

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FRANCISCO MORAZÁN  
VICE RECTORÍA ACADÉMICA  
DIRECCIÓN DE POST GRADO  
MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

Tesis de maestría:

**LAS PRIORIDADES INSTITUCIONALES Y  
CURRICULARES EN LOS CENTROS DE  
EDUCACIÓN BÁSICA PARA JÓVENES Y  
ADULTOS DE CHOLUTECA**

Tesista: **Reniery Misael Maradiaga**

Asesor de tesis: **Dr. Alfonso Giménez Uribe**

Tegucigalpa M.D.C., Honduras.

Noviembre de 2003.

**Las prioridades institucionales y curriculares  
en los centros de Educación Básica para  
Jóvenes y Adultos de Cholulteca**

## DEDICATORIA

A Dios, por guiarme en todos los actos de mi vida, sobre todo para escoger la docencia como profesión, la cual me ha brindado la oportunidad de continuar adquiriendo más conocimientos que me permiten realizar mi labor de la mejor manera posible.

A mi esposa Sayda y a mis hijos Iris Julieth, Reniery Misael y Sayda Aracely, por su cariño y apoyo. Ellos son parte de las prioridades que me han motivado para superarme cada día más; a ellos dedico, de manera especial, los triunfos que hasta la fecha he cosechado.

A mi hermana Noris Gelvinta, con quien he tenido la dicha de compartir momentos de satisfacción y de tristeza, en un destino que nos obligó a alcanzar la madurez mental necesaria para luchar con dedicación y empeño por nuestras metas.

A mi inolvidable compañera de estudios Lesly Xiomara Romero (Q.D.D.G.) quien fue llamada ante la presencia del Señor, justo cuando nos encontrábamos en la última etapa de nuestra meta; con ella compartí, al igual que mis compañeros de la primera promoción de la maestría en Gestión de la Educación, momentos imperecederos y de admiración por su persistencia por agregar un eslabón más a su cadena de éxitos.

## **AGRADECIMIENTOS**

A las autoridades de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán; en especial, a la Dirección de Post Grado, por haberme brindado la oportunidad y el apoyo institucional necesarios para alcanzar mi maestría.

Al Director de Postgrado, Doctor Rogers Daniel Soleno, por sus orientaciones oportunas y por la confianza que brinda a los estudiantes.

Al Doctor Alfonso Giménez Uribe, por aceptar decididamente mi petición de asesorar mi proyecto de investigación, al que dedicó mucho tiempo y esfuerzo para revisar los avances realizados y hacer las sugerencias necesarias para que yo expresara con más claridad mis ideas.

A los tutores de los diferentes módulos cursados y aprobados como parte de la malla curricular de mis estudios de maestría en Gestión de la Educación, quienes fortalecieron mi formación profesional a través de sus enseñanzas.

A mis compañeros de estudio de la primera promoción de la maestría en Gestión de la Educación, particularmente a Claudia, Norma, Martha, Perla, Manuela, Emeldo y Roberto, con quienes compartí y fortalecí mis propósitos.

A mis amigos Digna, Juan Alberto, Ricardo y Efraín, por el apoyo brindado.

A mis compañeros de trabajo del Instituto Técnico Vocacional del Sur y del Centro de Educación Básica Felipe Reyes, especialmente a Linne, Zulema, Yamilex, Sergio Vijil y Olman, quienes con su apoyo me aportaron parte del tiempo que necesité para realizar mis estudios de maestría.

## ÍNDICE GENERAL

|   |    |
|---|----|
| <b><i>Introducción</i></b> .....  | 11 |
| <br>  |    |
| <b>CAP. I: DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA TRADICIONAL A LA GESTIÓN EDUCATIVA INSTITUCIONAL Y CURRICULAR</b> .....                       | 19 |
| I.1 La necesidad de promover el cambio escolar en los procesos de administración educativa tradicional.....                             | 20 |
| I.1.1. Relación entre gestión y calidad educativas.....   | 23 |
| I.2 Prácticas del pasado: una realidad actual en la administración educativa tradicional.....   | 26 |
| I.2.1 Debilidades del modelo de administración educativa institucional.....   | 30 |
| I.2.2 Los administradores educativos como inspectores de los procesos escolares.....  | 34 |
| I.2.3 La administración educativa tradicional y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.....                             | 38 |
| I.3 La gestión escolar como escenario para la innovación.....   | 43 |
| I.3.1 Fundamentos teóricos de la gestión educativa.....   | 43 |
| I.3.2 La gobernabilidad de las instituciones escolares: una responsabilidad prioritaria del gestor educativo.....                       | 46 |
| I.3.3 El nuevo rol del gestor educativo en el proceso de gestión curricular.....  | 51 |
| I.3.4 Hacia una reorientación de las acciones que realiza el gestor de las instituciones educativas.....                                | 58 |
| <br>  |    |
| <b>CAP. II: LOS CENTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA HONDUREÑOS Y SU PAPEL PROTAGÓNICO EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS</b> ..... | 66 |
| II.1. Fundamentación teórica sobre la Educación Básica.....   | 67 |
| II.2. Elementos que caracterizan el funcionamiento  |    |

|  |           |
|--|-----------|
| de la Educación Básica para Jóvenes y Adultos.....   | 73        |
| II.3. Organización de los servicios educativos de la<br>Educación Básica para Jóvenes y Adultos en Honduras.....   | 79        |
| II.4. Problemática actual en la Educación Básica para<br>Jóvenes y Adultos.....  | 82        |
| II.5. EDUCATODOS: una alternativa de superación para<br>los jóvenes y adultos de la ciudad de Choluteca.....   | 87        |
| <b>CAP. III: LAS PRIORIDADES INSTITUCIONALES Y CURRICULARES EN LOS CENTROS<br/>DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA JÓVENES Y ADULTOS DE LA CIUDAD DE<br/>CHOLUTECA.....</b> | <b>93</b> |
| III.1. Formación docente de los facilitadores y directivos de los<br>centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la<br>ciudad de Choluteca.....        | 97        |
| III.2. Actitud de los docentes en relación a su participación en los<br>procesos de gestión institucional.....   | 100       |
| III.3. La gestión educativa institucional en los centros de<br>Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de<br>Choluteca.....                         | 104       |
| III.3.1. Planificación educativa.....  | 104       |
| III.3.2. La comunicación en los procesos de gestión<br>educativa institucional.....  | 106       |
| III.3.3. La delegación de funciones en los centros de<br>Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad<br>de Choluteca.....                               | 108       |
| III.3.4. La resolución y negociación de problemas.....   | 111       |
| III.3.5. Trabajo en equipo y liderazgo.....  | 114       |
| III.4. La gestión educativa curricular en los centros de Educación<br>Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca.....                               | 117       |
| III.4.1. Actividades de motivación en los procesos de  |           |

|                 |   |            |
|-----------------|---|------------|
|                 | enseñanza-aprendizaje con jóvenes y adultos.....  | 117        |
| III.4.2.        | Clasificación y uso de conocimientos previos, desarrollo de potencialidades y expectativas de formación en los educandos de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca..... | 123        |
| III.4.3.        | La asignación y revisión de tareas y su relación con la retención, la reprobación y el ausentismo escolares.....  | 127        |
| III.5.          | Condiciones pedagógicas en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos.....  | 134        |
| III.6.          | Estrategias de gestión institucional que deben ser fortalecidas desde la perspectiva de los actores educativos, en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca.....          | 141        |
| III.7.          | Priorización de necesidades de fortalecimiento institucional y curricular en el tercer ciclo educativo de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca.....                   | 144        |
| <b>CAP. IV:</b> | <b>PRIORIDADES PEDAGÓGICAS: ELEMENTOS CONCEPTUALES NECESARIOS PARA DISEÑAR ESTRATEGIAS DE ACCIÓN.....</b>   | <b>149</b> |
| IV.1.           | Gestión educativa institucional.....  | 150        |
| IV.1.1.         | Prioridad pedagógica institucional N.º 1: hacia un proceso de comunicación que promueva compromisos entre los actores del proceso educativo.....  | 153        |
| IV.1.2.         | Prioridad pedagógica institucional N.º 2: la solución de problemas como elemento integrador.....  | 156        |
| IV.1.3.         | Prioridad pedagógica institucional N.º 3: el liderazgo como condición importante para el éxito de la gestión educativa.....   | 163        |

|  |     |
|--|-----|
| IV.2. Gestión educativa curricular.....  | 166 |
| IV.2.1 Prioridad pedagógica curricular N.º 1: la importancia de la elaboración y uso de materiales didácticos y su incidencia en el aprendizaje de los educandos.....  | 171 |
| IV.2.2. Prioridad pedagógica curricular N.º 2: el desarrollo de potencialidades en los educandos como estrategia para elevar la calidad de la educación.....   | 176 |
| IV.2.3. Prioridad pedagógica curricular N.º 3: la importancia de la clasificación y uso de los conocimientos previos que poseen los educandos en relación a las experiencias escolares que se promueven en los centros educativos..... | 181 |
| <b>Conclusiones</b> .....  | 186 |
| <b>Bibliografía</b> .....  | 192 |



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| <b>GRÁFICO # 1:</b> Formación docente de los facilitadores del tercer ciclo de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluloteca.....   | 98  |
| <b>GRÁFICO # 2:</b> Actitud de los facilitadores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, en relación a su participación en los procesos de innovación escolar.....                          | 102 |
| <b>GRÁFICO # 3:</b> La delegación de funciones por parte de los directores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos en la ciudad de Choluloteca, según actores del proceso.....               | 109 |
| <b>GRÁFICO # 4:</b> Frecuencia con que se resuelven los problemas en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluloteca, según la opinión de los participantes en el proceso.. | 112 |
| <b>GRÁFICO # 5:</b> Elaboración y uso de material didáctico en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluloteca, en base a la opinión de los actores del proceso.....        | 121 |
| <b>GRÁFICO # 6:</b> Aprobación y retención escolar en el III ciclo de los CEB para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluloteca, según información de los directores de los centros educativos.....           | 130 |
| <b>GRÁFICO # 7:</b> Condiciones pedagógicas en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluloteca, desde el punto de vista de sus directores.....                              | 141 |
| <b>GRÁFICO # 8:</b> La necesidad de fortalecer estrategias para la resolución de problemas en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluloteca, según actores del proceso... | 143 |

## ÍNDICE DE TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tabla # 1:</b> Frecuencia con que fue manifestada la necesidad de fortalecer las estrategias de gestión institucional en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Cholulteca..... | 142 |
| <b>Tabla # 2:</b> Frecuencia con que son aplicadas las diferentes estrategias de gestión institucional, en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos.....   | 145 |
| <b>Tabla # 3:</b> Frecuencia con que se implementan las principales estrategias de gestión curricular en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, según opinión de los actores del proceso.....     | 146 |
| <b>Tabla # 4:</b> Relación entre la situación actual del proceso de gestión institucional y las expectativas de fortalecimiento de las diversas estrategias.....   | 147 |

# INTRODUCCIÓN

En los últimos años, es extraordinario el avance mundial de la educación de jóvenes y adultos; es importante destacar el impacto alcanzado por la cobertura educativa en la generación de respuestas innovadoras con las que se abren algunos espacios de redemocratización, asumiendo que la educación de jóvenes y adultos es un componente indispensable de los procesos de reformas estructurales.

En el momento actual, los hechos históricos muestran que la educación de jóvenes y adultos tiene extraordinarias potencialidades, las que deben ser analizadas en forma reflexiva o crítica, desde la perspectiva de los intereses de nuestra gente y del desarrollo científico, tecnológico y comunicacional, para el logro de los grandes desafíos de nuestro tiempo, en la lucha constante contra la exclusión y la pobreza, que deben ser la brújula orientadora para construir nuevas respuestas educativas para jóvenes y adultos.

En nuestro país, han existido desde hace varios años centros educativos para jóvenes y adultos, denominadas Escuelas Nocturnas que, a pesar de su poca cobertura, han contribuido a reducir el índice de analfabetismo y a aumentar el grado de escolaridad en la población adulta; algunos de estos centros educativos han extendido su cobertura hacia el tercer ciclo educativo en los últimos años.

Actualmente, la educación de jóvenes y adultos en la ciudad de Choluteca está siendo fortalecida por el proyecto EDUCATODOS, que proporciona los recursos didácticos para la realización de las actividades educativas en el tercer ciclo a través de lecciones por radio interactiva, casetes, textos para complementar las lecciones radiales y facilitadores que proveen orientaciones y apoyo a los participantes. La metodología y materiales son utilizados en el desarrollo de las actividades educativas, en los grados séptimo, octavo y noveno de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos. El primero y segundo ciclos educativos, continúan siendo atendidos por el Estado a través del sistema de educación continua.

Con el fin de interiorizar en el proceso de gestión educativa que se efectúa en estos centros de estudio, he realizado la presente investigación, con el propósito de **identificar las necesidades de fortalecimiento institucional y curricular de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Cholulca y sus necesidades de transformación en el marco de la gestión educativa.**

Para ello me fue necesario emprender acciones que me permitieran estar al tanto del quehacer educativo de estos centros de estudio. Es necesario realizar estudios sobre la realidad en que se desarrollan las actividades escolares en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos para identificar los diferentes factores que inciden en el éxito y fracaso de los educandos; también es necesario tomar en cuenta las necesidades de transformación del sistema educativo y partir del modelo de administración que actualmente aplican. Por ello propongo —a partir de un marco de referencia que sirve como base para promover la planificación y ejecución de las reformas necesarias— un nuevo modelo de gestión educativa que haga factible la renovación de las ideas y las prácticas de dirección, claves estratégicas para adecuarse a la nueva sociedad globalizada, de mercados dinámicos, de rápidos cambios tecnológicos y de surgimiento de nuevos esquemas de trabajo.

En base a estos parámetros, he realizado el proceso de investigación que me condujo a la presente tesis. Para orientar el proceso de investigación y con el fin de obtener información precisa, me formulé las siguientes preguntas: ¿qué factores afectan el proceso educativo en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos?, ¿cuáles son las fortalezas que lo caracterizan?, ¿cuáles son las necesidades de transformación educativa en estos centros de estudio? y ¿cuál es el impacto alcanzado por los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, en relación a la retención y aprobación escolar anual, específicamente en el tercer ciclo educativo? Evidentemente, dadas mis condiciones materiales, las prescripciones de tiempo, la naturaleza del programa académico en el que se

encuentra inserta mi investigación y la necesidad de hacer manejable el tema y operativo el trabajo, limité el tema al área geográfica de la ciudad de Cholulca.

El enfoque principal que utilicé en el presente trabajo de investigación es de investigación cuantitativa, debido a que las hipótesis, variables e indicadores están orientadas hacia la cuantificación de factores que influyen en el éxito y fracaso en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos. Fue necesaria la aplicación de instrumentos de investigación y realizar las inferencias lógicas respectivas para verificar la comprobación de las hipótesis; también se utilizaron algunos rasgos de investigación cualitativa para clarificar y ampliar los resultados de la investigación, ya que se aplicaron entrevistas a las autoridades distritales de educación.

La presente también es una investigación explicativa y descriptiva. Es explicativa porque el trabajo está orientado a responder a las causas que inciden positiva o negativamente en el éxito y fracaso escolares de los alumnos de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos; además es descriptiva porque se definió en qué forma las variables propuestas afectan la administración de los centros educativos y la necesidad de evaluar el proceso, con miras a proponer prioridades pedagógicas para fortalecer la gestión en base a tendencias actuales.

El diseño de investigación cuantitativa que se implementó es el no experimental transaccional, ya que se investigaron los hechos educativos tal como se dan en el contexto natural, para después analizarlos; no fue necesario construir ninguna situación, ya que las variables a investigar constituyen situaciones ya existente; y la aplicación de instrumentos de investigación fue realizada en un solo momento, en su estado real.

La población del presente proyecto de investigación, la constituye el 100% de los alumnos y docentes del tercer ciclo de los centros de Educación Básica

para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca (417 educandos matriculados en el año 2003), 15 docentes que atienden estos grados (100%), 7 directores de centros educativos (100%), 2 directores distritales de educación (100%) y 1 coordinador de EDUCATODOS (100%).

La muestra del presente trabajo de investigación está constituida por 104 educandos de los grados séptimo, octavo y noveno de los siete centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca, en los que se atiende actualmente el III ciclo educativo y que representan el 25% de la población. De los demás actores del proceso, se investigó el 100%, debido a que la población es poco numerosa; en el proceso de aplicación del cuestionario se seleccionó el 25% de los educandos en cada grado o sección, a través del muestreo probabilístico, por sorteo, para que todos tuvieran la misma probabilidad de ser elegidos.

Previo a la aplicación de los instrumentos de investigación del presente estudio, se aplicó una prueba piloto a los educandos del tercer grado (equivalente al sexto grado en las escuela primaria para niños) en el Centro de Educación Básica para Jóvenes y Adultos Francisco Morazán, que funciona en el II Batallón de Infantería de la ciudad de Choluteca, con el propósito de someter a prueba las técnicas y métodos de investigación elegidos, y ver hasta qué punto los instrumentos de investigación (cuestionario para educandos, entrevista para directores de centros educativos y guía de observación en salones de clases), estaban bien elaborados o presentaban aspectos que era necesario modificar. También se aplicó la entrevista a la Directora del Distrito Escolar N.º 2 del municipio de El Hábeas; para validar este instrumento, fue necesario efectuar modificaciones.

Una vez que los datos fueron obtenidos, procedí a la tabulación de resultados para luego efectuar las inferencias lógicas respectivas.

Los resultados obtenidos en esta etapa del proceso de investigación, se describen en el presente informe, el que contiene una contextualización socioeducativa del lugar donde se aplicaron los instrumentos de investigación, la descripción teórica sobre el tema como producto de la revisión bibliográfica realizada, el análisis de los logros obtenidos y la propuesta de opciones pedagógicas necesarias para el fortalecimiento de la gestión educativa en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca.

La tesis consta de cuatro capítulos. En el **primero** (denominado “De la administración educativa tradicional a la gestión educativa institucional y curricular”), detallo diversas reflexiones sobre el proceso de administración escolar y enfoco las diferentes debilidades que han influido negativamente en el proceso de administración escolar. Ello me permite hacer manifiesta la necesidad de implementar nuevas estrategias de gestión educativa, con una tendencia hacia la innovación de procesos que promuevan la transformación y eviten los errores cometidos en el proceso de administración educativa tradicional. Históricamente, la administración educativa tradicional ha obtenido resultados educativos inapropiados; por ello, en mi tesis adopto un enfoque crítico hacia la práctica de actividades curriculares y administrativas que no encajan con las nuevas expectativas de gestión institucional y, específicamente, con las expectativas de formación de nuestros ciudadanos.

En el **capítulo segundo**, denominado “Los centros de Educación Básica hondureños y su papel protagónico en el proceso de formación de jóvenes y adultos”, describo la fundamentación teórica sobre la Educación Básica y los elementos que caracterizan el funcionamiento de la educación para jóvenes y adultos; en este capítulo entiendo como Educación Básica el período educativo de nueve grados que se realiza en algunos centros educativos. El presente estudio fue efectuado en los centros que atienden jóvenes y adultos que funcionan en la jornada nocturna en la ciudad de Choluteca, y cuyos estudios son equivalentes a los tres ciclos educativos, o sea, de primero a sexto grados de



Educación Primaria y de primero a tercer cursos de plan básico de cultura general. El capítulo describe, además, la organización y el actual funcionamiento de la educación para jóvenes y adultos; y la problemática existente que afecta el desarrollo eficaz del proceso de enseñanza-aprendizaje de este grupo de población. El capítulo concluye con una descripción del proyecto EDUCATODOS, debido a que este organismo coordina la labor educativa de la población del presente proyecto de investigación.

En el **capítulo tercero**, “Las prioridades institucionales y curriculares en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Cholulteca” presento los resultados de la aplicación de instrumentos de investigación aplicados tanto a los educandos y docentes como a los siete directores de centros educativos, a los dos directores distritales y al coordinador del proyecto EDUCATODOS. En este capítulo describo los resultados obtenidos con el seguimiento de la ficha de observación y las inferencias lógicas respectivas (la ficha me permitió conocer las condiciones pedagógicas en que se realiza la actividad educativa); y caracterizo el proceso de gestión institucional y curricular que se efectúa en los centros de estudio, proceso del que he detectado las fortalezas y debilidades existentes y, sobretodo, los requerimientos prioritarios de transformación en el marco de las reformas educativas que imperan en el contexto nacional y local.

En el **cuarto** y último **capítulo**, “Prioridades pedagógicas: elementos conceptuales necesarios para diseñar estrategias de acción”, doy a conocer diferentes elementos de acción que pueden ser aplicados en el proceso educativo que se realiza en estos centros de estudio; están descritos en base a los resultados obtenidos con los diferentes actores del proceso educativo de estos centros educativos. Los elementos de acción los considero de mucha importancia para el mejoramiento de la calidad educativa —tomando en cuenta que la educación de jóvenes y adultos debe brindar una educación integral, responder a las necesidades y demandas de los beneficiarios, crear la motivación necesaria y

realizar actividades educativas que den cuenta de las exigencias actuales del contexto—.

En este cuarto capítulo, los elementos necesarios para fortalecer el proceso de gestión educativa institucional, están descritos en dos partes: la gestión educativa institucional y la gestión educativa curricular.

**La gestión educativa institucional** incluye la aplicación de una nueva visión en la conducción de las instituciones educativas; el gestor institucional debe poner en práctica diversas estrategias que promuevan un proceso de comunicación que establezca compromisos de participación por parte de los actores del proceso escolar y compromisos con el éxito en la conducción de estas instituciones. Las prácticas de liderazgo, la comunicación eficiente, la resolución de conflictos, etc., son estrategias fundamentales.

**La gestión educativa curricular** permite visualizar espacios de innovación en las prácticas que conducen al mejoramiento de la labor docente en la escuela, genera aprendizajes significativos desde el salón de clases y promueve las prácticas educativas (la elaboración y uso de material didáctico, la formación del educando en base a sus potencialidades y partiendo de sus conocimientos previos) que demandan los centros educativos y hace relevantes los aprendizajes. Es necesario tomar en cuenta que ninguna transformación educativa tendrá el éxito esperado si los diferentes actores no están conscientes de su papel protagónico.

Finalmente describo las conclusiones generales de la presente tesis, las que reflejan los hallazgos encontrados y la necesidad de dar continuidad a este proceso; el trabajo contiene ideas básicas para la generación de proyectos de mejoramiento en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos.

**CAPÍTULO I:**  
**De la administración educativa tradicional a  
la gestión educativa institucional y  
curricular**

## I.1. LA NECESIDAD DE PROMOVER EL CAMBIO ESCOLAR EN LOS PROCESOS DE ADMINISTRACION EDUCATIVA TRADICIONAL

En las últimas décadas se han efectuado a nivel mundial diferentes cambios en los aspectos políticos, sociales, económicos, culturales, etc.; las transformaciones son un elemento característico de la humanidad, y en este sentido la escuela no es la excepción, pues los tiempos modernos exigen una nueva visión de las prácticas educativas. El “entorno internacional parece apuntar en concordancia con lo que ocurre en la ciencia y la tecnología, a lo que podría conceptualizarse como una revolución educativa. Se trata en definitiva de encontrar nuevas articulaciones entre la educación y el desarrollo, lo que debe entenderse como una concepción integral centrada en la persona humana”.<sup>1</sup> Desde esta perspectiva, podemos identificar las principales tendencias dentro de las cuales se han formulado y llevado a la práctica las transformaciones educativas que se han implementado en los últimos tiempos.

Debemos conocer el pasado como un medio para comprender el presente que vivimos, no sólo para desenvolvemos en el presente sino para prepararnos para la vida futura. Conscientes de que la nueva sociedad requiere de una renovación tecnológica y científica, los individuos y las instituciones deben aprender para el cambio. “Todas las organizaciones son capaces de aprender. No importa su tamaño, ni a que actividad se dediquen. Lo que deben entender es que el mundo sufre un proceso de cambio permanente y que es necesario adaptarse a él”.<sup>2</sup> Debemos orientar el trabajo escolar, buscar nuevos objetivos y métodos, con proyección presente y futura, y no repetir los elementos característicos de la escuela tradicional, que no encajan en el sistema educativo actual; pues por muy

---

<sup>1</sup> Foro Nacional de Convergencia (FONAC) *Propuesta de la sociedad hondureña para la transformación de la educación nacional*, editorial Graficentro, Tegucigalpa, 2000, 17.

<sup>2</sup> Peter Senge, “Con mucha disciplina en las empresas, la rapidez de aprendizaje puede convertirse en la única fuente sostenible de ventajas competitivas”, vol. III, enero-febrero, 1997, p.104.

bien que hayan funcionado en el sistema educativo del pasado, ya no se adaptan a los dinámicos cambios que emergen constantemente.

El surgimiento del interés por la problemática del cambio institucional orientado a promover la reestructuración del modelo escolar, ha permitido la puesta en marcha de múltiples estrategias para lograr las transformaciones propuestas. El enfoque inicial debe partir de la implementación de nuevas modalidades gerenciales que se realizan en las instituciones escolares, para que, en la nueva gestión institucional, la toma de decisiones sea una actividad prioritaria. Además está decir que, según las estadísticas escolares, los logros alcanzados demuestran que aspectos como la retención escolar, la aprobación, la cobertura, la equidad y otros, deben ser mejorados.

El desempeño profesional del gestor institucional juega un rol muy importante, ya que desde la plataforma administrativa se deben promover las nuevas estrategias para alcanzar mejores logros escolares. Las transformaciones educativas en general, además de brindar más cobertura, más efectivos sistemas de capacitación, promueve la realización del desempeño docente como una fuerza laboral que busca mayores destrezas y capacidad de adaptación a nuevas tecnologías y métodos de trabajo que permiten obtener mejores resultados educativos.

En este sentido, la finalidad del gestor escolar debe ser el de apoyar a su equipo de trabajo para la ejecución de estrategias de cambio, a partir de la difusión de informaciones significativas para que las innovaciones escolares no sean simplemente una novedad o pasen a ser algo que se efectúa en forma cotidiana; el gestor institucional debe irradiar una actitud optimista en relación a los logros que deseamos alcanzar, debe asegurarse que los educandos desarrollen las competencias necesarias para desenvolverse en este mundo cambiante.

El gestor institucional debe necesariamente planificar y ejecutar acciones para fortalecer el sistema educativo, tarea que conlleva un gran número de problemas, que requieren a la vez de muchas estrategias para la construcción de líneas de acción que incluyan actividades de colaboración, de coordinación y de convergencia entre las iniciativas de las autoridades centrales, las demandas regionales y los requerimientos de las instituciones escolares.

Vale la pena mencionar que en tiempos de cambios, de prácticas ancladas por mucho tiempo y consideradas como buenas, se requieren períodos intensos y extensos para transformarlos. El cambio provoca miedos, angustias y preocupaciones. Habrá que aprender otra vez y esto implica reconocer el error como un camino necesario para reconstruir, pensar y reflexionar. Los adultos generalmente tememos equivocarnos. Hasta hoy, el error es penalizado, y no considerado como un paso en la búsqueda de alternativas de resolución de un problema<sup>3</sup>

Naturalmente, existirán miembros del equipo de trabajo que se opondrán a la implementación de nuevas líneas de acción en el proceso de conducción de los centros escolares; sin embargo, para obtener el apoyo necesario, el personal directivo tiene la responsabilidad de promover el entusiasmo que debe existir entre los miembros del grupo.

Teniendo en cuenta las tensiones que provocan los cambios institucionales, debemos considerar que los cambios también pueden provocar muchas satisfacciones para el gestor educativo, sobre todo cuando se toman las decisiones acertadas y se obtienen como resultado los logros esperados<sup>4</sup>; pero las innovaciones no siempre resultan como las deseamos, y en estos casos el

---

<sup>3</sup> IIPE, "Liderazgo. III módulo", en *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, t. I, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina, 2000, p 21.

<sup>4</sup> IIPE, *op. cit.*, p. 4.

gestor institucional no debe adoptar una actitud de fracaso y tampoco debe abandonar el desafío que se ha propuesto.

En este orden de cosas, el cambio educativo se convierte en una meta a lograr, a la vez que es una condición necesaria para afrontar los actuales desafíos; y éste es el propósito en que el desarrollo institucional adquiere relevancia, tanto en lo que concierne al gobierno y a la administración del sistema educativo, como a la gestión pedagógica de las escuelas.

### **I.1.1. Relación entre gestión y calidad educativas**

Cuando se habla de gestión educativa y de los procesos de cambio institucional, uno de los conceptos que inmediatamente salen a relucir es el de calidad educativa, sobretodo en el ambiente externo de la escuela; se destaca en los discursos efectuados por las autoridades educativas. Aporta una visión que atrae mucho a la población escolar, pero que al interior de algunos centros escolares poco o nada se hace para lograr tan importante meta; y es que la calidad educativa incluye diversos retos que sólo podrán lograrse si orientamos nuestro accionar hacia su búsqueda y alcance. Por lo pronto, el primer paso tiene que consistir en dar el salto de administración educativa tradicional<sup>5</sup> a la nueva gestión educativa.

Para lograrlo es necesario que cada persona que dirige instituciones escolares, y que busca el mejoramiento continuo de la labor educativa, incluya —en su agenda educativa— el conjunto de tareas que debe coordinar y que deben ser implementadas en los procesos de formación docente para que, de manera simultanea, sean llevados a la práctica, en un esfuerzo conjunto con los

---

<sup>5</sup> En el presente estudio, el término **administración educativa tradicional** es utilizado como una forma de nombrar las actividades rutinarias que realizan algunos directivos escolares, mediante las cuales ejecutan acciones con poca presencia de estrategias institucionales que promuevan el éxito escolar; por ello, su trabajo se vuelve rutinario, de respuestas lentas y tardías, falta de autonomía y creatividad.

educandos, padres de familia, docentes, directivos y miembros de la comunidad. Los actores del proceso educativo, desde las autoridades del nivel central y departamental hasta los beneficiarios directos en los centros educativos, deben asumir la responsabilidad que se requiere; la calidad exige que todos participemos en el mejoramiento continuo, lo que implica que cada uno de los participantes emprendamos un proceso de analizar, planear, ejecutar, identificar errores y propiciar retos a seguir en busca del mejoramiento de las actividades escolares. La operacionalización de acciones orientadas hacia este fin, hace que el gestor y los actores se sientan orgullosos del trabajo realizado.

En los sistemas educativos de países como el nuestro, caracterizados por la extrema pobreza en que vive la población, el reto es mayor cuando se tienen que efectuar cambios en busca de esa anhelada calidad educativa. La problemática difícilmente puede estar al margen de la gestión escolar<sup>6</sup>, ya que no se pueden desconocer las condiciones en las que nuestros educandos asisten al centro educativo: sin consumir alimentos, en la mayoría de los casos; sin logística para obtener los materiales escolares (cuadernos, lápices, borradores, libros de texto, etc.); y otros factores que mucho afectan el éxito escolar de los educandos. La escuela debe orientar y modificar la actitud de brazos cruzados que siempre los actores han mantenido; la escuela debe asumir la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y —en las condiciones en las que nuestra escuela se desenvuelve— ello pasa por hacer que los actores potencien su participación, en principio, y cambio, a continuación.

En el campo educativo, las reformas deben tener como objetivo el logro de cambios sustantivos en las prácticas de enseñanza y en las modalidades de aprendizaje. Éstas no ocurren si las personas no sienten la necesidad de obtener

---

<sup>6</sup> El término **gestión escolar** o **gestión educativa** es utilizado para definir el conjunto de procesos que caracterizan las prácticas institucionales, curriculares y administrativas, que coordina el personal directivo de los centros educativos, en el marco del nuevo proceso de gestión de las instituciones educativas.



calidad en los servicios educativos, razón por la que no se involucran y no tejen mutuamente el cambio.

Se asume así que la cooperación entre diferentes actores y las interacciones flexibles y permanentes entre las escuelas y la comunidad garantizan prácticas innovadoras, conocimientos significativos y el compromiso de todo el entorno con los aprendizajes que favorecen la integración laboral y social de los sujetos.<sup>7</sup>

En definitiva, la idea de innovación hace alusión a un proceso intencionado y planificado que pretende producir cambios positivos y estables en la práctica de los actores de la educación en base a sus propias expectativas de formación; estos procesos de innovación incluyen una secuencia cronológica de origen de las innovaciones según los resultados educativos, así como las necesidades de transformación y planificación de las nuevas demandas y la puesta en práctica de las estrategias con las que se deben propiciar la aceptación de éstas por parte de los participantes.

También es necesario verificar que la calidad educativa no la vamos a obtener inmediatamente después del proceso de implementación de reformas escolares; en algunas ocasiones los resultados no son los esperados, y en ese caso se deben replantear nuevas acciones para el fortalecimiento de las ya realizadas. La educación —si es que se quiere encaminar hacia la búsqueda de la calidad— debe ir acorde con los cambios que el mundo, con sobresaltos alarmantes, ha ido experimentando. Tomando en cuenta que la educación de hoy no es la misma de ayer ni será la misma de mañana, esto constituye un desafío al dinamismo y a la respuesta que deben dar los sistemas educativos.

Para ello habrá que clarificar el establecimiento de metas, a la vez que se debe analizar lo ocurrido y volver a emprender la lucha por transformar las áreas que

---

<sup>7</sup> Sergio Martínic, “Conflictos políticos, negociacionales y comunicación en las reformas educativas en América Latina”, CIDE, [www.reduc.cl](http://www.reduc.cl), Chile, 2002.

presentan deficiencias; pero previo a ello se debe reafirmar la necesidad del cambio. Si la gente no se siente incómoda ante la ausencia de una educación de calidad, no tendrá muchas razones para cambiar. Una de las tareas más importantes es promover la disconformidad con el escenario actual, a fin de crear las circunstancias adecuadas para que el personal pueda comprometerse con el cambio.

## **I.2. PRÁCTICAS DEL PASADO: UNA REALIDAD ACTUAL EN LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA TRADICIONAL**

La administración inició como una forma de controlar y ordenar los factores de producción; el trabajo consistía entonces en obtener la máxima eficiencia de las máquinas humanas, lo importante era el volumen producido. En este medio ambiente los administradores se desarrollaron como mejor pudieron,

sin entrenamiento que los guiara, cada quien tenía que apoyarse en su propio ingenio; sin experiencia de liderazgo, los administradores se convirtieron en dictadores, abusando de su autoridad. Dadas estas condiciones, los obreros trataban de derrotar al sistema y los administradores [de] exprimir hasta la última gota de trabajo que pudieran obtener del obrero<sup>8</sup>.

Uno de los precursores de la teoría administrativa fue Federico W. Taylor, quien afirmó que los trabajadores debían de ser seleccionados científicamente y no de forma intuitiva; que debían ser adiestrados y asignados a aquellas puestos para los cuales estuvieran mejor capacitados, física y mentalmente. Dijo también que debería existir una cercana cooperación entre los que planifican el trabajo y los que lo efectúan, de manera que el trabajo pueda ser hecho de acuerdo con los principios desarrollados. En su análisis 'científico' dijo además que la

---

<sup>8</sup> Claude S. George Jr., *Historia del pensamiento administrativo*, México, 1974, p. 134 (traducción y adaptación de Guillermo Maldonado Santa Cruz).

administración y la mano de obra debían compartir igual responsabilidad, cada sector efectuando la actividad para la cual estuviera mejor calificado.

El objetivo de Taylor era aumentar el producto por trabajador, y para lograrlo pedía a la administración que mejorara las condiciones de trabajo, redujera el esfuerzo físico y permitiera que cada individuo desarrollara su potencial máximo; para ese entonces la imagen del administrador era bastante clara: era el amo de su propio destino y mandaba con la rigidez de un capitán de barco, sus órdenes eran para ser obedecidas, no dudadas y dichas órdenes provenían únicamente del patrón. Pese a estas definiciones del trabajo administrativo, que no encajan con la filosofía del gestor institucional de la actualidad, el pensamiento taylorista vino a sentar las bases del proceso de administración que entre nosotros y, en general, en toda la cultura industrial se ha venido aplicando sin ningún estándar efectivo de trabajo.

En el campo educativo, hoy en día la administración es objeto de un intenso debate que critica su actitud negativa y la falta de estrategias adecuadas; el énfasis ha estado centrado en las funciones que lleva a cabo el personal directivo y se ha generado al respecto mucha insatisfacción. Las atribuciones que los administradores educativos han dejado de cumplir, han traído como resultado la caracterización de la administración escolar como una actividad tradicional. Se critica a las personas encargadas de dirigir las instituciones escolares de tener mucha responsabilidad en los resultados escolares negativos que han imperado en el sistema; y se cuestiona el perfil del administrador de la educación, quien a mantenido inamovibles algunos rasgos resistentes a los cambios experimentados por la sociedad y una característica institucional que evidencia unas escuelas “ancladas por mucho tiempo y consolidadas como buenas”<sup>9</sup>, sin una proyección hacia el futuro.

---

<sup>9</sup> IIPE, *op. cit.*, p. 21.

En base a estos parámetros, en el presente estudio designo a la dirección de las instituciones escolares que presentan estas tendencias como administración educativa tradicional. Las nuevas prácticas de dirección de instituciones parten de la necesidad de más conocimientos y habilidades y de que, entre otras cosas, en la realidad actual la escuela ha perdido poder. Y para revertir tal tendencia, los directivos y docentes deben reformular su agenda educativa.

Uno de los problemas de la gestión educativa tradicional, es la concepción de que la escuela es un sistema cerrado, en el cual la toma de decisiones se efectúa según la posición o competencia del cargo y el principio de autoridad se ve reflejado a través de una pirámide jerárquica, en la que los cargos o posiciones se ordenan desde las posiciones superiores hasta las inferiores. En la administración educativa tradicional existe, además, una centralización excesiva de toma de decisiones: el nivel central ha ejercido y ejerce las funciones de planificación de todo el sistema y el control sobre todos los procesos; el nivel intermedio ha ejercido y ejerce funciones supervisoras; y el de ejecución, localizado en los centros educativos, el último peldaño de la cadena, tiene muy poca ingerencia en la toma de decisiones escolares.

La administración del sistema educativo hondureño, se ha caracterizado por una

alta centralización, burocratismo y rigidez en la forma de administrar el sistema. Esto ha dado lugar a un grado de politización partidaria considerable y a la ineficiencia y falta de eficacia de los servicios; a pesar de los esfuerzos en los últimos años por modernizar y reorganizar la administración educativa, ésta aún adolece de serios inconvenientes que limitan el avance hacia un sistema abierto y flexible como el que exige el creciente aumento de la demanda.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> FONAC, *op. cit.*, p. 16.

Buena parte de la problemática de la administración educativa está dada por el hecho que la construcción del sistema mismo responde a la adaptación poco pertinente y descontextualizada de los libros de texto que, generalmente, han sido pensados para otros ambientes educativos diferentes al nuestro; textos que se han obedecido al pie de la letra.

[...] se han implementado cuestiones administrativas con baja tendencia hacia el fortalecimiento de la labor educativa, identificadas con niveles de baja calidad y equidad en los aprendizajes de los alumnos, debido a la ausencia de relación con el medio donde se realiza la labor educativa.<sup>11</sup>

Tanto la práctica como las investigaciones y las nuevas teorías reflejan una radiografía no muy favorable del proceso de administración educativa tradicional; este enfoque de dirigir las instituciones normalmente aparece calificado como un

modelo teórico-práctico de la administración escolar que presenta diversas patologías y desviaciones cuyos más evidentes signos son la burocratización, el anonimato, la superposición de tareas, la lentitud de los procesos, las pérdidas irracionales de tiempo, la pérdida de calidad, la pérdida de sentido y la frustración personal.<sup>12</sup>

A partir de estas características y en base a la relación con la nueva orientación de las prácticas de dirección de instituciones educativas, nos damos cuenta que la administración educativa tradicional ha venido desarrollándose en un contexto que manifiesta muchas deficiencias que —valga la redundancia— hacen más deficitaria la administración educativa.

---

<sup>11</sup> UNESCO, *Modelo de gestión GESEDUCA*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago, Chile, 1994, p. 11.

<sup>12</sup> IIPE, “Gestión educativa estratégica. II módulo”, en *op. cit.*, p. 7.

### **I.2.1 Debilidades del modelo de administración educativa institucional**

La práctica alienante forjada en el modelo administrativo,

se torna como el principal azote contra nuevas ideas y nuevas prácticas: siembra incomplicencia, reparte culpas siempre para otros, desconfianza de las propuestas de innovación, resiste la discusión sobre estrategias y en ocasiones logra bloquear el cambio.<sup>13</sup>

En estas circunstancias, es más que evidente el déficit de especialización en dirección de instituciones educativas; en el contexto educativo existe una información pobre o inexacta sobre el contexto escolar y sobre la marcha de la institución educativa. El administrador tradicional no cuenta con las competencias necesarias para resolver la problemática escolar y, lejos de buscar soluciones, evita que se generen. Ello y la participación sectaria y egoísta frente a la solución de los problemas, pueden deberse a la falta de comunicación efectiva entre el administrador educativo y los demás miembros del personal, a la poca voluntad de las partes, sobre todo cuando hay intereses personales.

Otro problema que se presenta en la administración educativa tradicional es la insuficiente coordinación de las acciones y ello provoca indecisión o retraso en la intervención que oportunamente debe efectuarse. En muchas ocasiones, existe temor de tomar medidas dirigidas a las causas que provocaron el problema, poco entendimiento del problema, deficientes habilidades para tratarlo; y, en la mayoría de los casos, no se le da la debida importancia a las opiniones de los actores.

Entre los problemas que provocan la existencia de situaciones difíciles en la institución escolar está la excesiva confiabilidad que existe entre los

---

<sup>13</sup> *Ibidem.*

administradores educativos, tradicionalmente han pensado que las estrategias implementadas para resolver los conflictos son definitivas y que, por lo tanto, estos no se van a presentar nuevamente. Esto provoca que la situación problemática se mantenga latente en el ámbito escolar y que resurja en el momento menos esperado. En muchas ocasiones las estrategias implementadas para solventar los problemas, no son las más apropiadas; en este sentido, en vez de colaborar a la solución del conflicto lo agravan y, para empeorar aún más la situación, muchos directivos se parcializan en la toma de decisiones y —sin considerarse en ningún momento la negociación como alternativa de solución— promueven que uno de los actores gane.

La tendencia a relacionar de una manera inadecuada los sistemas de organización de la enseñanza con la entrega de certificados a los educandos al final de un período escolar, es otro factor que influye negativamente en la dirección de centros educativos. Se considera esto como el fin primordial de la administración educativa; se olvida que, en muchos casos, el documento entregado no corresponde con el aprendizaje generado en los educandos y con la capacidad para emprender acciones relacionadas con sus experiencias escolares. Las prácticas administrativas fácilmente olvidan que el objetivo primordial del sistema educativo no pasa por el que los educandos reciban un documento que certifique que aprobaron un curso, un ciclo educativo o una modalidad; el fin primordial es el ser humano, pero no un ser humano estilo robot, sino el ser humano integral, capaz de pensar, de transformarse y participar en la transformación del mundo, con sentido crítico y con una actitud que manifiesta los cambios adquiridos en el sistema educativo, y reflejados en su accionar.

La falta de planificación estratégica constituye una barrera a las expectativas de funcionamiento y visión que tienen los actores del sistema educativo sobre el futuro deseado en las instituciones escolares; debe considerarse que las actividades educativas no son sinónimo ni resultado de adivinación. Para alcanzar el futuro que se desea en la institución escolar, se le debe proponer, para lo cual

se deben buscar los recursos y medios adecuados para lograrlos, adoptar las medidas y efectuar el proceso de planificación más idóneo.

Son evidentes las prácticas rutinarias y la falta de capacitación de las personas encargadas de administrar las instituciones educativas. Se debe formar, en gestión escolar, a los profesionales encargados de dirigir las instituciones educativas, y no sólo desde el punto de vista teórico, sino que desde la praxis misma. El accionar de los que dirigen debe responder a las nuevas demandas, revisar minuciosamente el contexto educativo, afianzar las fortalezas existentes y establecer procesos de transformación.

En muchas ocasiones existe, en el personal directivo, la vieja tendencia de tratar el cambio en las instituciones con una actitud individualista: no se informa sobre las estrategias que se están implementando en el proceso, se considera una pérdida de tiempo, el que —según ellos— podría ser aprovechado para realizar acciones orientadas hacia el logro de nuevas metas. Cuando se toma en cuenta a los demás para participar en las acciones de transformación, se seleccionan grupos de personas que durante un período de tiempo realizarán diversas actividades, con el propósito de que en una fecha posterior presenten un informe al director; dado que los demás miembros del personal pasan desapercibidos y aparecen como no importantes para la implementación de las transformaciones, es normal que generen actitudes de oposición o desinterés.

Cuando los miembros del equipo de trabajo dejan de comunicarse con el resto de la organización, impiden que el personal comprenda los principios de diseño que les inspiran, las lecciones que han extraído de las experiencias del pasado, las soluciones de compromiso a las que han llegado. Inconscientemente impiden que las personas que al final tendrán que poner en práctica el cambio participen en él o lo acepten <sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Jonh P. Kotter, “Gestión del cambio”, *Harvard Business Review*, Ediciones Deusto, España, 2001, p. 78.



La administración educativa a través del tiempo se convirtió en una de las principales tareas que deben desarrollarse en los centros educativos; sin embargo, se descuidó mucho la importancia que amerita y la administración educativa cayó en una cultura divorciada de la función esencial de la escuela. Es relevante tomar en cuenta que el problema fundamental de la labor en los centros educativos, ha estado marcado en gran parte por la falta de coordinación del sistema. La falta de autonomía escolar ha impedido la capacidad para desarrollar actividades educativas acorde con las necesidades de formación de los educandos; es necesario decir que el eje central de las necesidades de los educandos debe ser la creación de capacidades humanas e institucionales que les permitan llevar adelante las nuevas misiones en un contexto sociocultural incierto, cambiante y de crecimiento inequitativo.

Ahora bien, es necesario estar claros en que el actual sistema de selección del personal responsable de conducir las instituciones escolares no ha sido el más apropiado; buena parte de la problemática ha sido generada por este sistema. Sin tomar en cuenta que, en este caso, el docente está capacitado para la labor de enseñanza-aprendizaje y no para administrar los centros educativos, uno de los requisitos ha sido ser docente y con experiencia para tener la condición necesaria y suficiente para ser nombrado en uno de los cargos de conducción de instituciones educativas.

Actualmente, pertenecer a un determinado partido político o poseer un título relacionado con docencia son considerados requisitos *sine qua non* para el nombramiento en cargos en los que se requiere de conocimientos específicos sobre gestión escolar; no se toma en cuenta la alta responsabilidad que se confiere cuando se asigna un cargo directivo. Las decisiones estatales, en este sentido, parecen pensar más en la afiliación político-partidista que en las competencias que se requieren para desempeñar con eficiencia esta labor.

Es importante recalcar que el sistema de administración tradicional ha venido cumpliendo con el objetivo de administrar los recursos que ya estaban dados en la institución escolar; establece un control sobre lo que ya cuenta la institución. Los requerimientos de nuevos materiales y otros recursos son solicitados al nivel central, con un marcado paternalismo (la ayuda debe llegar al centro educativo). Los administradores escolares muy poco hacen para autogestionar los recursos necesarios para la marcha del sistema escolar; en cambio, el dinamismo actual exige desarrollar al máximo las capacidades de autogestión en los centros educativos para obtener los recursos necesarios para la labor educativa, y eliminar las viejas prácticas del modelo de administración (que aún obstaculizan la puesta en marcha del equipo de trabajo).

### **I.2.2. Los administradores educativos como inspectores de los procesos escolares**

En el proceso de administración educativa tradicional, la autoridad del director en general es ubicada en la cúspide de la pirámide, se caracteriza por no tener las bases sólidas para la función a la que se orienta, dirige su trabajo hacia la fiscalización de las acciones que realizan los demás miembros de la escuela. Las relaciones de apoyo, de coordinación, de comunicación y otros factores importantes para la gestión escolar, no están presentes en el accionar de las autoridades escolares; por lo contrario, lo que existe son relaciones jerárquicas de subordinación y dependencia, en las que el subordinado puede llegar —y de hecho llega— a la obediencia, pero esto no implica que esté de acuerdo y, en muchos casos, no significa que cumpla las órdenes recibidas.

Actualmente existe una fuerte crítica a las formas de administración de personal aplicadas en la escuela tradicional, ya que lo que se ha manejado ha sido una cuestión de ordenar y controlar.

[La] idea de jefe ha cambiado o más precisamente transita hacia un cambio muy relevante, ya que la jerarquía entendida como control desalienta el desarrollo del compromiso y la responsabilidad, obstaculiza el trabajo creativo de casi todos y por supuesto, concibe el trabajo individualista y no en equipo. La tarea de dirección de grupos humanos no resiste una práctica restringida al mantenimiento del orden y el control.<sup>15</sup>

La administración escolar ha venido realizándose igual como se dirige cualquier empresa, las actividades de dirección desde las oficinas y de manera desligadas del contexto pedagógico, se efectúan de la misma forma que en una oficina de correo, en una empresa industrial o en un servicio de salud; en vez de realizar las acciones tendientes a

la administración general: planeamiento; confección de los programas operativos para cada unidad; distribución de los recursos materiales y humanos según las posibilidades y necesidades; control de funcionamiento de los servicios; documentación y archivo de las decisiones en expedientes, carpetas y depósitos; control de horarios y asistencia del personal.<sup>16</sup>

El incumplimiento de condiciones elementales evidencia que se ha venido administrando los centros educativos desde la perspectiva de las empresas comerciales y de otros servicios.

Es necesario criticar los viejos esquemas de supervisión que se aplican en la administración educativa tradicional; aún se presentan en los centros escolares, son ejecutados desde una perspectiva fiscalizadora, critican negativamente las debilidades encontradas, las que son considerándolas como actitudes de inoperancia, incumplimiento y otros sinónimos. Los viejos esquemas de supervisión de la administración educativa tradicional marcan una tendencia

---

<sup>15</sup> IIPE, “Liderazgo. III módulo”, en *op. cit.*, p. 5.

<sup>16</sup> IIPE, “Gestión educativa estratégica. II módulo”, en *op. cit.*, p. 8.

negativa del accionar educativo; lejos de ser una visita orientadora, lejos de brindar las instrucciones precisas en base a la situación educativa del momento, dejan una experiencia desagradable en los maestros y alumnos visitados. Vista así, la supervisión escolar en una rutina formalista de desempeño y de control, difícilmente adaptable a situaciones diferentes y cambiantes.

Tanto los supervisores como los directores han desarrollado un sistema tradicional, en el que el amo y señor es el administrador, ya que es el que tiene el poder en sus manos, casi nunca delega y cuando lo hace, es a su voluntad. El cambio no es un proceso fácil de asimilar por parte de los jefes, ellos ven amenazada su autoridad formal. En la gestión educativa, la toma de decisiones y la información que antes se manejaba con cierta discreción, corresponden al equipo. Estos equipos a la vez tienen que enfrentarse a diferentes problemas: la insuficiente capacitación de los miembros en el manejo de conflicto, en el desarrollo de habilidades para realizar reuniones y asambleas de grupos, en la adopción de actitudes de comunicación, en el manejo de conceptos y herramientas de calidad, etc., lo que es de mucha importancia para la eficiencia de los equipos de trabajo institucional.

La simplificación que construye el modelo de supervisión de la administración educativa tradicional

se extiende también a dividir las tareas de supervisión en distintos roles especializados que operan independientemente, al igual que la asignación de las tareas administrativas generales se retienen para la dirección, las tareas pedagógicas son asignadas a cada profesor de forma individual, en cambio las de supervisión también se disocian en distintas inspecciones, dependencias, departamento de estadísticas y visitas diarias, en estas condiciones el control del funcionamiento global de la enseñanza se diluye, se fragmenta en segmentos especializados y hace imposible una visión global de la calidad educativa y menos

aún, permite revertir la situación para que de manera inmediata pueda ser ajustada o reorientada, en términos de aumento de la profesionalidad.<sup>17</sup>

Es necesario evidenciar que en el proceso de administración tradicional, se realizan un conjunto de actividades rutinarias que han venido implementándose de una manera jerárquica, en las que el personal directivo da —como una orden que deben cumplir desde el punto de vista jerárquico— las instrucciones necesarias para que sean cumplidas por los maestros auxiliares. Con este estilo de mando se simplifican actividades complejas, en las que se requiere la participación de muchas personas. Este estilo de mando, con un jefe que emite instrucciones verticalmente mientras los demás trabajan en forma individual, conduce al desconocimiento de la individualidad de los actores del sistema y es desmotivador.

Al realizar un proceso administrativo desconectado del accionar pedagógico, el estilo de mando de la administración educativa tradicional provoca un aislamiento del enfoque individual de los educandos y desconocen las originalidades que les caracteriza; además, la manera controladora se identifica con la cúspide del proceso de administración educativa y convierte las actitudes y las prácticas de liderazgo en actitudes y prácticas fiscalizadoras que imponen su autoridad ante los subalternos.

La separación entre las acciones orientadas a la dirección de las escuelas y las que se dirigen hacia la aplicación técnico-pedagógico, es otro de los errores que han caracterizado la administración educativa tradicional. Esta separación asocia las primeras con la función cumplida por el —y asignada de manera directa y erróneamente al— personal directivo de la institución, mientras que las acciones pedagógicas las asocia con funciones consideradas como exclusivas del personal auxiliar; genera, de esta forma, una división del trabajo escolar que aleja a cada quien según su nombramiento.

---

<sup>17</sup> *Op. cit.*, p. 9.

Esta actitud provoca individualismo, falta de motivación, poco espíritu de trabajo grupal e imposibilita el logro de diferentes metas. La ejecución del trabajo es efectuado en base al esquema jurídico que asigna responsabilidades segmentadas al personal de las diferentes instituciones escolares, en base a normativas que promueven el individualismo y que, en muchos casos, son aplicadas por conveniencia.

El estilo tradicional viene afirmando que los directivos escolares emplean la mayor parte de su tiempo en actividades relacionadas con actividades administrativas, de relaciones públicas o disciplinarias. Contrario al del tipo innovador que conlleva a una apertura a las influencias profesionales externas, caracterizándose por la iniciativa en comprometer el *status* con nuevas ideas, tendencias a recoger propuestas, compromisos con las actividades externas a la propia escuela y la coordinación de reuniones del personal implicado en la toma de decisiones.<sup>18</sup>

### **I.2.3. La administración educativa tradicional y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje**

La administración educativa tradicional generalmente ha orientado su esfuerzo hacia las prácticas de dirección institucional, hacia las actividades de redacción, envío y control de documentos. Esta labor ha sido considerada como una acción de inspección y control institucional; en el aspecto curricular se ha hecho muy poco énfasis y se ha permitido con ello que las prácticas de enseñanza-aprendizaje se realicen sin la asesoría que se requiere para su fortalecimiento, en el proceso de búsqueda de mejora de las actividades educativas.

---

<sup>18</sup> Manuel Lorenzo Delgado, *La organización y gestión del centro educativo. Análisis de casos prácticos*, editorial Universitas, Madrid, 1997.

Ante estas circunstancias, el profesorado se encuentra indefenso para hacer frente a la multitud de tareas derivadas del ejercicio de su profesión: seleccionar y organizar los contenidos, planificar las acciones de aprendizaje, realizar seguimientos individualizados de los logros que manifiestan los educandos, colaborar con otros compañeros en tareas de planificación del centro, seleccionar y preparar materiales, desarrollar procesos de evaluación formativa y otras actividades necesarias para realizar una buena función didáctica. Para promover la realización de actividades que vengan a fortalecer la gestión curricular no existe una coordinación y asesoría eficiente por parte del administrador educativo; ante esta situación, el profesorado tiene que recurrir a materiales que le resuelvan una parte importante de estas tareas, que presente operativamente las decisiones curriculares que supuestamente él debe realizar para sus alumnos: los libros de texto.

El libro de texto, por consiguiente, aparece ante los docentes como el único material en el que se hacen operativas las decisiones técnicas que debe tomar ante su responsabilidad de proporcionar un programa curricular específico, en base a la realidad de sus educandos y sus expectativas de formación. En el texto escolar se encuentra la metodología que posibilita el trabajo en el aula, los contenidos se presentan seleccionados y ordenados en secuencia con sus definiciones, ejemplos, interrelaciones, etc., a la vez que se proponen un conjunto de actividades que se encuentran implícitas en la descripción teórica que ha de seguir el profesorado en la presentación de la información e, incluso, contiene las actividades de evaluación que pueden ser aplicadas a los educandos.

El problema del uso excesivo de los textos escolares como un medio indispensable para realizar las labores docentes, no incluye únicamente la ausencia o presencia de estos elementos didácticos. El problema fundamental lo constituye el estilo repetitivo y monótono con que se realizan las actividades curriculares, la no obligatoriedad del docente de coordinar las actividades de enseñanza-aprendizaje y la falta de creatividad que puede generarse en los

educandos cuando se utiliza el libro de texto como único recurso para la obtención de conocimientos.

La dependencia de los textos escolares siempre ha sido cuestionada; entre otros efectos, este medio tiende a favorecer un proceso de aprendizaje receptivo y pasivo en el alumnado, promueve el mantenimiento de una metodología tradicional de enseñanza y es un vehículo para la inculcación ideológica de la cultura dominante. Se ha puesto numerosas veces de manifiesto que la mayor parte del tiempo, los eventos y tareas de la clase se desarrollan con la utilización de los textos. Estos siguen siendo usados masivamente y las prácticas de muchos docentes se caracterizan por la dependencia profesional de este tipo de materiales.

Las causas por las cuales se ha mantenido este fenómeno son muy complejas. Sin embargo, se hace necesario la realización de un esfuerzo por explicar los motivos o factores que inducen a los docentes a recurrir y depender profesionalmente de los textos escolares; ello podría deberse a las siguientes razones: falta de profesionalismo en la realización de las actividades docentes, improvisación y falta de creatividad en la ejecución de actividades escolares.

La falta de condiciones adecuadas de trabajo y la actitud del docente son elementos que también han perfilado la escuela tradicional, “como un lugar en el que resulta más rentable para los alumnos pasar desapercibidos, en este contexto el alumno continúa siendo la víctima del quehacer educativo”<sup>19</sup>. En muchos casos él prefiere el anonimato, aunque oficialmente se le proclame como protagonista del accionar educativo.

De igual forma, se critica a la administración educativa tradicional por hacer uso de métodos de trabajo aburridos, la monotonía en el desarrollo de actividades, el abuso de la repetición memorística, la escasez de medios, los espacios poco

---

<sup>19</sup> Catalina Suárez, *La organización y gestión del centro educativo*, editorial Universitas, Madrid, 1997.



estimulantes, la falta de competitividad, la autoridad fiscalizadora y la escasez de valores entre otras, que mucho afectan el sentido que debe tener el contexto escolar.

La escuela tradicional ha venido luchando porque, en la escala de valores, los intereses personales de los miembros de la sociedad coincidan con el interés del grupo social al que pertenecen. Este fenómeno histórico ha estado condicionado por las relaciones sociales imperantes que le imponen una orientación de carácter ideológico, influenciado por las costumbres, tradiciones y las representaciones sobre el bien y el mal esquematizados por la sociedad.

Es mucha la influencia que el ser humano recibe de la familia, la comunidad, los medios de comunicación, etc., sobre los valores morales, sobre las cualidades personales, las costumbres aceptadas e inaceptadas socialmente. La educación tradicional no ha sido la excepción; históricamente se ha encargado de formar a las personas para su convivencia con los demás y para que constituyan los pilares importantes en el mantenimiento y preservación de lo que la sociedad considera como bueno y valioso. Sin embargo, los resultados demuestran que no se han transmitido las orientaciones adecuadas y, en vez de valores, son los antivalores como la intolerancia, el odio, el irrespeto, los que en forma progresiva son practicados por la sociedad de hoy, como resultado de un proceso educativo en el que los valores y la política educacional reflejan aspiraciones y propósitos que la sociedad traza: qué tipo de hombre es necesario formar para que responda a los intereses y necesidades de la sociedad sin desarrollar las expectativas cognitivas y emocionales del educando.

La falta de visión del futuro no está ausente del escenario de la educación tradicional; al realizar actividades relacionadas con esquemas que corresponden al pasado, sin muchos elementos del presente, no se toma en cuenta que se debe preparar al ciudadano en base a las exigencias y necesidades del mundo del mañana. Los administradores de la escuela tradicional no orientan el trabajo

escolar hacia la ruta a seguir; entes bien, planifican actividades que atiborran a los alumnos “lo más posible, de nociones sobre el pasado, se les brinda una fina tajada del presente y aquí se para el tiempo, la escuela guarda silencio sobre el mañana”.<sup>20</sup> Desde este enfoque, tanto los administradores de la educación como los profesores y educandos, están realizando experiencias educativas que se orientan hacia una mirada al pasado y no al futuro.

En este sentido, se deben promover líneas de dirección institucional orientadas a palear la poca presencia de lo pedagógico en el contexto escolar; la práctica escolar debe eliminar las actividades rutinarias en el proceso de gestión institucional, la realización de trabajos en forma fragmentada, las estructuras escolares cerradas a la innovación y las actividades de supervisión escolar de manera impersonal y fiscalizadora. En otras palabras, se debe promover la gestión escolar como el espacio para el cambio de las prácticas educativas.

Con este esquema de trabajo, la administración educativa tradicional desconoce las condiciones particulares de la enseñanza y las adaptaciones específicas desarrolladas para este entorno; es incapaz de registrar indicadores de desempeño reales para poblaciones diferenciadas.

Es preciso también describir la situación actual del quehacer educativo y, sobretodo, la conmoción de que la educación —después de un largo tiempo de retraso en el que las prácticas educativas tradicionales marcaron secuelas (repetencia, deserción, ausentismo, reprobación, centralización y otros males)—, vuelva a ser prioridad en el debate social. Actualmente existe una nueva visión de las prácticas de enseñanza-aprendizaje; se pretende transformarlas más allá de un simple ajuste o reacomodamiento de lo existente, y hacerlas evolucionar hacia un nuevo modelo de gestión escolar.

---

<sup>20</sup> Alvin Toffler, *El shock del futuro*, 7.<sup>a</sup> ed., Plaza & Janes, Barcelona, 1980.

Ello implica un cambio que requiere de nuevas estrategias que reorganicen y reestructuren la totalidad del modelo organizativo, a la vez que rompa con el viejo axioma de que la administración escolar es tarea exclusiva del personal directivo. El trabajo en equipo debe ser un producto de las actitudes de liderazgo del gestor institucional; todos deben participar en la conducción de los procesos, con el fin de convertir el entorno escolar en un espacio que motive a los educandos a asistir y permanecer.

Ahora, después de haber dado cuenta de los errores del proceso de administración tradicional, es imprescindible postular líneas de acción orientadas hacia el mejoramiento de las funciones de gestión institucional y curricular. Será de mucha utilidad presentar alternativas de acción para el mejoramiento de la gestión escolar en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Cholulteca.

### **I.3. LA GESTIÓN ESCOLAR COMO ESCENARIO PARA LA INNOVACIÓN**

#### **I.3.1. Fundamentos teóricos de la gestión educativa**

En la década de los noventa empezó a utilizarse el término gestión, con la acepción de tarea de conducir instituciones en el sistema educativo. Dado que el término gestión tiene su origen en las teorías organizacionales, **la gestión educativa** se define como las acciones ejecutadas por los gestores que dirigen o pilotean amplios espacios organizacionales; y, también, como un campo de prácticas comprometidas con las instituciones educativas y, por lo tanto, operando con situaciones complejas.

Hoy en día la gestión educativa integra los elementos de pensamiento y acción que se manifiestan en la racionalidad creativa; estos términos ya no son vistos como opuestos, sino como complementarios, teniendo en cuenta que la gestión escolar tiene como propósito el logro de más y mejores prácticas de aprendizaje, y a las prácticas pedagógicas como el objetivo fundamental.

Pero ¿qué es gestión educativa? Según el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), el término **gestión** se relaciona con los de dirección, organización, gerencia, etc., pero, estrictamente, gestión es un término que posee varias acepciones y, muy específicamente, una: la participación. Ésta es una actividad de actores colectivos y no individuales.<sup>21</sup>

Además, la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos, integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales.

La gestión educativa es, además, un saber de síntesis, capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas. Es necesario aclarar que gestión educativa no es un nuevo nombre para la administración educativa: es una nueva forma de comprender y conducir el trabajo de organización y funcionamiento de las instituciones escolares, un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente en el sistema educativo, de tal modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea convertido en actividades que promuevan la toma de decisiones y la comunicación efectiva.

Desde esta perspectiva, la gestión escolar es el resultado de los procesos que un orientan la acción de la institución; permite establecer lo prioritario para realizar

---

<sup>21</sup> “Gestión educativa estratégica. II módulo”, en *op. cit.*, p. 16.

un abordaje claramente institucional y hace que las acciones respondan específicamente a las necesidades de mejoramiento institucional.

Orientar, guiar son las acepciones que mejor contribuyen a conceptualizar y construir las prácticas de la gestión educativa; guiar la organización de manera que pueda desempeñar con eficiencia su misión, atendiendo las demandas de los beneficiarios y con una visión futurista de la institución, es como si condujéramos un medio de transporte a su lugar de destino. Dirigir una organización y llevarla a re-encontrar su sentido y su finalidad requiere, antes que nada, que sus gestores posean capacidades que los habiliten a señalar nuevos horizontes, trazar trayectorias, desarrollar negociaciones, elaborar compromisos que reúnan a nuevos actores, liberar las habilidades creativas y de transformación, y de saberes de liderazgo que impregnen a los actores con las innovaciones.

La gestión escolar, además, tiende a evitar el control que sobre los sujetos ha ejercido la administración educativa tradicional. Con el propósito de promover el establecimiento de escuelas inteligentes, en las que existan propuestas y acciones que fortalezcan su función esencial, se fomente la creatividad de los diferentes actores, se estimule la participación, la responsabilidad y el compromiso de todos en el cumplimiento de tareas, la gestión escolar reconoce al respecto la necesidad de propiciar espacios de formación de competencias para todos los actores del sistema educativo.

La gestión educativa es, a la vez, una preocupación por la eficiencia, en el sentido de establecer criterios objetivos, concretos y medibles. Su estructura organizativa y sus interacciones personales deben producir rendimiento académico al costo más bajo y éste debe ser como el mejor de los propósitos. Para cambiar la forma tradicional de administración que se centra exclusivamente en el trámite administrativo, se deben aplicar mecanismos automáticos que garanticen la eficacia del sistema educativo, según el momento en que se realiza la labor

educativa y las diferencias individuales de los sujetos a quienes se dirigen las acciones escolares.

### **I.3.2. La gobernabilidad de las instituciones escolares: una responsabilidad prioritaria del gestor educativo**

La gestión escolar, entendida como un fenómeno sistemático que incluye todas las interacciones que se dan entre los diferentes actores de la institución, está orientada hacia el compromiso tanto en los procesos como en los resultados obtenidos, en el marco de una institucionalidad que garantiza la gobernabilidad. La “gestión tiene que ver con gobernabilidad y ésta, con los nuevos balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en educación, sólo mediante este reposicionamiento estratégico de las prácticas de dirección de las organizaciones educativas puede hablarse de gestión”.<sup>22</sup> Por ello, la gobernabilidad de las instituciones escolares es uno de los enfoques principales del gestor educativo. Por lo mismo, debe tomarse en cuenta que aspectos como el desarrollo de competencias, el desarrollo del pensamiento crítico, el respeto al pluralismo, la formación de una actitud participativa y la manera de concebir la responsabilidad de modo que ésta sea un compromiso asumido por todos, son entre otras las tareas del gestor educativo, en el proceso de búsqueda de la gobernabilidad de la institución escolar.

El arte de dirigir con eficiencia las instituciones educativas requiere que las personas tengan la capacidad de resolver situaciones problemáticas de manera satisfactoria para los involucrados; las personas competitivas se convierten en referentes para el trabajo de otros en la medida que muestran capacidad de ser mejores que otros”.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> *Op. cit.*, p. 17.

<sup>23</sup> Cecilia Braslavsky, *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Santillana-Convenio Andrés Bello, Santa Fe de Bogotá, 1999.

El personal directivo debe tener la habilidad necesaria para anticiparse en la toma de decisiones necesarias para evitar los conflictos. Por oposición a un enfoque curativo de la problemática del ambiente escolar, el gestor educativo debe realizar un enfoque preventivo de las posibles alteraciones de las actividades escolares y ejecutar las acciones que más influyen positivamente y evitan que se generen problemas. Dado que no siempre los gestores tienen la habilidad o capacidad para prevenir el 100% de los conflictos que puedan presentarse, y dado que las respuestas al conflicto son muchas y pueden ir desde la negociación hasta la destrucción, el nuevo modelo de gestión orienta a los gestores en la aplicación de diversas estrategias que permiten alcanzar la solución más idónea a la problemática escolar.

La gestión ideal de los conflictos consiste en evitar los niveles de destrucción, violencia e ingobernabilidad de la institución, para lo cual se deben establecer diferentes estrategias para tratarlos, tener la capacidad para entender cómo empieza y cómo termina el conflicto, buscar la convergencia de los intereses de los actores y tener la capacidad de seleccionar la opción más idónea. Se debe hacer hincapié en limitar las situaciones conflictivas y las consecuencias destructivas, realizar esfuerzos por realinear las divergencias existentes y tomar en cuenta que el conflicto no puede resolverse en el sentido de librarse de él.

Existen diversas formas de atender una situación problemática, entre ellas están las de negociación, conciliación, arbitraje, mediación, etc.

La negociación es una relación de interdependencia, en la que las partes acuerdan en negociar las demandas, con o sin ayuda de un tercero y utilizando técnicas competitivas o cooperativas; la conciliación es el procedimiento por el que una tercera persona trata de dar continuidad a una negociación, entre los actores que hasta el momento no habían podido negociar; se limita a propiciar que los actores debatan sus diferencias y encuentren soluciones; el arbitraje es un proceso parecido a un juicio, en el que los actores solicitan la intervención de un agente imparcial que adopta una decisión y ésta es acatada por las partes; a

través de la mediación, los actores aceptan o solicitan la intervención de un tercero, para que ayude a conducir un proceso que genere un compromiso mutuo, viable y satisfactorio que implica la transformación del estado anterior [en] uno de mayor calidad.<sup>24</sup>

Actualmente, los cambios sociales y educativos demandan o requieren que la gestión del conflicto se resignifique y articule las tareas de la vida institucional; que aborde el complejo proceso de toma de decisiones, creando condiciones institucionales para que la gestión adquiera sentido y viabilidad, esté en estrecha relación con la institución en la que se ejecuta y destaque en sus tareas la misión esencial del centro educativo.

La gestión educativa es una práctica articulada con la toma de decisiones y su implementación debe anticiparse a las situaciones, jerarquizar la problemática y guiar las distintas acciones institucionales en forma coherente. La gestión escolar implica “un proceso arduo y lento. Implica cambios de actitudes de los empleados, nuevos estilos de dirección, estructuras expeditas y un marco de referencia distinto de la dirección”.<sup>25</sup>

Hacia ello se orienta el proceso de autonomía de los centros educativos y la participación social de los mismos; esto implica, entre otras actividades, la formulación y gestión de proyectos educativos institucionales, la coordinación de redes y la utilización de proyectos de educación abierta con los diferentes actores de la sociedad civil. El Ministerio de Educación del Perú afirma que “se consideran tres propuestas de gestión como las más innovadoras: el trabajo en equipo, el proyecto educativo institucional y la autonomía pedagógica”.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Lya Sanudo, “La transformación de la gestión educativa”, *Educar*, marzo de 2001, [Accionalisco.gab.mx/consulta/educar/16/16Lya.html](http://Accionalisco.gab.mx/consulta/educar/16/16Lya.html).

<sup>25</sup> Arturo Cofre Vartanián, *Enfoques gerenciales modernos*, Ediciones Delphi, Costa Rica, 2000, p. 30.

<sup>26</sup> Ministerio de Educación del Perú, *Formación docente y modernización de la escuela*, 1998.



Uno de los elementos importantes de la gobernabilidad en las instituciones educativas es el proceso de planificación educativa: el diseño del plan estratégico del centro educativo debe servir como un camino a seguir para lograr una visión a largo plazo. Llegados a este punto debo decir que por planificación estratégica entiendo “un proceso por medio del cual una empresa define su propósito con una visión de largo plazo y selecciona las mejores alternativas que tiene en un mercado y un contexto determinados, los cuales se expresan fundamentalmente por medio de objetivos estratégicos y estrategias competitivas”.<sup>27</sup> El propósito de la planificación estratégica es mejorar, en un sector competitivo, la posición de la organización, con una visión de largo plazo; con ese fin, los ejecutivos deben responderse a las preguntas ¿dónde estamos?, ¿hacia dónde debemos ir?, ¿cómo llegaremos allí?, preguntas que orientarán el proceso a seguir en el logro de las metas propuestas a largo plazo.

La planeación estratégica también es una herramienta muy importante para lograr los objetivos institucionales y, particularmente, para contar con una “licencia para conducir “ que oriente la acción en forma permanente y que permita conocer el nivel de logro de los resultados esperados. La planeación debe permitir, particularmente, que las instituciones educativas conozcan con claridad su rumbo de acción y puedan hacer los ajustes en forma adecuada y oportuna. Ello significa que deben hacer uso de técnicas y metodologías modernas, flexibles pero rigurosas que permitan la amplia participación de la comunidad, tanto en los procesos de diseño como en la ejecución de planes y programas. La participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa en las decisiones institucionales facilita el logro de las metas y los objetivos.

La planificación estratégica implica un esfuerzo en el que participan todos los elementos del proceso educativo, no sólo en la definición de los objetivos y en el diseño de las estrategias de acción, sino que en la ejecución de actividades y en

---

<sup>27</sup> *Op. cit.*, p. 305.

la evaluación de logros alcanzados. Tomando en cuenta que al momento de planear debe haber mucha participación, la planificación estratégica evita la centralización a la hora de ejecutar; “ello significa que la administración estratégica fija[...] marcos de referencia dentro de los cuales se deberán de delegar decisiones”.<sup>28</sup>

La planificación estratégica demanda de la gestión escolar la apropiación de una conciencia innovadora y que comprenda lo vital; de lo contrario, la vida de la empresa queda reducida al objetivo de sobrevivir.

Se deben desarmar los viejos esquemas administrativos del pasado, los resultados escolares que han impactado deben ser confrontados con las nuevas formas organizativas que se vienen implementando; se debe hacer un alto con el propósito de identificar los puntos negativos y para reflexionar sobre los requerimientos, desafíos y oportunidades que se presentan actualmente en los sistemas educativos.

Uno de los desafíos para la nueva forma de gestionar la educación, es el saber delegar; poder valorar la nueva forma de delegación y determinar a quien delegar implica un cambio de cultura y de actitud mental de los diferentes actores de la comunidad educativa. La delegación, como cambio de cultura y de actitud mental, la podemos entender como la transferencia, del administrador a otras personas, de gran parte de la tarea para su ejecución.

Delegar hoy en día no se relaciona con dar órdenes, imponer organigramas o proyectos; generar un sistema superior de profesionalismo con mayor compromiso, conocimiento y logros, supone acrecentar la cultura profesionalizante. Un acto de delegación es una práctica propia de

---

<sup>28</sup> Alfredo Acle Tomásín, *Planeación estratégica y control de calidad*, 4.<sup>a</sup> ed., editorial Grijalbo, México D. F., 1990.

organizaciones inteligentes, con capacidad de abrir las instituciones al aprendizaje continuo y dispuestas a formar y establecer competencias.

Las personas encargadas de dirigir las instituciones escolares deben tener la capacidad para prever las futuras reacciones o las posturas de los participantes frente a las actuaciones que se emprenden cuando se planifican estrategias de acción. Algunos miembros del equipo de trabajo y de los participantes brindan el apoyo necesario; pero, naturalmente, existen en algunas instituciones escolares, miembros del personal que se oponen a la realización de diferentes proyectos. El gestor, en base al conocimiento que tiene del equipo de trabajo y al liderazgo que le caracteriza, debe anticipar sus estrategias para mantener la gobernabilidad institucional requerida; en este sentido —a partir del conocimiento de las fortalezas, debilidades, oportunidades y desafíos que enfrenta en cada situación particular vinculada con el proceso de transformación educativa— el gestor educativo debe posicionarse como actor y agente de la transformación.

### **I.3.3. El nuevo rol del gestor educativo en el proceso de gestión curricular**

El currículo ya no es el simple diseño de un programa de asignatura; es la organización misma del conocimiento para comunicarlo y compartirlo con los estudiantes, es el vehículo que permite llevar a la práctica los fines y propósitos de la educación. El currículo es una herramienta con la cual se definen las opciones pedagógicas que se implementarán para generar un valor agregado y, en forma progresiva, un incremento a los conocimientos que ya posee el educando; a la vez, debe responder a las expectativas de respeto a las diferencias de pensamiento y de acción de los educandos, conscientes que no vivimos en una sociedad homogénea.

## El nuevo rol del educador

va más allá de la simple transmisión de información y se orienta a un activo papel de facilitador, orientador, promotor, innovador e investigador en el campo de la práctica educativa. Esto implica asumir nuevas responsabilidades, mantenerse permanentemente al día en la evolución del conocimiento, renovar su instrumental teórico-metodológico y construir con sus alumnos y padres de familia, verdaderas comunidades de formación humana.<sup>29</sup>

El enfoque curricular se puede entender como la concepción teórica que adopta un determinado centro educativo para guiar, caracterizar, organizar e instrumentar de manera autónoma los elementos que constituyen el currículo. El enfoque curricular debe tomar en cuenta que

en un mundo sobre informado como éste, tenemos que aprender a seleccionar información, a descartar la que no nos sirve, utilizar la que me es útil, a plantearme el problema, a saber buscar, organizar mi información, plantear una hipótesis, probarla o sea que lo que está en juego es el oficio de aprender.<sup>30</sup>

La transformación del currículo educativo en algo relevante y significativo se ha convertido en uno de los desafíos más relevantes de los cambios educativos. Se hace necesario iniciar, con acciones novedosas, una revalorización de la escuela como institución social,

que debe caracterizarse por ser una escuela de calidad para todos, que prepare para la vida productiva, una escuela centrada en valores éticos, cívicos, morales y espirituales, una escuela que eduque para la democracia, la participación de la comunidad en la solución de sus propios problemas y en la solución de los problemas educativos. Una escuela con capacidad para la innovación curricular y la renovación pedagógica y didáctica permanente. Una escuela que propicie una relación armónica y equilibrada entre el ser humano y la

---

<sup>29</sup> FONAC, *op. cit.*, p. 25.

<sup>30</sup> Juan Carlos Tedesco, "Reformas educativas en América Latina: discusiones sobre equidad, mercado y políticas educativas", en *Actuales tendencias en el cambio educativo*, Talca, 1998, p. 32.

naturaleza. En este marco se entenderá la transformación curricular como el conjunto de acciones y medidas integrales, encaminadas a impulsar cambios profundos y sustantivos en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.<sup>31</sup>

La nueva gestión curricular debe promover, en los centros educativos, el establecimiento de espacios de reflexión y la aplicación de estrategias orientadas al desarrollo de potencialidades. Identificar los aspectos que deben ser transformados, los intereses y fortalezas de todos y cada uno de los alumnos de manera cotidiana y apreciar las preocupaciones del docente, sólo se logra si el docente cuenta con las herramientas metodológicas para transformar su práctica.

El sistema educativo debe reorientar su labor en la formación de valores, consciente de que ésta no se logra independizando a los educandos de sus sentimientos sino ayudándoles a asumirlos como punto de partida hacia el desarrollo cognitivo y emocional. Es necesario cambiar el esquema tradicional de formación en valores, que clasifica a las personas como buenas o malas; es necesario convertir la escuela en un lugar donde se aprenda a convivir, a respetar a los demás, donde las normas, actitudes y valores desarrolladas por los educandos constituyan objetivos básicos del proceso educativo de las generaciones.

En la nueva gestión curricular se debe orientar al educando para que, como parte de su proyecto de vida, luche por “añadir algo a los placeres de los demás y aminorar algo de sus dolores”.<sup>32</sup> Para ello es muy importante que en los centros educativos se respete el pluralismo cultural y se disminuya la intolerancia a la diferencia, causante de conflictos de orden familiar, escolar y comunal.

---

<sup>31</sup> Secretaría de Educación, *Propuesta de diseño curricular nacional para la Educación Básica*, Tegucigalpa, Honduras, 2003, p. 12.

<sup>32</sup> Guillermo Hoyos, “Hacia una fenomenología de lo moral”, en *Las transformaciones educativas. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración* (I Congreso Iberoamericano sobre Educación), Argentina, 1997, p. 86.

El gestor educativo deberá implementar estrategias de gestión que le permitan ampliar el nivel de competencias a desarrollar en el centro educativo, y ello que implica la necesidad de innovar el currículo permanentemente; actualizar su calidad y pertinencia; integrar la teoría con la práctica; conjugar lo diverso con lo unitario; el todo con sus partes; actitudes que valoren la representación del mundo de cada quien; relacionar selectivamente lo global con lo nacional y esto con lo regional, departamental, distrital, municipal, local e institucional.

Asimismo, se debe tomar en cuenta la integración que debe existir entre

la educación formal con la no formal; la formación inicial con la permanente; la educación básica en sí con el resto de la educación sistemática; la educación para el trabajo en sí, con el resto de la educación nacional; la diversidad de modalidades educativas con el resto de la educación sistemática; lo cuantitativo y expansivo con lo cualitativo, pertinente y equitativo; lo conservador con lo innovativo; la fundamentación con la orientación, con las regulaciones, con los subsistemas, los insumos, los medios, las relaciones, los ambientes, espacios, tiempos y en fin integrar todos los componentes en un todo sistémico.<sup>33</sup>

Además: es importante tomar en cuenta que el cambio y la acumulación permanente del conocimiento exigen a los sistemas educativos una capacidad de actualización continua de sus *currícula* y de los cuerpos docentes, ya que

la heterogeneidad sociocultural y económica crecientes reclaman de la escuela la capacidad para desarrollar estrategias y modalidades de funcionamiento y de enseñanzas diferenciadas, ya que la nueva sociedad reclama la formación de un conjunto de competencias básicas y potentes en todos los individuos.<sup>34</sup>

Por su parte, la formación de competencias es una respuesta que atrae, responde a desafíos innovadores, requiere de la construcción de una nueva

---

<sup>33</sup> FONAC, *op. cit.*, p. 37.

<sup>34</sup> IIPE, *op. cit.*

profesionalización, implica nuevos saberes de acción y reflexión que se orienten al desarrollo de nuevas identidades institucionales. Ser competente implica poder realizar una actividad profesional, resolver problemas o desarrollar proyectos en tiempo oportuno; implica movilizar integralmente el saber hacer, los saberes conceptuales pertinentes y las diversas capacidades de acción. El establecimiento de competencias es una estrategia que debe ser fortalecida por los docentes para mejorar su labor y obtener resultados con calidad; y por los educandos para desenvolverse mejor en su accionar presente y futuro.

El fortalecimiento de competencias también requiere del gestor educativo: el conocimiento de las funciones que realiza, la conciencia de sus consecuencias y la capacidad de evaluar; supone la capacidad de aprender, innovar y generar nuevos conocimientos. Ahora bien, con la promoción de actividades educativas en forma aislada o individualista, todos estos procesos serán difíciles de lograr. El trabajo en grupo ayuda a fortalecer las experiencias escolares, la colaboración refuerza la resolución de las dificultades a las que se enfrentan los educandos, permite que las situaciones difíciles sean resueltas en común y ayuda a que las personas superen los fracasos y frustraciones que acompañan los cambios en sus primeras etapas. No está de más decirlo: la implementación de competencias y el trabajo en grupo exigen de los actores educativos que estén concientes de que los logros posteriores pueden ser mejores como producto del replanteamiento de las acciones o de la definición de nuevas estrategias.

El nuevo modelo de gestión curricular permite que las actividades se coordinen y compartan, mejora la calidad del aprendizaje de los educandos; en él los docentes deben promover acciones de estímulos positivos y retroalimentar las acciones que fortalecen la confianza en sí mismo. El modelo de gestión curricular influye de manera positiva en el aprendizaje de los alumnos y, ya que si se implementa el trabajo en equipo se facilita la ejecución de tareas, la colaboración permite compartir las tareas y presiones que se derivan del trabajo intenso y del cambio acelerado.

El sistema educativo debe entender el aprendizaje como el resultado de la construcción activa del sujeto sobre el objeto de aprendizaje, lo que supone un aprendizaje activo, que desarrolla hipótesis propias acerca del funcionamiento del sistema en general, y la generación de operaciones mentales y procedimientos prácticos que permiten seguir aprendiendo durante el tiempo de vida que está dentro del sistema educativo. Supone también que el maestro y el alumno aprenden juntos, pero que esta exploración y aprendizaje mutuo puede revestir diferentes formas, desde las más presenciales hasta las más remotas.

Se debe incorporar una definición de contenidos de enseñanza mucho más amplia, con elementos que designen el conjunto de saberes o formas culturales; y cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización, o sea que, la escuela debe enseñar todos los elementos conceptuales que permitan actualizar sus ideas, aplicarlos a la realidad y a las actitudes y valores que entran en juego cuando dicha aplicación tiene lugar.

En el nuevo modelo de gestión educativa se deben incluir acciones tendientes a brindar oportunidades de estudio para las personas que requieran de servicios educativos especiales y que, por diversas razones, no pueden asistir a los centros especiales para ser atendidos en problemas como la discapacidad, las capacidades superiores a las normales. Para que los servicios educativos sean utilizados de manera plena, sin discriminación alguna, el gestor institucional debe crear las condiciones para que los docentes reciban la capacitación necesaria para realizar este trabajo en base a conocimientos específicos.

La necesidad de convertir la educación en una estrategia para el futuro es otro elemento importante de la gestión educativa, pues la sociedad confía en la escuela como la institución que prepara a los niños y jóvenes para la prosperidad. Para ello es necesario la toma de decisiones sobre las transformaciones



profundas que inevitablemente debemos experimentar, las que tienen su punto de partida en una planificación responsable y acertada que nos permita preparar al educando para un sistema diferente del cual ya estamos formando parte. Es necesario el establecimiento de objetivos y métodos que contengan las armas que el educando necesitará en el futuro; la nueva sociedad reclama de la escuela la formación del personal con las habilidades para desempeñarse, no en un determinado trabajo, sino en campos generales y con capacidad para integrarse hábilmente a las nuevas estrategias del mundo actual y del futuro.

La escuela deberá adquirir conocimientos sobre las diferentes actividades productivas que existen en el entorno, en el que muchos padres están claramente más capacitados que los maestros para enseñar ciertas competencias. El maestro no debe ser el único que imparte el conocimiento, sino el coordinador de las actividades de formación de los educandos; de igual manera la educación debe ampliar su cobertura a los diferentes sectores poblacionales para que, en su propio ámbito, cada comunidad tenga el acceso a su formación profesional, evitando con ello las grandes concentraciones de estudiantes en un mismo centro educativo.

Por otra parte es necesario una “genuina y auténtica descentralización educativa que implica, no sólo ciertas delegaciones, sino una plena transformación decisoria y de gestión técnico-administrativa, que rompa con el poder extremadamente centralizado e ineficaz de los sistemas educativos”.<sup>35</sup> Las instituciones escolares deben tener la potestad de calendarizar el año escolar, en base a su propio plan de acción, en el que se determine no sólo la fecha de inicio y de finalización del año lectivo, sino que incluya todos los procesos de ajuste que sean necesarios, los posibles imprevistos y las carencias o desajustes que resulten de distribuir el tiempo correspondiente a un curso escolar. De esta forma las instituciones deben

---

<sup>35</sup> Juan Simón Membreño, “Desafíos de la educación en los umbrales del nuevo milenio” en Judith Susana Morel, Rogers Daniel Soleno et Iris Milagro Erazo, *La educación del nuevo milenio. Debates y perspectivas*, editorial Guaymurás, Honduras, 2000, p. 20.

compensar la precisión técnica que supone la distribución adecuada del tiempo y, a partir de ello, realizar cuantas adaptaciones sean necesarias y adecuadas en función de sus particularidades. El desafío deberá ser elevar la calidad de la educación.

Del mismo modo es necesario describir la coherencia que tiene que existir entre la gestión escolar que se realiza en determinado nivel educativo y los objetivos y estrategias delimitados por los niveles superiores e inferiores. Debe haber una articulación de los sistemas con la que se evite el desfase que experimentan los educandos cuando pasan, por ejemplo, del nivel básico al medio; sintiendo inseguridad e incertidumbre y se consideran enfrentados a un cambio brusco. La proyección debería darse de modo que exista una articulación entre la culminación de un período y el inicio de otro. El nuevo sistema educativo requiere de un trato más humano hacia los alumnos, que se le respete de la misma forma en que se respeta al docente; debe dárseles oportunidad para criticar, analizar, contradecir y respaldar las diversas actividades que efectuadas.

#### **I.3.4. Hacia una reorientación de las acciones que realiza el gestor de las instituciones educativas**

Más allá de la administración de los recursos existentes o del mantenimiento de las instituciones escolares que caracterizan la administración educativa tradicional, la gestión va más allá de esas actividades. Los contextos inciertos y las condiciones cambiantes motivan hacia la redefinición, sistematización y mejora continua de los objetivos, estrategias y prácticas de las organizaciones. El cambio puede empezar por la variable que se estime más adecuada al contexto, pero después tiene que continuar con las otras; si no continúa con las otras, el cambio no será exitoso.

Pero definir estas secuencias no es una disposición simple, implica que hay que tomar bien la decisión para encontrar la opción más idónea, también es importante lograr la participación de los actores en la elaboración de metas, roles y estrategias. El establecimiento de estas decisiones es un proceso complejo, la gestión educativa no cuenta con un conjunto único de nuevas recetas, tampoco tiene una solución mágica para los diferentes problemas del contexto; cada centro educativo es una institución única y, como tal, tiene requerimientos diversos, de su propia identidad.

Por lo tanto, las estrategias aplicadas en unas instituciones no resuelven los problemas existentes en otros centros educativos; la gestión escolar no puede basarse en uniformidades, pues la magnitud e intensidad de los problemas son específicas en cada entorno en particular. No se pueden copiar proyectos, ni aplicarse mecánicamente en un centro aquellas innovaciones que resultaron exitosas en otras instituciones.

Además, es de mucha importancia que en el proceso de transformación de la administración educativa tradicional hacia el nuevo modelo de gestión escolar; las personas que dirigen la institución ejerzan el liderazgo suficiente para que puedan efectuarse las reformas; si se espera que otros tomen el control del proceso, las consecuencias podrían ser muy negativas. La gestión educativa requiere también de prácticas de liderazgo para concertar, acompañar, comunicar, motivar y educar el proceso de gestión escolar.

Por liderazgo escolar entiendo

un conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras, son una diversidad de habilidades que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes, directivos, funcionarios, supervisores y demás personas que se desempeñan en la educación. Las prácticas de liderazgo dinamizan las organizaciones educativas para

recuperar el sentido y la misión pedagógica desarrollada a partir de objetivos tendientes a lograr aprendizajes potentes y significativos para todos los estudiantes.<sup>36</sup>

El gestor deberá orientar su papel educativo hacia la obtención de un liderazgo de calidad, que no consiste únicamente en la simple influencia o control que ejerce, sino la posesión del poder que se usa como una

habilidad para salirse con la suya, para hacer que los demás hagan lo que uno quiere aunque prefieran hacer otra cosa. La buena calidad implica mucho más. Implica eficiencia, usar el mínimo recurso de poder, para alcanzar una meta. Se puede usar el conocimiento para hacer que la otra parte le guste nuestro programa de actuación. Incluso puede llegar a persuadir a la otra parte de que fue ella quien lo propuso.<sup>37</sup>

Es necesario construir nuevos esquemas de diálogo, consulta y participación con los actores del sistema, así como tender nuevos puentes que faciliten la comunicación entre todos los participantes; esto promoverá la cooperación en la realización de las actividades propuestas, ayudará a sensibilizar más a los miembros de la escuela frente a las demandas del ambiente extraescolar, lo mismo que la participación de los miembros de la comunidad en la ejecución de proyectos escolares.

Lo anterior es indispensable para evitar el divorcio entre la escuela y la comunidad; en el centro educativo debe existir la estructura necesaria para que los problemas de los educandos no afecten su estancia en el establecimiento. Si tal se hace, estaremos convirtiendo la institución en una “buena escuela” en la que se promueven el trabajo en equipo y otras estrategias que son necesarias para enfrentar los desafíos que plantea la sociedad.

---

<sup>36</sup> IPE, “Gestión educativa estratégica. II módulo”, *op. cit.*, p. 28.

<sup>37</sup> Alvin Toffler *et* Heidi Toffler, *El cambio del poder*, Plaza & Janes, Barcelona, España, 1998, p. 39.

Una buena escuela es aquella donde se revisan las necesidades de cambio, y en el caso que no se necesiten las transformaciones, crean lo que no existe.

El proceso de gestión educativa requiere también de procesos adecuados de evaluación, es necesario medir el desempeño de la organización; las estrategias deben comparar el proceso real que ha venido manifestándose en el proceso de gestión institucional con el progreso de las estrategias innovadoras que previamente han sido planificadas con respecto al logro y a los objetivos previamente establecidos, para constatar en qué medida se van logrando las metas y objetivos establecidos.

Se deben tomar las medidas correctivas requeridas para mejorar la situación de la institución, tanto externa como internamente. Las preguntas claves para este análisis: ¿siguen siendo las fortalezas internas todavía fortalezas?, ¿siguen siendo las debilidades internas todavía debilidades?, ¿son las oportunidades internas todavía oportunidades?, ¿continúan las amenazas externas siendo amenazas? La búsqueda de respuestas a estas interrogantes permitirá fortalecer o redefinir las estrategias e iniciar la implementación de otras ya que el éxito actual de las transformaciones, no indican que éstas van a ser de éxito en el futuro.

Los avances teóricos y los cambios operados en el contexto educativo, motivan y obligan a la vez a definir cambios en el sistema de conducción de los centros educativos que, entre otras cosas, necesita avanzar hacia modelos descentralizados, participativos e interactivos; la gestión debe estar centrada en los beneficiarios, ser un sistema abierto al aprendizaje, un proceso de comunicación horizontal, de mejoramiento continuo de las estrategias de cambio permanente, con un enfoque de dirección y de renovación de ideas que en forma estratégica promuevan la inserción del nuevo modelo educativo en los modernos estilos de sociedad globalizada, de contextos dinámicos, de cambios tecnológicos

constantes, en los cuales la educación no debe estar al margen de lo que ocurre en el contexto mundial.

La educación es una herramienta eficaz para mejorar cualitativamente la vida de las y los hondureños, es el factor principal para superar la pobreza, para la integración social y asimismo es el instrumento que asegura la inserción exitosa del país en la economía global; por ello es necesario proporcionar a nuestros compatriotas, una educación de calidad que forme a nuestros participantes con visión de futuro, con capacidad de incorporarse con éxito al trabajo productivo y que promueva el desarrollo personal, familiar y nacional.<sup>38</sup>

La nueva gestión educativa promueve la práctica de una gestión que supera los viejos esquemas de administración y organización, promueve la reestructuración de la totalidad del modelo organizativo de la educación y, a la vez, posibilita la modificación de las imágenes y creencias de cómo y con quien conducir los procesos. Se trata de construir una gestión educativa que supere los viejos esquemas de administración y organización y de redefinir las competencias que se requieren para el éxito educativo<sup>39</sup>, de manera que la escuela sea convertida en el lugar donde se promuevan los cambios de conducta y se reafirmen los baluartes estudiantiles.

Una buena gestión puede hacer de la escuela un lugar donde se identifique la población escolar específica a través del levantamiento del diagnóstico de necesidades básicas de aprendizaje; un lugar donde se diseñen y ajusten los *curricula* educativos según las competencias existentes, donde el diseño de estrategias se realice en base a dificultades encontradas, se aplique instrumentos para medir procesos, avances y logros; y en donde las evaluaciones sean utilizadas como una forma de retroalimentación y, a la vez, para la toma de decisiones en general.

---

<sup>38</sup> Secretaría de Educación, *Educación Básica de jóvenes y adultos. Instructivo*, Tegucigalpa, Honduras, 2002, p. 1.

<sup>39</sup> IIPE, *op. cit.*

Son múltiples los elementos que la renovación de las instituciones escolares quiere transformar; estos pueden ser de carácter institucional y curricular, deben ceder el paso a nuevas ideas y estrategias. La innovación debe aparecer como el centro del acontecimiento y, cuando existe la suficiente motivación en los actores para interactuar en él, debe ocurrir con rapidez histórica. Son necesarios mayores esfuerzos innovadores con el fin de garantizar la calidad de los aprendizajes, y la permanencia y el avance de los procesos de formación de los educandos.

Por otra parte, los problemas que presentan las transformaciones que han fracasado suelen encontrar muchos planes y programas que no cuentan con ninguna visión; en la medida que el ser humano tenga claro cuál es el futuro que desea, en esa medida buscará las mejores posibilidades y oportunidades para lograrlo. Cabe entonces señalar la importancia que tiene el hecho de que debemos saber con alguna probabilidad en dónde quisiéramos estar en el futuro, a partir de la situación presente y de las decisiones que hoy tomemos en relación con ese futuro que esperamos y deseamos.

En este sentido, el propósito de la formación de gestores se fundamenta en la necesidad de profundizar la institucionalización de los funcionarios para que actúen bajo los principios de las nuevas teorías organizacionales, sin divorciarse de las teorías educativas. La educación no es sólo un asunto de Estado, sino del Estado en conjunto con la población, pues existe un amplio consenso en que las reformas actuales no son sustentables si la población no se involucra en su diseño y ejecución. En efecto, el logro de metas en la calidad de los servicios implica el involucramiento de todos los actores en las nuevas interacciones, en la comunicación que se intercambie con mucha responsabilidad para solucionar los problemas que afectan a la población escolar.

“El modelo de gestión requiere de herramientas contundentes, aunque flexibles de construcción colectiva, que reconozcan el entorno social y humano de la

instrucción y que permitan una revisión y reajuste permanentes a la vez que una clara visión de futuro”.<sup>40</sup> Los cambios en mención deben incluir, entre otras cosas, la relevancia de la gestión pedagógica y el ejercicio de nuevos roles profesionales en los centros escolares; deben promover entre los educandos y docentes, el establecimiento de competencias vinculadas con las nuevas dinámicas de distribución del poder, de gestión de los recursos y de procedimientos de planificación y evaluación.

El tiempo “es uno de los recursos más importantes con que se cuenta y como tal debe ser objeto de especial atención cuando nos referimos a la planificación, en este proceso debemos tomar en cuenta que lo que importa es el presente y el futuro y por lo tanto el pasado ayuda para prospectar el futuro pero no para establecer dependencias de él”.<sup>41</sup>

Cabe señalar también que el proceso de cambio de la administración educativa tradicional por la gestión educativa, implica un elevado grado de complejidad, derivado del hecho que los sistemas educativos, en forma simultánea al abordaje de los cambios institucionales, deben lograr que estas reestructuraciones resulten funcionales para enfrentar los desafíos que plantea el nuevo contexto social, buscando un nuevo sentido a la educación, orientándolo al logro de la calidad en el servicio, a la afirmación de la escuela como espacio de reflexión y trabajo pedagógico y, en definitiva, a contribuir al fortalecimiento institucional de los sistemas educativos.

En el nuevo proceso de gestión educativa se hace necesario emprender retos hacia el logro de la calidad, entendida no sólo como la economía en los costos, la eficiencia administrativa, la entrega de certificados, sino como el valor educativo de los procesos.

---

<sup>40</sup> Ministerio de Educación de la Nación, *Gestión estratégica de escuelas*, Buenos Aires, Argentina, 2001.

<sup>41</sup> Francisco Rodríguez Orestégui, Patricia Piedrahita Castillo et Argemiro Encino Hernández, *Gestión estratégica de centros educativos*, Organización de Estados Iberoamericanos, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1996, p. 28.



También forma parte de la gestión educativa la forma en que se organizan las interacciones afectivas, sociales y académicas de los individuos que son actores de los complejos procesos educativos; y en ese sentido, la gestión educativa, con las complejas interacciones, conflictos e incertidumbres, va más allá de la racionalidad científica, lo que implica una diversidad de posibles caminos.

## **Capítulo II:**

# **Los centros de Educación Básica hondureños y su papel protagónico en el proceso de formación de jóvenes y adultos**

## II.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA SOBRE LA EDUCACIÓN BÁSICA

La Educación Básica —según Jaques Delors— es la educación inicial, que abarca en principio de la edad de tres años, aproximadamente, a la de doce años; la Educación Básica es un indispensable pasaporte para toda la vida, que permitirá a quienes lo tienen escoger lo que harán, participar en la edificación del porvenir colectivo y seguir aprendiendo.<sup>42</sup> También, según el Art. 2 del “Reglamento de Educación Básica”, éste

es un nivel del sistema educativo nacional que satisface las necesidades de formación de la niñez y la juventud, comprende contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que constituyen el cimiento fundamental para el desarrollo de la personalidad, la preparación para la vida y el aprendizaje permanente que el Estado y la sociedad en su conjunto, consideran necesario para el fortalecimiento de la identidad nacional y el desarrollo económico y social del país.<sup>43</sup>

Además, la Educación Básica es aquella cuya finalidad es contribuir a la formación integral del educando mediante el

desarrollo de sus destrezas y de su capacidad científica, técnica, humanística y artística. Cumple funciones de exploración, orientación educativa y vocacional, iniciación en el aprendizaje de disciplinas y técnicas que permiten el ejercicio de una función socialmente útil. Tiene nueve grados que van desde el 1º al 9º.<sup>44</sup>

Según el Art. 4 del “Reglamento de Educación Básica”, ésta es atendida en los centros educativos denominados centros de Educación Básica, los que son

---

<sup>42</sup> Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid, España, p. 132.

<sup>43</sup> Secretaría de Educación, “Acuerdo No. PE-02: Reglamento de los Centros de Educación Básica”, Tegucigalpa, Honduras, 2002, p. 2.

<sup>44</sup> Oficina Central de Estadística e Informática, “Definiciones propuestas para el balance del IDH en Venezuela”, <http://www.pnud.org.ve/IDH96/capvi-2.htm>.

instituciones educativas, con vida activa e identidad propia, que cuentan con una comunidad de profesionales comprometidos con un proyecto de gestión pedagógico compartido, desarrollando una cultura organizacional positiva que involucra alumnos, padres de familia, fuerzas vivas, en un proceso de transformación de la comunidad local y nacional<sup>45</sup>.

La Educación Básica hondureña es un nivel del sistema educativo, que cubre las necesidades de formación de la niñez y la juventud. Hasta el año de 1996 venía desarrollándose en forma incompleta, ya que sólo se atendían el primero y segundo ciclo correspondientes a los seis grados Educación Primaria, en los centros educativos denominados escuelas primarias o centros de Educación Básica incompletos; pero a partir de ese año, fue ampliada la cobertura educativa al séptimo grado y en forma consecutiva, al octavo y noveno grados en los siguientes años (1997, 1998).

Los centros de Educación Básica de nueve grados fueron creados fundamentalmente para ampliar la cobertura de los servicios educativos, elevar el índice de escolaridad de la población, contribuir a disminuir el problema del analfabetismo y fortalecer la labor educativa.

La Educación Básica atiende la población de niños, jóvenes y adultos.

La educación que se brinda en estos centros educativos es gratuita, laica y garantizada por el Estado, la que funciona como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos. Cada ciclo se concibe como una unidad operativa tanto en su programación, como en la secuencia de los contenidos, estrategias didácticas y formas de evaluación. Con una duración de tres años; cada ciclo permitirá la integración del aprendizaje, complementando o consolidando los distintos contenidos en función de lo aprendido en los años anteriores del mismo ciclo.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Secretaría de Educación, *op. cit.*, p. 3.

<sup>46</sup> Secretaría de Educación, *Propuesta de diseño curricular nacional para la Educación Básica*, Tegucigalpa, Honduras, 2003, p. 12.

En el documento marco del programa de Formación Inicial de Docentes de la Secretaría de Educación se expresa la

concepción [de] la Educación Básica [y se dice que ésta] expresa la respuesta a las demandas de una educación que forme integralmente en el ámbito de las exigencias de las comunidades educativas, para ofrecer a los educandos la factibilidad de prepararse como personas aptas para la vida productiva, dotadas de valores y actitudes firmes, para incorporarse a una sociedad más democrática, justa y equitativa.<sup>47</sup>

La Educación Básica busca satisfacer las necesidades de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos, desarrollando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores, que los mismos necesitan para resolver sus problemas cotidianos, con el fin de que sigan aprendiendo de acuerdo con sus necesidades e intereses y así mejorar su calidad de vida.

En esta modalidad educativa se satisfacen, incluso, las necesidades especiales de los educandos en correspondencia con los problemas, intereses y situaciones de su contexto.

El establecimiento de la Educación Básica de nueve grados tiene como

finalidad ampliar y posibilitar el acceso de la mayoría de la población a los servicios educativos, elevar el nivel de escolaridad de la población, mejorar la calidad de los aprendizajes, contribuir a resolver el agudo problema del analfabetismo y formar y capacitar el recurso humano que requiere el país para enfrentar los problemas del subdesarrollo.<sup>48</sup>

La estructura de la Educación Básica comprende tres ciclos de tres años cada uno; cada ciclo posterior constituye un complemento de los conocimientos adquiridos en el anterior.

---

<sup>47</sup> *Op. cit.*, p. 5.

<sup>48</sup> Secretaría de Educación, "Estudio: Formación inicial de docentes para la Educación Básica", Honduras, 1999, p. 20.

El enfoque educativo integral de la Educación Básica implica que ésta es una actividad progresiva de la Educación Prebásica; en ella

se implementan las experiencias de aprendizaje en forma flexible, fluida, abierta, constructiva, preventiva y con sentido permanente, tomando en cuenta entre otras, los siguientes aspectos: los sujetos de la educación, las necesidades, intereses, problemas y situaciones del contexto, los lineamientos de los componentes generales de la educación nacional, los avances científicos, tecnológicos y culturales en general, la actualización pedagógica y la factibilidad de condiciones y recursos.<sup>49</sup>

El primer ciclo en los centros de Educación Básica está orientado a los niños de entre 6.5 y 9 años; comprende primero, segundo y tercer grados y tiene una orientación instrumental. Durante este ciclo, se establecen los fundamentos para la comprensión del entorno natural y social; y se caracteriza por el aprendizaje de la lecto-escritura y el aprestamiento de habilidades operatorias.

El segundo ciclo educativo está destinado a brindar educación a los niños y niñas de 10 a 12 años, comprende cuarto, quinto y sexto grados y tiene una orientación conceptual. Durante este ciclo los estudiantes deben ser iniciados en la lógica del cómo hacer.

El tercer ciclo es dirigido para adolescentes de 13 a 15 años; comprende séptimo, octavo y noveno grados.

Durante este ciclo la educación adquiere un carácter científico-tecnológico, reforzando y expandiendo los contenidos curriculares de los ciclos anteriores; se inicia en este período una etapa de operaciones formalizadas, afinando en el educando el pensamiento abstracto y el razonamiento científico.<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Red de Desarrollo Sostenible de Honduras, “Las iniciativas nacionales relativas a las formas de enseñanza”, [http://www.logos-net.net/ilo/150\\_base/es/topic\\_n/t15\\_hon.htm](http://www.logos-net.net/ilo/150_base/es/topic_n/t15_hon.htm), abril de 1999.

<sup>50</sup> Secretaría de Educación, *op. cit.*, p. 11.

El plan de estudios de la Educación Básica comprende las áreas siguientes:

Área del Lenguaje y la Comunicación, orientada hacia el desarrollo de las habilidades y destrezas para la lecto-escritura, para comunicarse eficientemente en forma oral y escrita, e iniciarse en el conocimiento y aplicación de una segunda lengua de uso universal; área de Formación Científico-Tecnológica, orientada hacia la adquisición de conocimientos básicos y su aplicación en el campo de la tecnología. Área Humanística: orientada a dar al educando una formación en los campos de la cultura y el arte. Área Productiva, orientada a la formación de habilidades y destrezas para el trabajo productivo<sup>51</sup>

En la actualidad, el nombramiento de docentes del tercer ciclo, se realiza en base a la especialidad de los profesores en por lo menos una de las disciplinas que impartirá. Las asignaturas son distribuidas en la forma siguiente: Español, Estudios Sociales y Educación Cívica para un maestro que es nombrado como responsable del área social y de la comunicación; las asignaturas de Matemáticas y Ciencias Naturales, en el área Científico-Tecnológica, el docente de esta área generalmente imparte además la asignatura de Educación Física.

También es nombrado un docente para la clase de Actividades Prácticas, en la que imparte una educación orientada hacia el Área Productiva, que integra los proyectos escolares en el contexto de las necesidades y los recursos de las comunidades. Este docente generalmente imparte otras asignaturas como Inglés, Artes Plásticas, Educación Musical, con un nombramiento como responsable del Área Artística; aunque en la mayoría de los centros realizan arreglos internos entre los docentes del tercer ciclo en base al dominio que tienen de estas asignaturas, sobre todo en la asignatura de Idioma Extranjero, la que en base al acuerdo N.º PE-02, de la creación de los centros de Educación Básica, deberá ser impartida

---

<sup>51</sup> *Op. cit.*, p. 21.

por el docente que tenga la aptitud y formación académica, debiendo hacer cambios de asignatura en los casos que lo amerite.

El mismo decreto enuncia como requisito para el nombramiento del personal directivo docente, el personal técnico docente, el docente en servicio estricto, tener la especialidad de Profesor de Educación Básica en el grado de licenciatura, la que se imparte por primera vez a maestros de Educación Básica en servicio, en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Ello indudablemente vendrá a reducir el índice de empirismo en esta modalidad educativa.

En “La Educación Básica en el sistema educativo hondureño” del Consejo Nacional de Educación se enuncian como objetivos de la Educación Básica hondureña, los siguientes:

- a. Acrecentar el nivel de escolaridad de la población hondureña, garantizando el acceso igualitario a las oportunidades del servicio educativo.
- b. Orientar la enseñanza hacia la consecución de aprendizajes significativos, pertinentes y relevantes para el individuo y la sociedad.
- c. Proporcionar una educación que forme en valores, para contribuir al fortalecimiento de la vida democrática y decorosa de los ciudadanos y ciudadanas del próximo siglo.
- d. Ofrecer una formación concordante con los cambios y avances científico-tecnológicos, que conduzcan a la creación de concepciones objetivas de la sociedad y la naturaleza.
- e. Capacitar para la vida productiva, potenciando la autoestima y respeto hacia las personas y el ambiente.
- f. Fomentar la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones curriculares, que promuevan el desarrollo local, regional y nacional.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> Consejo Nacional de Educación-SE-UNAH, “La Educación Básica en el sistema educativo hondureño”, Tegucigalpa, Honduras, 1997, p. 5.



Al revisar en forma detenida cada uno de los objetivos de la Educación Básica, mediante los cuales se definen los logros esperados después de cada uno de los ciclos educativos; nos damos cuenta que tal como se plantean, reflejan un producto esperado de calidad, lo que se ve limitado por una serie de obstáculos que afectan el contexto educativo. Entre ellos el empirismo de los docentes debido a la falta de formación específica para esta área, la renuencia de los docentes que cuentan con formación superior para aceptar el nombramiento en los centros educativos alejados de la ciudad, y la carencia de materiales y textos específicos para este sector educativo.

## II.2. ELEMENTOS QUE CARACTERIZAN EL FUNCIONAMIENTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA JÓVENES Y ADULTOS

Una versión de la Educación Básica es la **Educación Básica para Jóvenes y Adultos**: atiende a los jóvenes y adultos que no completaron los nueve grados de escolaridad durante su niñez; se presenta como una alternativa para abordar cuestiones relacionadas con el medio ambiente y la salud, la educación en materia de población y la educación para la comprensión de valores y culturas diferentes. Según el “Reglamento de evaluación de Educación Básica de Jóvenes y Adultos”,

este sistema educativo comprende tres ciclos educativos: Primer ciclo: Incluye primero, segundo y tercer niveles<sup>53</sup> y se caracteriza por la lectura y escritura, el aprestamiento de habilidades operatorias y las experiencias iniciales de socialización y relación con la naturaleza, los contenidos se presentan y desarrollan de manera intercalada, el primer texto para este ciclo consta de dos módulos formados por dos

---

<sup>53</sup> Oficialmente se conocen como **niveles**; se diferencian de los **grados** escolares en que estos implican un año por cada grado, mientras que aquellos se cursan dos por año. Sin embargo, el término **nivel** es utilizado como sinónimo de grado; en algunos centros educativos lo utilizan también como sinónimo de la palabra ciclo, pero en este caso se utilizan los términos grado o nivel, debido a que estos han venido empleándose como sinónimos en algunas etapas del proceso escolar de jóvenes y adultos. Ver nota 90.

unidades, cada una conformada de tres palabras generadoras compuestas por sílabas simples; la primera unidad del primer módulo constituye un aprestamiento, cuyo propósito es desarrollar las habilidades y destrezas de aprendizaje de la escritura.<sup>54</sup>

El segundo ciclo se extiende de cuarto a sexto grado y se

profundiza en el dominio de la lectura, la escritura y la operación numérica básica con énfasis en las primeras transformaciones, en las que se realizan operaciones a escala de conocimiento informativo, formativo, el proceso de enseñanza aprendizaje se realiza a través del uso de las sílabas compuestas, se agregan además orientaciones referidas a la formación ocupacional, la que se presenta integrada con el desarrollo de cada una de las palabras generadoras; el texto consta de dos módulos y cada módulo lo forman dos unidades; el tercer ciclo constituye el ciclo final de la Educación Básica y comprende el séptimo, octavo y noveno niveles, en este ciclo se profundiza en las instancias del método científico y en el conocimiento de los fenómenos naturales, sus principios y leyes fundamentales.<sup>55</sup>

La Educación Básica de Jóvenes y Adultos se desarrolla en un período de seis años: tres para primero y segundo ciclo y tres para tercer ciclo y se desarrolla en una forma integrada, en función de las áreas de estudio. Presenta una reducción de tres años, si comparamos este proceso educativo con el que se realiza en la Educación Básica de las jornadas diurnas.

La metodología utilizada en los procesos de formación de jóvenes y adultos se implementa en función del aprendizaje, es participativa, surge como una consecuencia normal de un tipo de educación que corresponde a la naturaleza del ser humano que busca formarse, y contribuye apropiadamente a satisfacer las necesidades de aprendizaje.

El currículo de la educación de adultos

---

<sup>54</sup> Secretaría de Educación, “Reglamento de evaluación de Educación Básica de Jóvenes y Adultos”, Honduras, 2001, p. 2.

<sup>55</sup> *Ibidem*.

se desarrolla en base a cuatro áreas de estudio: Ciencias Sociales, Comunicación, Matemáticas y Ciencias Tecnológicas, en las que están insertos los ejes transversales: Población, Identidad Nacional, Ciudadanía y Democracia, Ambiente y Salud. Se desarrollan contenidos integrados a través de una metodología activa y participativa que permita a jóvenes y adultos adquirir una experiencia de aprendizaje con sentido reflexivo y crítico.<sup>56</sup>

Las clases integradas por ejes permiten a los educandos realizar un solo examen ya que las clases de audio incluyen varias disciplinas a la vez, quedando únicamente de forma independiente el estudio del inglés.

La contextualización del currículo se concretiza en tres ejes formativos claramente diferenciados: primero, Educación Instrumental; segundo, Educación en Valores y Derechos Humanos; y tercero, Educación en y para el Trabajo Productivo. El docente de jóvenes y adultos debe estar atento a sus necesidades, incentivar logros, posibilitar la interdisciplinariedad, suscitar el diálogo con espíritu humanitario, de servicio, respeto, autoestima, reconocer su comunidad y su estructura potencial.

Los jóvenes y adultos demandan una educación básica orientada hacia el trabajo productivo acorde

con las condiciones históricas, físicas y sociales de cada comunidad, o flexible, adaptable al contexto y [atenta] a su sabiduría popular comunitaria. Esa educación es reflexiva, voluntaria, consciente e informal, porque los adultos tienen poder de decisión, atienden sus necesidades e intereses familiares y locales, antes de decidirse por otras prioridades. El gran propósito educativo se concentra en el esfuerzo para que sean los mismos adultos los que desarrollen sus potencialidades en sentido crítico para el autoanálisis y del contexto local y nacional.<sup>57</sup>

Aunque funciona a través de los subsistemas de educación formal y no formal y se puede complementar con los aportes provenientes de la educación informal, la oferta de formación profesional para jóvenes y adultos es insuficiente, poco

---

<sup>56</sup> Secretaría de Educación, "Educación Básica de Jóvenes y Adultos. Instructivo", Honduras, 2002, p. 6.

<sup>57</sup> Napoleón Guillén Méndez, *Educación Básica de adultos*, Tegucigalpa, Honduras, 1993, p. 14.

pertinente, carente de relación con el trabajo y poco solidaria con la promoción de valores; y dado el crecimiento poblacional, esto tiende a agravarse<sup>58</sup>.

La educación de jóvenes y adultos requiere de la ubicación prioritaria en la planificación de estrategias de desarrollo educativo del país y requiere de la formación de docentes en este campo. La educación de jóvenes y adultos debe ser parte fundamental de la estrategia en la lucha contra la pobreza, para impulsar el espíritu de emprendimiento y fomento de la cultura del trabajo.

[El alumnado] debe saber discernir [...] las dificultades de aprendizaje, [los] inconvenientes de maduración, [los] problemas de marginación y [la] discriminación cultural, deberá partir de los niveles de comprensión de su medio, de la observación de su realidad y desde allí conducir y guiar los procesos de aprendizaje, desarrollando su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica, reflexionando sistemáticamente sobre la propia práctica educativa para la reformulación de alternativas viables de información.<sup>59</sup>

Para comprobar en que medida los educandos han asimilado los aprendizajes y realizar ejercicios de reforzamiento, se efectúa el proceso de evaluación, en cada uno de los niveles, el que

depende del número de unidades que contenga el texto, conforme al *currículum* de la Educación Básica de Jóvenes y Adultos; cada unidad de aprendizaje se desarrolla en un período de cuatro semanas, de la siguiente forma: tres semanas para el desarrollo del contenido y una para reforzamiento y aplicación de pruebas objetivas. En el primero y segundo niveles la evaluación se hará al final de cada módulo, de acuerdo al contenido de dos áreas de estudio: Comunicación y Matemáticas; a partir del tercer nivel, en cada unidad se evalúan cuatro áreas de estudio: Comunicación, Ciencias Sociales, Tecnología y Matemáticas.<sup>60</sup>

El proceso de evaluación permite conocer las condiciones en las que los participantes se integrarán al proceso, las dificultades y avances en el aprendizaje

---

<sup>58</sup> FONAC, *op. cit.*, p. 53. Ver nota 72.

<sup>59</sup> Hugo Omar Moyano, "Proyecto de Ley de Educación de Adultos", <http://www.nalejadria.com/00/colab/ley.htm>, noviembre de 2003.

<sup>60</sup> Secretaría de Educación, *op. cit.*, p. 2.

y los resultados obtenidos; desde ellos se puede reflexionar sobre la forma cómo han sido desarrolladas las clases y la utilidad de los materiales empleados; la evaluación además permite reconocer y evaluar las experiencias individuales y grupales, conocer qué y cómo aprenden los participantes y comparar los avances en el trabajo realizado.

En el primero y segundo ciclo,

la evaluación se realiza a través de los ejercicios que aparecen al final de cada palabra generadora; lo que constituye la parte acumulativa del módulo, con un valor de hasta 20% y al final una prueba escrita que constituye la parte teórica del módulo, tanto en lecto-escritura como en matemática, con un valor de 80%, haciendo un total de 100%; del tercero al sexto niveles, la evaluación se realiza por unidades; durante el desarrollo de la unidad se harán los ejercicios que construirán la evaluación práctica acumulativa, la cual tendrá un valor de hasta 20%, en la cuarta semana se aplicará una prueba escrita que será la evaluación teórica de la unidad con valor de 80%, haciendo un total de 100%, en caso de que el participante no logre la nota para aprobar el nivel<sup>61</sup>, deberá hacer los ejercicios de reforzamiento de los contenidos no asimilados a fin de que supere la nota y pueda optar al siguiente nivel, para ello deberá dedicar tiempo extra; para calificar y promover a los participantes; para efectos de registro e información de los resultados obtenidos, se utiliza la siguiente escala: De cero a cincuenta y nueve, necesita recuperación, de sesenta a setenta y nueve, Bueno; de ochenta a noventa, muy bueno y de noventa y uno a cien, sobresaliente.<sup>62</sup>

Los mecanismos de evaluación y promoción de adultos están establecidos en las Leyes Educativas, en el Título 8, Capítulo I, que dice que la evaluación tendrá por objeto determinar el grado de aprovechamiento y los cambios de conducta de los alumnos en función de los objetivos propuestos, la evaluación se realizará de una manera objetiva y subjetiva; al finalizar el desarrollo de cada unidad de enseñanza el maestro hará la evaluación correspondiente consignando los resultados en los cuadros respectivos y la promoción se hará sobre la base de los

---

<sup>61</sup> El término **nivel**, es utilizado como sinónimo de grado, en algunos centros educativos utilizan también como sinónimo la palabra ciclo, pero en este caso se utilizan los términos grado o nivel, debido a que estos han venido empleándose como sinónimos, en algunas etapas del proceso escolar de jóvenes y adultos.

<sup>62</sup> Secretaría de Educación, *op. cit.*, pp. 16-17.

promedios por asignatura, teniendo derecho a una prueba de recuperación cuando los alumnos no sean promovidos en el período ordinario, al finalizar su primaria acelerada presencial, se extiende al alumno un certificado avalado por la Secretaría de Educación que lo acredita para continuar sus estudios de educación postobligatoria.

La educación de adultos es también regulada por los preceptos constitucionales. El artículo 154 de la Constitución de la República de Honduras expresa que “la erradicación del analfabetismo es tarea primordial del Estado. Es deber de todos los hondureños cooperar para el logro de este fin”.

[En] 1997, de la población mayor de 15 años, se atendieron 2,707,640 adultos, de los cuales 1,304,329 pertenecen al sexo masculino y 1,676,637 al sexo femenino; de la población de 15 a 24 años, en el año 1999 se atendieron 1,491,492 adultos, de los cuales 781,140 pertenecen al sexo femenino y 710,352 al sexo masculino.<sup>63</sup>

Los docentes que imparten clases en la educación de adultos son egresados del nivel primario que reciben algún tipo de entrenamiento en base a las características específicas de la educación de jóvenes y adultos, aunque éste no constituye un requisito para su nombramiento como docente en este sistema.

Teniendo en cuenta los objetivos, estrategias y políticas educativas de esta modalidad, se hace necesario que los docentes orienten su labor educativa con jóvenes y adultos en función del proceso de desarrollo humano, fortaleciendo la autoestima del hondureño, la formación integral del individuo y las potencialidades del ser humano.

Como una estrategia para la reducción del analfabetismo y de aumento del grado de escolaridad de la población,

---

<sup>63</sup> Red de Desarrollo Sostenible de Honduras, *op. cit.*

el Estado hondureño ha venido desarrollando estrategias que le permitan abrir oportunidades de acceso de los niños a las aulas y así evitar que estos, ocho o nueve años después, se conviertan en analfabetas. Estas estrategias han permitido la reducción significativa del analfabetismo en la población joven (15-24 años), reforzada con acciones que se ejecutan a través de proyectos educativos.<sup>64</sup>

Según los datos de la Secretaría de Educación (publicados en el documento “Honduras en cifras. Década 1990-1999”) el analfabetismo ha experimentado una disminución en el comportamiento de sus tasas, así: en 1990 el analfabetismo de la población de 15 años y más alcanzó un porcentaje de 27.35%, y para 1997 había disminuido a 18.45%

### **II.3. ORGANIZACIÓN DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA JÓVENES Y ADULTOS EN HONDURAS**

La coordinación de los servicios de educación para jóvenes y adultos ha correspondido a la Dirección General de Educación de Adultos de la Secretaría de Educación, conocida —a través de la reestructuración de la Secretaría de Educación en 1997—, como la Dirección General de Educación Continua; la Dirección General de Educación de Adultos ha operado tradicionalmente a través de tres programas básicos: el de Primaria Acelerada, el de Educación Funcional y el de los Centros de Cultura Popular.

En el año 1995 la matrícula inicial del primer trimestre del programa de Educación Primaria Acelerada para Adultos era de 16,671 personas, el de Educación Funcional de Adultos era de 11,136 personas y el de los Centros de Cultura Popular era de 2,466 personas. Actualmente existen algunas ONG's, que colaboran con el proceso de

---

<sup>64</sup> Red de Desarrollo Sostenible de Honduras, *op. cit.*

formación de jóvenes y adultos; según datos de 1995, las ONG's atendían el 13.92% del total de matrícula de educación de adultos de ese año, la que era de 71,000 personas.<sup>65</sup>

La Dirección General de Educación Continua tiene la

misión de encaminar políticas y tomar resoluciones en cuanto a la gestión de apoyo y de recursos, elaboración y orientación para la aplicación de normas y metodología, que sean necesarias para la ejecución en el nivel desconcentrado, de los programas y proyectos de educación básica de jóvenes y adultos, y de educación comunitaria, contribuyendo de esta manera a la calidad y expansión de la educación continua de la nación.<sup>66</sup>

La Dirección General de Educación Continua, por medio del Departamento de Educación de Adultos, tiene como finalidad atender a la población mayor de 14 años que ha estado al margen de la educación escolarizada, mediante la ejecución de los siguientes programas: Educación Primaria Acelerada, la Educación Funcional, los Centros de Cultura Popular, el Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos, y el proyecto Educación para todos (EDUCATODOS).

La Educación Primaria Acelerada es equivalente a la educación primaria completa, se desarrolla en tres grados o niveles con una duración de tres años. Su mayor cobertura se da en el área urbana. El programa de Educación Funcional

es impartid[o] por medio de círculos de formación. Su actividad básica es la alfabetización. El mayor nivel de cobertura se alcanza en el área rural y en los sectores urbano-marginales. Este programa trabaja en coordinación con los organismos no gubernamentales (ONG) que realizan educación de adultos, y cuenta además con el apoyo de voluntarios de las comunidades a quienes se les da capacitación. También funcionan los Centros de Cultura Popular, su tarea fundamental es atender a jóvenes y

---

<sup>65</sup> Secretaría de Educación, *Evaluación del Plan Nacional de Acción para Todos. Estadísticas de la década 1990-99*, Honduras, 1999, p. 37.

<sup>66</sup> *Ibidem*.



adultos que posean intereses y aptitudes para el aprendizaje de oficios, capacitándolos para desempeñarse como empleados o manejando sus propias mini empresas.<sup>67</sup>

Los Centros de Cultura Popular cumplen una función educativa ocupacional, ya que ofrecen entrenamiento a jóvenes y adultos, en ocupaciones diversas, tanto en los sectores agrícola e industrial, como en el de comercio y servicios; a la vez actúan como enlace entre el sector privado y las instituciones educativas para atender las necesidades de las empresas productivas y de servicio del país.

En mayo de 1996 se firmó el acuerdo entre la Secretaría de Educación de Honduras, la Junta de Extremadura de España, la Organización de Estados Iberoamericanos y la Agencia Española de Cooperación Internacional, para la puesta en marcha del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (PRALEBAH), el cual cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación y Cultura de España.<sup>68</sup>

La característica de este programa es la profesionalización del personal docente durante las acciones de alfabetización y educación básica de los participantes.

La finalidad del PRALEBAH es promover la participación activa, directa y eficaz de los jóvenes y adultos en la vida productiva de sus comunidades, que alcancen el desarrollo y consolidación de sus propias organizaciones, y fortalecer la cooperación necesaria para la transformación y reconstrucción del país.

Su objetivo general es “desarrollar una acción intensiva de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos en los departamentos de Olancho, Colón, El Paraíso, Yoro y Gracias a Dios, que contribuya a reducir el índice de

---

<sup>67</sup> *Ibidem.*

<sup>68</sup> *Ibidem.*

analfabetismo existente para alcanzar un efecto demostrativo para el resto del país.”<sup>69</sup>

PRALEBAH ofrece a jóvenes y adultos la Educación Básica correspondiente al primero y segundo ciclos en tres años; facilita la oportunidad de aprender a leer y escribir para mejorar la comunicación oral y escrita; diversifica las modalidades de participación comunitaria; aplica el enfoque de género y, en especial, presta atención a la mujer con responsabilidades familiares; e impulsa la formación de diversas modalidades de educación productiva (talleres ocupacionales).

El proyecto EDUCATODOS es otro de los programas de educación para jóvenes y adultos, cuyo propósito es el de proveer mayor acceso a la educación básica de alta calidad para jóvenes y adultos, específicamente jóvenes sin educación primaria o secundaria completa. Por ser EDUCATODOS el organismo de apoyo que promueve el funcionamiento del tercer ciclo en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos en la ciudad de Choluteca, lo describo en el § II.5.

## **II.4. PROBLEMÁTICA ACTUAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA JÓVENES Y ADULTOS**

En Honduras, la problemática educativa encierra un sinnúmero de aciertos y dificultades que incluyen diversos fenómenos que se caracterizan por los indicadores de exclusión y marginalidad en los procesos de formación de la población; y es que un importante número de jóvenes y adultos a través del tiempo han sido privados del sistema formal de la educación.

---

<sup>69</sup> *Ibidem.*

Esto se manifiesta concretamente por el casi inamovible porcentaje de analfabetismo que caracteriza a la población, existen cifras alarmantes de población analfabeta, la que incluye gran parte de la población económicamente activa.

Las prácticas educativas y sobretodo el

desarrollo curricular de la actual Educación Básica de Jóvenes y Adultos en Honduras, no ha respondido adecuadamente a la cobertura y dimensión de las necesidades educativas, ni a los requerimientos de eficiencia, eficacia y equidad en la realización sistemática del proceso. Dicho currículo se ha caracterizado por ser descontextualizado, formalista, inflexible y transitorio.<sup>70</sup>

La Educación Básica para Jóvenes y Adultos funciona en condiciones inadecuadas para realizar esta labor, gran parte de los recursos utilizados no están adecuados a la edad cronológica de la población escolar; en la mayoría de los casos, carecen de espacios físicos y del uso de materiales educativos que pueden servir para lograr una buena administración de los procesos educativos. El desarrollo curricular de los contenidos no siempre se relaciona con las necesidades y capacidades de los beneficiarios; “a estas deficiencias se puede agregar la carencia de buenos sistemas de formación, capacitación y actualización del personal responsable y la marcada centralización del subsistema educativo de recursos financieros de la educación nacional.”<sup>71</sup>

Los educadores de jóvenes y adultos históricamente han desempeñado sus funciones como docentes de tiempo parcial y sólo después de haber desarrollado actividades docentes con jóvenes y adultos, por algún tiempo y reflexionando sobre su experiencia, toman conciencia de lo que es realmente la educación de sus educandos. La mayoría de los maestros de jóvenes y adultos poseen

---

<sup>70</sup> Napoleón Guillén Méndez, *op. cit.*, pp. 5-6.

<sup>71</sup> *Op. cit.* p. 19.

profundos conocimientos y experiencias en un área específica de formación, pero poca preparación en diseño de situaciones de aprendizaje apropiadas para jóvenes y adultos; al momento de ingresar a la docencia, generalmente no han adquirido las cualidades y destrezas necesarias para poder ofrecer los conocimientos educativos en base a los requerimientos de superación de la población de jóvenes y adultos.

Con el propósito de atender la problemática educativa de jóvenes y adultos, se han realizado diferentes campañas de alfabetización con el fin de disminuir el porcentaje de analfabetismo; sin embargo, el número de personas analfabetas es bastante aún, lo que obstaculiza el logro de los desafíos que demandan las nuevas estrategias de desarrollo económico y de reducción de la pobreza.

La oferta educativa para jóvenes y adultos, en el campo de la formación profesional, es insuficiente y con riesgo de agravarse dada la tasa de crecimiento de la población. Tan serio como esto es su falta de pertinencia con el mundo del trabajo, su escasa o casi ninguna relación con los valores que fortalecen el ejercicio de la ciudadanía y la solidaridad humana. La educación de jóvenes y adultos en razón de su naturaleza y características, se operacionaliza a través de los subsistemas de educación formal y no formal, pudiéndose complementar ambos con los aportes provenientes de la educación informal, por lo que se debe dar a la educación de jóvenes y adultos un lugar prioritario en la planificación del desarrollo educativo.<sup>72</sup>

La sumisión y obediencia que caracteriza a sus directivos, docentes y educandos; la influencia de un contexto educativo en donde se imponen las directrices centrales; una marcada tendencia a copiar interpretaciones elaboradas en realidades diferentes; la vocación empírica frente a la reflexión; y el poco reciclamiento de los contenidos y experiencias propuestas en los planes de estudio, son algunos de los problemas que han venido afectando la educación de jóvenes y adultos. Ésta no refleja en su totalidad el conjunto de expectativas educativas de la población, el papel de los docentes y educandos es el de un

---

<sup>72</sup> *Loc. cit.*, FONAC, p. 53. Ver nota 58.

“robot estatal”, y “la escuela no es un espacio de toma de decisiones, sino de ejecución de prácticas esperadas en el contexto de un sistema educativo manejado como máquina burocrática”.<sup>73</sup>

Esta actitud de obediencia debe ser cambiada por una posición que evite la aplicación de recetas verticales y centralistas, éstas deben ser cambiadas por actitudes que persigan el aprendizaje de los alumnos. Al educar jóvenes y adultos debemos tomar en cuenta que sus necesidades, aspiraciones y expectativas no son homogéneas; cada persona se diferencia por el conjunto de fortalezas y debilidades con que cuenta, y en función de ello el centro educativo debe generar los espacios de reflexión sobre —y de búsqueda de— la formación de la identidad personal y su relación con el contexto en el que se desenvuelve.

La falta de cobertura educativa en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, es otro de los problemas que caracteriza este nivel, lo que dificulta el acceso de los beneficiarios hacia los centros de estudio. Muchas comunidades no cuentan con este servicio y en las que sí funciona, existen inconvenientes para el coste de los estudios; no todos los centros tienen la logística necesaria para la compra de materiales educativos, sobre todo los libros de textos, que en algunos grados son comprados por los jóvenes y adultos y es prácticamente un requisito de permanencia en el centro de estudio.

El problema es mayor cuando se implementan reformas sin las partidas presupuestarias necesarias, como es el caso de la ampliación de la oferta al tercer ciclo educativo en estos centros escolares: no han sido nombrados los docentes necesarios, en la mayoría de los casos trabajan facilitadores y docentes *ad honorem* o con un salario simbólico costado por los educandos.

---

<sup>73</sup> Cecilia Braslavsky, *op. cit.*, p. 30.

Es minimizar la desigualdad de oportunidades y evitar con ello la exclusión de los jóvenes y adultos de los centros de estudio; aunque en países como el nuestro, con extremas condiciones de pobreza, alcanzar el anhelo de la población de “igualdad de oportunidades” educativas es un desafío para el Estado y una utopía para la población. En un contexto donde se brinda educación a poblaciones diferentes, en condiciones materiales diferentes, corresponde a la comunidad crear las condiciones mínimas de educabilidad.

Una de las preocupaciones que caracteriza la educación de jóvenes y adultos es la excesiva deserción escolar que ha existido en el sistema; en el caso de los “jóvenes y adultos que asisten al programa EDUCATODOS, en el año 1997 un 48% de los participantes abandonaron el programa antes de llegar al examen final de su grado o nivel de estudio.”<sup>74</sup> En ese año EDUCATODOS logró una tasa de retención del 52% al final del período de instrucción; el fenómeno de la deserción de los jóvenes y adultos, se debe en parte a que algunos participantes se matriculan solamente para aprender a leer y escribir o mejorar sus habilidades básicas en matemáticas y español.

Estas personas no muestran interés por llegar hasta el sexto grado o terminar su educación primaria, otros se retiran de los centros educativos por asuntos laborales, especialmente durante la cosecha de algunos productos o tienen responsabilidades familiares que requieren de su presencia. En algunos casos regresan al centro educativo en el siguiente año lectivo. Sin embargo

la gran mayoría de los participantes que llegan a la evaluación final del período de instrucción, en todos los niveles, son aprobados ya que la reprobación es solamente de 4% a 9%, la deserción de los participantes es mayor en los primeros niveles.<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> Secretaría de Educación-Programa EDUCATODOS, *Los desertores de EDUCATODOS: Un estudio de seguimiento a la evaluación de EDUCATODOS*, Honduras, 1999, p. 2.

<sup>75</sup> *Op. cit.*, p. 9.

La Educación Básica para Jóvenes y Adultos en Honduras se caracteriza por la falta de una formación docente específica para laborar en el tercer ciclo educativo, ya que generalmente es desarrollada o por docentes de Educación Media o por maestros de Educación Primaria y, en algunos casos, por facilitadores sin ninguna formación docente.

Los planes y programas educativos de la educación de jóvenes y adultos se desarrollan en base a los de primaria y el nivel medio; sin embargo, en

1998, la comisión bipartita (SE-UNAH) del Consejo Nacional de Educación, concluyó una propuesta curricular para el conjunto de la Educación Básica, es decir para los tres ciclos de la misma y más recientemente, en 1999, el programa EDUCATODOS publicó la guía curricular para el tercer ciclo de la Educación Básica, que comprende rendimientos curriculares integrados por ejes, áreas y grados, indicadores de evaluación por áreas y grados, y jornalización de los contenidos por áreas y grados.<sup>76</sup>

## **II.5. EDUCATODOS: UNA ALTERNATIVA DE SUPERACIÓN PARA LOS JÓVENES Y ADULTOS DE LA CIUDAD DE CHOLUTECA**

EDUCATODOS es un programa de la Secretaría de Educación, creado por

decreto legislativo No.185-97, que funciona con apoyo técnico y financiero de la Agencia Internacional de los Estados Unidos de América para el Desarrollo (USAID) y con una contraparte del Gobierno de la República de Honduras, mediante convenio N.º 522-0388, suscrito el primero de agosto de 1995.<sup>77</sup>

Para

---

<sup>76</sup> Secretaría de Educación, “Estudio: Formación inicial de docentes para la Educación Básica”, *op. cit.*, p. 21.

<sup>77</sup> Efraín Aguirre en entrevista personal con el autor sobre el cargo de Coordinador Departamental de EDUCATODOS en Choluteca, agosto de 2003.

[Para] EDUCATODOS el currículo consiste en dos ciclos: ciclo uno, equivalente en alcance y secuencia a los seis grados de la escuela primaria con énfasis inicial en la alfabetización; ciclo dos, equivalente al ciclo común (grados séptimo a noveno), con base en los rendimientos básicos del Ministerio de Educación y con énfasis en una vida más productiva.<sup>78</sup>

EDUCATODOS utiliza una variedad de sistemas de difusión, incluyendo las clases nocturnas y la instrucción interactiva por radio, especialmente en los primeros niveles de educación primaria. La cobertura en el año 1995 fue la población de jóvenes y adultos correspondientes a las poblaciones de los departamentos de Choluteca, Valle y El Paraíso.

EDUCATODOS es una organización educativa al servicio del desarrollo integral de la población hondureña deseosa de superarse, orientada hacia la atención de la población de jóvenes y adultos; promueve que los educandos sean gestores de su propio desarrollo, que construyan aprendizajes pertinentes y significativos, que hagan uso de esos aprendizajes en la mejora de su calidad de vida, eleven a la vez su nivel de autoestima y aprovechen las posibilidades que le ofrece su entorno y el acceso a otros niveles de educación formal.

La labor de EDUCATODOS se extiende en 10 departamentos de Honduras (Valle, Choluteca, La Paz, Intibucá, Lempira, Ocotepeque, Copán, Santa Bárbara, Cortés y Francisco Morazán); sin embargo, entre 1999 y el 2001, el programa se expandió a ciertas comunidades de los departamentos de El Paraíso, Comayagua, Yoro, Atlántida y Olancho, en los que los centros funcionan en áreas que han sido catalogadas por el informe de desarrollo humano, como las más pobres y con mayor grado de analfabetismo.

---

<sup>78</sup>Organización de Estados Iberoamericanos, “Marco institucional para la educación y formación en Honduras”, [http://www.logos-net.net/ilo/150\\_base/es/init/hon\\_2.htm](http://www.logos-net.net/ilo/150_base/es/init/hon_2.htm), diciembre de 2002.



En el período 1995-2000, EDUCATODOS brindó educación a una población escolar de 312,141 participantes, de los cuales el 51% son mujeres, los que fueron atendidos por 4,000 facilitadores por período; en el año 2000 el programa atendió una matrícula de 88,258; hasta abril del 2002, habían participado 3,000 educandos de séptimo a octavo grados del tercer ciclo educativo, de los cuales el 78% son menores de 25 años, fueron atendidos por 220 facilitadores previamente capacitados.<sup>79</sup>

Hasta la fecha EDUCATODOS

ha atendido a más de 390,000 participantes del primero al octavo grados, de 1995 a 2001, sin embargo el noveno grado está implementándose por primera vez en el año 2003, después de la experiencia piloto que se ha desarrollado en los últimos meses y la relación de los nuevos textos y material radial complementario correspondientes al tercer ciclo, que incorpora al currículo, el programa de Inglés denominado ***Mi Honduras***, para ser presentado a los grados de séptimo, octavo y noveno.<sup>80</sup>

La mayoría de los centros de aprendizaje de EDUCATODOS están en las áreas rurales, donde la población tiene un promedio de escolaridad de menos de 4 años, en comparación con más de siete años de estudio en las áreas urbanas.

La metodología de EDUCATODOS se desarrolla a través de libros de textos que interactúan con el medio radial o la utilización de casetes;

todo ha sido contextualizado y elaborado por el programa EDUCATODOS y están diseñados para cubrir los rendimientos básicos y cumplir con los requerimientos definidos por la Secretaría de Educación y que abarcan las diferentes áreas básicas del conocimiento: Matemáticas, Comunicación, Ciencia y Tecnología, Ciencias Sociales, la implementación del programa de Inglés y el área de Desarrollo Personal y Comunitario, a la vez están diseñados para que los participantes logren una formación integral, que

---

<sup>79</sup> Dirección Departamental de Educación de Choluteca-Oficina Departamental de EDUCATODOS, "Informe", Choluteca, 2003.

<sup>80</sup> Aguirre, Efraín, *op. cit.*

les permita desarrollar y potenciar toda forma de expresión creativa, a través de la música, el teatro, la danza, la literatura, las artes plásticas, los deportes, etc.<sup>81</sup>

La diferencia en EDUCATODOS es que no se estudian estas materias de forma aislada, sino relacionadas unas con otras, por medio de los ejes.<sup>82</sup> El propósito no es que los participantes adquieran conocimientos aislados, sino que logren aprendizajes útiles para su vida diaria, presente y futura.

Los textos de EDUCATODOS y los programas de audio han sido elaborados de manera que los participantes, por sí solos, puedan aprender; sin embargo a cada grupo de educandos se le asigna un facilitador o facilitadora

para obtener el mejor provecho posible de los nuevos conocimientos y habilidades adquiridos; el facilitador se orienta a través de una guía del facilitador, en la que se explica la forma cómo están organizados los textos y las emisiones de audio; encuentra ideas para organizar y motivar a los participantes; desarrolla con éxito cada jornada de aprendizaje; obtiene las respuestas a los ejercicios y preguntas indicadas en el texto; mejora sus conocimientos sobre los participantes en el transcurso de los procesos del área de Desarrollo Personal y Comunitario.<sup>83</sup>

Los ejes temáticos del programa EDUCATODOS representan los grandes problemas nacionales que todos los hondureños y hondureñas debemos conocer y estudiar para contribuir a su solución y mejoramiento.

Las jornadas de trabajo se realizan todos los días, con un promedio de dos horas de duración, la metodología se basa en los conocimientos previos y en la realidad de los participantes, nadie da clases, sino que los participantes construyen sus propios

---

<sup>81</sup> *Ibidem.*

<sup>82</sup> Un **eje** incluye contenidos curriculares que corresponden a diferentes asignaturas, integrados bajo un solo concepto; ejm: población. Cada eje es presentado a los educandos en un libro de texto en el cual están organizados, también de manera integrada, los contenidos curriculares que son explicados a los educandos a través del programa de audio.

<sup>83</sup> USAID, “Guía del facilitador. Borrador preliminar para validación”, Tegucigalpa, Honduras, 2003, p. 5.

conocimientos con el apoyo del facilitador o facilitadora, siguiendo las indicaciones del texto y del audio.<sup>84</sup>

En relación a los resultados del programa, según investigaciones realizadas, durante

los últimos cinco años, muestran que hay otros beneficios importantes para los participantes: Cambios positivos en esas actitudes, mejoras en la salud de la familia, mayor utilización de la planificación familiar, la repetición y la deserción de sus hijos e hijas en las escuelas primarias son reducidas, con mayor apoyo para los estudios de ellos, aumento en la participación cívica de las personas y el fortalecimiento de las instituciones democráticas de Honduras.<sup>85</sup>

El programa EDUCATODOS funciona con personas voluntarias o facilitadores que dedican tiempo a sus comunidades, para promover la enseñanza de la educación básica; el facilitador voluntario es una persona especial y el elemento clave para el éxito de los participantes del programa, por las actividades que realiza recibe una pequeña remuneración y alimentos por trabajo.

En relación al funcionamiento del Programa, “el 70% de los ex facilitadores y los facilitadores actuales piensan que EDUCATODOS debe tener algunos cambios. Los dos cambios mencionados con más frecuencia son más capacitación e incentivos para el facilitador”<sup>86</sup>. En algunos casos, sobretudo en algunas áreas urbanas, los facilitadores reciben un pequeño salario por parte del Estado, ya que tienen nombramiento como maestro auxiliar o director de centro de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, o reciben un salario como producto de una pequeña mensualidad que aportan los educandos, la que oscila entre 50 y 100 lempiras mensuales.

---

<sup>84</sup> *Op. cit.*, p. 10.

<sup>85</sup> Secretaría de Educación-USAID, “Los facilitadores voluntarios de EDUCATODOS”, Honduras, 2002, p. 18.

<sup>86</sup> *Op. cit.*, p. 1.

De los facilitadores del primero a sexto grados, tres de cada cuatro tienen seis o menos años de escolaridad, pero la mitad de los facilitadores del tercer ciclo, el 51%, "tienen estudios universitarios".<sup>87</sup>

La mayoría de los facilitadores del

primero al sexto grado, son amas de casa o agricultores (53%). En cambio, en el tercer ciclo educativo, donde la mayoría (56%) de los centros de aprendizaje están en el área urbana, el 71% de los facilitadores son docentes o empleados públicos, aunque hay amas de casa, comerciantes, agricultores y personas con otros empleos en ambos grupos, es interesante notar los altos porcentajes de docentes y empleados públicos que están dedicando su tiempo libre al servicio de la comunidad.<sup>88</sup>

Teniendo en cuenta la información sobre EDUCATODOS, se puede deducir que el proyecto es una buena alternativa para extender la cobertura del tercer ciclo de la Educación Básica a nivel nacional; a EDUCATODOS pueden acudir todas las personas que no han tenido el acceso a las otras modalidades de estudios que se ofrecen en el contexto nacional.

---

<sup>87</sup> *Op. cit.*, p. 7.

<sup>88</sup> *Op. cit.*, p. 8.

**Capítulo III:**  
**Las prioridades institucionales y curriculares**  
**en los centros de Educación Básica para**  
**Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca**

En este capítulo, describo los resultados de la aplicación de los instrumentos de investigación a los diferentes actores del proceso escolar de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca, en los cuales se aplicó el cuestionario a 104 educandos que representan el 25% de los estudiantes del tercer ciclo educativo de la población escolar; igualmente se aplicó un cuestionario a 15 docentes que atienden los grados séptimo, octavo y noveno; lo mismo que una entrevista a los 7 directores de los centros educativos que atienden el tercer ciclo, una entrevista a 2 directores distritales de educación y al coordinador de EDUCATODOS.

El trabajo se realizó con el fin de conocer la realidad del funcionamiento de estos centros educativos, tanto en el aspecto de la gestión institucional como en la curricular; para la selección de la muestra de estudiantes a los que se les aplicó el cuestionario, se utilizó el muestreo probabilístico por sorteo, para que todos tuvieran la misma probabilidad de ser elegidos. De los demás sujetos de investigación, se tomó como muestra el 100%, debido a que la población es pequeña.

Previo a la aplicación de los instrumentos de investigación, se aplicó una prueba piloto a los educandos del tercer nivel (equivalente al sexto grado en las escuela primaria para niños) en el Centro de Educación Básica para Jóvenes y Adultos Francisco Morazán, que funciona en el XI Batallón de Infantería de la ciudad de Choluteca, para someter a prueba las técnicas y métodos de investigación elegidos y estimar hasta qué punto los instrumentos de investigación (cuestionario para educandos y docentes, entrevista para directores de centros educativos, guía de observación en salones de clases) estaban bien elaborados o, por el contrario, presentaban aspectos que era necesario mejorar. Asimismo se aplicó una entrevista a la directora del Distrito Escolar N.º 2 del municipio de El Corpus, con el propósito de validar este instrumento; en algunos casos fue necesario efectuar modificaciones, sobre todo en las alternativas de respuestas ya que las opciones (“casi nunca”, “nunca”, “ninguna vez”) que se planteaban en

el documento inicial no fueron seleccionadas por los elementos de la muestra de la prueba piloto, quizá por el temor de ser evaluados o por ocultar la realidad negativa que podría evidenciar sus respuestas.

Debido al inconveniente encontrado fue necesario plantear como alternativas de respuesta otras opciones (“siempre”, “casi siempre”, “frecuentemente” y “algunas veces”), tomando como indicadores positivos las respuestas “siempre” y “casi siempre” y como indicador de ausencia o poca presencia de las estrategias de investigación, la alternativa “algunas veces”.

El propósito de la investigación fue la de obtener información actualizada que permitiera determinar las fortalezas y debilidades que caracterizan el funcionamiento de la educación de jóvenes y adultos de la ciudad de Choluteca, en base a indicadores de aprobación escolar, deserción escolar, planificación, formación docente, motivación en clases, elaboración de material didáctico, revisión de tareas, uso de conocimientos previos, resolución de conflictos, comunicación y otros factores que evidencian el tipo de administración educativa que se implementa en los centros de estudio. Además se pretendía detectar diferentes estrategias de gestión educativas que pueden ser fortalecidas, en pro del mejoramiento del sistema escolar de esta modalidad educativa<sup>89</sup>, el cual es de reciente implementación.

La ampliación de la cobertura escolar al tercer ciclo en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca, surgió en el año 2001: el Centro de Educación Básica Estudio y Esfuerzo, del barrio Cabañas, inició con la ampliación de su cobertura al séptimo grado, en forma experimental, mientras que en el año 2002, cinco centros educativos más empezaron con la atención del séptimo grado y uno más en 2003.

---

<sup>89</sup> Al hacer alusión a la nueva modalidad educativa en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, me refiero de manera exclusiva al tercer ciclo escolar, o sea, a los grados séptimo, octavo y noveno, que en forma experimental inició en el año 2001, bajo la coordinación del proyecto EDUCATODOS de la Secretaría de Educación, que ha venido extendiendo su cobertura, en forma progresiva hacia los grados octavo y noveno. En el año 2003 egresarán los primeros estudiantes.

El tercer ciclo educativo de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos funciona con el apoyo del proyecto EDUCATODOS, que coordina la labor académica en el tercer ciclo, y proporciona el apoyo curricular necesario para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de clases pregravadas y libros de texto.

Las Hipótesis de trabajo planteadas fueron las siguientes:

Las condiciones pedagógicas en el salón de clases y el dinamismo profesional del docente, influyen positivamente en el éxito de los alumnos de los centros de Educación Básica para jóvenes y adultos.

La mayoría de los Alumnos, Maestros y autoridades educativas, piensan que el modelo de administración educativa tradicional que actualmente se aplica en los centros de Educación Básica para jóvenes y adultos, requiere de procesos de cambios, hacia un nuevo modelo de gestión educativa, con mejoramiento continuo.

El exceso de trabajo, la distancia del centro educativo y la percepción social de la edad, influyen en el fracaso escolar de los alumnos de los centros de Educación Básica para jóvenes y adultos.

La motivación constante por parte del docente y el deseo de superación de los educandos, inciden positivamente en el éxito educativo de los educandos de los centros de Educación Básica para jóvenes y adultos.



### **III.1. FORMACIÓN DOCENTE DE LOS FACILITADORES Y DIRECTIVOS DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA JÓVENES Y ADULTOS DE LA CIUDAD DE CHOLUTECA**

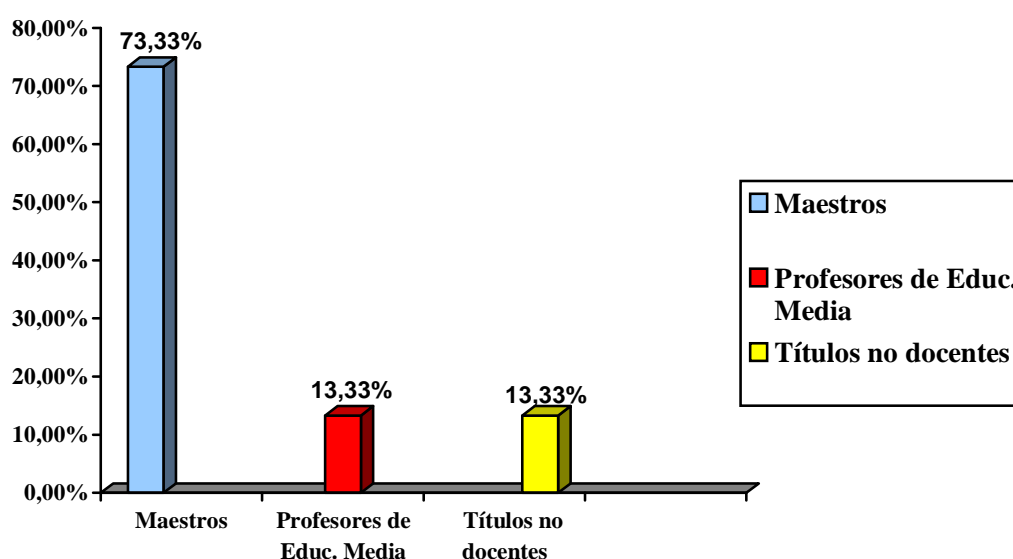
El 100% de los directores distritales de educación de la ciudad de Cholulteca poseen dos títulos: Maestro de Educación Primaria, primero, y Supervisor Escolar, segundo; en ambos casos el cargo es desempeñado en funciones, en ausencia de personal seleccionado por la Junta Nacional de Selección y la falta de presupuesto para el nombramiento en uno de ellos. En relación a los directores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, el 66.6% de los responsables poseen título de Maestro de Educación Primaria y un 33.3% cuenta además de este grado, con otro título universitario, que les permite desarrollar con más conocimientos científicos la labor educativa, aunque esta formación profesional que tienen no se relaciona con los conocimientos que deben poseer para dirigir las instituciones educativas.

El estudio reflejó que el 14.28% de los directores de estos centros educativos poseen estudios superiores en Administración Educativa, mientras que el 42.85% además de poseer el título de Maestro de Educación Primaria, realizan actualmente estudios universitarios en áreas no relacionadas con esta especialidad; por otra parte, el 42.85% cuenta únicamente con formación de Maestro de Educación Primaria. Se constató que en la mayoría de los casos, estos centros educativos están dirigidos por profesionales que cuentan con formación como profesores, pero no como administradores educativos; sin embargo, dirigen centros escolares en los que se atienden educandos que realizan estudios que corresponden a un nivel educativo diferente al de la formación profesional con que cuentan los gestores educativos.

Por otra parte, el estudio reflejó que el 28.56% de los directores no han estado recibiendo ninguna capacitación; en algunos casos —ante la interrogante “¿cuál es el último curso de actualización pedagógica que recibió?”— escribieron respuestas adicionales de “no recuerdo” y “ninguno”. También se comprobó que el 42.84% ha recibido capacitaciones que no se relacionan con la actividad administrativa que realizan y sólo el 28.56% ha recibido por lo menos un seminario de actualización relacionado con la gestión escolar en los últimos dos años; se observa que en el proceso de capacitación que coordinan las autoridades educativas, generalmente no incluyen actividades de capacitación sobre gestión educativa.

El gráfico # 1 (en la siguiente página) refleja el grado académico de los docentes, de los que el 73.3% posee título de Maestro de Educación Primaria, el 13.3% título de Profesor de Educación Media y el 13.3% tiene títulos no docentes. Al analizar estos datos nos damos cuenta que existe un índice considerablemente alto de empirismo docente en el servicio educativo, tanto desde el punto de vista de los gestores educativos, como desde los docentes que coordinan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Gráfico # 1: Formación docente de los facilitadores del tercer ciclo de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Cholulteca.**



El empirismo docente en la Educación Básica para Jóvenes y Adultos radica en el hecho de que el nivel de Educación Superior hondureño hasta hace poco tiempo no había brindado esta opción (carreras específicas, con el grado académico respectivo para laborar en la Educación Básica) y los que han egresado hasta la fecha lo han hecho de la carrera de Técnico en Educación Básica; en su mayoría, los docentes realizan estudios en esta área, para optar al título de Profesor en Educación Básica, con grado de licenciatura. En ninguno de los casos, los gestores educativos de los centros de Educación Básica estudian esta carrera y sólo el 13% de los facilitadores realizan estudios en esta carrera.

Lo anterior refleja que las actividades escolares en séptimo, octavo y noveno niveles<sup>90</sup> son desempeñadas por profesionales que han sido formados para trabajar en otras realidades educativas, ya que el Maestro de Educación Primaria, tiene conocimientos sobre el desarrollo de labor educativa en los dos primeros ciclos, los que han venido siendo atendidos en las escuelas primarias o centros de Educación Básica incompletos. Por otra parte, los profesores de Educación Media están formado para laborar en institutos, que es una modalidad diferente a la Educación Básica; sumado a ello, existe un pequeño porcentaje de facilitadores que no cuenta con ninguna formación docente, lo que empeora la situación educativa de los jóvenes y adultos: aunque las clases sean escuchadas a través de audio, se presentan situaciones en las que el facilitador debe dominar los conocimientos científicos, para fortalecer las actitudes y conocimientos que poseen los educandos.

---

<sup>90</sup> Ver nota 53.

### **III.2. ACTITUD DE LOS DOCENTES EN RELACIÓN A SU PARTICIPACIÓN EN LOS PROCESOS DE GESTIÓN INSTITUCIONAL**

Desde el punto de vista de los directores distritales de educación, el 50% de los docentes de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Cholulca frecuentemente prefiere trabajar individualmente cuando se le asigna y realizan actividades escolares; mientras que el 50%, en algunas ocasiones, prefiere laborar en equipo. Según los mismos sujetos de investigación, el 50% de ellos siempre elige trabajar en equipo y el otro 50% lo hace algunas veces; entre las causas que podrían interferir en forma negativa para que los docentes manifiesten esta actitud están las dificultades que se presentan para llegar a conclusiones grupales.

Los resultados evidencian que la falta de unificación de criterios en los equipos de trabajo, podría estar relacionado con la falta de formación de los directores en gestión educativa; es evidente la falta de puesta en práctica de estrategias para fortalecer el trabajo en equipo entre los miembros del personal. Los directores no han incluido, en sus planes de trabajo, acciones de capacitación sobre la importancia del trabajo en equipo como una alternativa para fortalecer las actividades escolares.

En base a la opinión de los directores de los centros educativos, el 83.4% de los docentes que dirigen, algunas veces realizan las actividades escolares en forma individual, mientras que el 16.6% lo hacen en forma frecuente; también fueron consultados los docentes de los centros educativos sobre su actitud frente a las estrategias de trabajo grupal e individual, quienes en su mayoría (57.15%)

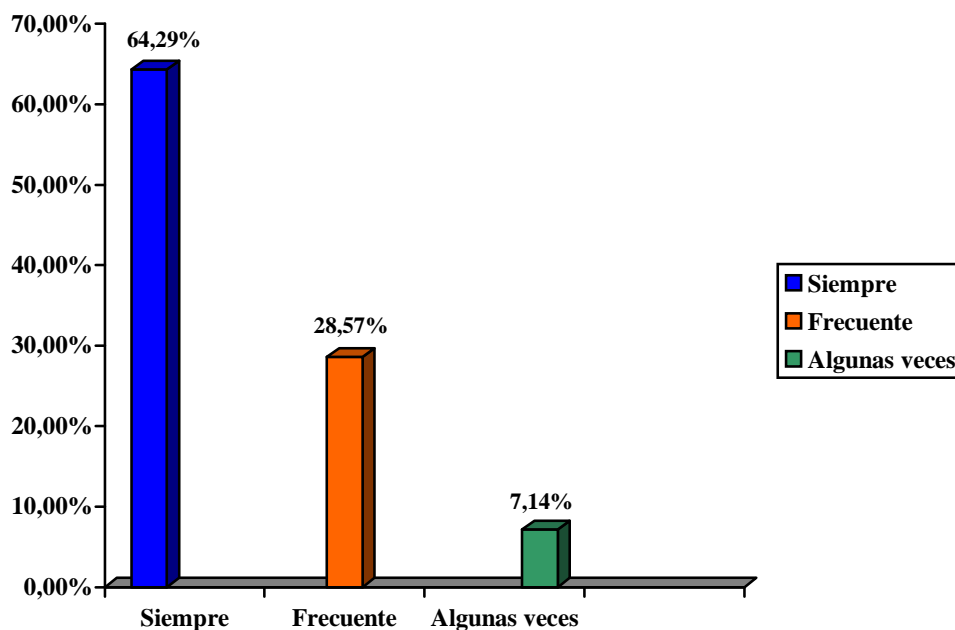
manifestaron que prefieren siempre trabajar en equipo, sin embargo el 42.85% dice que algunas veces opta por trabajar en forma individual.

En relación a la actitud de los docentes cuando se presentan situaciones nuevas en el centro educativo, el 100% de los directores distritales de educación dicen que los docentes siempre participan activamente, por otra parte los directores de los centros educativos dijeron que ante esta situación los maestros (el 66.7% de ellos) participan siempre y un 16.6% lo hace frecuentemente; el mismo porcentaje dice que los docentes algunas veces participan en la realización de actividades innovadoras.

La comparación entre los datos de la percepción de los directores distritales y los datos de la percepción de los directores de centros educativos, permite establecer diferencias en relación a lo que cada uno de ellos ha observado, desde su posición en la estructura jerárquica, lo que refleja que existen incompatibilidades entre lo que percibe cada uno de ellos; esto podría deberse al temor de que los trabajos de investigación sean una práctica de fiscalización.

Al respecto vale la pena mencionar que existen condiciones para la generación del proceso de transformación de los centros escolares, se observa que existe apertura y disposición para modernizar la labor educativa; el porcentaje que manifiesta la no disposición hacia la participación constante en las situaciones nuevas no es significativo en el contexto global de las actividades escolares que se desarrollan en los centros escolares; sin embargo, se pueden realizar más esfuerzos por mejorar las actitudes de los miembros del equipo hacia las innovaciones que se presentan.

**Gráfico # 2: Actitud de los facilitadores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, en relación a su participación en los procesos de innovación escolar**



El 64.29% de los docentes de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Cholulteca, expresó que ellos “siempre” participan activamente cuando se implementan innovaciones; sin embargo el 28.57% dice que lo hace “frecuentemente”, mientras que el 7.14% lo realiza “algunas veces”. Tales resultados aparecen en el gráfico anterior, lo que refleja que en su mayoría los docentes no presentan resistencia ante las innovaciones que se efectúen, demostrando que la colectividad presenta apertura hacia la puesta en práctica de nuevas estrategias de gestión escolar, lo que se refleja como una de las fortalezas que deben ser consideradas por los gestores educativos.

Al comparar la actitud de los docentes en relación a su participación en la realización de actividades escolares en equipos de trabajo, un 42.85% manifestó que esta actividad la realizan en algunas ocasiones; la falta de participación de

algunos docentes en la ejecución de actividades innovadoras que se promueven en el centro educativo podría estar relacionado con la falta de motivación existente en los centros escolares, causado también por el hecho de que los docentes que prefieren el individualismo, son los mismos que se manifiestan reacios ante la implementación de situaciones nuevas que dinamicen la labor docente. Los gestores institucionales debe estar al tanto de la actitud que manifiestan y realizar acciones que promuevan la mejora continua de la actitud palpable de su personal en relación a su participación como promotores del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada institución educativa. Dado que a educación es tarea de todos, en la transformación de los sistemas educativos se requiere del compromiso de todos en la ejecución de las políticas educativas, porque el sistema educativo debe ser escuela de democracia y participación ciudadana.

En relación a las actitudes de liderazgo manifestadas por los directores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, el 70.19% de los educandos manifestó que “siempre” se manifiestan actitudes de liderazgo en ellos, pero el 10.57% dice que “frecuentemente” y un 19.24% dijo que “en algunas ocasiones” se manifiesta esta actitud. Se verificó que existe la necesidad de mejorar estos índices si tomamos en cuenta que todo gestor educativo debe ser líder en la institución que dirige; una estrategia de gestión institucional que debe caracterizar a todas las autoridades escolares es el liderazgo. Los directivos a nivel departamental y distrital deberían incluir, en sus planes de trabajo, acciones orientadas a mejorar esta actitud entre el personal encargado de dirigir las instituciones escolares (al respecto, en el cuarto capítulo, presento una propuesta teórica sobre el tema: los elementos pedagógicos necesarios para definir estrategias de acción).

### **III.3. LA GESTIÓN EDUCATIVA INSTITUCIONAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA JÓVENES Y ADULTOS DE LA CIUDAD DE CHOLUTECA**

#### **III.3.1 Planificación educativa**

En base al proceso de planificación estratégica, las autoridades distritales de educación manifestaron la misma tendencia en relación a las respuestas planteadas en otros indicadores, el 50%, dijo que los directivos y docentes de los centros educativos “siempre” planifican estratégicamente, mientras que el otro 50%, dice que sólo “en algunas ocasiones” los gestores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos efectúan la planificación estratégica. Ello evidencia que algunos administradores escolares desconocen los debidos mecanismos de coordinación proceso de planificación que requiere el accionar de los centros educativos; inevitable es concluir que después de haber adquirido la responsabilidad de administrar las instituciones escolares, no brindan la importancia que requiere la planificación del proceso de gestión institucional<sup>91</sup> y curricular del sistema que dirigen.

La planificación de clases es percibida de la misma manera por las autoridades distritales, piensan que esta actividad es realizada únicamente por el 50% de los docentes; de esta manera postulan que el proceso de formación de jóvenes y adultos está caracterizado por un sistema improvisado de enseñanza-aprendizaje que debe ser objeto de mucho análisis. Hay que repetirlo: la planificación educativa orienta las acciones a seguir para el logro de los objetivos propuestos.

---

<sup>91</sup> La gestión educativa institucional la concibo, en el presente estudio, como el conjunto de estrategias aplicadas por las personas que dirigen los centros escolares, tanto en sus aspectos organizativos y en los diferentes aspectos ligados con las relaciones sociales que se establecen en la práctica pedagógica, como en la distribución y en las diferentes manifestaciones del poder, de la comunicación, de las relaciones interpersonales, del vínculo con la comunidad, etc.



Por su parte, los directores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Cholulca manifestaron que un 28.56% efectúan “siempre” el proceso de planificación estratégica, asimismo el 42.84% explicó que esta actividad la realizan “algunas veces”, mientras que el 14.28%, exteriorizaron que lo hacen “frecuentemente” y un 14.28% opinó que no lo hacen. La ausencia del proceso de planificación estratégica impide que orienten su labor en relación a la institución que podrían llegar a construir en un futuro deseado, no existe ninguna visión institucional. También la planificación docente no está siendo atendida en su totalidad, el 42.85% de los directores dicen que los docentes planifican “siempre” las clases que imparten; el 7.15% manifestó que lo hacen “frecuentemente”, y un 50% dijo que los docentes solo “algunas veces” planifican la labor de enseñanza.

Desde la perspectiva de los docentes, el proceso de planificación estratégica lo aplican los directores en un 53%, según las categorías “siempre” y “casi siempre”; sin embargo, el 47% no la realizan. Sumado a ello, existe desconocimiento sobre el significado de este término, durante el proceso de investigación consultaron frecuentemente sobre el mismo, lo que indica que no ha existido capacitación al respecto; y dado que al realizar esta actividad en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos debieron haber sido tomados en cuenta los docentes, prácticamente no se ha elaborado.

Por otra parte, la planificación de clases es una función que no cumplen la mitad de los facilitadores: un 42.85% la desarrolla “siempre”, un 7.15% “frecuentemente” y el 50% “algunas veces”; este hecho resulta preocupante ya que es muy necesario que se definan las metas a lograr en el proceso. Se encontró que la actividad docente no se está desarrollando con la atención debida, lo que evidencia que la improvisación es algo que caracteriza la labor educativa en estos centros de estudio.

Al analizar la orientación brindada por los diferentes actores, nos damos cuenta que la planificación educativa es una característica del proceso de gestión escolar que un significativo porcentaje de autoridades educativas no cumplen, no implementan el proceso de planificación estratégica que brinde los lineamientos necesarios para guiar el proceso escolar hacia la visión que todos los tienen de la institución en el futuro propuesto. Ello repercute de manera significativa en los docentes, quienes a la vez no cumplen en su totalidad con el proceso de planificación de las actividades curriculares; es necesario que se definan acciones tendientes a fortalecer el proceso de planificación educativa.

La planificación estratégica es el proceso por medio del cual las instituciones educativas definen su propósito con una visión de largo plazo, y debe ser aplicada en todas las instituciones escolares; la mayoría de los centros educativos investigados, los gestores no tienen definidas las estrategias a emplear para fortalecer las instituciones que dirigen. Es necesario la selección de las mejores alternativas para orientar el trabajo escolar, se debe tomar conciencia que la planificación docente es un instrumento de trabajo indispensable para la labor cotidiana. Destaco la necesidad imprescindible de que el 100% de los docentes de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos planifique sus labores educativas, en base a las necesidades de sus educandos.

### **III.3.2. La comunicación en los procesos de gestión educativa institucional**

El 50% de los directores distritales manifestó que existe un proceso de comunicación eficiente en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, pero el 50% de ellos manifestó que la comunicación eficiente es aplicada “algunas veces” por los directores de los centros educativos. Por su parte, los

directores dicen que en un 50% la comunicación se realiza “siempre” en forma eficiente, mientras que el 33.3% expresó que lo hacen “frecuentemente”; lo que es una actitud positiva de parte de los actores educativos investigados y lo que facilita el desarrollo del proceso. Pero existe un 16.6% que afirma que esta actividad sólo se realiza “algunas veces”; este último dato, aunque es mínimo, refleja la necesidad de emprender acciones para mejorar la comunicación. Por otra parte, los facilitadores afirmaron (un 64.29%) que el proceso de comunicación eficiente lo realizan “siempre”, mientras que el 14.29% lo hace “frecuentemente” y el 21.42% dice que se realiza un proceso de comunicación satisfactorio solo “algunas veces”.

Si tomamos en cuenta que la comunicación es un proceso que significa transmitir la información y a la vez generar en los demás el compromiso que se requiere para emprender diferentes actividades, nos damos cuenta que el porcentaje que manifestó que el proceso de comunicación escolar se realiza con “poca frecuencia” refleja la urgencia de realizar innovaciones con las que se reoriente el proceso de los centros investigados. Comunicar no es únicamente dar órdenes y esperar su puntual cumplimiento, tampoco la comunicación son las circulares, los memorandos, los oficios y otros documentos; la comunicación es transmitir las impresiones, comunicar la percepción de las cosas, marcar el énfasis y priorizar los problemas.

Al explorar los resultados observamos que el término de comunicación educativa es interpretado de diferente manera por las autoridades escolares y por los docentes de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca. Lo perciben de manera desigual según las respuestas de los diferentes actores o están —y esto es una posibilidad— desinformación de la realidad del funcionamiento de estos centros educativos. Es evidente la necesidad de fortalecer nuevas estrategias en las que “se realice un proceso de

comunicación bajo la forma de un círculo, en el que las comunicaciones posteriores se refieren, se crean y se interpretan con base en las anteriores”.<sup>92</sup>

### **III.3.3. La delegación de funciones en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca**

En relación a la delegación de funciones, el 50% de los directores distritales dice que los directores de los centros de Educación Básica aplican “siempre” esta estrategia de gestión institucional, y que con ello promueven la desconcentración de funciones que requiere el accionar de los centros educativos. Sin embargo, un 50% de ellos manifestó que la delegación de funciones es una actividad que se realiza “frecuentemente” y que con ello se contribuye a la agilización de las acciones escolares, pero que cuando no se cumple esta misión se promueve la concentración de funciones en el administrador de las instituciones, las que generalmente no alcanzan a cumplir en su totalidad.

El 33.3% de los directores distritales dice que los directores de los centros educativos “siempre”, “frecuentemente” y “algunas veces” delegan funciones; esto indica gran parte del recurso humano con que cuentan las instituciones educativas no es aprovechado. En la mayoría de los caso, al momento de responder esta interrogante no lo hicieron con la seguridad necesaria ara contestar la seleccionar la opción de más relevancia.

Por su parte, los facilitadores expresaron que el 57.14% de los directores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos delegan “siempre” algunas funciones en el personal del centro educativo; sin embargo, existe un 21.43% que lo hace “frecuentemente” e igual porcentaje de docentes dicen que los directores

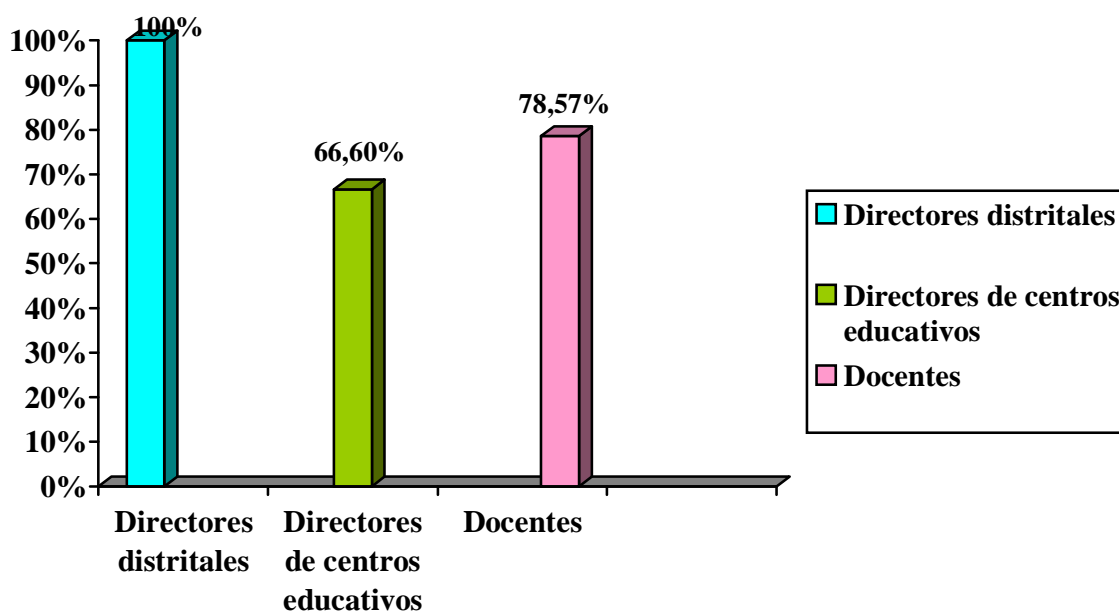
---

<sup>92</sup> Judith Susana Morel *et* Rogers Daniel Soleno, *Gestión administrativa de centros educativos*, «Gestión Educativa», Ideas Litográficas, Tegucigalpa, Honduras, 2002, p. 54.

lo hacen sólo “algunas veces”. La delegación de funciones se realiza en forma parcial; los directores piensan que en términos porcentuales el proceso de delegación es poca; pero los docentes opinan que el director les delega el 57.14% de las atribuciones que le corresponden. Es evidente que no existe la comunicación suficiente entre gestores y docentes en el proceso de delegación eficiente en el que debe existir la participación de todos en el cumplimiento de las actividades que se realizan en los centros educativos.

El siguiente gráfico refleja el porcentaje de funciones que se delegan en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, y la diferencias de percepción de ello, según la opinión de los actores del proceso educativo.

**Gráfico # 3: La delegación de funciones por parte de los directores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos en la ciudad de Choluteca, según actores del proceso**



Si tomamos en cuenta que delegar es más que transferir funciones y responsabilidades a otras personas y que “delegar es un instrumento eficaz para hacer una gestión educativa institucional eficaz en el marco de una organización flexible, lo que es muy significativo para el logro de los objetivos institucionales y [para que] la estructura organizativa sea incorporada”<sup>93</sup> en base a las potencialidades que poseen los participantes del proceso escolar, es inevitable concluir que en el caso de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca se observa un escaso proceso de delegación de funciones y una evidente ausencia de aplicación de un sistema de gestión institucional que promueva el éxito escolar.

El desconocimiento de estas estrategias, el temor de perder la autoridad, considerar que otras personas pueden cometer errores, la creencia en que los otros no tienen la capacidad para desarrollar las tareas, el temor de los directivos de que les opaquen como líderes, la necesidad del directivo de aparecer como el centro de toda decisión, hacen que el resultado de la gestión sea inferior.

Algunos gestores creen que delegar consiste únicamente en una manera de responsabilizarse de las tareas escolares, concepto muy reducido de lo que es realmente la delegación de funciones; delegar implica al menos tres condiciones claras: primera, el reconocimiento de que la persona no puede hacerlo todo; segunda, aceptar que el otro puede hacer las cosas igual o mejor que uno; y tercera, dar una cuota de confianza al otro para que haga algunas tareas que según el directivo hay que delegar.

---

<sup>93</sup> Judith Susana Morel et Rogers Daniel Soleno, *Gestión educativa institucional*, «Gestión Educativa», Ideas Litográficas, Tegucigalpa, Honduras, 2002, p. 191.

### **III.3.4. La resolución y negociación de problemas**

El 50% de los directores distritales de educación de la ciudad de Cholulteca piensan que los directores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos “siempre” encuentran solución a los diferentes problemas que se les presentan; igualmente, el 50% de ellos opina que los directores de los centros educativos solucionan “algunos veces” los problemas que son frecuentes en los centros escolares. Es necesario que los directores conozcan las diferentes alternativas de gestión institucional que pueden ser aplicadas para solventar conflictos.

Al consultar a los directores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos sobre la frecuencia con que encuentran soluciones a los problemas que enfrentan en el proceso de gestión de las instituciones que dirigen, el 66.6% dice que “siempre” lo hace, pero existe un margen del 33.3% que contestará que “algunas veces” logran resolver los problemas que se les presentan en el centro educativo.

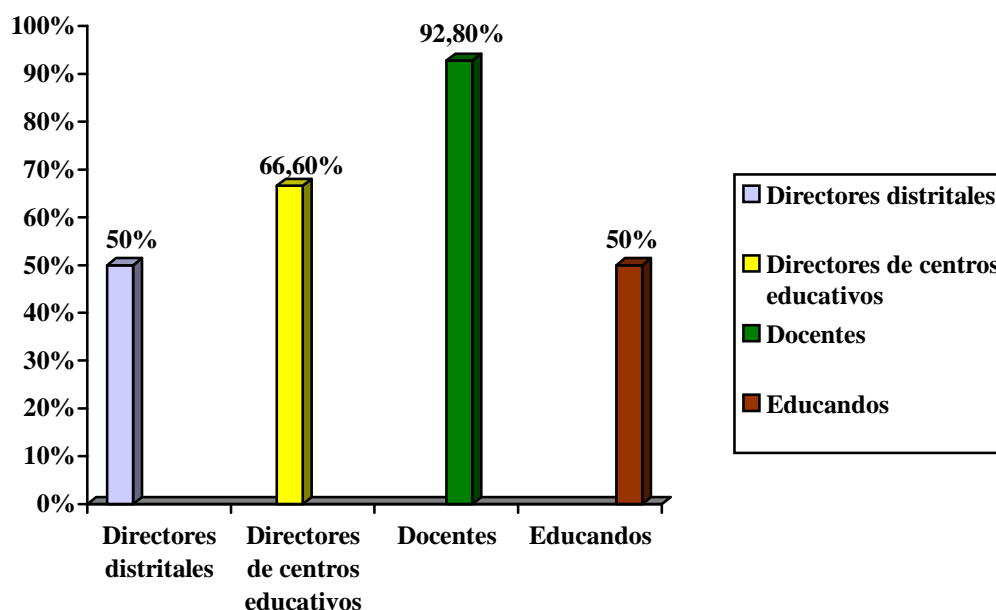
Los facilitadores afirmaron que un 78.57% de los directores de los centros educativos resuelven “siempre” los problemas que ocurren, mientras que el 14.29% dice que los directores lo hacen “frecuentemente”, mientras que el 7.14% dice que lo hacen “algunas veces”. Los docentes opinan que el mayor porcentaje de directores aplican la resolución de problemas como estrategia de gestión institucional, lo que se considera de mucha importancia ya que son los docentes quienes están más relacionados con la mayoría de los problemas que surgen en el quehacer educativo.

Por su parte, los educandos perciben que en un 50.96% los problemas son resueltos “algunas veces” por las autoridades escolares, lo que manifiesta que ellos observan que al interior del centro educativo se requiere de más

competencias para hacer frente a la problemática educativa y encontrar las soluciones más apropiadas; el 7.69% dijo que las autoridades escolares “frecuentemente” solucionan los problemas y el 41.35% señaló que los administradores de las instituciones educativas tienen capacidad para resolver la problemática escolar.

El gráfico # 4 muestra, comparativamente, la opinión que existe entre los actores del proceso educativo en relación a la frecuencia con que son resueltos los problemas en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca. Existe similitud de opinión entre los educandos y los directores distritales, quienes valoran con un 50% las estrategias de resolución de conflictos que aplican los directores de los centros educativos. Es necesario que los directores de centro conozcan y apliquen las nuevas estrategias de gestión institucional para mejorar las prácticas empleadas en la solución de la problemática educativa.

**Gráfico # 4: Frecuencia con que se resuelven los problemas en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca, según la opinión de los participantes en el proceso**





Si partimos de que la resolución de problemas se asume como la estrategia que estimula el desarrollo de soluciones creativas y apropiadas para cada nueva situación problemática, que permite al gestor comprender el problema, seleccionar los indicadores que lo registran objetivamente, delimitar su manifestación, estudiar su historia, analizar y sintetizar sus causas, estaremos de acuerdo en que los directivos de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Cholulteca deberán ejecutar un proceso de comprensión de los problemas que se presentan, abrir nuevas posibilidades al tratamiento de los problemas, innovar los procesos, mejorar los resultados. En definitiva, comprender el problema supone que los gestores educativos aprenderán sobre el problema; por otra parte, la estrategia de resolución de problemas implementada desde la forma de proceder tradicional, casi siempre ha estado caracterizada por la parcialidad en el tratamiento y toma de decisiones por parte del gestor institucional y, en muchas ocasiones, optan por evitar su participación, lo que promueve que el problema permanezca latente en la institución.

Los directores distritales dicen que en un 50% de los directores de los centros escolares investigados aplican “frecuentemente” la negociación como estrategia para solventar los conflictos; sin embargo el 50% de ellos dice que los gestores escolares aplican “algunas veces” la negociación como alternativa para solventar problemas.

Los directores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos afirman que en un 33.3% aplica “siempre” la negociación en el proceso de resolución de conflictos, pero un 66.6% expresó que en “algunas ocasiones” lo hacen. Por su parte, los docentes dicen que el 71.42% de los directores aplican “siempre” la negociación como alternativa para solventar situaciones problemáticas, mientras que el 7.14%, afirma que lo hacen “frecuentemente”; sin embargo, dijeron que el 21.44% de los directores solamente “en algunas” ocasiones aplican la negociación como una alternativa para superar situaciones problemáticas. Para la resolución de conflictos se deben tener las habilidades

necesarias no sólo para determinar las causas, sino para encontrar las opciones más idóneas, con el propósito encontrar las circunstancias ideales y superar el conflicto.

Los datos anteriores reflejan la estrecha relación que existe entre la solución de problemas y la aplicación de la estrategia de negociación como alternativa para solventarlos. Desde el punto de vista de los directores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, los problemas que se presentan en los centros escolares son resueltos en un 66.60%; si comparamos este dato con la aplicación de la negociación durante los conflictos, el 66.6% de los directores informaron que esta estrategia la utilizan “algunas veces”, lo que podría estar afectando la solución de los problemas que se presentan, pues la negociación es una estrategia que permite generalmente conciliar las partes en conflicto.

La negociación como estrategia para solventar conflictos generalmente ha estado caracterizada por la participación de las autoridades escolares sin una estrategia de intervención. La aplicación de la negociación de problemas es muy importante en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, su aplicación mejora el mantenimiento de las buenas relaciones entre los actores y ello repercute positivamente en el accionar de las instituciones.

### **III.3.5. Trabajo en equipo y liderazgo**

En base a su experiencia en el cargo, los directores distritales de educación manifiestan que el 50% de los administradores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, en cumplimiento de su responsabilidad como gestores educativos, aplican el trabajo en equipo como estrategia para facilitar el logro de las metas que se proponen; pero el 50% dice que esta estrategia de gestión institucional es aplicada “algunas veces” por los directores de estos centros.

Asimismo, los directores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos dicen que un 50% de ellos aplican "siempre" el trabajo en equipo como estrategia de gestión institucional; mientras que el 16.6% manifestó que lo hacen "frecuentemente", y existe un porcentaje significativo de administradores educativos (33.3%) que lo hacen "algunas veces".

El 71.42% de los facilitadores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos dice que trabajan "siempre" en equipo, el 14.29% dice que lo hacen "frecuentemente" y el mismo porcentaje dice que sólo "en algunas ocasiones"; al consultar a los educandos sobre lo mismo, expresaron que el trabajo en equipo es una de las estrategias que aplican "siempre" los docentes (en un 36.54%), mientras que un 15.39% dicen que lo hace "frecuentemente" y el 48.07% afirmó que "algunas veces". Lo anterior refleja —según el punto de vista de los educandos— que el trabajo en equipo no se practica con la frecuencia que debe ser utilizado.

El trabajo en equipo que se aplica en las instituciones educativas generalmente ha consistido en una simple distribución de funciones en relación a determinadas actividades, se caracteriza por la no participación de todos sus miembros; se presenta un trabajo en grupo, pero no en equipo. Un equipo funciona con la participación de todos, con comunicación fluida entre las personas, se basa en relaciones de confianza y de apoyo mutuo, "se centra en las metas trazadas en un clima de confianza y de apoyo recíproco entre sus integrantes, donde los movimientos son de carácter sinérgico. Se verifica que el todo es mayor que el aporte de cada miembro, lo que redundará en la obtención de resultados de mayor impacto".<sup>94</sup> El trabajo en equipo es una estrategia fundamental para alcanzar el éxito de las instituciones escolares, los gestores educativos deben aplicarla para fortalecer las actividades curriculares e institucionales.

---

<sup>94</sup> *Op. cit.*, p. 160.

Los directores distritales manifestaron que el 100% de los directores de centros educativos para jóvenes y adultos “solo en algunas ocasiones” manifiestan actitudes de liderazgo; por su parte, los directores de los centros educativos dijeron que el 100% de ellos aplican estrategias de liderazgo en sus centros de trabajo. Sin embargo, los docentes lo perciben de diferente manera: revelaron que en el 57.14% de los directores “siempre” practican actitudes de liderazgo, pero el 14.29% dice que los directores lo hacen “frecuentemente” y un 28% dijo que lo hacen “algunas veces”.; Los educandos dijeron que las actitudes de liderazgo de los directores son manifestadas “siempre” en un 70.19%, pero que el 10.57% lo hace “frecuentemente” y existe un 19.24% de directores dijo que “muy pocas veces” se les perciben estas virtudes.

Los resultados opuestos sobre la práctica de liderazgo aducen que más que un liderazgo, lo que aplican los gestores institucionales es el uso del poder que les garantiza el cargo que ostentan. En los centros investigados es necesario adoptar nuevas estrategias de conducción del sistema, aplicar estrategias que permitan estimular las actuaciones positivas de los actores del proceso escolar. El liderazgo no pasa por dar órdenes para su puntual cumplimiento; el liderazgo —sin utilizar el poder del cargo— logra que los demás hagan lo que el gestor se propone y tiene la capacidad de inducir a los demás para que participen espontáneamente en el logro de las diversas metas.

En el proceso de contratación de directores de los centros educativos no se aplican estrategias de medición que definan las aptitudes de liderazgo que deben caracterizar a los gestores educativos.

[El] liderazgo es una facultad intrínseca que se lleva en el ser; nacemos con actitudes que el medio las transforma, adecua, pero el medio no asegura la formación

de líderes, a los líderes se les educa y les damos pautas para su intervención; sin embargo, nadie, ni la escuela ni la universidad hacen líderes.<sup>95</sup>

### **III.4. LA GESTIÓN EDUCATIVA CURRICULAR EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA JÓVENES Y ADULTOS DE LA CIUDAD DE CHOLUTECA**

#### **III.4.1. Actividades de motivación en los procesos de enseñanza-aprendizaje con jóvenes y adultos**

En opinión de los directores distritales de educación, el 50% de los docentes realizan “siempre” actividades de motivación, mientras que el 50% dice que en su experiencia han percibido que en un 50% de los docentes realiza actividades de motivación “solo algunas veces”. Por su parte, los directores de los centros educativos opinan que en un 83.4% de los docentes realizan “siempre” actividades de motivación durante las clases, mientras que el 16.6% manifestó que los profesores motivan “frecuentemente”. Desde la perspectiva de las autoridades educativas de los centros escolares, la motivación es una de actividades que se hace con frecuencia y que los facilitadores aplican esta estrategia de gestión curricular.<sup>96</sup>

Según los datos encontrados, el 57.14% de los facilitadores —que son los que coordinan la labor de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases—, motivan “siempre”, mientras que el 37.7% “frecuentemente” y un 7.15% motivan “algunas

---

<sup>95</sup> Juan Joseph Malta Luna, *Economía de la educación: gestión financiera de centros educativos*, «Gestión Educativa», Ideas Litográficas, Tegucigalpa, Honduras, 2002, p. 95.

<sup>96</sup> La gestión curricular la entiendo como el conjunto de procesos necesarios para cumplir con los objetivos específicos de la práctica pedagógica, fundamentalmente enseñar y aprender. Este aspecto, generalmente descuidado durante mucho tiempo, reviste una capital importancia en los paradigmas de gestión educativa de la actualidad.

veces”. La mayoría que seleccionó en forma positiva la alternativa “frecuentemente” se debe —según el punto de vista de algunos facilitadores— a que las clases de audio traen incorporadas actividades de motivación, lo que influye positivamente en el aprovechamiento académico de los alumnos. Sin embargo, existe un pequeño porcentaje que afirmó hacerlo “algunas veces”, que fue la alternativa de respuesta de menor frecuencia que se seleccionó; por otra parte, existe la tendencia entre los docentes a interpretar las actividades de motivación como la entonación de canciones, la narración de cuentos, poesías, dinámicas, etc.

El proceso de motivación incluye lo expuesto anteriormente, pero va más allá de la simple ambientación en las actividades curriculares: incluye el deseo de superación, el optimismo por hacer las cosas bien, etc.

Al consultar a los docentes sobre el proceso de motivación que realizan en el salón de clases, el 85.70% de los docentes informó que aplican las dinámicas, el 7.15% dijo que lo hace “algunas veces” y el 7.15% restante dijo que no lo hacen. Estos resultados me permiten decir que en la mayoría de los casos hay preocupación por motivar a los educandos, hacer más amena la jornada de clases y fortalecer la disposición de los alumnos frente a los actividades de enseñanza-aprendizaje. Una de las actividades de motivación que más se realiza es la entonación de canciones diversas (71.43% de los encuestados), contempladas en la mayoría de los casos en las lecciones radiales; pese a ello un el 21.43% informa que lo hace “algunas veces” y el 7.15% no lo hace: existe poca preocupación por parte de algunos facilitadores por realizar esfuerzos para motivar las actividades curriculares.

Otra de las actividades de motivación que realizan los docentes son las dramatizaciones, las que en algunos casos son sugeridas en las clases de audio que reciben. Sin embargo, sólo el 21.44% de los facilitadores las implementan

“siempre”, mientras que la gran mayoría (64.28%) las realiza “a veces” y el porcentaje restante no lo hacen.

En cuanto al estado de ánimo que caracteriza a los jóvenes y adultos durante las clases, el 81.73% opina que se sienten “muy emocionados”, mientras que el 7.69% manifestó que durante las clases se sienten “cansados” y el 10.58% dicen que se encuentran “aburridos”. Las respuestas manifiestan que un porcentaje significativo de educandos cumple con las acciones educativas, con mucha satisfacción y aprovechan el proceso de aprendizaje. Existe un grupo de ellos que asisten cansados al centro educativo, debido a que cumplen actividades laborales durante el día y estudian en la noche. Demás está decir que es importante que exista un trato cordial con las jóvenes y adultos durante el proceso de escolar.

Los directores distritales expresaron que el 50% de los docentes elaboran “siempre” material didáctico como una estrategia de motivación y fortalecimiento de las actividades de enseñanza-aprendizaje del tercer ciclo de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Cholulteca; sin embargo, el 50% opina que los docentes realizan esta actividad “algunas veces”.

Por su parte, los directores de los centros educativos manifestaron que un 83.4% de los facilitadores elabora y usa material didáctico “sólo algunas veces”; se observa que los directivos del centro escolar perciben el desinterés de los docentes para cumplir esta responsabilidad educativa. Ello podría deberse a que el Estado y el proyecto EDUCATODOS no facilitan los materiales necesarios para su elaboración; podría deberse a la falta de autogestión de recursos por parte de las autoridades escolares y al desinterés de los docentes para elaborarlos.

Igualmente, el 16.6% de los directores dicen que los maestros elaboran y usan materiales didácticos “frecuentemente”; sin embargo, la frecuencia mayor (“siempre”) planteada como alternativa de respuesta y con la que los directivos podrían haber manifestado que los facilitadores elaboran “siempre” material

didáctico, no fue contestada por ninguno de ellos; los datos obtenidos en el trabajo de campo coinciden con lo observado en los salones de clases, en los que no existe material didáctico con condiciones propias para laborar con jóvenes y adultos.

Del mismo modo, el estudio reflejó que un significativo número de facilitadores no le brindan la importancia necesaria a la elaboración y uso de material didáctico; el 50% manifestó que elaboran “siempre” materiales didácticos para fortalecer la labor de enseñanza, mientras que un 14.28% expresó que realizan esta labor “frecuentemente” y un 37.72% que “sólo algunas veces”. También los educandos afirman que un 46% de los docentes elaboran material didáctico, pero que el 54% no lo hace. Esto despierta nuestra atención: el resultado indica que existe mucha dependencia del facilitador en relación al programa de audio, a través del cual se brinda la información científica a los educandos, la que no está siendo fortalecida con recursos didácticos adicionales.

Pese a las respuestas obtenidas no se observó el uso de estos materiales didácticos para motivar la labor de enseñanza en el desarrollo de las actividades escolares, tampoco se observaron evidencias de que en clases anteriores los hayan utilizado; en los salones de clases sólo existe material didáctico que se necesita para realizar la labor educativa en los primeros dos ciclos de la jornada diurna (el 100% de los maestros encuestados laboran en edificios educativos que corresponden a los centros educativos oficiales del nivel primario de la ciudad), lo que muestra la necesidad de orientar la labor educativa en pro del mejoramiento.

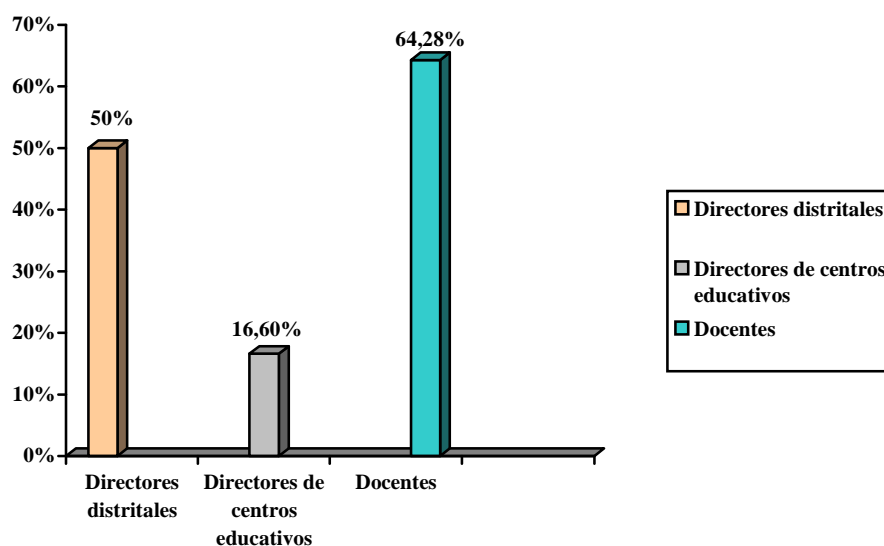
Si la motivación es la fuerza interior que impulsa a una persona hacia el logro de un objetivo o a sentirse movido por un bien importante que se puede conseguir, este bien actúa sobre la inteligencia como causa final, pero también lo hace sobre la voluntad, que se siente impulsada a poner medios apropiados para su consecución.



Una persona está motivada cuando valora el bien que espera obtener con su esfuerzo y le interesa realmente lograrlo, es decir cuando desea y busca con su trabajo algo que considera provechoso para ella. Uno de los elementos básicos que determina el por qué se aprende son las diferencias motivaciones que originan dicho aprendizaje.<sup>97</sup>

En la medida que la motivación incluye las razones y los intereses con los que se cuenta para hacer algo, en esa medida constituye el motor del aprendizaje en el sentido en que mueve o dirige la razón de aprender. Desde esta perspectiva nos damos cuenta que la mayoría de los educandos de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos cuentan con una motivación natural, originada por el deseo de superación; ese deseo debe ser fortalecido por estrategias curriculares adecuadas a su edad y a sus expectativas de superación, para mejorar aún más los índices de retención y disminuir los de deserción escolar.

**Gráfico # 5: Elaboración y uso de material didáctico en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca, en base a la opinión de los actores del proceso**



<sup>97</sup> Océano, *Biblioteca práctica de la comunicación, Aprendizaje*, vol. II, Océano, Barcelona, España, p. 51.

Los actores del proceso educativo en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos perciben de manera diferente las actividades de elaboración y uso de material didáctico para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al comparar las respuestas planteadas por los diferentes actores del sistema educativo, constatamos que existe desinformación sobre la situación real del proceso escolar en este nivel: los directores distritales dicen que el 50% de los docentes “algunas veces” elaboran materiales didácticos; los directores de centros educativos dicen, en un 83.4%, que los docentes “algunas veces” elaboran materiales didácticos; mientras que los docentes —que son las personas que realizarían directamente la actividad— afirman que lo hacen en un 37%, lo que refleja la ausencia de un sistema de gestión que esté al tanto del quehacer educativo.

También es necesario definir la relación existente entre los indicadores anteriores, la ausencia de actividades de motivación por parte de los docentes, sobretudo en la falta de elaboración de material didáctico por parte del 54% de los facilitadores, podría estar influyendo para que los educandos se sientan “cansados” o “aburridos” durante las lecciones diarias de clases. Un 18.27% de los educandos manifestó que este estado de ánimo es “frecuente” durante las clases; ello sería peor si no fuera por el tipo de metodología con que se realizan las actividades curriculares en el tercer ciclo educativo de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos: en las que las clases pregrabadas traen implícitas las actividades de motivación.

Debería existir más interés por parte de las autoridades educativas y deberían brindar más apoyo a las actividades de gestión curricular que se realizan en estos centros educativos. Las motivaciones que traen gravadas las clases de audio aunque son adecuadas se vuelven rutinarias; en algunos casos, no se logra el

objetivo deseado, por el uso excesivo de ellas. Ej.: las canciones de inicio y de finalización de cada lección es siempre la misma.

### **III.4.2 Clasificación y uso de conocimientos previos, desarrollo de potencialidades y expectativas de formación en los educandos de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca**

En opinión de los directores distritales de educación, el 50% de los docentes de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos descubren “siempre” los conocimientos previos que poseen los alumnos al inicio de cada tema; pero el 50% piensan que no lo hacen. Por su parte, los directores de los centros educativos expresaron que el uso de los conocimientos previos que poseen los educandos, para la generación de nuevos aprendizajes, es una estrategia implementada “siempre” por el 16.70% de los docentes; mientras que 33.3% informaron que los docentes lo hacen “frecuentemente” y el 50% afirman que lo hacen “algunas veces”. Es necesaria la implementación de procesos de capacitación orientados hacia el fortalecimiento de este estilo de generación de nuevos aprendizajes; procesos que descubran, en el momento oportuno, la información que poseen los educandos en relación al tema en discusión, y que clasifiquen los datos relevantes obtenidos para que sean aprovechados durante las clases.

El 85.71% de los docentes dicen que usan los conocimientos previos que poseen los educandos en relación a las diferentes actividades educativas que se realizan; mientras que el 14.29% informó que esta actividad didáctica es efectuada “frecuentemente”, lo que demuestra una actitud positiva en el desarrollo de las actividades escolares. El uso de la información que posee el educando es de mucha importancia para la generación de nuevos aprendizajes, ayuda a que los

estudiantes se sientan sujetos activos dentro del proceso escolar. Al respecto, el 78.85% de los educandos dicen que los profesores siempre promueven el uso de los conocimientos que poseen ellos en relación a la temática que se desarrolla, lo que promueve que el alumno se sienta importante y a la vez seguro de sí mismo; existe un 4.81% que dice que los docentes hacen esta actividad “frecuentemente” y un 16.34% que manifestaron que “algunas veces”. No solo es importante obtener la información que manejan los educandos; se debe efectuar un proceso de aclaración de la información errónea que puedan tener —y de hecho tienen— los estudiantes, también se debe identificar la información que brinde un aporte significativa para las clases.

El uso y clasificación de los conocimientos previos que poseen los educandos permite la aplicación de un enfoque constructivista, que ayudaría a mejorar el proceso de aprendizaje, motivaría a los jóvenes y adultos a continuar en el proceso escolar, vendría a cambiar el esquema tradicional de enseñanza.

Según la opinión y experiencia de los directores distritales, el estudio reflejó que el 100% de los docentes respetan las opiniones de los educandos. Los directores de los centros educativos dicen que el 92.85% de los docentes respetan “siempre” las opiniones de los educandos, mientras que el 7.15% expresaron que lo hace “frecuentemente”, actitud que manifiesta que en su mayoría, los facilitadores brindan importancia a las opiniones de los educandos. El respeto a la opinión del educando promueve la formación de una personalidad en la que se reflejan valores en pro del ciudadano que nuestro país necesita. Los docentes del tercer ciclo educativo dijeron que lo hacen en un 100%; pero los educandos manifestaron que el 66.35% de los docentes respetan “siempre” sus opiniones, que el 3.25% “frecuentemente” y que un 29.80% “sólo algunas veces” respeta sus opiniones. En su mayoría, los profesores practican actitudes de respeto hacia el pensamiento de sus educandos, lo que promueve el establecimiento de valores en la personalidad de ellos.

Los datos anteriores se relacionan con el rol que los educandos piensan que desempeñan ellos y los docentes del centro escolar, el 69.24% piensa que tanto el docente como el educando son importantes en el desempeño de las actividades escolares; sin embargo, para el 27.88% de los educandos, el docente es el sujeto más importante dentro del proceso educativo, y el 2.88% piensa que los alumnos son los que desempeñan el papel protagónico en el desempeño escolar.

Los datos reflejan que los educandos perciben claramente quiénes son los actores sociales del proceso de enseñanza-aprendizaje; en su mayoría reconocen como prioritario lo que realiza tanto el maestro como el educando. Este proceso no funcionaría si uno de ellos faltara. Cabe mencionar que hay un porcentaje menor que manifestó su inclinación hacia el docente como el sujeto más importante del quehacer educativo, lo que refleja rasgos aún presentes de la escuela tradicional en las instituciones de hoy.

El 50% de los directores distritales de educación manifestó que los docentes “siempre” desarrollan potencialidades en los educandos, pero un 50% expresó que “sólo en algunas ocasiones”. Por su parte, los directores de los centros educativos dicen que el 66.7% de los docentes lo hacen “siempre”, actitud que nos muestra que el quehacer educativo se desarrolla en una línea motivacional y se fortalecen las habilidades que los educandos poseen.

Sin embargo, existe un 33.3% de directores de centros educativos que expresaron que los docentes promueven “algunas veces” el desarrollo de las fortalezas de los educandos. También fueron consultados los facilitadores del tercer ciclo, quienes en un 58% expresaron que desarrollan las potencialidades de los educandos, pero el 42% dijo que no lo hacen. Por su parte, los educandos perciben que esta actividad sólo es atendida por un 34% de los docentes;

observan que se está descuidando esta importante función de los centros educativos. En el centro educativo pueden existir educandos con fortalezas diversas, incluso con algunas que no son apreciadas académicamente; por lo tanto, el facilitador debe permanecer atento para identificar el interés por determinadas situaciones que pueden promover mejores logros educativos.

Las potencialidades son un dispositivo intelectual conformado por habilidades e intereses construidos incipientemente sobre bases naturales, pero desarrollado, enriquecido, fortalecido y orientado por elementos y situaciones socioculturales que del contexto en donde se desempeña el individuo. Se puede decir que como producto de la orientación del docente, los educandos transitan por el desarrollo de potencialidades; si el docente transforma su práctica, le brindan oportunidades específicas al educando para la identificación de sus intereses y fortalezas en forma cotidiana.

Los hallazgos encontrados demuestran la necesidad de modernizar el proceso de gestión curricular en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos e implementar algunas estrategias de gestión que son muy necesarias para dar un enfoque diferente, para que los educandos sean el sujeto activo del proceso escolar, para tomar en cuenta la información y las fortalezas que poseen, para respetar las opiniones de los alumnos y para que, en definitiva, se oriente la labor del docente hacia el cambio de estrategias de trabajo.

Según datos expresados por los educandos, el 16.34% de los docentes no clasifica ni usan los conocimientos previos que poseen los alumnos, el 42% no fortalece las potencialidades de los educandos. Esta es una de las razones por las cuales el 27.88% de los educandos piensa que el docente es el elemento más importante en el salón de clases.

Al consultar a los educandos sobre las expectativas de superación, se constató que el 59.62% planea realizar en el futuro estudios universitarios, el 38.46% se propone continuar estudiando hasta obtener un título del nivel medio y el 1.92% aspiran únicamente a aprobar este grado, lo que refleja que los educandos de los Centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Cholulteca tienen muchas expectativas de superación, entendidas como la motivación que existe entre los educandos para elevar su nivel de conocimientos y, por ende, mejorar sus condiciones de vida.

A su edad tienen bien definidas sus metas, lo que se refleja en los resultados escolares que obtienen, los porcentajes de aprobación y de retención escolar son bastante altos, tal como lo describo en el siguiente apartado.

### **III.4.3 La asignación y revisión de tareas y su relación con la retención, la reprobación y el ausentismo escolares**

Los directores distritales de educación manifiestan que su experiencia les dice que el 50% de los docentes de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos “siempre” asignan y revisan tareas, mientras que la otra parte de docentes lo efectúan “en algunas ocasiones”. Los directores de los centros educativos dicen que el 66.7% de docentes lo hace “siempre”, favoreciendo con ello el desarrollo de estrategias didácticas; mientras que el 16.6% contestó que lo hacen “frecuentemente” y el mismo porcentaje manifestó que la asignación y revisión de tareas es una misión que cumplen “algunas veces”, lo que podría deberse a la falta de iniciativa de los docentes o la falta de orientación por parte del personal directivo.

Al consultar a los docentes sobre la realización de actividades orientadas hacia la asignación y revisión de tareas, el 78.57% de ellos manifestó que sí la efectúan,

mientras que el 14.28% dicen que lo hacen “frecuentemente” y un 7.15% dice que “sólo algunas veces”. Por su parte, los educandos dicen que la asignación y revisión de tareas es realizada por los facilitadores en un 74%, mientras que el 26% lo hacen “en algunas ocasiones”.

Al comparar las respuestas planteadas por los diferentes actores educativos de la educación para jóvenes y adultos, nos damos cuenta que existen opiniones diferentes en relación a la asignación y revisión de tareas por los docentes. Los directores distritales dicen que se cumple en un 50%, los directores de centros educativos afirman que se realiza en un 66.7%. Los docentes dicen que asignan y revisan tareas un 78.57%. Todos estos resultados reflejan la preocupación que existe en las diferentes autoridades educativas de los centros de estudio por orientar las actividades escolares hacia la realización de esta función. La asignación de tareas no es una actividad más mediante la cual se pretende que los educandos trabajen en casa; la asignación y revisión de tareas va más allá, ésta es la actividad mediante la cual los docentes asignan trabajos a sus educandos para obtener la información que los alumnos dominan sobre un tema a iniciar o asignan actividades con las que se promueve el fortalecimiento de las labores curriculares en el salón de clases. En ambos casos se presenta una función de autoaprendizaje y de complemento de las actividades de los educandos.

Los estudiantes expresaron que tienen el 84.62% de tiempo disponible para realizar tareas y estudiar en casa; un 15.38% asiste al centro escolar con mucho esfuerzo, no disponen del tiempo que necesitan para satisfacer sus expectativas de superación. Sin embargo, los resultados de aprobación indican el grado de responsabilidad que existe en los educandos, la reprobación es inferior al porcentaje de los educandos que no disponen de tiempo para hacer tareas y estudiar.



La cantidad de tiempo adicional a las jornadas diarias de clases del que disponen los educandos para estudiar y cumplir tareas, generalmente es poco; el 20.19% sólo disponen de una hora diaria para estas actividades, el 45.19% dispone de dos horas y el 34.62% de más de dos horas al día. Los datos reflejan que la cantidad de tiempo es relativamente poco en relación a la carga académica que cumplen, deben realizar muchos esfuerzos para cumplir con el trabajo que les corresponde desempeñar durante el día y cumplir con las actividades escolares.

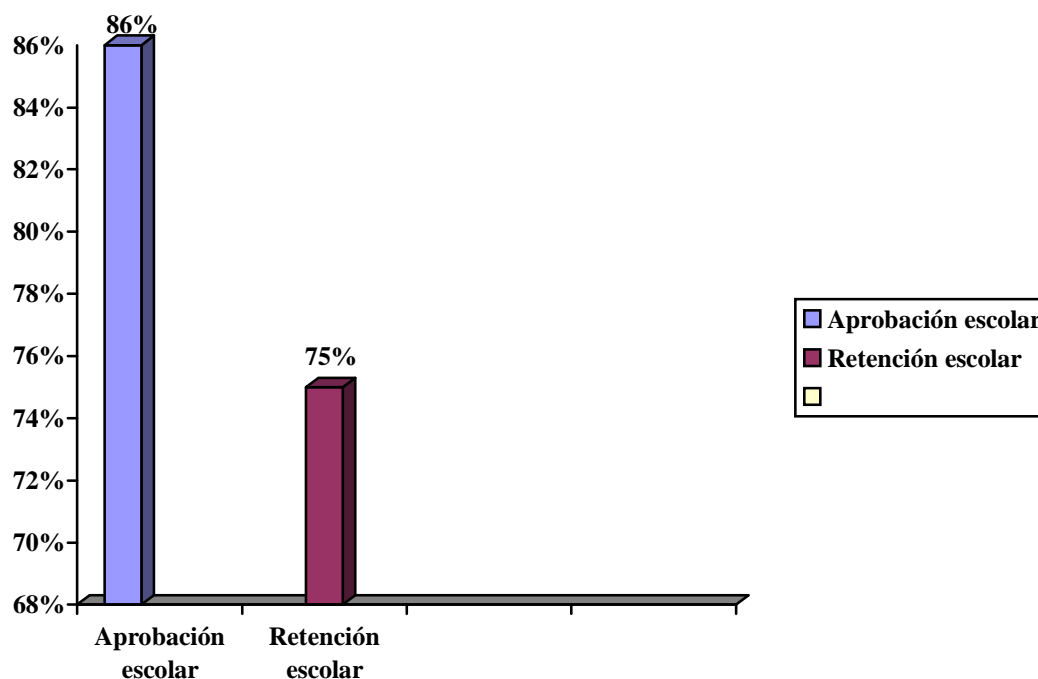
Al consultar a los educandos sobre sus expectativas de formación, 59.62% de ellos aspiran a realizar en el futuro estudios universitarios, el 38.46% planea continuar estudiando hasta obtener por lo menos un título del nivel medio, mientras que el 1.92% aspira solamente a aprobar el grado que cursan. El estudio reflejó que existe el deseo de superación en la mayoría de los educandos, y ello repercute positivamente en beneficio personal y de la sociedad hondureña en general, a la vez que ese deseo de motivación por el éxito constituye la causa principal para la realización de esfuerzos por aprender y aprobar el año escolar.

En relación al ausentismo, la deserción y la reprobación escolar, los directores distritales de educación dicen que son problemas educativos que poco inciden en el desarrollo de las actividades escolares; los dos directores distritales encuestados dijeron que este problema se manifiesta con poca frecuencia en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, en los que se presenta un porcentaje de aprobación del 98%. La misma opinión tiene sobre el tema el coordinador de EDUCATODOS, que es el organismo que coordina la labor educativa del tercer ciclo de Educación Básica para Jóvenes y Adultos.

En base a la información proporcionada por los directores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, puedo decir que existe un porcentaje de retención escolar del 75%, mientras que la aprobación escolar es del 86%, lo que refleja la necesidad de que se realicen esfuerzos por mantener la matrícula

escolar ya que el 25% de los jóvenes y adultos que ingresan al centro educativo no culminan el año escolar. Al comparar este resultado con las cifras nacionales de deserción escolar que manejan los funcionarios del proyecto EDUCATODOS, es inferior. La deserción podría ser mayor en el área rural que en la urbana, este mismo problema escolar se presenta con mayor énfasis en los primeros grados. Los resultados varían al realizar el proyecto de investigación con el tercer ciclo educativo. Un 14% de los educandos que concluyen el año escolar lo reprueban lo que incide negativamente en el proceso de formación de los educandos; ahora bien, según los directores distritales este porcentaje es mayor.

**Gráfico # 6: Aprobación y retención escolar en el III ciclo de los CEB para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca, según información de los directores de los centros educativos**



La opinión que proporcionaron los directores distritales y los directores de los centros educativos sobre el porcentaje de aprobación escolar refleja una diferencia del 12%; los primeros opinan que el 98% de los educandos de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos aprueban el año escolar; pero los directores de los centros educativos dicen que es el 86%. Puede existir desconocimiento de los resultados escolares alcanzados por los educandos o simplemente las respuestas pueden evidenciar el temor de los entrevistados a brindar la información exacta, que refleje un funcionamiento negativo.

Según la opinión de los docentes, existe un 82.75% de retención escolar en el tercer ciclo educativo en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos en la ciudad de Cholulteca; es evidente y de hecho se puede constatar que la deserción es poca, la auto motivación en los educandos es determinante para permanecer en el centro educativo. Sin embargo, un 17.25% se retiran, lo que se debe —según los encuestados— a las condiciones socioeconómicas de los educandos, ya que en algunas ocasiones se ven obligados a abandonar el centro educativo para dedicarse a actividades laborales que interfieren con el horario de clases del centro escolar. La deserción escolar (el retiro de los educandos del centro educativo antes de culminar el año escolar) es generada según el 43.62% de ellos por el exceso de trabajo que obligatoriamente tienen que cumplir; pero en un 14% la deserción escolar se origina por la distancia que existe entre el hogar y el centro educativo (algunos educandos viajan de largas distancias, exponiéndose con ello a múltiples problemas). Desde el punto de vista de los educandos la distancia que recorren de su casa al centro escolar afecta más de lo que creen los docentes: afecta en un 29.8% de casos de deserción; sin embargo esto no es ningún problema para el 67.3% de los encuestados.

Entre los problemas que enfrentan los educandos en el trayecto que recorren del hogar al centro educativo, está el de la delincuencia, lo que influye negativamente para que ellos abandonen el centro escolar; desde el punto de vista de los facilitadores la delincuencia promueve en un 27% el retiro de los educandos del

centro escolar. Algo positivo del presente estudio es que el 00% de los docentes piensan que no existen inconvenientes en relación a la edad con que cuentan los educandos y la percepción social de la edad para estudiar que tiene la población; nuestra cultura se maneja que la edad para estudiar es durante la niñez y la adolescencia: el 19.24% de los educandos piensan que la edad cronológica con que cuentan no es la apropiada para estar estudiando en el centro educativo, lo que contradice lo expuesto por los docentes, quienes perciben que en un 100% no afecta. A pesar de todo esto no repercute negativamente en el 80.76% de los encuestados, ya que piensan que a cualquier edad se puede estudiar en este u otro nivel.

En general, los resultados señalan claramente que la población educativa, en su mayoría, comparte el criterio correcto de que en cualquier edad se puede estudiar; y ésta es una actitud de mejora de los esquemas culturales de la población. Vale la pena reflexionar sobre el hecho que los facilitadores educativos desconocen la parte afectiva que caracteriza a sus propios alumnos, es obvio que en el caso de la percepción social de la edad para estudiar no han identificado que ésta afecta al 19.24% de sus estudiantes; en este caso los facilitadores asumen que no afecta a ninguno de ellos.

En resumen, los problemas a los que se enfrentan los educandos desde su punto de vista son: la delincuencia, 54.81%; cansancio, 32.69%; exceso en gastos de transporte, 12.50%. El problema de la inseguridad nacional es el que más les afecta en el trayecto que recorren del hogar al centro educativo, problema que actualmente está presente en el sistema educativo nacional en general; los educandos de los centros de educación Básica para Jóvenes y Adultos no son la excepción, también les afectan a ellos las consecuencias que genera tal problema.

El 87.5% de los educandos afirma que concurren diariamente a clases, pero existe un 12.5% que no asiste todos los días; en su mayoría, los jóvenes y

adultos asisten diariamente a los centros educativos. La minoría que contestó negativamente corresponde al margen de inasistencia que se presenta cuando el grupo es numeroso, lo que dependen generalmente de los problemas que pueden surgir en el contexto social y económico de cada uno de ellos.

Por otra parte, los docentes afirman que el 94.54% de los alumnos que concluyen el año escolar, lo aprueban; estos datos indican que los logros obtenidos son muy positivos: sólo el 5.46% reprueba el año escolar. Pero —desde el punto de vista de los educandos— la reprobación es del 11.54%. Los logros alcanzados reflejan que existe muy buen aprovechamiento por parte de los educandos, y que la mayoría cumple con los requisitos necesarios para aprobar el año escolar.

Según información proporcionada por el proyecto EDUCATODOS en la Dirección Departamental de Educación de Choluteca, el tercer ciclo de Educación Básica en la ciudad de Choluteca alcanzó, en el año 2002, un porcentaje de retención escolar del 79.68%, mientras que la aprobación escolar fue del 99.34%, lo cual coincide proporcionalmente con los hallazgos encontrados durante la investigación de campo efectuada, según la opinión de algunos actores educativos.

También estos resultados reflejan una similitud con los hallazgos de investigaciones realizadas por el proyecto EDUCATODOS en diversos departamentos del país, detectaron cifras que oscilan entre el 91% y el 96% de aprobación escolar, mientras que la tasa de deserción escolar en el año 1998 era del 68%. Al compararla esta información con los datos investigados en el proyecto EDUCATODOS de la ciudad de Choluteca, se encuentran resultados similares: la retención escolar del tercer ciclo educativo es del 79.68%; la diferencia en ambos casos podría deberse a que la reprobación es más alta en los primeros niveles del programa y es mínima en los últimos grados (séptimo, octavo y noveno).

Los logros son positivos; pero si tomamos en cuenta los diversos factores que afectan la educación de jóvenes y adultos (condiciones pedagógicas inadecuadas, falta de formación docente, responsabilidades laborales y familiares) se vuelve evidente la necesidad de establecer acciones para que los directivos y facilitadores dediquen el tiempo suficiente a identificar a las personas en peligro de deserción, les brinden de manera inmediata la debida atención y motivación en un esfuerzo constante por disminuir aún más la deserción en la población escolar de jóvenes y adultos e incrementen aún más los porcentajes de logros positivos.

Del mismo modo debe ser revisado el proceso de gestión curricular que se realiza, las clases pregrabadas deben ser fortalecidas en función de las características propias del contexto, en base a la realidad misma donde se realiza la labor docente y en base a las expectativas de formación de los educandos. Deben incorporarse actividades complementarias que vengán a promover la aplicación del enfoque constructivista de la educación; los educandos debe realizar actividades en clase y tareas que faciliten la comprensión de los contenidos que se desarrollan. El facilitador debe ser el que coordine el uso y clasificación de conocimientos previos, y el desarrollo de las potencialidades del educando, con el fin de que la aplicación de estas estrategias humanistas del aprendizaje promuevan en los educandos la motivación necesaria, lo que repercutiría positivamente en los índices de retención y aprobación escolar de los estudiantes.

### **III.5. CONDICIONES PEDAGÓGICAS EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA JÓVENES Y ADULTOS**

La acción educativa necesita disponer y utilizar un conjunto de recursos materiales para la implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta que los docentes tienen una responsabilidad específica en la

obtención de los recursos materiales necesarios para la realización del proceso educativo, se investigaron las condiciones pedagógicas de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos y se identificó que el 100% no cuenta con edificios propios, que todos funcionan en locales que son proporcionados en calidad de préstamo por autoridades educativas de los centros de Educación Básica o escuelas primarias que funcionan en las jornadas diurnas.

La infraestructura, el mobiliario y los recursos didácticos que en su mayoría utilizan los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Cholulteca no son apropiados para la realización de las actividades escolares; sin embargo, se observó que el 38.46% del mobiliario está muy bueno, un porcentaje igual de mobiliario que es considerado como bueno y un 23.08% que se encuentran en condiciones de infraestructura regular. Las condiciones físicas que presentan en términos generales son consideradas inadecuados para la labor con jóvenes y adultos, ya que están diseñados y construidos para actividades curriculares con niños.

Se observó que la cantidad de pupitres existentes en los centros educativos es suficiente, no se encontró ningún educando recibiendo clases de pie o sentados en el piso; debido a que la cantidad de estudiantes de los centros diurnos es mucho mayor que la cantidad de estudiantes de centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, y debido a que funcionan con el mismo mobiliario, todos dicen que no existe déficit de mobiliario.

No todo el mobiliario existente se encuentra en buen estado. El 33.3% de los directores de los centros educativos está de acuerdo en que el mobiliario está en condiciones adecuadas, mientras que el 50% dice que está de acuerdo en que éste reúne las condiciones necesarias y un 16.6% expresó estar en desacuerdo con las condiciones que presenta el mobiliario utilizado para desarrollar las labores escolares con jóvenes y adultos. El desconocimiento de la infraestructura

y de las verdaderas condiciones que necesitan los centros para realizar las labores educativas con jóvenes y adultos, caracteriza a los gestores educativos. Un porcentaje significativo de directivos manifestaron satisfacción con la situación actual del mobiliario que usan.

Los docentes piensan que el 35.72% del mobiliario está muy bueno, pero un 57.14% dice que las condiciones del mobiliario corresponden a la categoría de bueno, el 7.14% dice que el estado actual del mobiliario existente tiene condiciones regulares. Estos datos nos dicen que en su mayoría los docentes tampoco perciben como un problema las condiciones para las cuales fueron diseñados y el estado actual del mobiliario que se utiliza para la educación de jóvenes y adultos.

Por su parte, el 47.12% de los educandos expresó que el mobiliario que usan “siempre” es el adecuado, el 7.77% dijo que “frecuentemente” está en condiciones adecuadas, pero un porcentaje significativo (el 47.11%) dijo que “algunas veces” el mobiliario que usan es adecuado para realizar las actividades escolares, este último porcentaje refleja la incomodidad con que los educandos cumplen con las actividades escolares.

Se verificó que los centros educativos, de otros muebles y materiales educativos necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje, poseen únicamente lo necesario: escritorios, que son utilizados en calidad de préstamo por los docentes de las jornadas diurnas; libreros, que en su mayoría se encuentran cerrados, no son prestados para su uso en las actividades escolares de la jornada nocturna. Lo que sí se observó en todos los grados y secciones visitadas es que todas tienen una grabadora para escuchar las clases de audio; estas clases pregravadas son proporcionadas a los facilitadores en casetes, por el proyecto EDUCATODOS.



Los centros educativos no cuentan con más recursos didácticos que faciliten el desarrollo del proceso escolar, los materiales educativos que se observan en los salones de clases corresponden a actividades escolares propias de los niños que asisten a la jornada diurna. Es necesario que el Estado asuma la responsabilidad de la educación de los jóvenes y adultos, y que los gestores educativos realicen el proceso de autogestión de recursos necesarios para solventar estos problemas.

La iluminación es otro de los factores que interfiere negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los centros investigados, el ambiente escolar debe estar totalmente iluminado, sobre todo cuando se desarrollan las actividades escolares en la jornada nocturna, de lo contrario existen problemas de visibilidad. Los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca no reúnen este requisito. Según los directores el 57.14% de los salones de clases tienen muy buena iluminación, mientras que del 21.43% es buena. Un 14.29% de docentes que dicen que laboran en aulas con iluminación regular, mientras que el 7.14% la consideran muy deficiente.

Se constató que el 66.6% de los facilitadores son de la opinión, y están muy de acuerdo en ello, de que las condiciones de iluminación actual en los salones de clases son adecuadas para la realización de las actividades de enseñanza; el 33.3% de los facilitadores está en desacuerdo, ya que la situación actual de iluminación en sus aulas de clase la consideran inadecuada. Al visitar cada uno de los centros educativos se observó que el 30.77% de los salones de clases cuentan con muy buena iluminación, que el 46.15% con buena iluminación y que en el 15.38% se perciben condiciones regulares, lo que nos revela que —aunque en su mayoría los sujetos de investigación se manifiestan satisfechos con el estado actual de iluminación— ésta no está lo suficientemente adecuada para el proceso escolar con jóvenes y adultos.

Es necesario realizar esfuerzos por hacer las reparaciones e instalaciones eléctricas necesarias, las aulas deben estar iluminados por lo menos con cuatro candelas eléctricas para que exista la suficiente visibilidad. En algunas aulas escolares están iluminadas con una candela, lo que es totalmente inadecuado para realizar actividades educativas en la jornada nocturna.

El 66.6% de los directores de los centros educativos manifestó que la ventilación existente en los salones de clases es adecuada para el desarrollo de las actividades escolares, pero el 33.3% dice que no es apropiada. Por su parte, los docentes perciben que la ventilación en un 50% está muy buena, el 21.43% la aprecia como buena y el 7.14% la considera regular, mientras que el 21.43% de docentes dice que es deficiente e incluso muy deficiente. Si observamos estos resultados nos damos cuenta que varían según el punto de vista de los actores del sistema escolar, para algunos es adecuado, pero para otros no lo es.

En cuanto a la cantidad de salones de clases con que cuentan las instituciones educativas, se percibe que existen los suficientes para atender la demanda escolar de los jóvenes y adultos, aún cuando responden a condiciones propias de los niños que asisten a clases en las jornadas diurnas; agréguese a ello el esfuerzos que el personal de los centros tiene que hacer para obtener estos salones en calidad de préstamo, generalmente se los brindan en forma condicionada y ello limita el clima de confianza y seguridad de las experiencias de aprendizaje de los educandos y facilitadores.

En relación a lo mismo y como producto de la observación se encontró que la educación de jóvenes y adultos se desarrolla en salones de clases de los cuales el 84.62% de ellos cuenta con uno a cuatro ventanales y sólo el 7.69% tiene de cinco a ocho. Así la faena se vuelve desesperante, las temperaturas en la ciudad son muy altas y alcanzan hasta los 40° centígrados en algunos meses del año; dado que la ubicación de los salones de clases está en posiciones diferentes al

proceso de ventilación natural y dado que el tamaño de los ventanales no es el adecuado (hay algunos que tienen medidas muy pequeñas y ubicados a un sólo lado de los salones de clases), la ventilación no se recibe muy bien y, por lo tanto, se requiere de suficiente ventilación.

Para empeorar aún más la situación, en la mayoría de las aulas escolares no existe ventilación artificial y, en las que sí hay, ésta es insuficiente; es urgente que los docentes y directivos realicen esfuerzos para mejorar las condiciones de ventilación en los salones de clases, ya que las altas temperaturas provocan ansiedad en los educandos, lo que no es apropiado sobre todo con educandos que se reúnen en el salón de clases posteriormente al cumplimiento de actividades laborales.

Los libros de texto que son utilizados por los educandos del tercer ciclo educativo en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, son proporcionados a los educandos a través del proyecto EDUCATODOS, con un enfoque curricular propio del proyecto; los educandos compran cada libro por la cantidad de cien lempiras. Los utilizan para un período parcial, después de cada período deben comprar de nuevo los dos libros de texto que necesitan para realizar las actividades escolares en base a la metodología utilizada por el proyecto EDUCATODOS. Esto es una barrera para los educandos que no cuentan con los recursos necesarios para la adquisición de los libros de texto, provoca deserción en algunos educandos, tal como se reflejó en los resultados de la investigación efectuada.

Los directores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos manifiestan que en un 16.6% están muy de acuerdo en que los libros de texto proporcionados por el proyecto EDUCATODOS están muy bien formulados y que siempre están disponibles en cantidades suficientes y en buen estado, el 16.6% está de acuerdo en lo mismo, el 16.6% en desacuerdo y el 50% de ellos

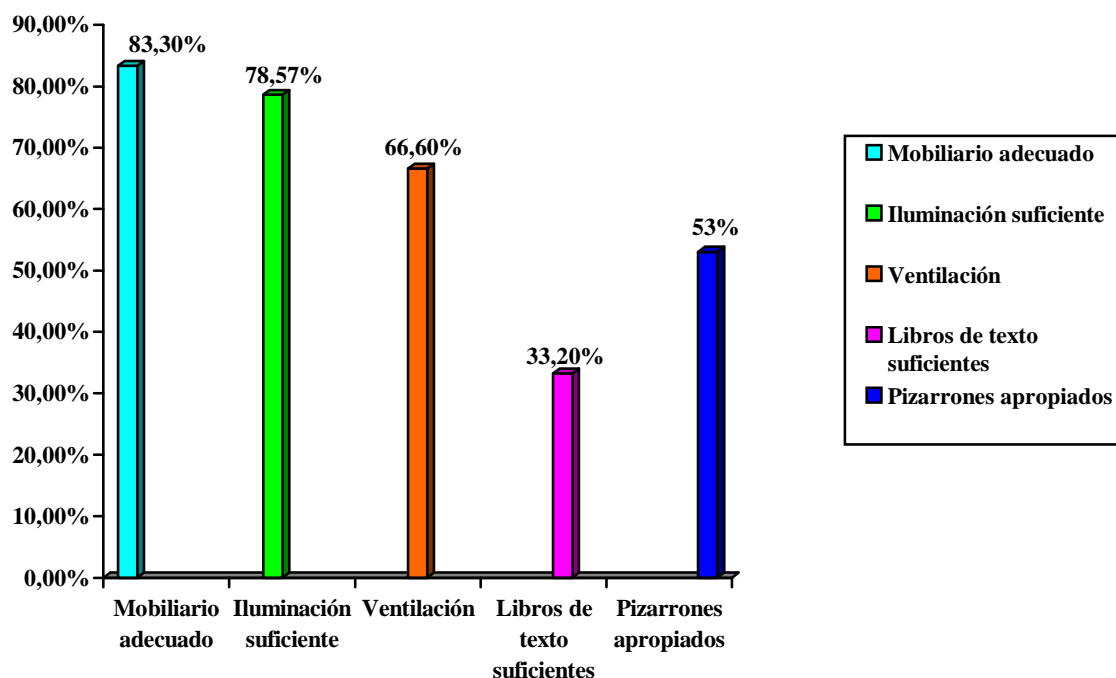
expresaron estar muy en desacuerdo, lo que podría estar relacionado con el esfuerzo que necesariamente tienen que realizar los educandos para obtenerlos y lo extenso del contenido de cada libro: una jornada de tiempo de dos horas diaria es insuficiente para cubrirlo.

Por su parte, 92.86% de los facilitadores del proceso educativo en el tercer ciclo escolar dicen que los libros de textos del programa EDUCATODOS son muy buenos ya que responden a cada una de las actividades curriculares que se requieren para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, dicen además que estos son suficientes y son proporcionados en buen estado. Por su parte, el 7.14% valoró la calidad de los libros de textos como buenos. Se observó en este caso que existen opiniones muy diferentes, casi opuestas, entre los directores y los docentes de los centros educativos investigados; los resultados de opinión varían sobre la calidad de los libros de texto utilizados (del 50% al 92.86%) lo que podría deberse a la falta de conocimiento específico sobre ellos por parte de los directores y al conocimiento en el caso de los facilitadores.

15% de los pizarrones utilizados en el proceso escolar de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos se encuentran en muy buen estado, el 38% está en buen estado; sin embargo existe un 7.69% de pizarrones que está en condiciones deficientes, en algunos de ellos se vuelve casi ilegible la información que se escribe y otros que, aunque estén en buenas condiciones, son recibidos en la jornada nocturna con mensajes de prohibiciones de uso para los jóvenes y adultos. Lo anterior es producto de la falta de recursos propios para la realización de las actividades escolares y, en general, por el funcionamiento de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos en edificios, con mobiliario y materiales de otros centros educativos.

El gráfico # 7 refleja la realidad de las condiciones pedagógicas de los centros investigados.

**Gráfico # 7: Condiciones pedagógicas en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Cholulteca, desde el punto de vista de sus directores**



### III.6. ESTRATEGIAS DE GESTIÓN INSTITUCIONAL QUE DEBEN SER FORTALECIDAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES EDUCATIVOS, EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA JÓVENES Y ADULTOS DE LA CIUDAD DE CHOLULTECA

Ante la pregunta “¿cuáles de las siguientes estrategias de gestión educativa institucional, considera usted que deben ser fortalecidas en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos?”, los directores distritales de educación, los directores de los centros educativos y los facilitadores del tercer

ciclo de los centros escolares investigados, manifestaron su opinión, la cual se resume en la siguiente tabla.

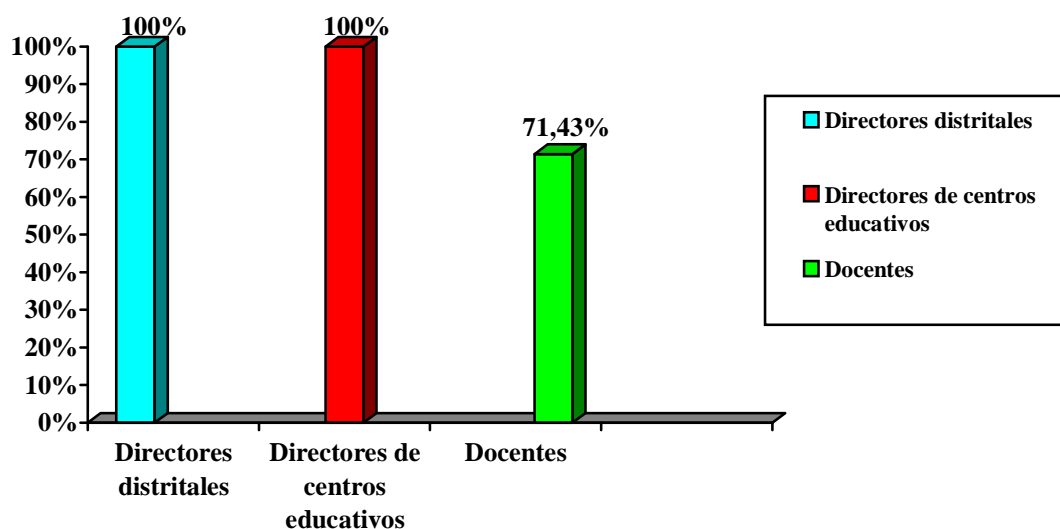
**Tabla # 1: Frecuencia con que fue manifestada la necesidad de fortalecer las estrategias de gestión institucional en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca**

| N.º | Estrategias de gestión educativa institucional | % de respuestas encontradas |                      |          | Promedio |
|-----|--|-----------------------------|----------------------|----------|----------|
|     |  | Directores distritales.     | Directores de centro | Docentes |          |
| 01  | Comunicación.                                  | 100%                        | 100%                 | 92.86%   | 97.62%   |
| 02  | Resolución de problemas                        | 100%                        | 100%                 | 71.43%   | 90.47%   |
| 03  | Liderazgo                                      | 100%                        | 100%                 | 71.42%   | 90.47%   |
| 04  | Planificación docente                          | 100%                        | 100%                 | 64.28%   | 88.09%   |
| 05  | Planificación estratégica                      | 100%                        | 83.30%               | 78.57%   | 87.29%   |
| 06  | Participación                                  | 50%                         | 100%                 | 85.72%   | 78.57%   |
| 07  | Trabajo en equipos.                            | 50%                         | 100%                 | 78.57%   | 76.19%   |
| 08  | Negociación en conflictos                      | 50%                         | 100%                 | 71.42%   | 73.80%   |
| 09  | Autogestión de recursos                        | 100%                        | 40.56%               | 48.73%   | 63.09%   |
| 10  | Delegación de funciones                        | 50%                         | 66.6%                | 64.2%    | 60.26%   |

El estudio reflejó que las estrategias de gestión institucional en las que se percibe más la aspiración de los actores del proceso educativo por fortalecerlas son la comunicación, la resolución de problemas y el liderazgo; entre los actores educativos investigados existe el deseo de fortalecer su acción docente en estas estrategias. Si comparamos con la realidad actual del funcionamiento institucional de los centros educativos, desde el punto de vista de sus actores, nos damos cuenta que se presentan algunas diferencias sobre el accionar actual y sobre las

expectativas de fortalecer algunas estrategias. Los resultados globales manifiestan la necesidad de plantear un conjunto de acciones que orienten a los gestores y a los equipos en determinada dirección.

**Gráfico # 8: La necesidad de fortalecer estrategias para la resolución de problemas en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca, según actores del proceso**



La delegación de funciones, la autogestión de recursos y la negociación de conflictos, son los indicadores de gestión en los que menos interesados están los actores educativos; ello fue tomado muy en cuenta para la identificación de las prioridades pedagógicas que se proponen en el siguiente apartado.

### **III.7. PRIORIZACIÓN DE NECESIDADES DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL Y CURRICULAR EN EL TERCER CICLO EDUCATIVO DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA JÓVENES Y ADULTOS DE LA CIUDAD DE CHOLUTECA**

Doy en el presente apartado un resumen de las opiniones de los diferentes actores del proceso educativo. Los resultados se detallan según las estrategia de gestión consultada y según las opiniones de mayor frecuencia que sobre el tema expusieron los directores distritales, los directores de centros, los docentes y los facilitadores; una vez promediadas fueron tomadas como evidencia para definir las necesidades de fortalecimiento que presentan más prioridad, para establecer estrategias que promuevan el mejoramiento de la labores de gestión institucional y curricular de los centros investigados.

Se planteó la pregunta “¿con qué frecuencia son aplicadas las siguientes estrategias de gestión institucional (ver tabla # 2) por los directores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos?” a los directores distritales, a los directores de centros, a los facilitadores y a los educandos (las respuestas aparecen en la tabla # 2). El instrumento de investigación utilizó las opciones “siempre” y “casi siempre”; en la valoración de los porcentajes descritos no se considera la opción “algunas veces” por ser la opción mínima que se proporcionó.

Los datos reflejan la necesidad prioritaria de que, los gestores y docentes de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca, implementen un proceso de capacitación que oriente la elaboración de la planificación estratégica necesaria. Esto coincide con las políticas de la Secretaría de Educación de promover, en el 2003, el proceso de planificación estratégica (ha dado las instrucciones de elaboración y ejecución).



**Tabla # 2: Frecuencia con que son aplicadas las diferentes estrategias de gestión institucional, en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos**

| N.º | Estrategia de gestión institucional | % de respuestas brindadas |                       |          |           |          |
|-----|-------------------------------------|---------------------------|-----------------------|----------|-----------|----------|
|     |                                     | Directores distritales    | Directores de centros | Docentes | Educandos | Promedio |
| 1   | Planificación estratégica           | 50%                       | 42.84%                | 53.00%   | -         | 48.61%   |
| 2   | Negociación de conflictos           | 50%                       | 33.30%                | 78.56%   | -         | 53.95%   |
| 3   | Liderazgo                           | 0%                        | 100.00%               | 71.43%   | 80.76%    | 63.40%   |
| 4   | Trabajo en equipo                   | 50%                       | 66.60%                | 85.71%   | 51.93%    | 63.56%   |
| 5   | Resolución de problemas             | 50%                       | 66.60%                | 92.86%   | 58.65%    | 67.02%   |
| 6   | Comunicación eficiente              | 50%                       | 83.3%                 | 78.58%   | -         | 70.62%   |
| 7   | Delegación de funciones             | 100%                      | 66.60%                | 78.57%   | -         | 81.73%   |

Dado que la planificación estratégica vendría a orientar el proceso de trabajo de los centros educativos, los directivos deben llevar a la práctica los conocimientos teóricos recibidos.

Los resultados encontrados reflejaron también que, desde el paradigma de la gestión estratégica, es necesario mejorar las competencias comunicativas y las estrategias para solventar problemas; lo anterior es una necesidad sentida por los actores y lo reflejan los datos obtenidos en el trabajo de campo efectuado.

Asimismo se detectó que no existe la información y prácticas necesarias sobre las aptitudes de liderazgo que deben caracterizar a los gestores institucionales;

aunque éstas sean innatas en cada uno, se deben realizar los esfuerzos necesarios por fortalecer las existentes y en definitiva orientar de una manera diferente el trabajo del personal directivo.

**Tabla # 3: Frecuencia con que se implementan las principales estrategias de gestión curricular en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, según opinión de los actores del proceso**

| N.º | Estrategias de gestión curricular        | % de opiniones encontradas |                       |          |           | Promedio |
|-----|--|----------------------------|-----------------------|----------|-----------|----------|
|     |  | Directores distritales     | Directores de centros | Docentes | Educandos |          |
| 01  | Respeto a las opiniones de los educandos | 100%                       | 100%                  | 100%     | 69.6%     | 92.40%   |
| 02  | Motivación escolar                       | 50%                        | 100%                  | 94.84%   | 81.73%    | 81.64%   |
| 03  | Asignación y revisión de tareas          | 50%                        | 83.3%                 | 92.85%   | 74%       | 75.03%   |
| 04  | Uso de los conocimientos previos         | 50%                        | 50%                   | 100%     | 83.66%    | 70.91%   |
| 05  | Desarrollo de potencialidades            | 50%                        | 66.7%                 | 58%      | 34%       | 52.17%   |
| 06  | Planificación docente                    | 50.00%                     | 50.00%                | 50.00%   | -         | 50.00%   |
| 07  | Elaboración y uso de material didáctico  | 50%                        | 16.6%                 | 64.28%   | 46%       | 44.22%   |

En términos porcentuales, se observa la frecuencia con que son aplicadas las actividades curriculares, para lo cual se plantearon interrogantes orientadas a obtener información sobre su aplicación; la priorización de las mismas fueron efectuadas con a partir de las opciones “siempre” y “frecuentemente”. Elaboración y uso de material didáctico, desarrollo de potencialidades en los educandos y el

uso de los conocimientos previos que poseen los educandos, son las estrategias de gestión curricular que menos se utilizan en el proceso educativo con jóvenes y adultos en la ciudad de Cholulca. Lo anterior debe estar presente en la propuesta de opciones pedagógicas para el mejoramiento de las labores de enseñanza-aprendizaje del siguiente capítulo. Los resultados de los instrumentos de investigación aplicados coinciden de manera significativa con la apreciación percibida durante la ejecución del proyecto de investigación.

Aunque la mayoría de los docentes tienen conocimientos sobre la planificación de clases, no existe la dedicación necesaria a esta actividad; las actividades curriculares de aula dependen casi en su totalidad de las clases de audio proporcionadas por el proyecto EDUCATODOS. Los gestores educativos deben promover la planificación didáctica, incluir en su planes de acción las actividades que consideren necesario; por ejemplo, la capacitación, la coordinación de actividades de planificación y ejecución, etc.

**Tabla # 4: Relación entre la situación actual del proceso de gestión institucional y las expectativas de fortalecimiento de las diversas estrategias**

| N.º | Estrategia de gestión institucional | % de situación actual de la gestión institucional | % de expectativas de fortalecimiento institucional |
|-----|-------------------------------------|---|--|
| 01  | Comunicación eficiente              | 70.62%  | 97.62%   |
| 02  | Resolución de problemas             | 67.02%  | 90.47%   |
| 03  | Liderazgo                           | 63.40%  | 90.47%   |
| 04  | Planificación docente               | 50.00%  | 88.09%   |
| 05  | Planificación estratégica           | 46.42%  | 87.29%   |
| 06  | Trabajo en equipos                  | 56.17%  | 76.19%   |
| 07  | Negociación en conflictos           | 53.95%  | 73.80%   |
| 08  | Delegación de funciones             | 81.73%  | 60.26%   |

Debido a que las expectativas de fortalecimiento institucional de más prioridad que plantearon los encuestados son la comunicación, la resolución de problemas (que lleva implícita la negociación de conflictos) y el liderazgo, tal como lo refleja en la tabla anterior. Se observa un bajo porcentaje de utilización de cada una de las estrategias de gestión institucional; el establecimiento de estrategias como estas vendría a dar un nuevo giro al proceso de modernización de la gestión institucional de los centros educativos.

## **Capítulo IV:**

**Prioridades pedagógicas: elementos  
conceptuales necesarios para diseñar  
estrategias de acción**

## **IV.1. GESTIÓN EDUCATIVA INSTITUCIONAL**

Previo a la descripción de los elementos conceptuales para diseñar elementos de acción para el mejoramiento de la comunicación, la resolución y negociación de conflictos y el liderazgo encontrados como prioridades en la investigación, es necesario conceptualizar la gestión educativa institucional. La entenderé como el conjunto de estrategias que tienden al fortalecimiento institucional, de la comunicación educativa, la integración y retroalimentación del sistema, que actualmente se implementan en el proceso de conducción de las instituciones escolares, con una tendencia a evitar las normas rutinarias, formales y rígidas con que han sido dirigidas las escuelas.

Es evidente la necesidad de promover cambios en la forma de conducir las instituciones educativas como una herramienta para acompañar los procesos de transformación educativa que se generan en el sistema escolar; y la gestión educativa en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos no es la excepción.

La gestión educativa institucional en los centros de Educación Básica no debe ser un proceso que se oriente a administrar lo que está dado, sino más bien a realizar y desarrollar los procesos de transformación de la realidad escolar, para obtener mejores resultados. Lo anterior implica necesariamente operar conjuntamente, tanto en los aspectos organizativos y en las relaciones sociales que se establecen en la práctica pedagógica, como en la distribución y las diferentes manifestaciones del poder, de la comunicación, de las relaciones interpersonales, del vínculo con la comunidad, etc.

La gestión educativa institucional es el proceso que consiste en coordinar un conjunto de acciones que facilitan el logro de las metas propuestas en las instituciones escolares, promueve en los diferentes actores del proceso una

participación espontánea, implementa estrategias apropiadas para lograr que los actores perciban el trabajo como una actividad de actores colectivos y no puramente individuales; a través de las prácticas de liderazgo, resolución de problemas, negociación, anticipación, comunicación y delegación, la gestión institucional también obtiene la gobernabilidad institucional necesaria para encausar gradualmente la institución hacia el logro de la visión institucional prevista en la planificación estratégica.

La planificación estratégica es trascendental para el éxito en la dirección de los centros educativos; sin embargo, el estudio reflejó que sólo el 48.61% de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos cuentan con planificación estratégica: algunos indicadores de gestión educativa institucional no se aplican de manera significativa en el proceso de gestión escolar. El dato anterior evidencia la necesidad de promover con prontitud un proceso de capacitación, planificación y puesta en marcha del plan estratégico de estos centros educativos, para visualizar e imaginar lo que quieren hacer, lo que pretende ser como centros educativos.

La gestión educativa institucional no se basa en situaciones uniformes para ponerlas en práctica en los diferentes centros escolares, pues no existe un conjunto único de nuevas recetas acertadas, ni de soluciones mágicas para todos los problemas y para todos los espacios. Dado que cada centro educativo es una realidad diferente, cada centro de Educación Básica para Jóvenes y Adultos debe contar con su plan estratégico específico.

[La gestión educativa institucional] puede entenderse como las acciones que desarrollan los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales, es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas

educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades y la innovación permanente como proceso sistemático.<sup>98</sup>

De acuerdo con Morel y Soleno, la gestión educativa institucional puede definirse como el conjunto de acciones que se desarrollan con el fin de coordinar y articular diversas tareas y acciones que tienen lugar al interior del centro educativo, con el propósito de orientarlas al logro de los objetivos previamente establecidos; de una manera simple puede afirmarse que todas las actividades de la gestión educativa institucional pueden integrarse en estas tres claves: reflexión, decisión y liderazgo. La gestión educativa institucional integra diferentes saberes, prácticas y competencias y, en todos los casos, supone otros tres componentes inseparables y fundamentales: pensamiento sistémico y estratégico, liderazgo pedagógico y aprendizaje organizacional.<sup>99</sup>

Con el propósito de plantear elementos conceptuales necesarios para diseñar estrategias de acción que vengán a mejorar el proceso de gestión institucional que se realiza en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Cholulca, realizo en el siguiente apartado una descripción teórica de las prioridades de fortalecimiento institucional encontradas.

Para efectos del presente estudio, una prioridad de gestión educativa institucional es la condición de urgencia que se evidencia en el proceso de gestión de los centros educativos, como la anterioridad de una estrategia a fortalecer respecto a otra, toma en cuenta el orden en que se debe ejecutar una acción que promueve el mejoramiento continuo del proceso de dirección de las instituciones escolares, y orienta el accionar de la institución hacia el logro de las metas propuestas.

Las prioridades de fortalecimiento institucional encontradas fueron definidas tomando en cuenta la opinión de los actores del proceso educativo, la

---

<sup>98</sup> IIPEE, *op. cit.*, p. 16.

<sup>99</sup> *Op. cit.*, p. 74.



fundamentación teórica sobre las nuevas formas de conducir las instituciones escolares y mi percepción de la realidad específica que se aprecia en los centros educativos.

Las prioridades de fortalecimiento institucional en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluluta, en base a los criterios anteriores, son la comunicación, la resolución de problemas y el liderazgo. La necesidad que se percibe en estos centros educativos promueve la implementación y el mejoramiento de estas estrategias, con el fin de modernizar el proceso de gestión Institucional.

Nos encontramos en un proceso de cambio; el tipo de administración educativa tradicional no es la misma que conocimos y que produjo logros en otros tiempos; estos ya no son suficientes, pues no se adaptan a las constantes transformaciones en las que estamos inmersos.

#### **IV.1.1. Prioridad pedagógica institucional N.º 1: hacia un proceso de comunicación que promueva compromisos entre los actores del proceso educativo**

En el proceso de investigación se percibió la urgencia de mejorar el proceso de comunicación entre los diferentes actores del proceso educativo en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, como una alternativa para que todos estén al tanto de los resultados escolares alcanzados y de los ideales existentes en relación al centro educativo al que se aspira. La comunicación puede ser un proceso en el que se transmita a los demás el entusiasmo que debe caracterizar a cada uno de sus miembros del centro, y servir de motivación para que todos participen en la ejecución de las actividades.

Si asumimos los aportes teóricos desde el campo de la gestión institucional y la diversidad de criterios sobre las condiciones de funcionamiento institucional, los la dirección de los centros investigados refleja la falta de un proceso de comunicación en el que circulen las ideas y la necesidad de que se emplee un proceso de gestión institucional en el que todos sean conocedores y participes del accionar de los centros educativos.

Estos centros educativos no pueden continuar en un proceso de comunicación formal basada en el documento, en la circular oficial, en la notificación jurídica de una norma que, con el paso de los años, ha traído consecuencias negativas a la gestión institucional, provocado la distribución de responsabilidades, el fomento del individualismo y, en definitiva, la falta de circulación de la comunicación que debe existir entre los diferentes actores.

En el ambiente escolar de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos se percibe que la comunicación ha venido realizándose como una estrategia para impartir directrices claras y precisas a todos los profesores; este esquema de comunicación sitúa al emisor en la cúpula de la jerarquía y al receptor en la base, ha provocado la rutina administrativa de redactar documentos y generado una barrera que impide el proceso de comunicación entre directivos, docentes y educandos.

La gestión educativa institucional —según el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación— promueve un modelo de comunicación sobre bases consensuadas e incluyentes que permiten avanzar en el cumplimiento de los desafíos planteados a la educación; y esto es de mucha importancia para activar y complementar las competencias profesionales y personales de todos los actores a través de una red que los vincule, los dinamice y los haga partícipes de los cambios que ocurren hasta en los lugares más remotos del sistema.

Desde esta perspectiva, los participantes nunca deben dejar de comunicarse; deben hacerlo en ambos sentidos, actuando el uno sobre el otro, en retroacción permanente. La comunicación acá es una circulación constante y no un envío de informaciones desde un punto que llamamos emisor hasta otro que llamamos receptor; la comunicación se realiza bajo la forma de un círculo, en la que las comunicaciones posteriores se refieren, se crean y se interpretan con base en las anteriores.

La gestión educativa institucional de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos deberá incluir nuevas formas de comunicación y —en un contexto de conversaciones permanentes— transmitir nuevos mensajes de actores estimulados ya en comunicaciones formales ya en comunicaciones informales. La comunicación debe ventilar todo dentro de un círculo dinámico y continuo de generación y también de recepción de mensajes, que tome en cuenta la parte humanística; la interacción de los actores del proceso debe incluir no sólo las instrucciones administrativas, sino que también la parte afectiva de los actores del proceso escolar.

Desde el punto de vista del IPE, la comunicación es algo más que lenguaje verbal; también es posible por otros medios: miradas, gestos, ruidos, silencios, gráficos, imágenes, acciones, etc. Está claro que la comunicación documentada y formal de una circular o notificación constituye una parte muy pequeña de las comunicaciones en el sistema educativo.

Las comunicaciones informales como el rumor, las conductas de los diferentes actores de la educación, la utilización de afiches y todo tipo de gráfico audiovisual ocupa un lugar fundamental en los procesos de comunicación; estos instrumentos deben ser complementados con la alta efectividad de la actitud de quien dirige las instituciones, un *slogan*, una consigna, una fotografía, un dibujo, los mensajes verbalizados.

Mas aún: las acciones mismas son comunicaciones, nadie puede no comunicar, incluso en el silencio o la falta de información a tiempo y pertinente es comunicación. El concepto burocrático de mensaje no puede desconocer estas situaciones, tanto el silencio como la avalancha de información obligan a todos los actores educativos a reaccionar al flujo de comunicaciones, aportando nuevos mensajes. Utilizando diversas opciones que provoquen la aceptación o el establecimiento de sugerencias que vengan a mejorar las ideas iniciales de la información transmitida, el gestor institucional debe procurar que los mensajes lleguen siempre al equipo de trabajo para que existan compromisos entre cada uno de sus miembros.

#### **IV.1.2. Prioridad pedagógica institucional N.º 2: la solución de problemas como elemento integrador**

La mayoría de los actores educativos consultados manifestó la necesidad de ejecutar acciones de mejoramiento de las habilidades para resolver la problemática educativa que se presenta en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos; la no resolución de problemas es un problemas que afecta mucho la buena marcha de las instituciones educativas. La fundamentación teórica es necesaria para mejor las acciones de gestión institucional que realizan los gestores educativos. Si, en un contexto cerrado, el conflicto es un proceso interactivo de construcción social, puede ser positivo o negativo, según como se aborde, se transforme o supere por las partes que modifican su comportamiento.

Desde la perspectiva de la organización institucional, los desacuerdos en las estructuras internas se reflejan en las representaciones que tienen los actores sobre la identidad de la organización, en su participación en la ejecución de actividades y en las prácticas de liderazgo que debe emplear —y emplea— el gestor educativo. Si la falta de buenas estrategias de gestión institucional provoca la presencia de conflictos al interior del centro educativo, la magnitud de los

mismos depende de las acciones inmediatas que se realicen para minimizarlo; a la vez, la presencia del conflicto depende de la compatibilidad que existe entre cada una de las partes que conforman el sistema educativo.

En una institución educativa, surge el conflicto cuando no se comparte y no se es parte activa e integrante del proyecto que se desarrolla. Las respuestas al conflicto son múltiples y pueden ir desde la negociación hasta la destrucción; la gestión óptima del conflicto consiste en evitar los niveles de destrucción y violencia. Los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos debe evitar al máximo la presencia de situaciones conflictivas, deben evitar convertirse en un lugar más donde no se tiene la tranquilidad necesaria, pues los jóvenes y adultos son sensibles a los problemas, sobretodo cuando tienen la responsabilidad de resolver los de carácter familiar, personal y social.

Para mejorar la actitud que deben asumir los gestores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, cuando se presenten situaciones problemáticas se deben tomar en cuenta muchos factores; Morel y Soleno afirman que se debe definir con qué conflictos se puede encontrar la institución y qué actitud se tomará frente a ellos —tomando en cuenta que existen dos posturas al respecto—: primera, el conflicto hay que evitarlo: por lo tanto, la organización tiene que reducir al máximo las condiciones en que pueda producirse. Y segunda, el conflicto puede ser un motor de la dinámica institucional, puede ser entendido como un factor de crecimiento y de cambio, como un desafío.<sup>100</sup>

El conflicto puede preverse con la intención de lograr que no llegue a cierto nivel de violencia que dificulte su control; su tratamiento conveniente implica detectarlo a tiempo. La prevención está constituida de estrategias y políticas que predican los comportamientos incompatibles con los propósitos. Es indispensable tener la

---

<sup>100</sup> *Op. cit.*, p. 86.

información y las herramientas de análisis de la prevención para prever cuándo un conflicto puede generarse o llegar a niveles peligrosos, y a partir de ahí actuar con mayor rapidez; la prevención es la primera fase de un proceso que ha de conducir a la solución del conflicto para transformarlo positivamente.

Todo depende de las actitudes de liderazgo, de capacidad, de prontitud que emplee el director del centro de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, para evitar el conflicto; cuando se presente la situación problemática debe ser utilizada para resaltar los criterios esgrimidos.

Es importante aclarar que la prevención no implica conservar y mantener la situación actual, sino pensarla como un instrumento que facilite cambios y transformaciones; cuando la información sobre el conflicto es suficiente y el análisis es acertado, llega el momento de intervenir el conflicto. A veces no se interviene de manera pertinente porque no se traduce la información en acciones preventivas y esto produce frustración en los actores. Ello puede deberse a errores como los siguientes:

- a. Insuficiente voluntad de la partes, sobre todo cuando se están afectando intereses personales.
- b. Indecisión o retraso en la forma de intervenir.
- c. Miedo a tomar medidas dirigidas a las causas (normalmente se dirigen a las manifestaciones de los conflictos).
- d. Poco interés por las opiniones de los actores y poco entendimiento del ejercicio del poder.
- e. Insuficiente coordinación de las acciones.
- f. Considerar las estrategias como definitivas, sin considerar la incertidumbre.
- g. Colaborar para agravar el conflicto y no para solucionarlo.
- h. Apoyar que uno de los actores gane, sin considerar la negociación.

Estos errores pueden encontrarse en mayor número en posturas menos transformadoras. Sin tener la seguridad de no equivocarse y con la opción de ajustar las estrategias de acuerdo con la recuperación de la experiencia, el directivo tiene la opción de intervenir en el conflicto para producir desarrollo y crecimiento institucional; entre más se acerca el directivo a una postura inclusiva, compleja, flexible y constructivista, mayor posibilidad tiene de generar transformaciones educativas a partir del conflicto.

Así pues los actos humanos evolucionan y tienen diversos grados de intensidad; la variedad de conflictos genera también posibles estrategias para tratarlos y la elección de la más adecuada permite —o la lección de la más inoportuna impide— la transformación educativa de los actores y de la gestión. Para enfrentar con acierto las situaciones problemáticas de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, se pueden emplear las siguientes acciones:

**RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS:** Indica la necesidad de entender cómo el conflicto empieza y cómo termina, y busca la convergencia de los diferentes actores.

**GESTIÓN DE CONFLICTOS:** Reconoce que el conflicto no puede resolverse en el sentido de librarse de él, pone el acento en limitar las consecuencias destructivas del conflicto, se limita a los aspectos técnicos y prácticos del esfuerzo e intenta realinear las divergencias.

**TRANSFORMACIÓN DEL CONFLICTO:** Considera al conflicto como una creación natural de las relaciones humanas que se convierte en un componente de la construcción y reconstrucción transformativa humana, individual y del colectivo; hace énfasis en la naturaleza dialéctica del conflicto. La transformación del conflicto implica que, aunque éste presente elementos destructivos, pueden ser canalizados hacia expresiones constructivas. La transformación se comprende como un concepto descriptivo de la dinámica del conflicto en una dirección concreta.

Esta última postura implica la esencia de la gestión educativa en la que los actores del conflicto, su relación y sus productos evolucionan estructuralmente hacia un estado constructivo. Los actores se apropian y construyen nuevas formas de enfrentarse al conflicto y nuevas maneras de relacionarse para generar positivamente en los usuarios un impacto del servicio educativo que ofrecen.

La tardanza en la solución de problemas educativos —y esto es fundamental— puede deberse a la falta de imparcialidad por parte del gestor que, dicho sea de paso, debe promover acciones tendientes a encontrar un punto de equilibrio entre los actores en conflicto, hacer que lleguen al proceso de negociación. Es muy diferente resolver situaciones problemáticas con niños, que con jóvenes y adultos; estos últimos se caracterizan por ser más rencorosos y tienen más disposición personal por salir triunfadores del conflicto. Las estrategias que a continuación se detallan podrían ser elementos de acción pedagógica de mucha importancia para definir nuevas estrategias frente a los conflictos en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos:

**LA NEGOCIACIÓN:** Es una relación de interdependencia, en la que las partes acuerdan negociar las demandas, con o sin ayuda de un tercero, y utilizando técnicas competitivas o cooperativas.

**LA CONCILIACIÓN:** Es el procedimiento por el que una tercera persona trata de dar continuidad a una negociación entre los actores que hasta el momento no habían podido negociar, se limita a propiciar que los actores debatan sus diferencias y encuentren soluciones.

**EL ARBITRAJE:** Es un proceso, parecido a un juicio, en el que los actores solicitan la intervención de un agente imparcial que adopta una decisión y ésta es acatada por las partes.



LA MEDIACIÓN: Los actores aceptan o solicitan la intervención de un tercero para que ayude a conducir un proceso que genere un compromiso mutuo, viable y satisfactorio que implique la transformación del estado anterior en uno de mayor calidad.

Runmel, en 1976, planteó que el conflicto presenta las siguientes fases:

LATENCIA: Las causas del conflicto están presentes, aunque todavía no necesariamente han sido percibidas por las partes, cuando esto sucede comienza el segundo momento.

INICIACIÓN: Se da cuando los intereses se presentan como incompatibles y/o amenazantes para las partes. Una de las partes comienza a mirar a la otra como adversario posible.

BÚSQUEDA DE EQUILIBRIO: Comienza el período de mediación o resolución, se pasa de las posiciones a los intereses y necesidades. Se manifiesta con la creación y propuesta de alternativas.

EQUILIBRIO: Cuando las partes dejan de percibirse como amenazantes o enemigas para ver que pueden tener una actitud cooperativa y solidaria.

RUPTURA DEL EQUILIBRIO: Puede darse cuando no se cumplen los compromisos acordados, o las partes vuelven sobre las posiciones que originaron el conflicto.<sup>101</sup>

También es necesario definir las estrategias de abordaje de conflictos, para que el mediador sea capaz de distinguirlos, con el propósito de definir las estrategias que va operacionalizar, entre las que se mencionan:

ESTRATEGIA DE PELEA O IMPOSICIÓN: Se concreta cuando una de las partes trata de imponer su posición sin mirar ningún tipo de consecuencias. Ganar-perder.

---

<sup>101</sup> Citado por Judith Susana Morel, Alfonso Gímenez Uribe *et* Roger Daniels Soleno, *La gestión curricular en las instituciones educativas*, «Gestión Educativa», Ideas Litográficas, Tegucigalpa, 2002, pp. 152-153.

ESTRATEGIA DE CEDER: Consiste en bajar las aspiraciones, adaptarse a los intereses manifestados por la otra parte. Perder-ganar.

ESTRATEGIA DE RETIRADA O INACCIÓN: Se manifiesta en conflictos de disparidad de fuerzas. Esperar para crear las condiciones, o a que se diluya la situación. Perder-perder.

ESTRATEGIA DE SOLUCIÓN CONJUNTA: Con intervención de un tercero. Se trabaja hombro a hombro. Es el modelo de mediación. Ganar-ganar.<sup>102</sup>

La actitud que se asume como gestor institucional puede ocasionar reacciones positivas o negativas ante los actores en conflicto, por lo que se debe ser muy cuidadoso en el mensaje que transmitimos cuando tratamos el conflicto; en vez de resolverlo, podríamos empeorar aún más la situación en conflicto. Algunas de las posiciones que pueden asumir los gestores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos cuando se enfrentan a situaciones problemáticas son:

- a. Escuchar activamente; cuando no se escucha, no se pueden interpretar los problemas de la gente.
- b. No centrarse en las personas, sino en lo que piensan y dicen, en sus ideas.
- c. Crear alternativas, ideas creativas que permitan salir de lo que se creía era un callejón sin salida.
- d. Registrar cómo se han resuelto conflictos en otras circunstancias y otros escenarios; hay salidas que pueden servir como base y referencia.
- e. No tomar al otro en el conflicto como un amigo ni como un enemigo, sino como alguien con quien se debe resolver un problema que le es común.

---

<sup>102</sup> *Ibidem.*

### **IV.1.3. Prioridad pedagógica institucional N.º 3: el liderazgo como condición importante para el éxito en la gestión educativa**

El liderazgo es un elemento de mucha relevancia que debe poseer todo gestor educativo; su práctica ayuda a evitar la presencia de muchas situaciones problemáticas en los centros educativos, la presencia del 63.40% de liderazgo en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos —según la opinión de los Actores del proceso y la realidad que se percibe en estas instituciones— evidencian como una prioridad la capacitación de los gestores institucionales para que modifiquen sus estrategias. Se promueve el fortalecimiento de las aptitudes que poseen, pues la ausencia de ellas dificulta el cambio de actitud que debe ocurrir en la conducción de los centros educativos. Según el IIPE, el liderazgo puede definirse como el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección, primordialmente por medios no coercitivos, hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional.<sup>103</sup>

El gestor como líder comunica la visión de futuro compartido que se intenta construir, articula la búsqueda conjunta de los integrantes de la organización que no necesariamente comparten el mismo espacio y tiempo institucional, aunque sí los mismos desafíos; el gestor como líder es honesto, progresista, inspirador y competente, debe ser visionario, ejemplo en su actuación, asumir su autonomía, desarrollar la confianza y ser capaz de inspirar futuro.

Lo gestores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos deben tomar en cuenta que el “jefe, ya no es lo que era”, actualmente no se trata sólo de ordenar y controlar; la idea de ser jefe como jerarca ha cambiado, o está pasando por un tránsito muy relevante, más que de imponer se debe lograr que los demás colaboren; no se debe utilizar la presión (que provoca la no

---

<sup>103</sup> IIPE, “Liderazgo. III módulo”, *op. cit.*, p. 9.

obediencia), sino generar en los otros el interés por participar en el logro de diversas metas.

Según María Abigail Romero Maldonado y Aldonza Palma Laínez, el líder es alguien a quien la gente sigue y que ejerce influencia sobre el funcionamiento y actividad del grupo, el líder es la persona reconocida como más eficiente para ejercer sobre los demás individuos de una comunidad cierta influencia, mediante estímulos adecuados.<sup>104</sup>

Líder es la persona que logra por medios persuasivos la aceptación voluntaria de sus seguidores, es miembro de un grupo, ha crecido en cierto ambiente social y ha aprendido a evaluar sus acciones y a hacer sus planes con base en las expectativas de los amigos, los familiares y los miembros del grupo; y, en la educación, en base a los estudiantes, padres de familia y compañeros maestros.

Siguiendo a María Abigail Romero Maldonado y Aldonza Palma Laínez, enunció a continuación la taxonomía de los líderes, según su actuación:

LÍDER VOLUNTARIO: es aquel que actúa intencionalmente de manera deliberada para producir la acción que se propone, ejerce una función más duradera porque está consciente de lo que desea lograr, conduce su acción en forma tal que los estímulos que provoca llevan a las personas a realizar determinadas tareas.

LÍDER INVOLUNTARIO: la palabra involuntario no la debemos tomar literalmente, se trata más bien de aquellas personas que producen ciertos estímulos, o que su acción inconsciente provoca la respuesta positiva de otros; o sea, lo hace de una manera informal, sin previa coordinación ni intención y que, por falta clara de los fines y por desconocimiento de su propia capacidad o facultades, no resulta eficaz en la conducción de un grupo.

---

<sup>104</sup> María Abigail Romero Maldonado *et* Aldonza Palma Laínez, “Integración escuela-comunidad. Proyecto 3497-HO, Programa de Formación Continua para Docentes en Servicio”, UPNFM, Tegucigalpa, 2003, pp. 7-8.

LÍDER AUTOCRÁTICO: en un grupo, el líder autocrático determina los planes, fija las líneas de conducta del grupo, impone las actividades y la clase de relaciones que deben sostenerse entre sí; tal actitud baja la moral y la actividad en ausencia del líder.

LÍDER DEMOCRÁTICO: este tipo de líder fundamenta su acción en la cooperación libre y en la participación de todos y cada uno de los miembros del grupo, sólo los verdaderos líderes pueden promover la estabilidad social, acrecentar el progreso, facilitar la interacción de los componentes de los grupos y el crecimiento espiritual.<sup>105</sup>

Para efectos de establecer estrategias de acción que vengan a fortalecer las acciones de liderazgo de los gestores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Cholulteca, propongo a continuación un conjunto de rasgos del perfil que ellos deben observar en sus prácticas de gestión institucional cotidianas:

- a. El líder debe ser la persona de mayor confianza en el centro educativo y en la comunidad.
- b. Debe tener la mayor capacidad de trabajo y demostrar el mayor entusiasmo en las horas de interés común.
- c. Hacer de los intereses del centro educativo y de la comunidad, su propia causa.
- d. Estar dispuesto a representar al equipo de trabajo y a la comunidad, y a consagrarle el tiempo necesario para la defensa de sus intereses, aun sacrificando su tiempo.
- e. Disponer de un gran espíritu de tolerancia y comprensión.

---

<sup>105</sup> *Op. cit.*, pp. 8-9.

- f. Dar muestras de integridad (por lo que las gentes confían en él y están convencidos de que no aprovechará el esfuerzo de la comunidad en su propio beneficio).
- g. Tratar cortés y comprensivamente a los demás y delegar responsabilidades para ampliar su radio de acción.
- h. Fomentar el surgimiento de otros líderes y evitar controlar el poder de decisión de la comunidad.
- i. Estar siempre dispuesto a reconocer sus errores y a aceptar sus responsabilidades.
- j. Consultar a la comunidad cada vez que tiene que tomar una determinación para lo cual no está facultado.

En definitiva, los directivos de los centros educativos, tienen una gran responsabilidad en el proceso de gestión institucional: deben manifestar actitudes de respeto, honestidad, capacidad para inspirar transformaciones; ser progresista, competentes; ofrecer ejemplo, asumir la autonomía y ayudar a que los otros la asuman, inspirar futuro y transformación, estar comprometido con el centro y saber comprometer.

## **IV.2. GESTIÓN EDUCATIVA CURRICULAR**

La gestión educativa curricular potencia la implementación de estrategias de coordinación de las actividades escolares orientadas a la realización de diferentes prácticas que conducen al aprendizaje en la escuela; incluye el conjunto de procedimientos que se promueven en el centro educativo para transmitir a los educandos los conocimientos necesarios. La buena gestión curricular promueve que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice con estrategias de innovación y de adecuación a las características del contexto y la cultura de los educandos.

La gestión educativa curricular promueve la participación activa del gestor en la innovación y adecuación constante; mejora el acceso al conocimiento y la forma en cómo se realizan las actividades curriculares en los centros. La realidad curricular de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca, muestra que el administrador escolar sigue la tendencia tradicional de ver las actividades curriculares como algo acabado y cerrado, se siguen los planes y programas de estudio que el nivel central define.

Esta actitud está muy arraizada en las actividades educativas del tercer ciclo de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos en los que no existe creatividad curricular; las actividades se desarrollan exactamente como las sugiere el proyecto EDUCATODOS. Es necesario dar paso a un nuevo proceso escolar en el que se permitan espacios de innovación, cuotas de libertad curricular y adecuación de las actividades escolares al contexto en el que la práctica educativa se desarrolla.

Se debe tomar en cuenta que la gestión curricular es el conjunto de procesos necesarios para cumplir con los objetivos específicos de la práctica pedagógica, fundamentalmente lo referido a enseñar y aprender; este aspecto, generalmente descuidado durante mucho tiempo, reviste de mucha importancia en los paradigmas de la gestión educativa actual.

Según Morel, Uribe y Soleno, para que nuestros centros educativos den respuesta al conjunto de demandas sociales y pedagógicas, se requiere de una alta cuota de voluntad, de un plan renovado de formación permanente, de una clara disposición al cambio curricular en las instituciones, en suma, de un currículo que pueda ser adecuado al contexto social en que la institución se inserta.<sup>106</sup>

---

<sup>106</sup> *Op. cit.*, p. 7.

Los elementos que aporta la gestión curricular permiten visualizar que la educación de jóvenes y adultos en EDUCATODOS, no cuenta con espacios de innovación para generar aprendizajes significativos desde las escuelas; el gestor escolar no realiza las acciones pertinentes para promover que los diferentes actores del proceso escolar interactúen de manera dinámica para el logro de aprendizajes de calidad y, lo que es peor, los gestores de las instituciones educativas no participan en la toma de decisiones curriculares del tercer ciclo educativo. En su mayoría, los centros están dirigidos por maestros de Educación Primaria que temen promover líneas de acción para fortalecer las actividades curriculares; y —paradoja— erróneamente el tercer ciclo es considerado por muchos actores como un centro educativo del nivel medio, inmerso en el centro de Educación Básica.

La gestión curricular un proceso que se desarrolla en un contexto sociocultural determinado, que no puede ser reducido a una simple representación selectiva de los saberes; antes bien, más que un plan estructurado de acciones educativas, es un marco referencial para resolver situaciones y problemas concretas de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar.

Desde esta perspectiva, la gestión educativa curricular en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos ha mantenido una actitud pasiva, se limita a ejecutar lo que el proyecto EDUCATODOS plantea (clases pregrabadas, actividades curriculares en base al texto proporcionado, evaluación en base a los criterios que el proyecto define, etc.), lo que constituye una barrera para la coordinación de acciones de enseñanza-aprendizaje que permiten la realizaciones de intenciones educativas claramente específicas y concretas de gestar el currículo desde la institución educativa.

En la administración educativa tradicional que se aplica en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos generalmente se ha responsabilizado de los resultados educativos a los docentes, sin tomar en cuenta que tanto ellos y



los alumnos, como los padres de familia, la comunidad y las autoridades educativas tienen una cuota de responsabilidad en el proceso y por los resultados educativos. El conformismo en relación al proceso curricular es palpable; en ello influye de manera significativa la desigualdad de oportunidades para los educandos. Los maestros no pueden seguir solos en esta tarea; los directivos, los alumnos y los padres de familia también deben asumir la responsabilidad.

Los gestores educativos deben dar soporte y apoyo al trabajo que se realiza cotidianamente en las aulas, ellos tienen mucha responsabilidad en el logro de objetivos curriculares en las aulas; por ello deben proponer diversas opciones tendientes a fortalecer el proceso de aula. La responsabilidad del gestor no se limita a la labor de coordinación institucional, también deben rendir cuentas por los resultados obtenidos por los educandos.

La falta de preparación científica por parte de los facilitadores es otro de los factores que caracterizan el proceso de gestión curricular en el tercer ciclo educativo de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca; el tiempo destinado al desarrollo de las clases de audio, no siempre es suficiente e impide que los aportes y explicaciones del docente sobre algunos términos sean suficientes.

Por otra parte, el 50% de la valoración y, por lo tanto, del proceso de evaluación— está en manos de personas que no conocen la realidad específica del medio, los exámenes son enviados al centro educativo, luego el centro remite los exámenes a los encargados del proyecto EDUCATODOS, quienes asignan el puntaje obtenido. A cargo del facilitador queda únicamente la asignación del otro 50%. En este sentido, quedan fuera del proceso de evaluación las diferencias individuales, los esfuerzos y las limitaciones que son identificadas al interior de clases.

La información que se proporciona en las clases de audio debe ser mejorada y actualizada, y esa es una demanda que se le hace a la gestión curricular de los centros; a la vez, se debe adaptar el currículo a la cultura de los educandos y evitar las prácticas rutinarias de las clases de audio. Ejemplo: la canción de inicio de cada jornada es la misma, provoca aburrimiento y monotonía en el desarrollo de la actividad escolar y afecta al extenso programa radial y de actividades asignadas en el cuaderno de trabajo. El tiempo no alcanza para cumplir con todas las diligencias asignadas.

Considerando la frecuencia con que directores distritales, directores de centros educativos, docentes y educandos las demandaron; y tomando en cuenta los aportes teóricos de la gestión y el análisis respectivo de los resultados obtenidos, y con el propósito de plantear diversas orientaciones pedagógicas necesarias para fortalecer el proceso de gestión educativa curricular de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca, presento a continuación las prioridades pedagógicas encontradas: primera, la elaboración y uso de material didáctico; segunda, el desarrollo de potencialidades; y tercera, el uso y clasificación de los conocimientos previos.<sup>107</sup>

Estos tres elementos son indispensables para la buena gestión escolar; los resultados obtenidos reflejan la necesidad de emplear nuevos enfoques gerenciales que transformen el proceso de gestión curricular para generar aprendizajes significativos.

---

<sup>107</sup> Para efectos del presente estudio, una prioridad de gestión educativa curricular es la condición de urgencia que se evidencia en el proceso de gestión de los centros educativos, como la anterioridad de una estrategia a fortalecer, respecto a otra, en base al orden en que se manifiesta la necesidad de ejecutar las acciones que promuevan el mejoramiento continuo del proceso de coordinación de las labores de enseñanza-aprendizaje, con miras a orientar el accionar de la institución y al logro de las metas propuestas, en las que se piensen, elaboren, gestionen y evalúen las mejores opciones que faciliten la generación de nuevos aprendizajes, de acuerdo con la realidad, necesidades e intereses, seleccionando y precisando contenidos, metodologías, actividades, recursos y estrategias de evaluación.

#### **IV.2.1 Prioridad pedagógica curricular N.º 1: la importancia de la elaboración y uso de materiales didácticos y su incidencia en el aprendizaje de los educandos**

Uno de los problemas curriculares que afectan la educación de jóvenes y adultos es la falta de material didáctico adecuado para realizar las actividades educativas, en ninguno de los centros escolares visitados se observa que los docentes hayan elaborado algún recurso didáctico, como tampoco se observan materiales didácticos proporcionados por EDUCATODOS. Los actores del proceso escolar manifestaron que el 44.22% de los docentes elaboran materiales educativos, sin embargo la realidad que se percibe es inferior a este porcentaje, lo que podría estar motivado por la sensación de que, con instrumentos de investigación como los que contestaron, se les está evaluando o fiscalizando.

Sobre el tema es necesario apuntar lo afirmado por la Alba Marina Padilla, Aldonza Palma Laínez y Jusaan Simón Membreño: la elaboración y uso de material didáctico es uno de los desafíos que tiene el docente. Para ello el docente tiene que poner a prueba su creatividad personal, desarrollar el juicio crítico frente a su propia acción, asumir el rol de investigador y descubridor de la riqueza potencial que el entorno pone al alcance y, principalmente, fortalecer los valores del compromiso personal; debe hacer uso de la tecnología apropiada, entendida como aquella que aporta soluciones con recursos de bajo costo y propios del ambiente, en forma sencilla y altamente replicable.<sup>108</sup>

Los facilitadores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos deben realizar el proceso de participación activa y comprometida de los actores que intervienen en las labores de enseñanza-aprendizaje, para dar vida a los

---

<sup>108</sup> Alba Marina Padilla, Aldonza Palma Laínez et Juan Simón Membreño, *Material didáctico. Elaboración y utilización en la escuela primaria*, Proyecto 3497-HO PFC-UPNFM, Tegucigalpa, 2002, p. 4.

medios y materiales que se encuentran en el entorno donde laboran y para poner en práctica toda su iniciativa y creatividad.

El uso del material didáctico es fundamental para el logro de los aprendizajes de los alumnos; el ser humano entre más sensaciones recibe, más ricas y exactas son sus percepciones, que van desde la sustitución de la realidad hasta la armonización de la experiencia educativa con las necesidades del estudiante.

Ningún material es didáctico sin la intervención del maestro; tampoco es el sustituto del maestro. El uso del material didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos ayuda a:

- a. Aproximar al alumno a la realidad de lo que se quiere enseñar, le ofrece una noción más exacta de los hechos o de los fenómenos estudiados.
- b. Motivar la clase y despertar el entusiasmo y espíritu de superación de los educandos.
- c. Facilitar la percepción y la comprensión de los hechos y conceptos que se brindan en el programa de audio, le dan un enfoque más personalizado a las actividades curriculares.
- d. Concretar e ilustrar lo que se está exponiendo en las clases de audio.
- e. Economizar esfuerzos para conducir a los alumnos a una impresión más viva de lo que aprenden.
- f. Dar oportunidad para que se manifiesten las aptitudes y desarrollar habilidades específicas como el manejo de aparatos o la construcción de los mismos por parte de los alumnos.
- g. Despertar y retener la atención.
- h. Ayudar a la formación de la imagen y su retención.
- i. Hacer la enseñanza más activa.
- j. Facilitar el conocimiento de la realidad.
- k. Dar un sentido más realista del medio.

- I. Favorecer su aprendizaje y retención.<sup>109</sup>

Dado que es importante que el trabajo de aula se auxilie de varios recursos didáctico, transcribo a continuación la

**Clasificación del material didáctico que se emplea o puede ser empleado para la educación de jóvenes y adultos**

| <b>Material</b>                    | <b>Qué materiales</b>   |
|------------------------------------|---|
| 1. Material de trabajo permanente. | Incluye la pizarra, tiza, borrador, lápices, marcadores, tijeras, cuadernos, libros de texto  |
| 2. Material Informativo.           | Mapas, diccionarios, libros, revistas, ficheros, grabadora.   |
| 3. Material Ilustrativo.           | Cartel, esquemas, dibujos, tarjetas, rompecabezas, bingos y crucigramas.  |
| 4. Material experimental.          | Equipo de materiales varios que facilitan la realización de experimentos en general, ejemplo: mecheros, probetas, acuarios, muestras de material concreto. etc. |

Es importante que el facilitador conozca previamente los recursos que va a utilizar para verificar su relación con las clases de audio proporcionada por EDUCATODOS; debe escuchar con anticipación la clase de audio para explorar los recursos que ofrece el medio, seleccionar con acierto los que utilizará como apoyo a la acción didáctica y adecuarlos a las necesidades particulares de los educandos. No debe

---

<sup>109</sup> *Op. cit.*, pp. 6-7.

desconocer que cada uno aprende de un modo diferente; por ello, deben crear nuevas actividades de aprendizaje para impulsar la educación individualizada, lo que requiere una selección de material didáctico variado, para que cada uno desarrolle su aprendizaje.

La correcta y pertinente selección, elaboración y uso de los materiales didácticos es una estrategia más en el proceso de aprender; aumenta la eficacia del programa de actividades y agiliza la técnica didáctica; la funcionalidad del material depende de la forma en cómo el docente lo utilice.

El uso de material didáctico es una tarea compleja, pues no se trata únicamente de presentar algo atractivo, bonito; se trata de que, antes de decidir el tipo de material que utilizará, el facilitador reflexione sobre asuntos como los siguientes:

- a. El interés o las necesidades intelectuales, afectivas y psicomotoras del alumnado; para ello es necesario el análisis de los objetivos pedagógicos, el conocimiento del grupo de estudiantes, de su ambiente, de las condiciones particulares del material, y la experiencia del personal docente.
- b. Los materiales didácticos deben ser la estrategia de todo docente para transmitir información y facilitar la comunicación y lograr aprendizajes significativos en los alumnos; han demostrado ser medios eficaces de comprensión y motivación al presentar los conocimientos en forma concreta; hacen que el aprendizaje sea más duradero, fácil, interesante y aplicable. Sea cual fuere el método o medio de aprendizaje, para que éste tenga efecto, es necesario que cualquier actividad atraiga y sostenga la atención de una persona; es menester que el aprendizaje sea, ante todo, agradable y que despierte la curiosidad. Para que el individuo desee obtener mayores conocimientos, destrezas o habilidades, nada hay que

iguale los recursos audiovisuales como incitadores de la curiosidad; da vitalidad e interés a toda ocasión docente.<sup>110</sup>

Agregaré tres criterios más sobre los que el facilitador debe reflexionar a la hora de utilizar el material didáctico:

- c. El uso de los materiales estimula en los alumnos el deseo de aprender; los dispone a ello no como entes pasivos que reciben el conocimiento; coordinan armoniosamente la actividad mental, muscular y sensorial de los alumnos y les permite descubrir y saber a través de la propia experiencia y no del frío verbalismo repetidor de fórmulas y definiciones.
- d. El material didáctico que se utilice para la educación de jóvenes y adultos debe estar relacionado con la edad cronológica que caracteriza a los jóvenes y adultos; los recursos que se utilizan en la educación de niños es incompatible con la naturaleza de jóvenes y adultos pues sus perspectivas y sus requerimientos de formación son muy diferentes.
- e. La autogestión de recursos y el deseo de brindar servicios educativos de calidad deben ser el eje de acción que motive el mejoramiento de los materiales didácticos utilizados en el salón de clases. En los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Choluteca se observan algunos pizarrones en los que es casi ilegible la información que en ellos se escribe. Debe existir entre los diferentes actores el deseo necesario de hacer las cosas de la mejor manera posible.

---

<sup>110</sup> *Op. cit.*, p. 24.

#### **IV.2.2. Prioridad pedagógica curricular N.º 2: el desarrollo de las potencialidades en los educandos como estrategia para elevar la calidad de la educación**

Todos los sujetos tienen las posibilidades reales de identificar y desarrollar potencialidades a cualquier edad, lo que se requiere es transformar los espacios educativos que aprecien la preocupación del docente por —y le ofrezcan una oportunidad específica para identificar de manera cotidiana— los intereses y fortalezas de todos y cada uno de los alumnos.

En el caso de los jóvenes y adultos generalmente las potencialidades están mejor definidas que en los niños; cuentan, además de sus habilidades, con su experiencia y tienen más definida su visión personal; esta situación debe ser aprovechada por los docentes que tienen a cargo grupos de población de estas edades; claro está que esto sólo se logra si el docente tiene el deseo de mejorar su destreza para detectar las fortalezas de sus educandos.

Los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos y —debido a su metodología de trabajo— el proceso educativo del tercer ciclo escolar, casi siempre dejan al margen el desarrollo de las potencialidades<sup>111</sup> que poseen los alumnos. Los centros y el ciclo están sujetos a las estrategias curriculares que reciben, sus prácticas curriculares con cuentan con el desarrollo de potencialidades (que ayudaría a fortalecer la vocación de los estudiantes). Esto no será posible si los docentes no cambian de actitud y si no pasan por un proceso de capacitación que, entre otros factores, promueva el conocimiento de

---

<sup>111</sup> Las potencialidades son un dispositivo intelectual, conformado por habilidades e intereses; está construido incipientemente sobre bases naturales. Pero en el caso de la educación de jóvenes y adultos puede ser desarrollado, enriquecido, fortalecido y orientado por elementos y situaciones socioculturales del contexto, en donde se desempeña el individuo.



las características que deben reunir los docentes (dicho sea de paso, deben ir más allá de la simple coordinación del trabajo de audio).

Siguiendo a Silvia L. Conde, propongo las siguientes estrategias para que los docentes desarrollen las potencialidades de sus alumnos:

**CONOCERSE A SÍ MISMO:** para estar concientes de las fortalezas que tiene como docente y reconocer qué le hace falta dominar mejor para ofrecer estrategias de aprendizaje, lo más adecuadas a los requerimientos de sus alumnos.

**CONOCER AL EDUCANDO:** en este punto es importante mencionar que, en la medida en que conozca las características de los alumnos, se identificarán de una manera más enriquecida y con mayor profundidad; es importante revisar las características grupales e individuales, ya que esto es lo que establece la diferencia entre ofrecerles algo “sin sentido” o en el mejor de los casos, situaciones que resulten retadoras y atractivas para sus niveles de competencia e interés.

**AVANZAR CON LOS EDUCANDOS:** todos los individuos tienen características que los hacen únicos; sus intereses, estilos y ritmos de aprendizaje son diferentes, y es necesario que el docente pueda interactuar de acuerdo con estas consideraciones individuales, pero tiene que aprovechar las condiciones grupales para atraer y contagiar a todos los alumnos, según el avance y el entusiasmo que algunos de ellos manifiestan, este punto tiene mucho que ver con conocer y monitorear el proceso de formación de capacidades, y con la capacidad de interactuar con la evolución de este proceso para enriquecerlo y orientarlo hacia los intereses y habilidades mostradas por los alumnos.

**PERMITIRLE TRABAJAR INDIVIDUALMENTE EN SUS INTERESES PARTICULARES:** la educación de jóvenes y adultos debe ofrecer espacios de trabajo para el desarrollo armónico del sujeto, pero esto no tiene que entenderse sólo para cuestiones generales: existen necesidades individuales que requieren ser atendidas en el aula y, en este tipo de cuestiones en ocasiones requiere de trabajar con herramientas cognoscitivas y/o afectivas específicas, quizá, con algunas herramientas que no se trabajan de manera cotidiana en el aula y que el docente puede incorporar. No sólo con la intención de atender al niño que lo está solicitando de forma abierta, sino para el beneficio de toda su clase.

LA SOLUCIÓN NO ES LA DE AISLAR A LOS EDUCANDOS QUE MUESTRAN INTERESES PARTICULARES Y DIFERENTES A LOS DEL GRUPO DE REFERENCIA sino aprovechar esta situación para dinamizar la clase y para que los jóvenes y adultos puedan ser considerados como dispositivos para que otros puedan identificar sus fortalezas y no como “sujetos” que limitan en el salón de clases la puesta en práctica de sus habilidades.

SABER QUE LAS POTENCIALIDADES NO SIEMPRE APARECEN EN TODAS LAS MATERIAS: pueden existir educandos con fortalezas muy particulares incluso con algunas que no sean muy apreciadas académicamente, pues los sujetos no tienen que ser brillantes en todo para considerar la existencia de un potencial, ya que este puede parecer en cualquier área del desempeño humano. Lo interesante de identificar un potencial es reconocer la existencia de un interés intenso por la temática específica, pero quizás lo más interesante es identificar una serie de procesos cognoscitivos que entran en juego y/o una serie de condiciones que en otras circunstancias no aparecen y que le permiten al sujeto ser más productivo en la generación de ideas, o mantener la atención mayor sobre una situación específica; la atención se ve altamente beneficiada cuando la tarea que se realiza es del interés del sujeto y si además muestra habilidades para su realización.

FOMENTAR Y REALIZAR LOS TALENTOS CREATIVOS: los potenciales están compuestos básicamente de interés profundo y de habilidades en la realización de una tarea específica; los niños creativos son inquietos, curiosos, les agrada romper con esquemas de acción preestablecidos, su potencial creativo, como todos, está en la espera de situaciones y condiciones que le permitan desarrollarse al máximo, la creatividad es un tipo de actividad intelectual que se debe fomentar en el aula y la explotación de este potencial es lo que ha permitido a la sociedad mundial romper con los paradigmas que atan el avance de la ciencia; muchos de nuestros alumnos tienen que enterrar sus ideas porque las condiciones y las situaciones de trabajo no son lo suficientemente flexibles como para desarrollarlas en el aula.<sup>112</sup>

Algunos autores consideran ciertas características como personales o innatas en los profesores que pueden desarrollar potencialidades, mientras que otras hablan

---

<sup>112</sup> Silvia L. Conde, ¿Quién apoya académicamente a los maestros?, educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/16/16Conde.html, marzo de 2001.

de la necesidad de trabajar para lograr un perfil profesional lo más completo posible.

Las características que deben poseer los docentes deben trabajarse en programas de capacitación y actualización de docentes de Centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, como un camino para que su intervención pedagógica sea de mayor calidad.

Se ha evidenciado que las características que se deben fomentar en los docentes para que su quehacer esté orientado hacia el desarrollo de potencialidades, tiene que ser, por lo menos, de tres tipos: metodológico-informativas, actitudinales y personales.

Las características metodológicas e informativas nos hablan del conocimiento, del manejo y control de técnicas y estrategias psicopedagógicas para ofrecer atención profesional para el desarrollo de potenciales a la población; están focalizadas en la intervención y en el enriquecimiento de los procesos involucrados en la formación de las capacidades.

Las segundas características, las actitudinales, tienen que ver con la disposición que muestran los docentes para atender de forma profesional el desarrollo de potenciales, la disposición está referida a un estado afectivo generado por el propio interés del docente por transformar su práctica; trata no sólo de sentir la necesidad de capacitarse, sino realmente en creer que los educandos tienen potenciales que hay que descubrir y desarrollar.

Por otra parte, el desarrollo de la conciencia de que existe la necesidad de convertir nuestra práctica educativa en un espacio para la identificación y desarrollo de potenciales como una forma de responder realmente a las necesidades de nuestros alumnos, sin descuidar el currículo regular, es una meta que se debe aplicar en los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos

para modificar las formas rutinarias de realización del proceso de aprendizaje en base a potenciales.

Las características personales parecen innatas o poco susceptibles de transformación por la acción de capacitación; creo que también estas se desarrollan y es por eso que las incluyo. Es que aquí donde entran aquellas características que se identifican como propias del individuo; ser original, flexible, responsable, comprometido, tener buen juicio, razonamiento, ser analítico, dinámico, inquieto, entusiasta, son algunas de las características que aquí se contemplan. Transformar estas características requiere de programas más especializados en la eficientización de los procesos cognitivos que intervienen en cada uno de los elementos enunciados.

Cuando el docente transforma su práctica como producto de su capacitación, se puede decir que transitó por el proceso de desarrollo de potencialidades. Las siguientes actitudes forman parte del impacto que se espera de los docentes de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, como producto de la transformación de sus prácticas curriculares para el desarrollo de potencialidades:

- a. Ampliar las actividades curriculares, como producto de la integración de otras que satisfagan las habilidades de los educandos en el salón de clases.
- b. Reconocer en sus alumnos las diversas fortalezas con que cuentan, en diferentes áreas.
- c. Mantener, en el salón de clases, la atención a la diversidad de sus educandos.
- d. Enriquecer la metodología de trabajo con estrategias orientadas al desarrollo de procesos del pensamiento, en contraposición con la simple adquisición de datos.

- e. Fortalecer, en los educandos, la autoestima, sobre todo para aquellos que por ciertas condiciones no son buenos en las actividades académicas, pero que sobresalen para la realización de otro tipo de actividades.

#### **IV.2.3. Prioridad pedagógica curricular N.º 3: importancia de la clasificación y uso de los conocimientos previos que poseen los educandos en relación a las experiencias escolares que se promueven en los centros educativos**

El tipo de educación informativa que caracteriza a la educación de jóvenes y adultos, evidencia también la necesidad de clasificar<sup>113</sup> y aprovechar los conocimientos previos, como base para la construcción de nuevos conocimientos; para ello se deben definir criterios a seguir para obtener, a través de un prediagnóstico, la información que, sobre las actividades curriculares a realizar, poseen los educandos; esto es sumamente valioso, pues permite saber cómo se deben desarrollar en el futuro, indica si hay dificultades o limitantes y favorece la toma de decisiones.

Según la Zoila Rodríguez Chang, Olga Derís Sánchez y Teresa Guevara, interesa —además del nivel de rendimiento y las habilidades de los educandos— conocer su ambiente cultural, sus modelos motivacionales, el contenido de su aprendizaje social, su aproximación personal a las tareas del aprendizaje y lo que ellos esperan de sí mismo y de otros, lo que equivale a sopesar la aproximación especial del estudiante a la solución de problemas y a la abstracción y captación de significados.<sup>114</sup>

---

<sup>113</sup> No todos los conocimientos que poseen los educandos sobre diversos temas, son relevantes para la generación de nuevos aprendizajes; por ello se debe clasificar la información que aportan, para tomar en cuenta los conocimientos que realmente presentan un aporte significativo, en relación al nuevo conocimiento que se promueve.

<sup>114</sup> Zoila Rodríguez Chang, Olga Derís Sánchez *et* Teresa Guevara, *Tendencias pedagógicas actuales*, PFC-UPNFM, Tegucigalpa, 2000, p. 54.

Lógicamente las preguntas y respuestas en el prediagnóstico varían según el sujeto a quien y por quien van dirigidas, unos lo harán por escrito, otros se valdrán de la observación o el diálogo; ambas opciones son propicias para identificar conocimientos previos de jóvenes y adultos. Por ejemplo, para la elaboración del diagnóstico al inicio del año escolar se pueden planificar actividades mediante las cuales los educandos tengan la oportunidad de expresar sus ideas en base a preguntas como: ¿cuánto sabe en relación al tema?, ¿qué habilidades y destrezas posee?, ¿qué expectativas tiene?, ¿qué frustraciones lleva consigo?, ¿qué presiones está experimentando? El conocimiento de estos datos al inicio del período escolar permitiría orientar el trabajo escolar en base a la realidad grupal e individual que caracteriza a los educandos.

Es imprescindible disponer de los conocimientos previos pertinentes que permiten abordar nuevos aprendizajes; dichos conocimientos abarcan tanto datos e informaciones sobre el nuevo contenido, como aquellos que de manera directa o indirecta, pueden relacionarse con él. Cuando los alumnos llegan a la escuela —según lo afirmado por Morel y Soleno— poseen una competencia cognitiva que está en correspondencia con este nivel de desarrollo; sin embargo, además de estas competencias los alumnos traen otros tipos de conocimientos que condicionan la labor educativa; este conocimiento generalmente está relacionado con el contexto social en que el alumno se desenvuelve, puede ser de conocimientos generales o específicos sobre el mundo y la vida cotidiana. Justamente a este conjunto de conocimientos que el alumno trae es lo que se conoce como saberes previos o conocimientos previos.<sup>115</sup>

La importancia de tomar en cuenta los saberes previos radica en que permite a la labor docente conocer cómo los alumnos interpretan la realidad mediante lo que le indican sus saberes; pues son los saberes previos los que permiten a los

---

<sup>115</sup> *Op. cit.*, p. 238.

alumnos darle sentido a lo que aprenden. Por ello, tomar en cuenta los saberes previos es una condición necesaria, aunque no suficiente, para generar aprendizajes significativos.

La necesidad de considerar los conocimientos previos como punto de partida para la adquisición de nuevos aprendizajes encuentra su justificación en la propia definición constructivista del aprendizaje de un nuevo contenido; pero, esta actividad mental constructiva no puede realizarse en el vacío, partiendo de la nada. La posibilidad de construir un nuevo significado, de asimilar un nuevo contenido, en definitiva, la posibilidad de aprender, pasa inexcusablemente por la necesidad de entrar en contacto con el nuevo conocimiento.

Así pues cuando se produce un nuevo aprendizaje, se produce siempre a partir de la serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de unas experiencias previas, las que se utilizan como instrumentos de lectura e interpretación, al tiempo que determinan qué afirmaciones se seleccionarán, cómo se organizarán y qué tipo de relaciones se establecerán entre ellos.

Gracias a lo que ya se sabe, se puede abordar el nuevo contenido, atribuirle un primer nivel de significado y sentido, antes de iniciar el proceso de aprendizaje del mismo; Todo ello inicia con la disposición del facilitador para la planificación de actividades iniciales en cada eje o tema que se desarrolle, para obtener los datos que ya manejan los estudiantes en relación a la clase que escucharán en el audio; obtener estos datos le daría la oportunidad de cambiar las prácticas rutinarias que se realizan.

Asimismo los conocimientos previos no sólo permiten contactar inicialmente con el nuevo contenido; además, son los fundamentos de la construcción de los nuevos significados. Un aprendizaje es tanto más significativo y en consecuencia de mayor calidad, cuantas más relaciones con sentido se establecen entre lo que

ya se conoce y los nuevos contenidos que se presentan como objeto de aprendizaje.

La concepción constructivista del aprendizaje concibe los conocimientos previos en términos de conocimientos; un esquema de conocimiento puede definirse como la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad; esta definición implica que cada persona posee una cantidad variable de esquemas de conocimiento, es decir, no todas las personas adquieren a lo largo de su vida los mismos, sino que dependiendo del contexto en el que se desenvuelvan y de su experiencia, van integrando una serie de esquemas de conocimiento que constituyen distintas representaciones sobre determinados aspectos de la realidad.<sup>116</sup>

Los esquemas de conocimiento incluyen una amplia variedad de tipos de conocimiento sobre la realidad; van desde informaciones de hechos y sucesos, experiencias y anécdotas personales, actitudes, normas y valores hasta conceptos, explicaciones, teorías y procedimientos relativos a dicha realidad. En muchos casos se trata de informaciones y conocimientos adquiridos en el medio familiar o en el grupo de amigos, en otras ocasiones puede haberse adquirido a través de la propia experiencia, la lectura o los medios audiovisuales, en especial, en el cine o la televisión, y por supuesto en muchos de los esquemas de conocimiento del contexto escolar. ¿Por qué no aprovechar este potencial?, si es un recurso ya existente y disponible al interior del salón de clases.

Cuando el docente clasifica la información previa que poseen los educandos y hace uso de ellos, puede ocurrir que:

- a. Se sepa poco o muy poco acerca del nuevo contenido.
- b. Los conocimientos previos no se encuentren disponibles en ese momento.

---

<sup>116</sup> Oceano, *op. cit.*, pp. 104-105.



- c. Se tenga un conocimiento contradictorio o mal organizado sobre el tema en cuestión.
- d. Se posean unas ideas previas total o parcialmente erróneas en relación al nuevo contenido.<sup>117</sup>

En todo caso, los conocimientos previos, prácticamente inexistentes, no disponibles, contradictorios, mal organizados o erróneos, no pueden producir un aprendizaje de calidad, por lo que se debe, antes de abordar los nuevos contenidos, intentar descubrir las ideas previas que sí serán la base de aquellos aprendizajes que se pretenden adquirir.

---

<sup>117</sup> Zoila Rodríguez chang, Olga Derís Sánchez *et* Teresa Guevara, *op. cit.*, p. 54.

## **CONCLUSIONES**

1. Las autoridades educativas de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos están desinformadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el tercer ciclo escolar; hay contradicción entre las respuestas dadas por los diferentes actores sobre algunos indicadores educativos. Se hace necesario un proceso de gestión institucional en el que los diferentes miembros estén al tanto del funcionamiento educativo de las instituciones.
2. El proceso de gestión curricular que se aplica en el tercer ciclo educativo de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Cholulteca se caracteriza por ser rígido, se cumplen de una forma casi completa cada una de las lecciones gravadas en audio proporcionadas por el proyecto EDUCATODOS. La falta de planificación específica que deben realizar los docentes, acorde con las demandas específicas de superación de los educandos, es evidente.
3. La metodología que se utiliza en las clases de audio proporcionadas por el proyecto EDUCATODOS a los facilitadores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, es dinámica y de fácil comprensión para los estudiantes, lo que repercute positivamente en los índices de retención y aprobación escolar; sin embargo, se hace necesario la aplicación de actividades complementarias que brinden el aporte humano necesario en la coordinación de las actividades curriculares.
4. El proyecto EDUCATODOS proporciona una buena oportunidad de superación para los jóvenes y adultos de la ciudad de Cholulteca; la existencia de un solo instituto oficial en la jornada nocturna, la delincuencia y la falta de recursos en general, limitaban las oportunidades de superación de este grupo de

población, lo que ha repercutido positivamente en el mejoramiento de la cobertura educativa de la Educación Básica.

5. Se evidencia la necesidad de que los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos modernicen sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, para que se apliquen las nuevas tendencias curriculares, estrategias en las que los educandos sean partícipes de la construcción de sus propios conocimientos y se tomen en cuenta sus potencialidades con el fin de fortalecerlas. En definitiva, es necesario que el enfoque humanista en el desarrollo de actividades curriculares de aprendizaje; actualmente las labores docentes realizan prácticas tradicionales de educación: el docente y el audio proporcionado son los dueños del conocimiento.
6. Se hace necesario la capacitación de los administradores de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos en las nuevas tendencias de gestión institucional y curricular necesarias para el cambio del modelo de administración tradicional que la mayoría de los directores aplican en los centros educativos; asimismo, existe la necesidad de promover la formación de docentes de Educación Básica, ya que actualmente las actividades curriculares están siendo coordinadas por maestros de Educación Primaria o por docentes de otras especialidades no afines a la labor que realizan en estos centros educativos.
7. Según los educandos del tercer ciclo educativo de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, el 28.85% de los docentes es irresponsable, lo que manifiesta la necesidad de que exista más dedicación y más responsabilidad en cada uno de los actores para lograr el éxito escolar.

8. Es necesario que los salones de clases de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos sean acondicionados con mobiliario y dotados de materiales y textos educativos adecuados para su edad; en la mayoría de los salones de clases se observaron condiciones ambientales específicas de niños. El 100% de los centros educativos funcionan en locales que son proporcionados en calidad de préstamo por las autoridades educativas de los centros de Educación Básica (escuelas primarias) que funcionan en la jornada diurna.
9. El 80.76% de los educandos comparte el criterio que a cualquier edad se puede estudiar en este u otro nivel educativo, la percepción social de que los adultos ya no deben estudiar no afecta de manera significativa a los estudiantes de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos. Sin embargo, se debe realizar el proceso de orientación necesaria para cambiar esta forma de pensar en el 19.24% de los educandos que manifestaron que a su edad ya no deben estar asistiendo a un centro educativo.
10. La delincuencia, el cansancio y el exceso de gastos de transportes y libros de texto, son factores que influyen negativamente para que algunos educandos se retiren de los centros educativos.
11. El Estado no está cumpliendo con el desarrollo de la Educación Básica para Jóvenes y Adultos; lejos de ser gratuita, obligatoria y garantizada por el Estado tal como lo estipula el Acuerdo No. PE-02 que crea la Educación Básica, funciona en condiciones en las que la mayoría de los educandos les corresponde asignar un salario simbólico al facilitador y comprar cada uno los libros que necesitan para cumplir con las actividades escolares asignadas. Es necesario que el Estado asuma la responsabilidad de la educación de los jóvenes y adultos.

12. Los educandos que asisten a los Centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos tienen muchas expectativas de superación; el 59.62% planea realizar en el futuro estudios universitarios y un 38.46% se propone continuar estudiando hasta obtener un título del nivel medio. La motivación por el éxito es la causa para que continúen esforzándose por mejorar sus condiciones de vida.
13. Los directores y docentes de los centros de Educación Básica para Jóvenes y Adultos son conformistas en relación a las condiciones pedagógicas en que se realizan las labores escolares; en su mayoría no cuentan con planes estratégicos en los que se refleje el tipo de institución que aspiran tener en un futuro deseado.
14. Existen condiciones para generar un proceso de innovación del proceso de gestión curricular e institucional al interior de los centros de Educación Básica de Jóvenes y Adultos de la Ciudad de Choluteca; el 64.29% de los actores del proceso educativo están anuentes a participar en el establecimiento de situaciones nuevas al interior de los centros educativos. Ello vendría a modernizar las prácticas escolares, en el marco de la nueva gestión educativa; este índice de anuencia al cambio podría aumentar si el gestor educativo mejora la comunicación, la resolución de problemas, el liderazgo, la planificación estratégica, el trabajo en equipo y otras habilidades necesarias.
15. El estudio reflejó la necesidad de mejorar en forma prioritaria las estrategias de gestión curricular: la elaboración y uso de material didáctico, el desarrollo de potencialidades, el uso de conocimientos previos; también reflejó la necesidad de mejorar las estrategias de gestión institucional: la comunicación, la resolución de problemas y el liderazgo. El presente trabajo ha brindado la fundamentación teórica, las prioridades pedagógicas encontradas y los elementos conceptuales fundamentales necesarios para diseñar estrategias

de acción que impulsen y promuevan el fortalecimiento institucional y curricular de los centros educativos y el cambio del paradigma de la administración educativa tradicional al paradigma de la gestión educativa institucional y curricular. Se sugiere a las autoridades educativas que coordinen un proceso de planificación estratégica que incluya el fortalecimiento de las prioridades detectadas en el presente proyecto de investigación.

## **Bibliografía**



- Acle Tomásín, Alfredo, **Planeación estratégica y control de calidad**, 4.<sup>a</sup> ed., editorial Grijalbo, México D. F., 1990.
- Aguirre, Efraín, entrevista personal con el autor sobre el cargo de Coordinador Departamental de EDUCATODOS en Choluteca, agosto, 2003.
- Braslasvsky, Cecilia, **Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana**, Santillana-Convenio Andrés Bello, Santa Fe de Bogotá, 1999.
- Cofre Vartanián, Arturo, **Enfoques gerenciales modernos**, Ediciones Delphi, Costa Rica, 2000.
- Conde, Silvia L., “¿Quién apoya académicamente a los maestros?”, [educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/16/16Conde.html](http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/16/16Conde.html), marzo de 2001.
- Consejo Nacional de Educación-SE-UNAH, “La Educación Básica en el sistema educativo hondureño”, Tegucigalpa, Honduras, 1997.
- Delgado, Manuel Lorenzo, **La organización y gestión del centro educativo. Análisis de casos prácticos**, editorial Universitas, Madrid, 1997.
- Delors, Jacques, **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI**, Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid, España.
- Dirección Departamental de Educación de Choluteca-Oficina Departamental de EDUCATODOS, “Informe”, Choluteca, 2003.
- Foro Nacional de Convergencia (FONAC), **Propuesta de la sociedad hondureña para la transformación de la educación nacional**, Graficentro Editores, Tegucigalpa, 2000.
- George Jr., Claude S., **Historia del pensamiento administrativo**, México, 1974, (traducción y adaptación de Guillermo Maldonado Santa Cruz).
- Guillén Méndez, Napoleón, **Educación Básica de adultos**, Tegucigalpa, Honduras, 1993.
- Hoyos, Guillermo, “Hacia una fenomenología de lo moral”, en **Las transformaciones educativas. Tres desafíos:**

**democracia, desarrollo e integración** (I Congreso Iberoamericano sobre Educación), Argentina, 1997.

IPE, "Liderazgo. III módulo", en **Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa**, t. I, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina, 2000.

"Gestión educativa estratégica. II módulo", en **Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa**, t. I, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina, 2000.

INTERFOROS, **Estrategia de combate a la pobreza desde una perspectiva de la sociedad civil. Propuesta**, Tegucigalpa, 2000.

Kotter, Jonh P., "Gestión del cambio", *Harvard Business Review*, Ediciones Deusto, España, 2001.

Malta Luna, Juan Joseph, **Economía de la educación: gestión financiera de centros educativos**, «Gestión Educativa», Ideas Litográficas, Tegucigalpa, Honduras, 2002.

Martinic, Sergio, "Conflictos políticos, negociacionales y comunicación en las reformas educativas en América Latina", CIDE, www.reduc.cl, Chile, 2002.

Membreño, Juan Simón, "Desafíos de la educación en los umbrales del nuevo milenio" en Judith Susana Morel, Rogers Daniel Soleno et Iris Milagro Erazo, **La educación del nuevo milenio. Debates y perspectivas**, editorial Guaymuras, Honduras, 2000.

Ministerio de Educación de la Nación, **Gestión estratégica de escuelas**, Buenos Aires, Argentina, 2001.

Ministerio de Educación del Perú, **Formación docente y modernización de la escuela**, 1998.

Morel, Judith Susana et Soleno, Rogers Daniel, **Gestión administrativa de centros educativos**, «Gestión Educativa», Ideas Litográficas, Tegucigalpa, Honduras, 2002.

**Gestión educativa institucional**, «Gestión Educativa», Ideas Litográficas, Tegucigalpa, Honduras, 2002.

- Morel, Judith Susana, Gímenez Uribe, Alfonso et Soleno, Roger Daniels, **La gestión curricular en las instituciones educativas**, «Gestión Educativa», Ideas Litográficas, Tegucigalpa, 2002.
- Moyano, Hugo Omar, “Proyecto de Ley de Educación de Adultos”, <http://www.nalejadria.com/00/colab/ley.htm>, noviembre de 2003.
- Océano, **Biblioteca práctica de la comunicación. Aprendizaje**, vol. II, Océano, Barcelona, España.
- Oficina Central de Estadística e Informática, “Definiciones propuestas para el balance del IDH en Venezuela”, <http://www.pnud.org.ve/IDH96/capvi-2.htm>.
- Organización de Estados Iberoamericanos, “Marco institucional para la educación y formación en Honduras”, [http://www.logos-net.net/ilo/150\\_base/es/init/hon\\_2.htm](http://www.logos-net.net/ilo/150_base/es/init/hon_2.htm), diciembre de 2002.
- Padilla, Alba Marina, Palma Laínez, Aldonza et Membreño, Juan Simón, **Material didáctico. Elaboración y utilización en la escuela primaria**, Proyecto 3497-HO PFC-UPNFM, Tegucigalpa, 2002.
- Red de Desarrollo Sostenible de Honduras, “Las iniciativas nacionales relativas a las formas de enseñanza”, [http://www.logos-net.net/ilo/150\\_base/es/topic\\_n/t15\\_hon.htm](http://www.logos-net.net/ilo/150_base/es/topic_n/t15_hon.htm), abril de 1999.
- Rodríguez Chang, Zoila, **Planificación, desarrollo y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje**, Tegucigalpa, Honduras, 1999.
- Rodríguez Chang, Zoila, Derís Sánchez, Olga et Guevara, Teresa, **Tendencias pedagógicas actuales**, PFC-UPNFM, Tegucigalpa, 2000.
- Rodríguez Orestégui, Francisco, Piedrahita Castillo, Patricia et Encino Hernández, Argemiro, **Gestión estratégica de centros educativos**, Organización de Estados Iberoamericanos, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1996.

- Romero Maldonado, María Abigaíl et Palma Laínez, Aldonza, “Integración escuela-comunidad. Proyecto 3497-HO, Programa de Formación Continua para Docentes en Servicio”, UPNFM, Tegucigalpa, 2003.
- Sanudo, Lya, “La transformación de la gestión educativa”, *Educar*, marzo de 2001, [Accionalisco.gab.mx/consulta/educar/16/16Lya.html](http://Accionalisco.gab.mx/consulta/educar/16/16Lya.html).
- Secretaría de Educación, “Estudio: Formación inicial de docentes para la Educación Básica”, Honduras, 1999.
- “Los facilitadores voluntarios de EDUCATODOS”, Honduras, 2002.
- Evaluación del Plan Nacional de Acción para Todos. Estadísticas de la década 1990-99***, Honduras, 1999.
- “Reglamento de evaluación de Educación Básica de Jóvenes y Adultos”, Honduras, 2001.
- Educación Básica de jóvenes y adultos. Instructivo***, Tegucigalpa, Honduras, 2002.
- “Acuerdo No. PE-02: Reglamento de los Centros de Educación Básica”, Tegucigalpa, Honduras, 2002.
- Secretaría de Educación-Programa EDUCATODOS, ***Los desertores de EDUCATODOS: Un estudio de seguimiento a la evaluación de EDUCATODOS***, Honduras, 1999.
- Propuesta de diseño curricular nacional para la Educación Básica***, Tegucigalpa, Honduras, 2003.
- Secretaría de Educación-USAID, “Los facilitadores voluntarios de EDUCATODOS”, Honduras, 2002.
- Senge, Peter, “Con mucha disciplina en las empresas, la rapidez de aprendizaje puede convertirse en la única fuente sostenible de ventajas competitivas”, en ***Gestión 1***, III vol., enero-febrero, 1997.
- Suárez, Catalina, ***La organización y gestión del centro educativo***, editorial Universitas, Madrid, 1997.

- Tedesco, Juan Carlos, "Reformas educativas en América Latina: discusiones sobre equidad, mercado y políticas educativas", en **Actuales tendencias en el cambio educativo**, Talca, 1998.
- Toffler, Alvin, **El shock del futuro**, 7.<sup>a</sup> ed., Plaza & Janes, Barcelona, 1980.
- La tercera ola**, editorial Plaza & Janes, Barcelona, 1997.
- Toffler, Alvin et Toffler, Heidi, **El cambio del poder**, Plaza & Janes, Barcelona, España, 1998.
- UNESCO, **Modelo de gestión GESEDUCA**, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago, Chile, 1994.
- UPNFM-PFC, "Integración escuela-comunidad", Tegucigalpa, Honduras, 2003.
- USAID, "Guía del facilitador. Borrador preliminar para validación", Tegucigalpa, Honduras, 2003.

## **Anexos**