetros que promuevan la democratización y modernización de la sociedad, pasa por la formulación de propuestas que tomen en cuenta las siguientes lecciones que se pueden extraer del proceso vivido durante el período 1958-1998. Estas lecciones permiten construir una especie de tamiz o cedazo a través del cual se debe pasar cualquier propuesta que se presente para hacer frente a la crisis, en procura de ponderar su pertinencia.

El venezolano valora la democracia, como sistema de gobierno, como estilo de vida, pero cuestiona su desempeño durante las dos últimas décadas. Las mejoras alcanzadas en términos de acceso a la educación, salud, servicios públicos e infraestructura, incorporación de la mujer a la vida pública supusieron un avance considerable en términos de la modernización de la sociedad. Estas mejoras actuaron a favor de la legitimación del orden social y forman parte de los anhelos del venezolano, pero en la actualidad se experimenta una tendencia regresiva que hace pensar en la vuelta a situaciones que se deban por superadas. Frenar y revertir esta tendencia serán retos claves para asegurar el apoyo a la democracia.

La superación de la crisis requiere tomar en cuenta los rasgos predominantes en la cultura política del venezolano. Conviene que el venezolano apoye las medidas a implementar a partir de su conocimiento, y de la consideración de sus implicaciones, y no a partir de una emotividad o una confianza ciega, que le lleve a descargar en los demás sus responsabilidades. Los liderazgos personalistas atentan contra la institucionalidad que requiere la consolidación de la democracia, en la medida que las decisiones dejan de ser autónomas y pasan a depender de la voluntad o conveniencia del gran líder.

Se debe superar la tendencia instalada en los venezolanos a explicar lo que le acontece a partir de la actuación de agentes externos. Desde esta perspectiva siempre se encontrará a quién endilgar los males sociales, de esta manera se mantendrá la línea de pensamiento que sostienen que el responsable de todos males sociales es el imperialismo o el petróleo, y no el manejo que se ha hecho de los recursos generados por su comercialización; para otros, la responsabilidad será del comportamiento del mercado petrolero mundial y no de la dificultad de hacer frente a las implicaciones de haber asumido un modelo económico rentista, de igual manera la responsabilidad de la crisis será atribuida sólo a los políticos, a los corruptos y no se considerará la influencia de miles y miles de venezolanos que confían ingenuamente en sus promesas y que no participan activamente en la toma de decisiones.

El venezolano aspira la mejora permanente de sus condiciones de vida, pero no establece la relación que debe existir entre sus aspiraciones y su trabajo, entre la productividad del país y las posibilidades de hacer realidad sus expectativas. Sus aspiraciones deben estar dotadas de cierta racionalidad y no de su creencia de que Venezuela es un país rico. La dinámica del crecimiento anual de la población obliga necesariamente a que año tras año se produzca más, a que se construyan nuevas viviendas, escuelas y se generen nuevos empleos.

Esto genera un ritmo en el que cada año se requieren más recursos y si no se generan por la vía de la reactivación económica el Estado seguirá asumiendo el rol paternalista y todopoderoso, pero las experiencias pasadas indican que esa situación se hace insostenible en el tiempo y que la merma de los ingresos petroleros pone al desnudo la realidad que se oculta tras la bonanza.

Las demandas de los sectores más necesitados de la población no se deben utilizar como palanca para la consecución de lealtades políticas. Esta es una tentación a la que están sometidos los políticos, pero las consecuencias de este modo de proceder, atenta contra la paz social, porque tiende a acrecentar la polarización existente entre los diversos actores sociales y en especial la existente entre los más pobres y la elite económica del país, entendida como la principal benefactora del Pacto de Punto Fijo.

Se requiere fortalecer o refundar las instituciones para que puedan favorecer la modernización pretendida. Como parte de este proceso se debe redefinir el rol de los partidos políticos, de los gremios, de las organizaciones empresariales, de los medios de comunicación, de los militares, de las universidades y de las demás organizaciones representativas de la sociedad civil. Este proceso debe estar orientado a procurar una mayor participación ciudadana, en pro de la defensa de sus derechos y la concreción de los consensos establecidos en torno al rumbo que se le quiere dar a la sociedad. La descentralización administrativa como proceso político debe profundizarse. Para avanzar en este proceso las universidades pueden encontrar en la Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior una oportunidad para profundizar su vinculación con las comunidades que atienen y con el país en general.

La redefinición del Estado es vital para fortalecer la democracia y hacer de la libertad un valor y no un argumento para mantener la anomia o la anarquía que ha imperado en los últimos años en el interior de la sociedad. El Estado debe jugar un papel fundamental en la recuperación de la credibilidad en los consensos y acuerdos como mecanismo para la toma de decisiones. El venezolano valora la libertad, pero tiende a confundirla con el libertinaje.

La ineficiencia de las instituciones, el clientelismo político, la corrupción y la debilidad del Estado limitaron el desarrollo de una cultura de respeto de la ley. Desde esta perspectiva debe entenderse que la reforma de las leyes puede ser una medida a considerar en pro de la superación de la crisis, pero que ese hecho, por sí sólo no basta. Se debe procurar el fortalecimiento de las instituciones responsables de velar por su cumplimiento.

El clientelismo ha dejado su impronta en las relaciones entre los venezolanos, de manera que cualquier trámite que involucre a las instituciones públicas o privadas se intentará preferiblemente a través de la intermediación de un familiar o amigo. De esta manera se evitará el seguimiento de los canales regulares y el fortalecimiento de las instituciones seguirá siendo un ideal.

La paz social que disfrutó el venezolano durante la mayor parte del ensayo democrático representa uno de los puntos de apoyo a partir de los cuales se puede retomar el diálogo entre los venezolanos. A pesar del abuso del poder, la convivencia social se ha dado y ha posibilitado la existencia de espacios públicos en los que se da el encuentro entre personas de diferentes tendencias políticas, de diferentes grupos sociales y de diferentes razas y nacionalidades.

El Pacto de Punto Fijo demostró que, con visiones claras, se pueden lograr acuerdos y aunar esfuerzos hacia metas comunes. Lamentablemente, los intereses grupales se terminaron imponiendo sobre los intereses del país. La superación de la crisis requiere recuperar la confianza en el otro y la capacidad de diálogo para trabajar en pro de metas comunes.

Con sus luces y sus sombras el ensayo democrático supuso un avance en términos de la democratización y la modernización de la sociedad. De cara al futuro queda el reto de fortalecer al ciudadano y generar condiciones que posibiliten acortar las distancias entre lo que se dice y lo que se hace.

Referencias

Abagnano, Nicolas. (1955). Historia de la Filosofía (t.1). Barcelona, Ariel.

Aguirre, Manuel (1961). La viveza ¿suprema virtud? *SIC*, 24 (234), 163-164.

Alarcon. Benigno. (2013) Cultura política y liderazgo en Venezuela. Cambios en la cultura política venezolana durante la Presidencia de Hugo Chávez. Disponible: [Consulta https:// politikaucab.net/2013/07/30/cultura-politica-y-liderazgo-en-venezuela cambios -en-la- cultura-politica-venezolana-durante-la-presidencia-de-hugo-chavez/2013, abril 18]

Albornoz, Orlando. (1962). Valores sociales en la educación venezolana. Una investigación sociológica. Caracas: UCV.

Azocar, Matos. (1986, noviembre 14). El Fracaso del Pacto Social. *El Nacional, p. D2*

Baptista, Asdrubal. (1989). Mas allá del optimismo y del pesimismo: Las transformaciones fundamentales del país. En M. Naím y R. Piñango (Dirs), El caso Venezuela: Una ilusión de armonía (5ª. ed.). (pp. 20-41). Caracas: IESA.

Benedicto, Jorge y Morán, María.Luz.(Edts.) (1995), Sociedad y política. Temas de sociología política, Madrid, Alianza.

Bisbal, Marcelino. y Pascuale, Nicodemo. (l992, noviembre). La Credibilidad en la Democracia. *SIC*, 55 (549),417-419.

Briceño León, Roberto. (1992). La expectativa de futuro del venezolano y la crisis. *Espacio Abierto*, 1 (1) 5-18.

Caballero, Manuel. (1998). Las Crisis de la Venezuela contemporánea. Caracas: Monte Avila.

CERPE (1990). El Docente en Venezuela, Pasado Presente y su Reto con el Futuro del País. (Vol.2). Caracas: Autor.

Civit, Jesús. y España, Luis.Pedro. (1989). Análisis sociopolítico a partir del estallido del 27 de febrero. Caracas: UCAB.

Constitución. (1961). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 662 (extraordinario), Enero 23, 1961.

Contreras, Edgar. (2006) La Crisis venezolana: una interpretación a partir de la cultura política del venezolano en el período 1958-1998. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.

Contreras, Miguel. (2003). Cambios y discontinuidades en el proceso de descentralización en el gobierno de Chávez. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales.[Revista en línea], Disponible: http://www.revele.com.ve/pdf/revistavenezolana_de_economia_y_ciencias_sociales/vol9-n3/pag255.pdf [Consulta:2005, Julio 30].

Cordova, Arturo. (1985). La crisis fenómeno esencialmente estructural. Ponencia presentada en el Seminario La Crisis, Responsables y Salidas convocado por la Cátedra Pío Tamayo, Caracas.

----------(1987). Caracterización de la crisis venezolana y algunas cuestiones teóricas y metodológicas. [Número extraordinario]. *Economía y Ciencias Sociales*.25, 111-124.

De La Vega, Martín. (2005) Cultura política, ética y democracia. Perspectivas en Venezuela. En La Cultura política del venezolano. Caracas, Equinoccio.

España, Luis Pedro. (1989). Democracia & Renta Petrolera. Caracas: UCAB.

España, Luis.Pedro. y Vivancos, Francisco. (1993). La Crisis que nos falta por recorrer. Prospectiva social de Venezuela 1992-2005. Caracas: ILDIS-Nueva Sociedad.

González, Antonio. (1987). Proceso democrático y quiebra del pacto social. [Número Extraordinario]. *Economía y Ciencias Sociales*, 25, 125-144

González, Raúl. (1997). De la crisis institucional a la crisis cultural: ida y vuelta. *Cuadernos del CENDES,* 14(34), 127-152.

Guzmán, Carlos. (2005). La cultura política del venezolano, un acercamiento diacrítico a los estudios de la cultura e identidades políticas en Venezuela. *Comunicación,*130, 60-75.

Jorge, Julio. (2010) La Cultura, los Valores y la Calidad de la Democracia. [Documento en línea]. Disponible: https://cambiocultural.org/cultura-politica/concepto-de-cultura-politica/ [Consulta 2013, abril 18]

Lander, Edgardo. (1992). Los aprendices de brujos. Retos tecnocráticos a la política venezolana*". Nueva Sociedad*, 121, 124-133.

Larrazabal, R. y Barrios, L. (1991). El Colapso del populismo y el auge de la oligarquía financiera. Caracas: UCV.

Lerner De Almea, Ruth (1984). Los Calores morales en el contenido de la educación. Estudios del caso venezolano. Caracas: Ministerio de Educación.

López, Gustavo. (1989). Venezuela Actual: Los gestores de la crisis. *Economía y Ciencias Sociales*. 28, 53-82.

López Maya, Margarita. y Lander, Luis. (2000). Ajustes, costos sociales y agenda de los pobres en Venezuela: 1984-1998. [Revista en línea], Disponible:http://www.revele.com.ve/pdf/revistavenezolana_de_economia_y_ciencias_sociales/vol9-n3/pag255.pdf [Consulta:2005, Julio 30].

Martínez, Carlos. (1975). Consideraciones sobre el proceso político venezolano. *Economía y Ciencias Sociales,* 14 (1), 19-34.

Martínez, Luis. (1985, marzo) La crisis. Ponencia presentada en el seminario La Crisis, Responsables y salidas convocado por la Cátedra Pío Tamayo, Caracas.

Naím, Moises. y Piñango, Ramón. (Dirs). (1989). El caso Venezuela: Una ilusión de armonía (5ª. ed.). Caracas: IESA.

Navarro, Juan Carlos. (1985). ¿Por qué no ha habido una "explosión social" en Venezuela? *SIC,* 48 (475),203-205.

Parra, Matilde. y La Cruz, Tito. (2003). Seguimiento activo a los programas sociales en Venezuela. Informe Final. Caracas: CISOR.

Purroy, Ignacio. (1993). Actualidad Económica: Balance 1992 - Perspectivas 1993. SIC,56 (561), 5-7.

Randolph, Starn. (comp.). (1979) El concepto crisis. (F. Mateo, trad.). Buenos Aires: Megápolis. (Trabajo original publicado en 1976).

Real Academia Española. (2013). Diccionario de la lengua española. (22ª. ed.). Madrid: España

Rey, Juan Carlos. (1980). El Sistema de Partidos en Venezuela. En Problemas socio-políticos de América Latina. (pp.257-336). Caracas. Ateneo.

----------(1991). La Democracia Venezolana y la Crisis del Sistema Populista de Conciliación. En *Revista de Estudios Políticos*. (pp. 542-544), Madrid.

---------- (2003). Esplendores y miserias de los partidos políticos en la historia del pensamiento venezolano. [Documento en línea]. Disponible: http://www.fpolar.org.ve/jcr/jcr9.html. [Consulta 2005, abril 17]

Romero, María Teresa. (1997). Venezuela: deconstrucción y reconstrucción de la cultura democrática. [Documento en línea] Disponible: http://www. analítica.com/archivo/vam1997.06/pint3.htm. [Consulta 2005, Mayo 3]

Salamanca, Luis. (1987). Movimiento vecinal y democracia. SIC, 50(500), 522-525.

Santana, Luis. (1986). Valores Democráticos presentes en los Programas de Estudio del Area de Ciencias Sociales del Instituto Pedagógico Experimental de Maracay. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.

Sosa, Arturo. (1985) Dimensiones y perspectivas políticas de la crisis actual de Venezuela. Ponencia presentada en el Seminario La Crisis Responsables y Salidas convocado por la Cátedra Pío Tamayo, Caracas.

----------(1987). De esta a otra Democracia. SIC. 50(500), 504-509.

---------- (1989). Prospectiva del sistema político venezolano. En Las Elecciones presidenciales (la última oportunidad o la primera). 269-306. Caracas: Grijalbo

Tomas, Austin. (2010) Fundamentos Sociales y Culturales de la Educación. Chile: Universidad Arturo Prat:

Torres, Gerver. (2000) Un sueño para Venezuela ¿Cómo hacerlo realidad? Caracas, Banco Venezolano de Crédito.

Ugalde, Luis (1974). La Abundancia Peligrosa. SIC,37 (361), 25-27

Zapata, Roberto. (1995). Cultura Democrática en Venezuela. Informe final. Caracas: Consultores 21.

EDGAR E. CONTRERAS L.

Licenciado en Educación, mención Tecnología Educativa de la Universidad Central de Venezuela. Magister en Investigación Educativa. Profesor de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, adscrito al Departamento de Pedagogía. Director y asesor pedagógicos en varias instituciones educativas.

RESEÑA

Ética: orientaciones básicas

Fundación Éthos.

Año de publicación: 2018.

El texto presenta una síntesis del pensamiento filosófico de esta instancia, cuyo propósito primordial (como bien lo señala en su epílogo), es promover la docencia, la investigación y la divulgación de temas relativos a la filosofía de la moral o la ética.

La obra se exhibe en un lenguaje sencillo y accesible para cualquier persona que recién se inicia en la lectura sobre la temática. Está compuesta por treinta capítulos de los cuales, veintinueve son presentados en modo de preguntas básicas, cuestionamientos elementales que cualquiera puede hacerse en momentos de su vida donde las cuestiones de la propia conciencia y el sentido común adquieren especial relevancia.

Una frase clave para entender la propuesta del texto está en el título del capítulo introductorio: Orientaciones de ética, caminos para la vida feliz. Desde la visión aristotélica, la felicidad está implícita en 'la vida buena' y ésta a su vez, solo se logra a través de la acción ética que implica orientarse hacia el bien propio y el de los demás.

Es por ello por lo que la inquietud que subyace a lo largo de este escrito es la de propiciar orientaciones que sirvan de referencia al lector en la consecución de un 'vivir mejor'. A continuación, el texto plantea concepciones y significados de lo que es la ética y, en consecuencia, lo relativo a la moral. También trata las principales fuentes de la ética que son las habilidades y capacidades que le permiten al ser humano obrar éticamente.

Se entiende entonces que la sensibilidad, la inteligencia, la razón, la capacidad de juzgar, la posibilidad de experimentar sentimientos, la voluntad, son sustento al ethos.

Por otro lado, para los autores, el principal obstáculo de la rectitud ética es todo aquello que la desarticula, la desarmoniza y la desequilibra. Factores como la ignorancia, las creencias sin fundamento, el miedo infundado, entre otros, pueden llegar a obstaculizar la praxis ética correcta.

El escrito también aborda elementos como la libertad, la verdad, la virtud ética, qué es un bien y qué es el bien, qué es un mal y qué es el mal, de qué se habla cuando se habla de 'valor' y todo lo relativo a ello.

Cada capítulo desarrollado se articula de manera coherente y desemboca en las últimas inquietudes abordadas por los autores donde orientan al lector a cuestionarse sobre lo que quiere y desea, lo cual debe concordar con el orden profundo del universo, por tanto, contribuir a la unión comunitaria y a la felicidad de las personas y de las colectividades que éstas integran.

Se trata entonces de una propuesta interesante sobre un tema que nunca es trillado y que más bien luce, tan actual como en la antigua Grecia…pues la ética es inherente al ser humano. No se puede hablar de persona si el aspecto ético no se considera parte de ella.

Sofía Baute
UPEL, Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez

Normas para la publicación de los artículos. SAPIENS, Revista Universitaria de Investigación

Rules for the publication of articles. SAPIENS, University Research Journal

1. En general, los **artículos** (a partir de 10 cuartillas en caso de un solo autor, como mínimo y 20 cuartillas para 2 o 3 autores mínimo) serán investigaciones culminadas o en proceso, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos, propuestas de modelos e innovaciones, descripción de nuevas teorías de cualquiera de las ciencias o artes, entre otros. En todo caso, el trabajo debe ser **inédito**.
   In general, the articles (from 10 pages in the case of a single author, at least and 20 pages for 2 or 3 authors at least) will be completed or ongoing research, bibliographic reviews, technological development reports, essays, proposals of models and innovations, description of new theories of any of the sciences or arts, among others. In any case, the work must be unpublished.
2. Solamente se aceptará un **máximo de tres** (3) **autores** por artículo.
   Only a maximum of three (3) authors per article will be accepted
3. Todo artículo será sometido a un proceso de **arbitraje con el sistema doble - ciego**. En dicho proceso participan evaluadores externos a la institución.
   All articles will be submitted to an arbitration process with the double-blind system. In this process, external evaluators to the institution participate.
4. Los artículos deberán enviarse en digital (no se aceptan manuscritos impresos) y en formato *Word (modo de compatibilidad)* a la dirección: sapiensrevista@gmail.com. **Debe anexar una declaratoria firmada (copyringht) en la que se exprese que el trabajo es inédito y que no ha sido propuesto para su publicación a otro medio de divulgación impreso o electrónico (revista, boletín, editorial, entre otros).**
   Articles must be sent digitally (printed manuscripts are not accepted) and in Word format (compatibility mode) to the address: sapiensrevista@gmail.com. You must attach a signed declaration (copyringht) stating that the work is unpublished and that it has not been proposed for publication to another means of print or electronic dissemination (magazine, newsletter, editorial, among others).
5. Las **normas** de redacción, presentación de tablas y gráficos y otros aspectos afines, **deben ajustarse a las que se encuentran condensadas en el Manual**

de Trabajos de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL (Exceptuando lo especificado en la presente normativa como numeral 7).
The rules of writing, presentation of tables and graphs and other related aspects, must conform to those that are condensed in the Manual of Specialization, Master and Doctoral Theses of the UPEL (Except as specified in this regulation as a numeral 7).

6. El **pie de página** se empleará exclusivamente para presentar aclaratorias derivadas del texto, indicar colaboraciones y otras que el autor considere relevante señalar, en ningún caso para citar referencias bibliográficas.
The footnote will be used exclusively to present clarifications derived from the text, indicate collaborations and others that the author considers relevant to note, in no case to cite bibliographic references.

7. La **lista de referencias** al final del trabajo debe mostrar primer apellido y nombre completo del autor(a) o autores(as), como se ejemplifica a continuación:
The list of references at the end of the work must show first name and first full name of author (s) or authors (as), as exemplified below:

Artículo en Revista:

Beyer Walter (1999). El significado en matemática: un problema didáctico. *Enseñanza de la Matemática*, 8(1), 3-13.

Libro:

Mora David (2002). *Didáctica de las matemáticas en la educación venezolana.* Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

Referencia Electrónica:

Bhaskar Roy (1975). *A realist theory of science* [Documento en línea]. Disponible:http://www.raggedclaws.com/criticalrealism/archive/rts/rts.html [Consulta: 2009, febrero 2]

Artículo o capítulo en libro compilado u obra colectiva:

Becerra Rosa y Moya Andrés (2008). Hacia una formación docente crítica y transformadora. En D. Mora y S. De Alarcón (Coords.), *Investigar y transformar* (pp. 109-155). La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.

Publicaciones derivadas de eventos (actas o informes editados-*proceedings*):

León Nelly (1998). Explorando las nociones básicas de probabilidad a nivel superior. En *Memorias del III Congreso Iberoamericano de Educación Matemática* (pp. 322-328). Caracas: Asociación Venezolana de Educación Matemática.

Asimismo, la lista de autores debe colocarse en orden alfabético y con sangría francesa.
Also, the list of authors should be placed in alphabetical order and with French indentation.

8. **Cuadros (Tablas) y Gráficos (Figuras**).
Deben presentados de la forma siguiente:
They must be presented as follows:

Cuadro 1
Instrumentos de la experiencia didáctica

Aprendizaje que se evalúa	Punto que se analiza	Instrumento	Objetivo
APD	Base teórica y experiencia didáctica	Diario metacomplejo	Evaluar al descubrimiento
ABP	La generación de problemas y la capacidad de discursar con Teoría Fundada	Preguntas generativas	Evaluar la capacidad de generar problemas integrales y contextuales
APP	La capacidad de elaborar proyectos de investigación a partir de problemas	Proyectos de investigación	Evaluar proyectos de investigación

ABI	La aplicación de la investigación como generadora de nueva teoría	Generador de nueva teoría	Evaluar la capacidad de generación de nuevos conocimientos

Nota. Fuente: González (2009, p. 288).

Gráficos (Figuras):

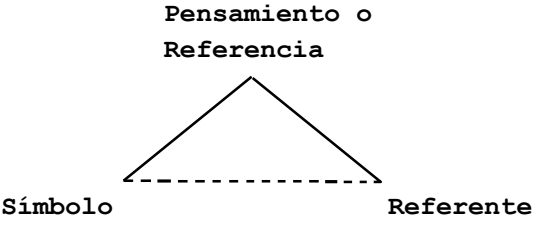


Figura 1. **Triángulo básico (o semiótico) de Ogden y Richards.** Adaptado de Ogden y Richards (1946, p. 36).

9. Ejemplos de **citas textuales,** de 40 o más palabras (Ejemplo 1) y de menos de 40 palabras (Ejemplo 2):

Ejemplo 1:

> La gran diversidad sociocultural de los contextos donde se realiza la educación de jóvenes y adultos, la heterogeneidad de la composición social de los participantes, las características de los promotores, asesores, facilitadores, maestros y profesores, sobre todo en lo que respecta a su formación y capacitación, obligan a concebir una pedagogía dinámica y flexible que permita dar respuestas a las posibilidades, intereses y necesidades del contexto (Canfux, 2008, pp. 39-40).

Ejemplo 2:

"El currículo debe articular con la organización escolar en dos ramas importantes la administración escolar y la evaluación. Si no se da esta articulación, merma el espíritu humanístico y sociocrítico que se propone" (Rojas, 2008, p. 168).
[Observe que hay un espacio entre el punto y el número de página].

10. El **encabezamiento de los artículos** debe incluir el título, el nombre del autor/a o autores, el nombre del Instituto o Universidad al que pertenece(n), así como su dirección de correo.
The heading of the articles must include the title, the name of the author or authors, the name of the Institute or University to which they belong (n), as well as their email address.

11. El **resumen** debe incluir entre 100 y 150 palabras y contener el objetivo, el propósito del trabajo, una síntesis de la metodología utilizada, del desarrollo y de las conclusiones más relevantes. Debe estar acompañado con su respectiva versión en **inglés y enfrancés**.
También deben presentarse entre 3 y 5 palabras clave del artículo, al final del resumen.
The summary should include between 100 and 150 words and contain the objective, the purpose of the work, a synthesis of the methodology used, the development and the most relevant conclusions. It must be accompanied with its respective version in English and French.
You must also submit between 3 and 5 keywords of the article, at the end of the summary

12. Debe anexar **reseña curricular** del (los) autor(a) o autores(as), sin exceder las 50 palabras, así como la dirección, teléfonos y correo(s) electrónico(s) donde se le(s) pueda localizar.
Must attach curriculum review of the (authors) or authors (as), without exceeding 50 words, as well as the address, telephone numbers and electronic mail (s) where you can be located.

13. De acuerdo con las características del trabajo, su **longitud** puede variar entre 12 y 25 cuartillas, **letra** *Times New Roman*, **tamaño** 12, **interlineado** 1,5 (incluyendo referencias y anexos).
According to the characteristics of the work, its length can vary between 12 and 25 pages, Times New Roman font, size 12, line spacing 1.5 (including references and annexes).

14. El **trabajo** que haya sido **aceptado con observaciones** será devuelto a su(s) autor(es) para que haga los ajustes que correspondan y remita una nueva versión al Coordinador de Arbitraje.
    The work that has been accepted with observations will be returned to its author (s) so that it makes the corresponding adjustments and sends a new version to the Arbitration Coordinator.

15. El **trabajo que no haya sido aceptado** será devuelto a su(s) autor(es) con las observaciones correspondientes.
    The work that has not been accepted will be returned to its author (s) with the corresponding observations.

Reseñas:

Constituyen breves presentaciones (dos a tres cuartillas a espacio y medio) de libros, publicaciones, tesis, trabajos de ascenso, conferencias, eventos de relevancia, tanto nacionales como internacionales, en el marco de las diferentes disciplinas que explicita la revista en sus objetivos.
They consist of brief presentations (three pages to space and a half) of books, publications, theses, promotion works, conferences, relevant events, both national and international, within the framework of the different disciplines that the journal explains in its objectives.

Normas para los árbitros

Los árbitros son especialistas de probado nivel en los diversos ámbitos de investigación que abarca *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, quienes son responsables de evaluar la calidad y pertinencia de los trabajos propuestos, así como asesorar al Comité Editorial en esta materia. Entre sus funciones se encuentran:

1. Evaluar los trabajos consignados ante el Comité Editorial.
2. Argumentar los juicios emitidos.

Los aspectos para considerar por los árbitros en la revisión de los trabajos se corresponden con preguntas como:

1. ¿Realiza aportes teóricos/metodológicos significativos en el área disciplinar?
2. ¿Están fundamentadas las ideas? ¿Refiere y discute los estudios importantes vinculados al tema central del trabajo?
3. ¿Es consistente el enfoque ontológico-epistemológico-metodológico-axiológico?
4. ¿Posee un enfoque innovador?
5. ¿Es relevante el tema? y
6. ¿Es el discurso del autor claro y coherente?

SAPIENS

VOL. 20 AÑO 2019