

La gestión educativa que ejercen las personas directoras de modalidades educativas

pertencientes al Departamento de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (DEPJA) del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica



Ingrid Monge Rodríguez,
Rocío Ramírez González,
Carlos Vargas Loáiciga,
Olmán Bolaños Ortiz,
Christian Ocampo Hernández,
Roberto Levy Porras,
Karla Vargas Solera

Agosto, 2022



La gestión educativa que ejercen las personas directoras de modalidades educativas

pertenecientes al Departamento de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (DEPJA) del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica

Ingrid Monge Rodríguez, Rocío Ramírez González,
Carlos Vargas Loáiciga, Olman Bolaños Ortiz,
Christian Ocampo Hernández, Roberto Levy Porras,
Karla Vargas Solera

AGOSTO, 2022





Universidad Estatal a Distancia

Vicerrectoría Académica

Escuela de Ciencias de la Educación

Carrera Administración Educativa

Colegio de Licenciados y Profesores en Filosofía, Letras, Ciencias y Artes

Departamento de Desarrollo Profesional y Humano

Área de Investigación de Calidad Educativa

Junta Directiva y Fiscalía de Colypro (2022-2025)

M.Sc. Georgina Francheska Jara Le Maire, Presidenta

M.Sc. Mauricio Jesús Moreira Arce, Vicepresidente

Dr. Daniel Vargas Rodríguez, Tesorero

M.Sc. Juan Carlos Campos Alpízar, Secretario

M.Sc. Illiana Salazar Rodríguez, Prosecretaria

M.Sc. Karen Oviedo Vargas, Vocal 1

M.Sc. Ariel Eduardo Méndez Murillo, Vocal 2

Dr. Rooney Castro Zumbado, Fiscal

Licda, Viviana Alvarado Arias, Director Ejecutivo A.I

Equipo de investigación UNED

Ingrid Monge Rodríguez

Olman Bolaños Ortiz

Christian Ocampo Hernández

Roberto Levy Porras

Karla Vargas Solera

COLYPRO

Carlos Vargas Loáiciga

María del Rocío Ramírez González

Diseño y diagramación:

Renzo Pigati

Revisión filológica:

Oscar Aguilar Sandí

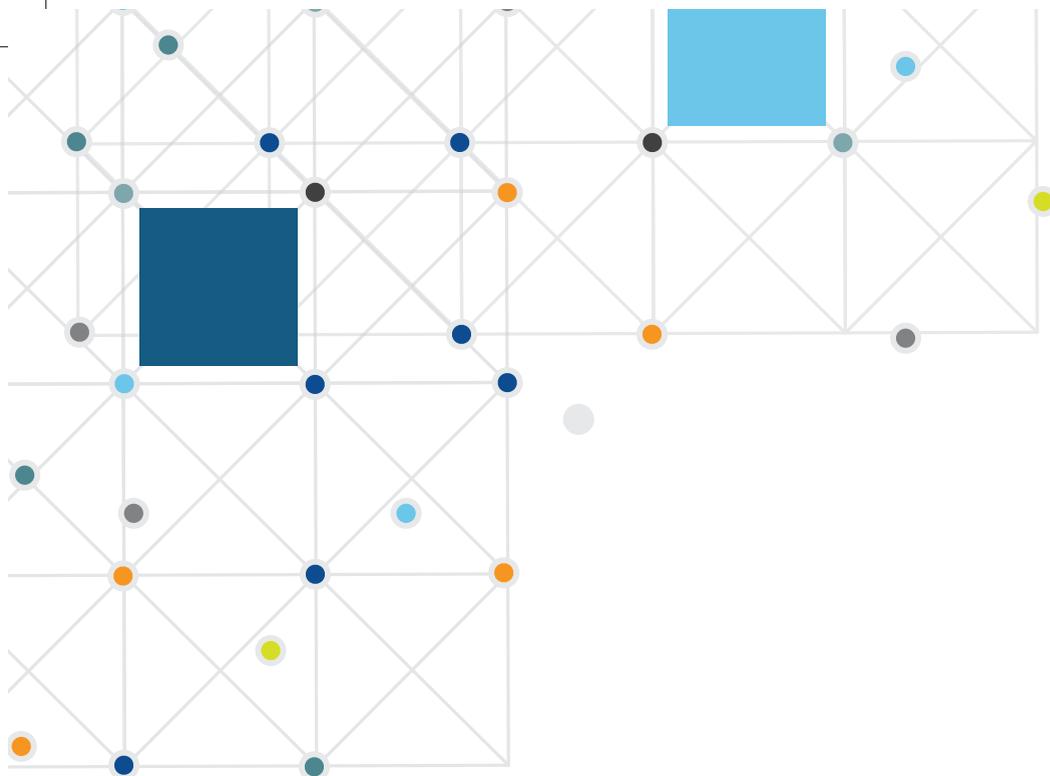
Derecho Patrimonial del presente trabajo propiedad de Colypro y la Universidad Estatal a Distancia

Año 2022



ÍNDICE DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	4
I. INTRODUCCIÓN	6
II. MARCO TEÓRICO	11
2.1 Gestión educativa en modalidades de educación de jóvenes y adultos (EPJA)	11
2.2 Dimensiones de la administración educativa	13
III. METODOLOGÍA	17
IV. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	19
4.1 DIMENSIÓN COMUNITARIA.....	22
4.2 DIMENSIÓN CURRICULAR	38
4.3 DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA.....	57
V CONCLUSIONES	89
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95



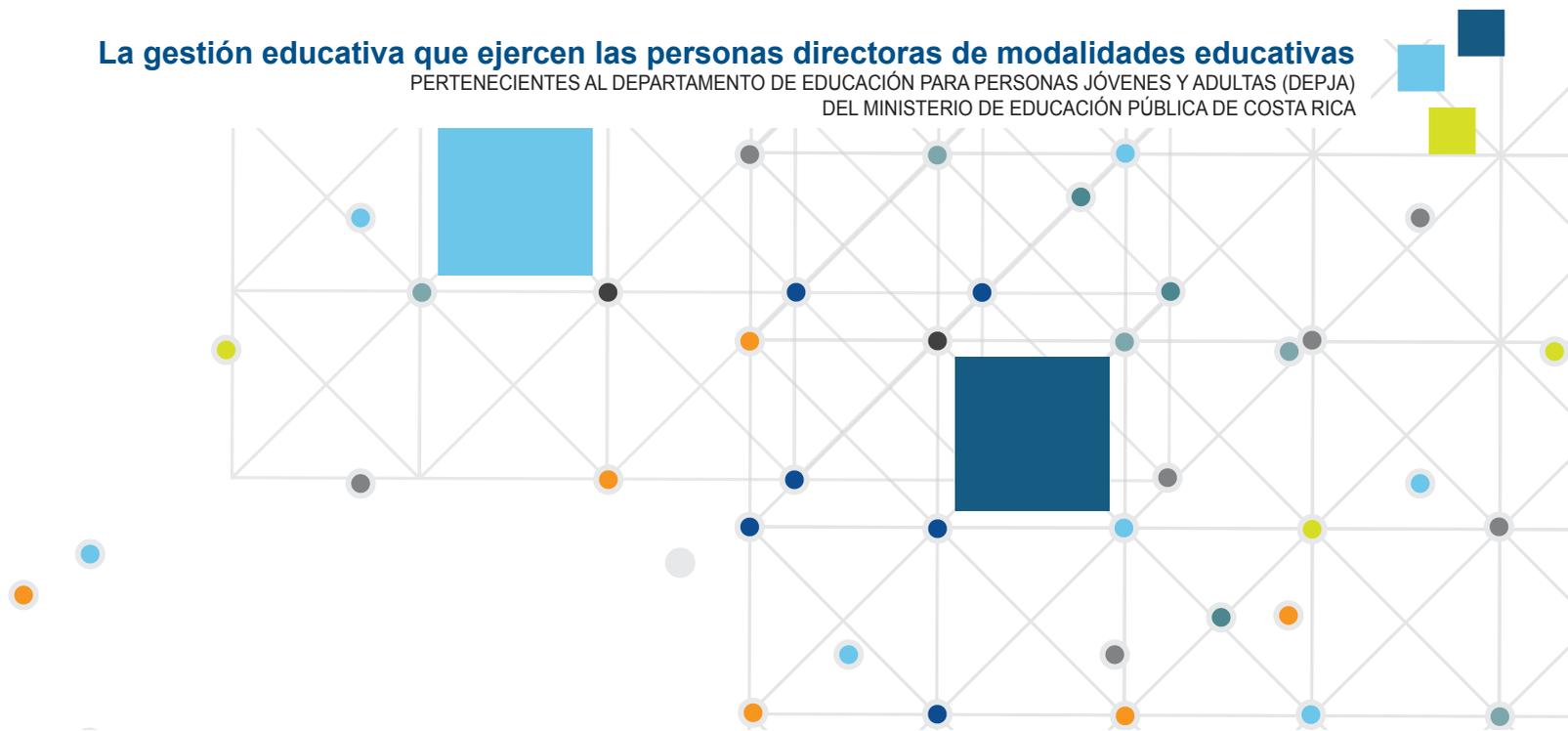
■ PRESENTACIÓN

La investigación denominada “La gestión educativa que ejercen las personas directoras de modalidades educativas pertenecientes al Departamento de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (DEPJA) del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica” surge como un esfuerzo conjunto entre el Colegio Profesional de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes de Costa Rica (Colypro) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED) para generar conocimientos pertinentes en materia de gestión educativa.

En el caso de la UNED, y en particular de la Escuela de Ciencias de la Educación y la carrera de Administración Educativa, se considera fundamental realizar un análisis empírico sobre las condiciones administrativas y educativas que prevalecen en las modalidades pertenecientes al Departamento de Educación para Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación Pública (MEP), ya que este tipo de estudios permite generar insumos para fortalecer las ofertas académicas de la universidad.

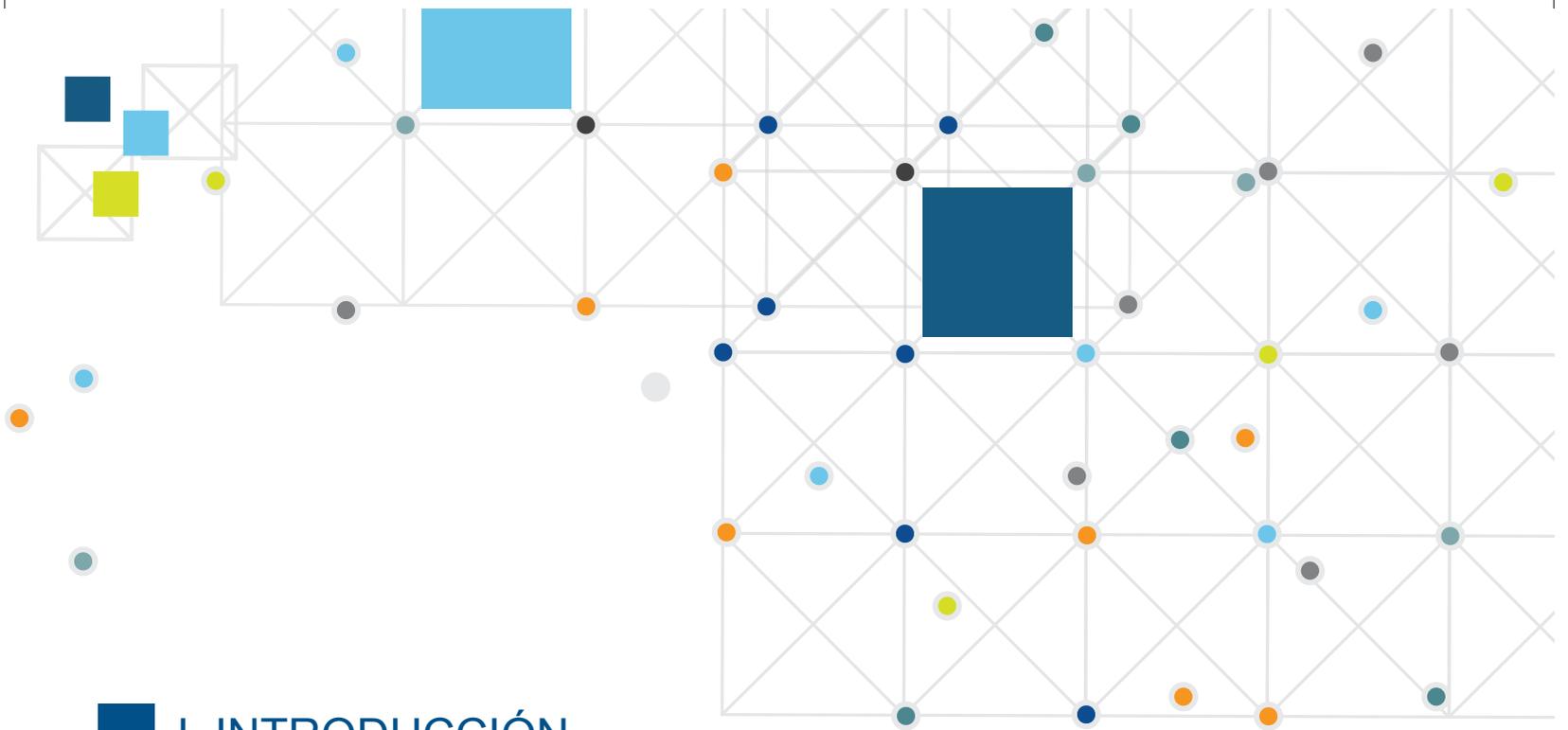
La gestión educativa que ejercen las personas directoras de modalidades educativas

PERTENECIENTES AL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS (DEPJA)
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA



Por otra parte, el Colypro ha buscado realizar aportes desde la investigación, tal como se plantea en el objetivo general del Plan Estratégico 2021-2025, el cual indica que busca “Desarrollar acciones formativas dirigidas a las personas colegiadas, para fortalecer su idoneidad profesional” (p. 43). Además, dicho documento se plantea diversos objetivos estratégicos, destacando entre estos “Generar propuestas en materia educativa nacional ante las instancias competentes, para contribuir con el crecimiento y desarrollo de un sistema educativo competente”; y para ello, se describen como acciones estratégicas “investigación del acontecer de la educación a nivel nacional e internacional” y “Elaboración, divulgación y seguimiento de propuestas orientadas a la mejora del sistema educativo costarricense” (p. 6ss).

Atendiendo a lo anterior, el presente informe de resultados se encuentra conformado por cinco secciones: en la “**Introducción**” se contextualiza el problema de estudio, una reflexión breve sobre antecedentes y se puntualizan los objetivos definidos para la investigación; en el apartado de “**Marco teórico**” se definen los conceptos más importantes que dieron cuerpo tanto a la recolección como al análisis de los datos; mientras que en el apartado de “**Metodología**” se explicitan los aspectos más técnicos relativos a estos procesos. Seguidamente, en la “**Presentación de resultados**”, la información se organiza en las tres dimensiones de análisis planteadas: lo curricular, lo comunitario y lo administrativo, respondiendo los objetivos planteados para cada una de estas dimensiones. Finalmente se sintetiza la información y se brindan algunas recomendaciones en el apartado “**Conclusiones**”.



I. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con los datos ofrecidos por el sistema SCOPE del Informe GEM, a nivel mundial solo el 53% de los jóvenes finaliza el segundo ciclo de secundaria (UNESCO, s.f.). En congruencia con esto, los datos arrojados para 2019 por la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC) muestran que, del total de personas adultas residentes en Costa Rica con edades entre los 18 y 39 años, un 46% reporta tener un nivel de instrucción de secundaria incompleta o menos; asimismo, para ese año un 7.8% de la población adolescente entre 13 y 17 años no se encontraba asistiendo a la educación formal, porcentaje que asciende a un 56% entre los de 18 a 24 años.

De los 26 644 adolescentes entre los 15 y 17 años que no estaban recibiendo educación formal en 2019, un 35% señala como razones de la no asistencia al sistema educativo aspectos que reflejan la transversalidad de diferentes desigualdades; por ejemplo, falta de acceso al sistema escolar, falta de condiciones económicas que le permitan pagar los estudios, necesidad/preferencia por trabajar y responsabilidades en la realización de tareas domésticas y de cuidado (INEC, 2019).

Como dejan ver estos datos, las diversas desigualdades socioeconómicas, culturales y de género tejen contextos que se ven caracterizados por una expulsión de la población joven del sistema educativo, grupo poblacional que consecuentemente viene a engrosar las filas de personas con bajos niveles de instrucción. Dicha condición en la edad adulta es otro factor que vulnerabiliza aún más los contextos de exclusión de esta población, ya que, como bien señala la UNESCO, existe una clara relación entre el aumento en los años de escolaridad y la disminución de la pobreza (UNESCO, 2017). En palabras de Misirlis

La gestión educativa que ejercen las personas directoras de modalidades educativas

PERTENECIENTES AL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS (DEPJA)
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA



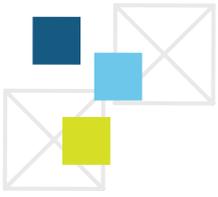
“Quienes abandonan la escuela secundaria son jóvenes y adultos alfabetizados, pero sin los conocimientos y acreditaciones que les permiten incorporarse al mundo del trabajo” (Misirlis, 2012, citado por Mayer y Cerezo, 2016, p. 2).

Ante esta situación queda claro que el grupo de jóvenes expulsado del sistema educativo formal y el grupo de adultos con bajos niveles de instrucción constituyen un conjunto poblacional que debe ser atendido con una oferta educativa que permita no solo incrementar sus años de escolaridad, sino afianzar el desarrollo de habilidades que les faciliten la inserción laboral y una transformación de sus contextos de pertenencia.

Estos servicios educativos deben estar adaptados tanto a las características particulares de las personas jóvenes y adultas como a los problemas y necesidades particulares y del país en materia laboral, social y económica. Para esto, sin duda alguna, es relevante el papel que desempeña el sistema educativo de cualquier nación, ya que la formación que este plantee contribuye en gran medida a moldear el tipo de ciudadano que se requiere para el desarrollo y crecimiento de cada sociedad en particular. Sin embargo, en oposición a esto, durante las últimas tres décadas la mayoría de los países de América Latina y el Caribe se ha caracterizado por una baja inversión y priorización de la atención educacional a la población adulta (UNESCO, 2016).

En el caso particular de Costa Rica, los esfuerzos por atender a este grupo poblacional se formalizan desde 1970, año en que se crea el Departamento de Educación de Adultos, que en 2007 pasa a llamarse Departamento de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (DEPJA); este departamento, que se ha mantenido adscrito desde su creación a la Dirección de Desarrollo Curricular, tiene por objetivo velar por el cumplimiento de las políticas y directrices curriculares relativas a la educación de personas jóvenes y adultas desde la planificación, ejecución y evaluación de ofertas educativas (Alvarado et al., 2008).

De acuerdo con las necesidades de atención de distintas poblaciones, el DEPJA mantiene diversas ofertas educativas que incluyen: alfabetización, I, II y III ciclos de educación general básica, educación diversificada, educación técnica, educación emergente (responde a tres áreas del desarrollo humano: académica, socioproductiva y de desarrollo personal), cursos libres, carreras técnicas de nivel medio, entre otras ofertas educativas específicas como el programa Nuevas Oportunidades Educativas para Jóvenes, el programa Mujeres Creciendo Juntas, el programa Construyendo Oportunidades, el programa Adultos



Desarrollando su Creatividad por Medio de la Tecnología, el programa Emprendo para un Mejor Futuro, etc. (Alvarado et al., 2008).

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas debe propiciar la integración de la persona joven y adulta, con sus características propias, en las diferentes acciones educativas. Se trata de brindar una oferta educativa en la que los fines y objetivos (organización institucional, estrategias metodológicas, los recursos y la evaluación) sean pertinentes con los requerimientos, intereses, problemas y aspiraciones del adulto (MEP, 2018).

Para el 2020, teniendo como marco de sustento la política educativa denominada “La persona centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” y la política curricular “Educar para una Nueva Ciudadanía”, el DEPJA cuenta con un total de 7 modalidades educativas: educación abierta, Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC), Centros Integrado de Educación de Adultos (CINDEA), colegios académicos nocturnos (CAN), escuelas nocturnas, Centros de Atención Institucional (CAI) y Colegio Nacional de Educación a Distancia (CONED) (MEP, 2020). Cada una de esas modalidades cuenta con un profesional responsable de desarrollar labores académicas y administrativas que garanticen este servicio educativo, la cobertura, equidad, inclusión y calidad acordes a las políticas nacionales del MEP (2018); así, esta diversidad de modalidades ha implicado a su vez una diversificación en términos de gestión. En el cuadro que se muestra a continuación se explicitan los diferentes puestos adjudicados a la persona directora según modalidad educativa:

La gestión educativa que ejercen las personas directoras de modalidades educativas

PERTENECIENTES AL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS (DEPJA)
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA



Modalidad	Persona que ejerce el cargo de gestión educativa
Educación abierta	El coordinador(a) de sede “es el responsable de la buena marcha de la sede que atiende” (2020, p. 31).
CINDEA Centros Integrados de Educación de Adultos	El coordinador(a) de satélite “es el responsable de la buena marcha del satélite” (2020, p. 85); valga aclarar que debe trabajar en coordinación con el director(a) del centro educativo.
IPEC Institutos Profesionales de Educación Comunitaria	El coordinador(a) de satélite “es el responsable de la buena marcha del satélite” (2020, p. 141); valga aclarar que debe trabajar en coordinación con el director(a) del centro educativo.
CAI Centros de Atención Institucional	Se nombra un coordinador(a) de satélite según se encuentre ubicado en un IPEC o un CINDEA.
CAN Colegios académicos nocturnos	Director(a) del centro educativo
Escuelas nocturnas	Director(a) del centro educativo en calidad de recargos
CONED Colegio Nacional de Educación a Distancia	El coordinador(a) de sede, “cuya responsabilidad esencial es el manejo de personal docente y atención a la población estudiantil” (2020, p. 151).

Fuente: Directrices y lineamientos para las modalidades de educación de personas jóvenes y adultas.

Es importante destacar que, aparte de la caracterización general de las personas que atienden las distintas modalidades según las orientaciones del DEPJA, los responsables de la dirección (con la excepción del CONED) responden a las funciones establecidas en el Manual de clases de puestos, según lo establecido por el Servicio Civil. Asimismo, también los rangos de matrícula determinan el tipo de dirección.

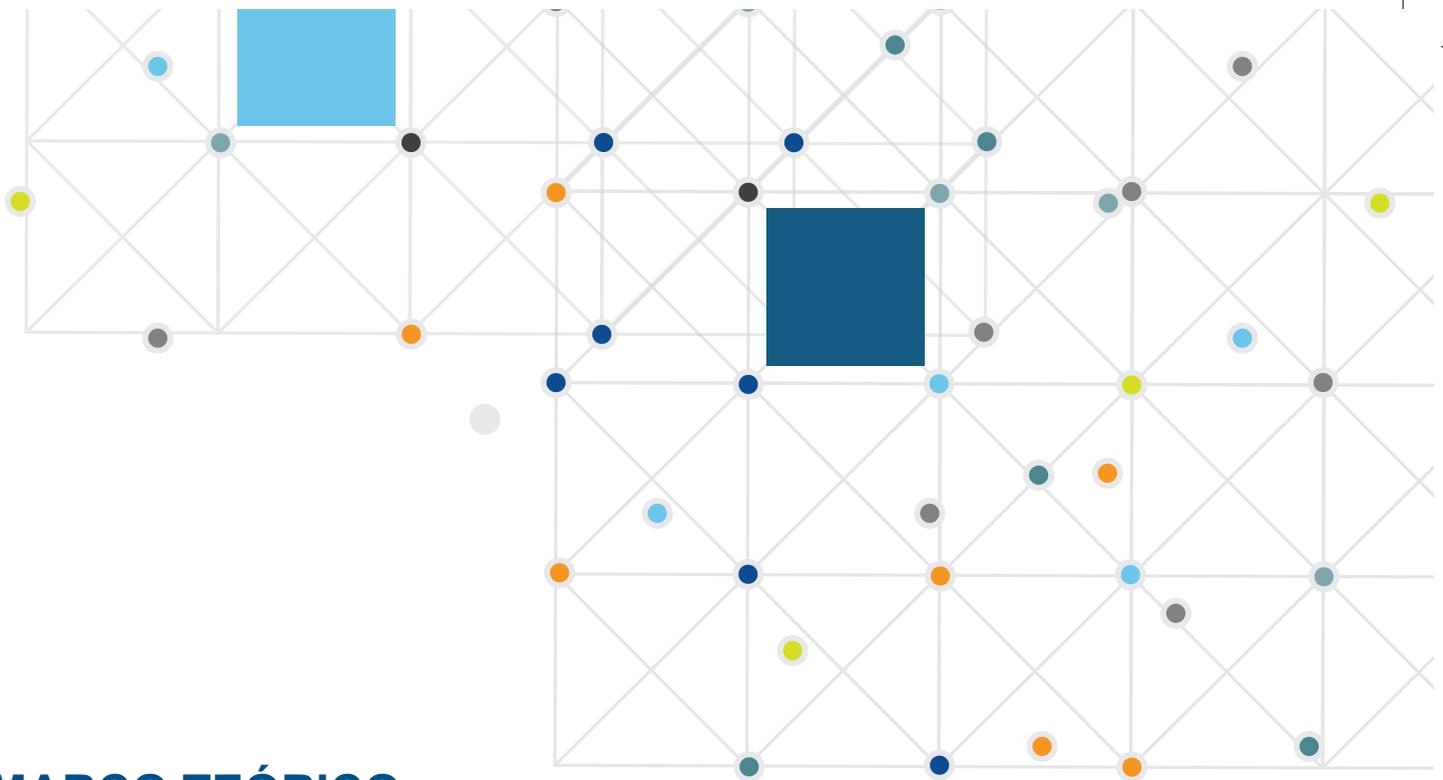
Frente a este contexto parece evidenciarse que Costa Rica se caracteriza por ser un país que en los últimos 50 años se ha ido especializando en la atención de la población adulta; sin embargo, estudios como los realizados por Abarca (2013), Torres (2017) y Víquez (2017) subrayan que los centros educativos DEPJA analizados se caracterizan por contar con personal docente y administrativo que cuenta con poco conocimiento andragógico, una débil relación con la comunidad y metodologías de evaluación análogas a las implementadas en la educación diurna.



En congruencia con esto, las investigaciones realizadas por COLYPRO en 2016 y Levy en 2021 también dejan ver que la organización presupuestaria y estructural del MEP resulta poco flexible a las necesidades particulares de esta población, con lo cual quedan aún diversos ámbitos de atención pendientes para poder garantizar una educación de calidad.

Buscando ahondar en las dificultades que se presentan actualmente en las modalidades EPJA surgen las preguntas: ¿Cómo se está dando la gestión educativa de las modalidades educativas pertenecientes al DEPJA del MEP? ¿Cuáles son las prácticas a nivel de gestión pedagógica, administrativa y comunitaria que están implementando las personas directoras de estas modalidades?

Así, la presente investigación tuvo por objeto analizar la gestión educativa que ejercen las personas directoras de modalidades educativas pertenecientes al DEPJA desde tres objetivos específicos: identificar las prácticas curriculares, administrativas y comunitarias implementadas por las personas directoras para la gestión de la modalidad educativa, comparar la gestión educativa ejercida en las diferentes modalidades y determinar la percepción de las personas directoras en torno a los desafíos que presenta la gestión educativa de la modalidad a su cargo.



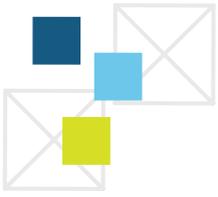
II. MARCO TEÓRICO

2.1 Gestión educativa en modalidades de educación de jóvenes y adultos (EPJA)

Desde una perspectiva clásica, se puede hacer alusión a aquellos procesos de planificación y administración que se llevan a cabo en instituciones educativas. También, al arte de vincular la estructura, estrategias y recurso humano con los objetivos de una organización. Se habla además de la relación entre la estructura planificada, los objetivos (macro, meso y microeducativos) y la generación de aprendizajes para el entorno social (Cassasaus, 1999).

Si se analiza con detenimiento la gestión educativa, es posible identificar una serie de variables y factores asociados que vienen a incidir en su calidad y efectividad, como el liderazgo del equipo directivo, una planificación institucional compartida, el trabajo cooperativo entre docentes y directivos, el ambiente y los procesos de aula, el desempeño y compromiso por parte del cuerpo docente, el involucramiento de los distintos actores de la comunidad educativa y un clima organizacional saludable; cuyo impacto se verá reflejado en los resultados pedagógicos de la institución (López, 2010).

En términos generales, la gestión educativa evoca un proceso continuo de diálogo entre la realidad educativa y social con la práctica, para nutrir sus dimensiones, la estructura y los procesos formativos que confluyen en lo cotidiano. El modelo de gestión que se implemente en determinada institución educativa dependerá del contexto, los actores educativos presentes y las necesidades de comunidad educativa. Asimismo, deberá responder al ámbito político, curricular y regional del momento.



De acuerdo con Pita (2020), la gestión educativa se encuentra llamada a generar procesos dinámicos, en materia de organización, planificación, seguimiento y mejora en diversos contextos, todo desde una perspectiva democrática y ética, con sustento de transformación social ante las problemáticas y necesidades más significativas. Particularmente, tal visión de la gestión es central en referencia a la educación de personas jóvenes y adultas.

Ante escenarios tan complejos y desafiantes, y la capacidad para resolver problemas que debe demostrar una persona líder, los equipos directivos se organizan y funcionan de manera determinada para cumplir con lo establecido en sus planes y proyectos de centro, siempre con la misión de alcanzar resultados educativos positivos. De esta forma, los directivos deben estar en una constante búsqueda de mecanismos y prácticas que les permita responder de manera expedita a las necesidades del centro educativo, pero que además les traiga buenos resultados, que impacten de forma positiva a quienes componen la comunidad educativa.

Para Leithwood (2011), citado por el Ministerio de Educación de la República de Chile (2015), una práctica es “un conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas, en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos” (p. 10). Para que sea considerada como una práctica debe haber sido asumida por el equipo directivo y los actores de la comunidad educativa, originada en una necesidad del entorno.

Se habla entonces de prácticas que han sido probadas y validadas en un contexto educativo determinado, que han demostrado ser pertinentes como medio eficaz para obtener un resultado educativo específico, pero compartido y común entre sus miembros. De acuerdo con el *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar* del Ministerio de Educación de Chile (2015), la práctica se caracteriza por estos rasgos: 1) es explícitamente constructivista, 2) es intrínsecamente relacional y colectiva, 3) es discursiva, en base a un relato de propósito común, 4) está situada y es socialmente definida, 5) privilegia la experiencia del día a día y 6) incorpora al análisis relacional las sensaciones y la emoción (p. 10).

Para Quintana (2018), la gestión educativa adquiere sentido en la práctica desde dos enfoques. El primero, orientado a brindar soluciones a las problemáticas específicas de las instituciones educativas, desde una contextualización de las prácticas de gestión a realidad concretas. El segundo son los modelos focalizados en generar aprendizajes significativos. Ambas orientaciones consideran a la gestión educativa como mecanismos de innovación, mejoramiento y liderazgo en distintos entornos.

La gestión educativa que ejercen las personas directoras de modalidades educativas

PERTENECIENTES AL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS (DEPJA)
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA



Parafraseando a Rodríguez (2019), el liderazgo en la gestión de la organización escolar existe y es relevante para la transformación humana y social por la mediación dialógica, ética-comunicativa y política de la educación que se sustenta en las necesidades del contexto de formación de las personas estudiantes y de propiciar aprendizajes auténticos en ambientes de diálogo, participación y deliberación democrática. Sin duda, aspiración en los contextos que atiendan poblaciones adultas.

A manera de síntesis de la gestión práctica, se consideran áreas medulares la parte organizativa y la curricular. Se presentan algunos aspectos centrales:



Fuente: Elaborado a partir de Castro (2003) y Pitluk (2016).

2.2 Dimensiones de la administración educativa

La gestión educativa se entiende como un gran sistema, donde se articulan acciones y procesos que buscan responder a las necesidades del entorno, y la consecución de la intencionalidad pedagógica, siempre en armonía con la política educativa vigente en el país.



Así, entendida la gestión educativa como un sistema, siguiendo a Pozner (2000) se pueden definir 3 grandes dimensiones, a saber: pedagógica, administrativa y comunitaria; estas coexisten, interactúan y se articulan de manera dinámica y flexible como parte de los distintos procesos estratégicos y operativos que se llevan a cabo en la gestión educativa de las instituciones.

Dimensión	Descripción	Subdimensión	Rasgos
Administrativa	Incorpora el tema de los recursos, con miras a su obtención, distribución, articulación y optimización para la consecución de la gestión educativa (Pozner, 2000).	Organización	<ul style="list-style-type: none"> ● Organización del funcionamiento de la institución ● Asignación de responsabilidades a docentes, comisiones, comités y personal administrativo. ● Distribución de trabajo, tiempos y espacios ● Normas de convivencia y relaciones interpersonales ● Reglamentos y lineamientos internos ● Medios y estrategias de comunicación
		Talento humano	<ul style="list-style-type: none"> ● Coordinación entre personas, tareas, tiempos y recursos ● Planeación de actividades escolares ● Administración de personal ● Negociación, captación y manejo de recursos económicos y materiales ● Seguridad e higiene ocupacional ● Administración de la información ● Vínculos y relaciones con la supervisión

La gestión educativa que ejercen las personas directoras de modalidades educativas

PERTENECIENTES AL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS (DEPJA)
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA



Dimensión	Descripción	Subdimensión	Rasgos
Curricular	Comprende la generación de condiciones para gestión de contenidos pedagógicos, la intencionalidad educativa del centro, desarrollo integral de los individuos, flexibilidad para estrategias educativas, asesoría y acompañamiento a los docentes, estudiantes y padres de familia, para el mejoramiento continuo de los procesos académicos (INEE, 2018).	Currículo	<ul style="list-style-type: none"> ● Planes y programas de estudio ● Enfoques y estrategias didácticas ● Prácticas pedagógicas ● Actividades y responsabilidades del docente ● Planeamiento y organización del currículum ● Materiales y recursos didácticos ● Criterios de evaluación y acreditación de estudiantes ● Seguimiento y acompañamiento al docente por parte del directivo ● Actualización de docentes para fortalecer competencias didáctico-pedagógicas
Comunitaria	Apunta a las relaciones entre sociedad y escuela, específicamente entre la comunidad local y su escuela: relación con los padres, participación de las fuerzas vivas y otras instancias públicas y privadas (Pozner, 2000).	Comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocer y comprender las condiciones, necesidades y demandas de la comunidad ● Integrarse y participar de la cultura comunitaria ● Promover procesos participativos

Fuente: Adaptado de INEE (2018), Luna (2007, pp. 154-157) y Pozner (2000).



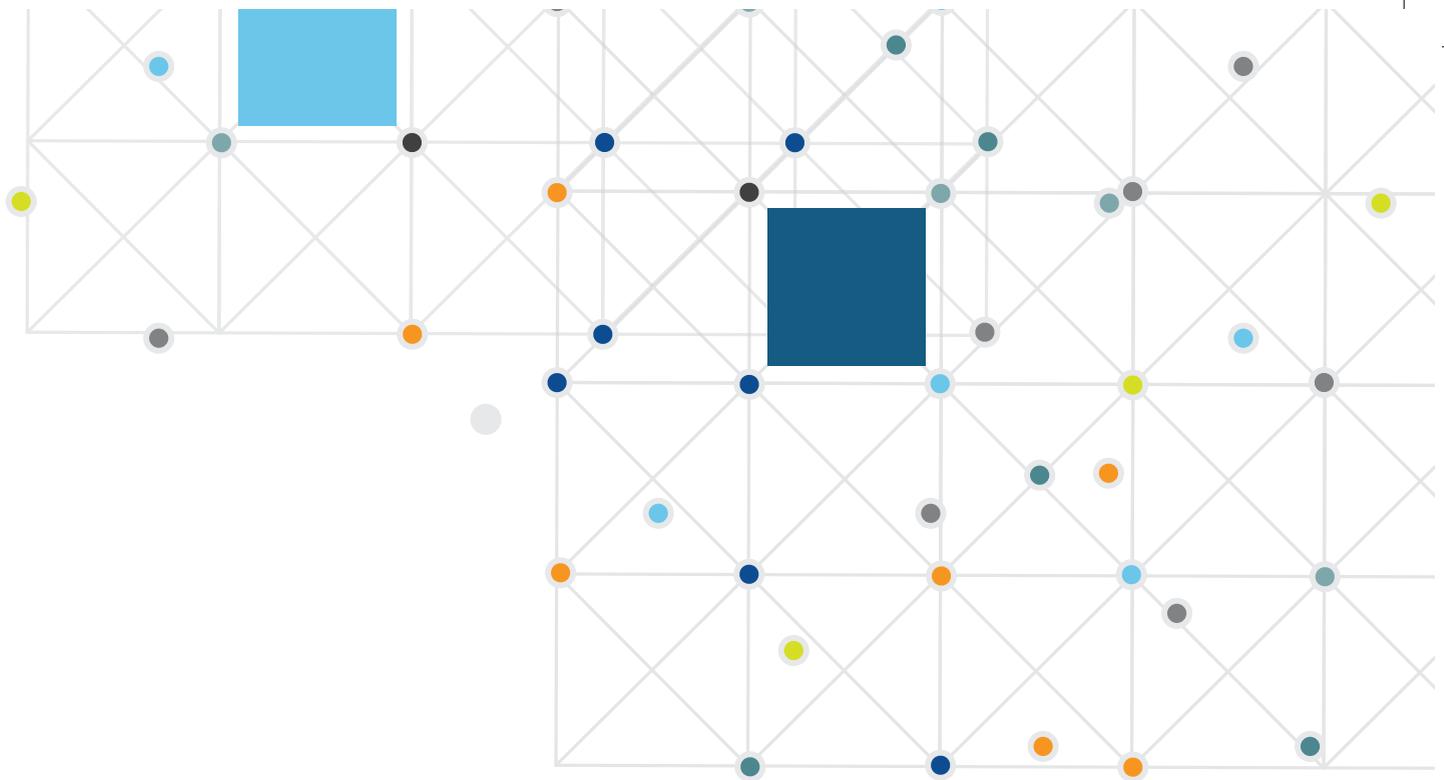
En términos generales, la dimensión administrativa hace referencia a las actividades propias de la institución, tanto a nivel interno como externo. Todos los procesos vinculados a la dinámica de aprendizaje. Asimismo, la dimensión administrativa implica el proceso organizativo, tanto con el personal docente como con las personas estudiantes. Es la estructura que da sustento a distintas dimensiones de la dirección escolar.

Respecto a la dimensión curricular, desde la gestión implica todas las acciones necesarias para la puesta en práctica del proceso formativo: planificación, seguimiento y evaluación educacionales. Esos procesos buscan la mejora y respuesta a los desafíos y necesidades de cada contexto socioeducativo.

Por último, la dimensión comunitaria representa todas las actividades que promueven la participación, toma de decisiones y perspectivas culturales de los actores alrededor de la institución educativa. Constituye una dimensión imprescindible para la pertinencia de los procesos administrativos y curriculares.

De forma global, la gestión educativa es multidimensional y posee ámbitos de acción centrales para asegurar la calidad, inclusión y representación de las diversas instancias y personas alrededor de los espacios educativos. Se orienta de manera amplia hacia *“un sistema abierto, dejar atrás un sistema rígido centrado en normativas no ajustables, sin interacción con la comunidad a utilizar las potencialidades históricas, culturales, económicas, sociales de la comunidad y búsqueda de la participación de los agentes educativos externos, dinamismo y para el desarrollo del proceso educativo desde la actividad científico-pedagógica de la escuela en la solución de los problemas educacionales de la comunidad”* (Pérez y Baute, 2018, p. 34).

Por tanto, las dimensiones administrativa, curricular y comunitaria interactúan en la gestión para superar las contradicciones sociales que viven sectores educativos.



III. METODOLOGÍA

Este estudio se sustenta bajo un paradigma interpretativo que prioriza la construcción de conceptos, modelos y esquemas a partir de dar sentido a las experiencias y percepciones de los sujetos de investigación. Asimismo, dadas las características de la población y la información que se pretende recabar, para esa investigación se eligió un enfoque mixto, que permite hilvanar la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos; con esto se busca atender de manera más integral el problema de investigación planteado. Como bien subraya Galeano (2017), “las técnicas triangulares en las ciencias intentan trazar, o explicar de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano estudiando desde más de un punto de vista y, al hacerlo así, utilizando datos cuantitativos y cualitativos” (Galeano, 2017, p. 2).

En términos de alcance, se define la investigación como un estudio de corte transeccional descriptivo; es decir, no se plantea un análisis longitudinal del objeto de estudio, sino que se realiza un análisis descriptivo de las categorías que componen el objeto en un momento temporal concreto (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En tanto se busca ahondar en el análisis de la gestión que se ejerce en las diversas modalidades educativas pertenecientes al DEPJA, se definieron como sujetos de investigación los centros educativos que ofrecen estas modalidades educativas, a excepción de los CAI –que atienden población privada de libertad– y a excepción de la modalidad educación



abierta¹, ya que por la particularidad del rol que ejerce la persona gestora no resulta comparable a las otras modalidades. Así, se contemplaron como población de estudio 3 escuelas nocturnas, 12 IPEC centrales², 12 CONED, 87 CINDEA y 53 colegios académicos nocturnos (CAN).

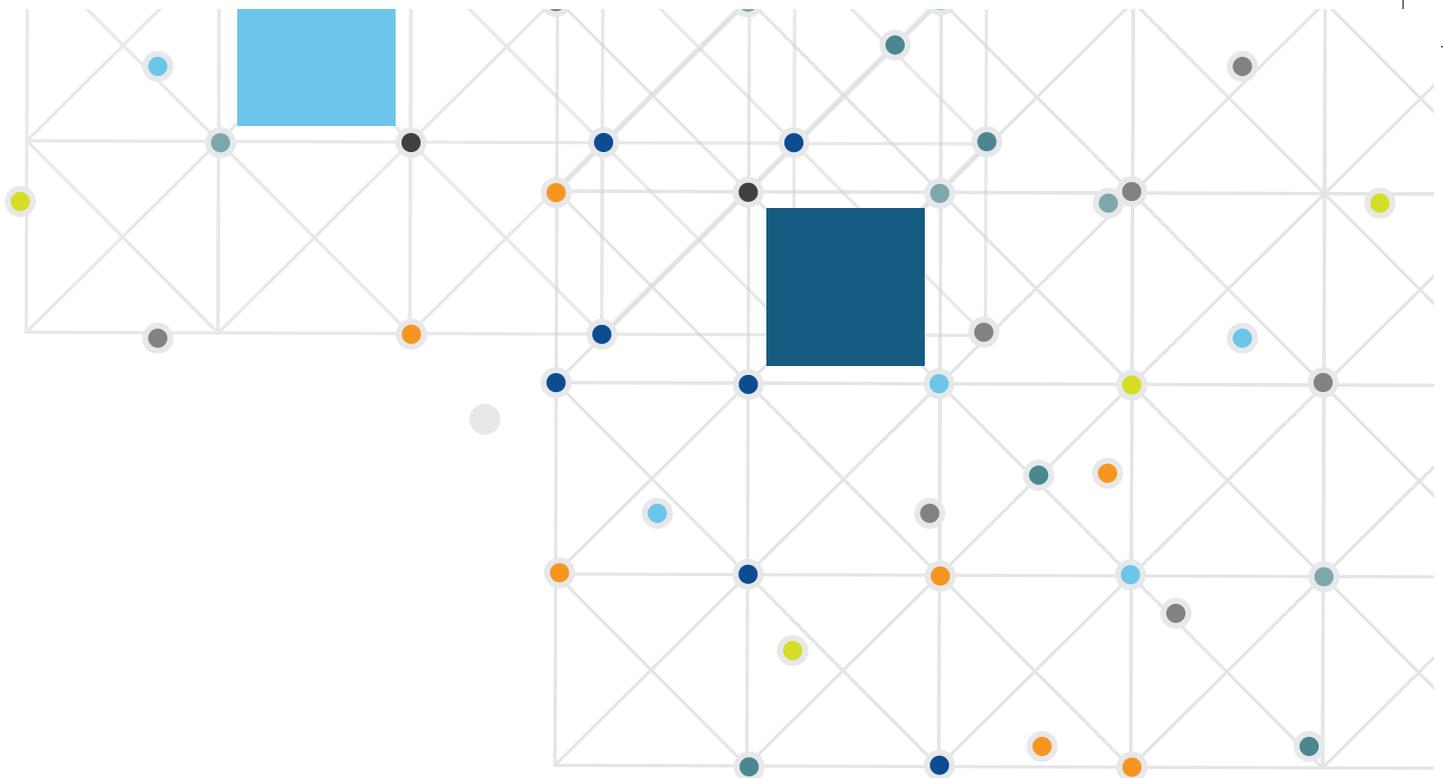
Inicialmente se planteó trabajar con un muestreo estratificado con las diferentes modalidades EPJA contempladas; sin embargo, debido a la falta de respuesta por parte de los centros educativos seleccionados como parte de la muestra, se optó por extender la invitación a la totalidad de instituciones.

Dado que el enfoque de la investigación es de corte mixto, se aplicaron dos técnicas para la recolección de datos: la encuesta y el grupo focal. Para la encuesta se usó un instrumento *online* autoaplicado que fue remitido a la totalidad de la población de centros educativos con una invitación para que el cuerpo docente lo llenara; en total 350 docentes completaron la encuesta. De estos, un 55% correspondió a personal docente de CINDEA, un 25% a CAN, un 11% a IPEC, un 8% a CONED y un 1% a escuelas nocturnas.

Por otra parte, se realizaron diferentes sesiones de grupo focal, dirigidas específicamente a las personas gestoras, y fueron organizadas de acuerdo con cada EPJA; es decir, cada modalidad contó con un grupo focal específico de su modalidad. Todos los grupos focales se realizaron de forma virtual a través de la plataforma Zoom. Se contó con la participación de 3 personas gestoras de CONED, 4 personas directoras de CINDEA, 2 personas directoras de IPEC y 2 personas gestoras de CAN.

El proceso de recolección de datos se realizó entre octubre de 2021 y febrero de 2022. Seguidamente, el proceso de análisis de la información se ejecutó entre marzo y julio de 2022, bajo el método de triangulación de datos, lo cual supuso contrastar los hallazgos derivados de las encuestas y los grupos focales.

- 1 La modalidad denominada “educación abierta” no se encuentra suscrita a un determinado tipo de centro educativo; por el contrario, se encuentra distribuida entre los CAN, los CINDEA, los CAI y las escuelas diurnas.
- 2 No se incluyen los centros satélites, ya que la persona directora del IPEC central es quien funge como gestora de los respectivos satélites.



IV. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

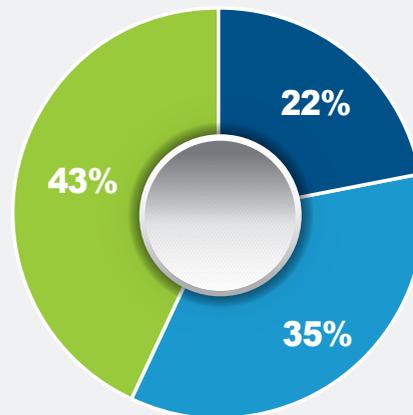
Como resultado del proceso de recolección de la información se logró la participación de 350 personas docentes a través de la encuesta y 11 personas directoras a través de los grupos focales y entrevistas; en términos de identidad de género, esto supuso la participación de un total de 197 personas femeninas (55%), 145 personas masculinas (40%) y 19 personas no binarias (5%).

Tomando como referente la edad, se puede decir que la participación en esta investigación se mantuvo principalmente en el rango de 46 años o menos, quienes representan el 78% de las personas participantes en la encuesta; visto de manera desglosada, un 43% se ubica entre los 36 y 45 años, seguido de un 35% entre los 23 y 35 años, un 19% entre los 46 y 55 años, mientras que solamente un 3% cuenta con 56 años o más. A nivel de grado académico, la mayoría de las personas participantes en la encuesta cuenta con grado de licenciatura (60%), un 28% con maestría y un 4% con alguna especialización o doctorado.

Figura 1.

Distribución relativa de las personas participantes en la encuesta según tipo de dirección del centro educativo

- Dirección 1 (500 o menos estudiantes)
- Dirección 2 (de 501 a 999 estudiantes)
- Dirección 3 (de 1000 o más estudiantes)



Fuente: Elaboración propia.



Analizando la participación según las características de los centros educativos en este estudio, resulta relevante señalar que a nivel regional se contó con docentes que laboran en modalidades EPJA de las 27 direcciones regionales. A su vez, como se observa en la figura 1, la investigación involucró docentes de los diferentes tipos de dirección, siendo la más frecuente la dirección tipo 1, la cual representa el 43% de las encuestas realizadas. Visto según la distribución por modalidad EPJA, un 55% de las personas consultadas labora como docente en CINDEA, un 25% en CAN, un 11% en IPEC, un 8% en sedes CONED y un 1% en escuelas nocturnas.

Como mediana, las personas docentes tienen 7 años de laborar para el centro educativo en el cual se encuentran en este momento, valor que oscila entre un mínimo de 1 año y un máximo de 30 años; de forma análoga la experiencia en modalidades EPJA de este grupo de docentes también oscila entre 1 y 30 años, y la mediana en este caso es de 8. En la tabla que se muestra a continuación se puede observar la tendencia central y los mínimos y máximos de experiencia según cada modalidad; así, en el caso de las personas consultadas, los docentes de IPEC y CAN cuentan con más años de experiencia laborando para modalidades EPJA, mientras que los de escuelas nocturnas que respondieron la encuesta cuentan con poca experiencia en este ámbito.

Tabla 1.

Valores centrales y valores extremos de la experiencia docente en modalidades EPJA

Modalidad	Mediana	Media	Desviación	Mínimo	Máximo
CINDEA	8	8,69	4,44	2	24
CONED	7,5	8,36	5,09	1	20
IPEC	10	10,59	5,7	2	27
CAN	10	10,38	5,56	2	30
Escuelas nocturnas	3	3	0	3	3

Fuente: Elaboración propia.

La gestión educativa que ejercen las personas directoras de modalidades educativas

PERTENECIENTES AL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS (DEPJA)
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA



A nivel de capacitación, si bien el 86% de las personas consultadas considera que contar con capacitaciones o estudios formales en el área de educación de personas jóvenes y adultas resulta necesario para el adecuado ejercicio docente con esta población, solamente el 21% de este grupo de docentes menciona contar con algún grado de formación en este ámbito. Como se puede observar en la tabla 2, la falta de formación específica en el EPJA es una constante en todas las modalidades evaluadas; concretamente, entre un 68% y un 100% de los docentes consultados para cada modalidad señalan no poseer estudios específicos en educación de personas jóvenes y adultas.

Tabla 2.

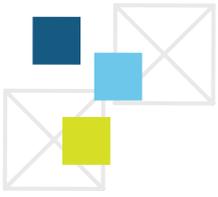
Distribución absoluta y relativa de docentes con y sin formación en EPJA según modalidad para la cual laboran

Modalidad en la que labora	Cuenta con formación EPJA					
	Valores relativos			Valores absolutos		
	Sí	No	TOTAL	Sí	No	TOTAL
CONED	32.14	67.86	100	9	19	28
IPEC	30.77	69.23	100	12	27	39
CAN	20.45	79.55	100	18	70	88
CINDEA	18.13	81.87	100	35	158	193
Escuelas nocturnas	0.00	100.00	100	0	2	2
TOTAL	21.14	78.86	100.00	74	276	350

Fuente: Elaboración propia.

En congruencia con esto, tal como señala Torres (2007), una limitante que caracteriza a los centros educativos que atienden población adulta es la falta de capacitación del personal en relación con modelos andragógicos y una educación acorde a las necesidades particulares de la población adulta.

Ahora bien, como se señaló anteriormente, el foco de esta investigación se centró en analizar la gestión educativa desde tres dimensiones: curricular, administrativa y comunitaria. A continuación, buscando dar respuesta a los objetivos específicos planteados para este estudio, se desglosan los resultados obtenidos para cada una de estas dimensiones.



4.1. DIMENSIÓN COMUNITARIA

Se refiere a la articulación de los centros educativos con sus entornos sociales. Bajo esta premisa, la investigación ha realizado un proceso de acercamiento de las diversas modalidades EPJA con sus entornos, entendiendo la gestión comunitaria desde la perspectiva de Ledesma, Torres y Sánchez (2020), quienes citando a Pino y Castaño (2018) definen esta gestión como aquella que orienta y fundamenta el diseño de la construcción de una convivencia relevante por medio de la responsabilidad de interrelacionar al centro educativo y la comunidad, así como la participación entre ambas (p. 7).

Esta gestión, por tanto, según lo detallan Rueda-Araya *et al.* (2019), citados en Ledesma, Torres y Sánchez (2020), son aquellos esfuerzos que “se articulan como acción colectiva diversos actores institucionales, tanto estatales como particulares” (p. 7). En consecuencia, tal y como lo plantean Pino y Castaño (2019), mencionados en Ledesma, Torres y Sánchez (2020): “La gestión comunitaria no solo se encarga de diagnosticar las problemáticas que se presentan en la comunidad, sino que también integran en su gestión acciones que permitan el desarrollo humano de sus integrantes” (p. 7).

A partir de lo detallado anteriormente, se analizarán las respuestas obtenidas en esta dimensión y se profundiza con argumentos planteados por parte de las personas directivas al consultarles sobre las labores ejecutadas en las prácticas implementadas en las diversas modalidades EPJA:

4.1.1. Prácticas implementadas por las personas directoras

Con relación a las 10 acciones evaluadas de gestión educativa a nivel comunitario, en términos generales se puede decir que no más del 64% de docentes consultados se encuentra entre de acuerdo y muy de acuerdo con que dichas acciones sean realizadas por los directores o directoras de los centros educativos donde laboran.

De esta lista de acciones, las cinco que, desde la perspectiva de más docentes, se muestran en las prácticas de gestión de las modalidades EPJA son consecutivamente: el impulso de estrategias para incentivar la inclusión de poblaciones vulnerabilizadas (por su condición de género, discapacidad, estatus migratorio, etc.), el desarrollo de mecanismos para gestionar relaciones entre la comunidad educativa y el entorno institucional, la realización de diagnósticos en torno a las necesidades de la población estudiantil, la ejecución de



actividades de proyección hacia la comunidad y el impulso de estrategias para que el centro educativo sea un aporte en la resolución de las necesidades de la comunidad (figura 2).

Figura 2.

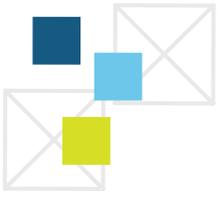
Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con que la persona directora del centro educativo realiza las acciones enlistadas como parte de su gestión



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, las acciones que menor cantidad de docentes perciben como parte de la gestión de los centros educativos donde laboran son: incentivar la relación del centro educativo con diversas organizaciones sociales, políticas y económicas, incorporar a los diferentes actores educativos en la planificación y desarrollo institucionales, definir proyectos de manera conjunta con la comunidad educativa, incentivar estrategias que permitan acercar al estudiantado a los espacios laborales existentes y desarrollar mecanismos que facilitan el seguimiento y la rendición de cuentas con la comunidad (figura 2).

Para profundizar en los datos obtenidos, las entrevistas y grupos focales desarrollados con personal directivo aportan diversas experiencias que ahondan en las prácticas que describen en los gráficos anteriores. Por ejemplo, uno de los directivos de la modalidad de CAN



explicó que la contextualización es uno de los puntos más relevantes de las modalidades EPJA; es decir, es una de las estrategias más efectivas para acercarse a la comunidad, para comprenderla y desarrollar acciones articuladas con el entorno institucional:

aquí hay un proceso de contextualización, verdad, para nosotros a la hora de enfocar el responder a las necesidades de la comunidad, pues sí hicimos ese acercamiento hacia las diferentes instituciones de la comunidad y pues ha habido una colaboración mutua, así como ellos también han ofrecido apoyo a la institución y pues han generado mayor... ¿cómo puedo expresar? Mayor fuerza, digamos, por decirlo así, a la hora de que los estudiantes adquieran esas competencias que necesitan, esas oportunidades; porque sí ha existido esa colaboración. Por parte de la Municipalidad también, que ha creado varios espacios, hemos estado en conjunto. (...) También tenemos cerca el aeropuerto, y pues el aeropuerto también ha estado anuente a dar esa colaboración. Incluso ya tenemos estudiantes de nosotros empleados en las diferentes áreas del aeropuerto de acá de Liberia (Director 2 CAN, comunicación personal, 22 de noviembre 2021).

Es importante señalar que estas estrategias no solamente se aplican a una modalidad específica de EPJA, sino que las entrevistas y grupos focales han permitido detectar que en diversas experiencias se ejecutan dichas acciones mostradas en la figura 2. Otro ejemplo es el expuesto por un directivo de la modalidad IPEC, quien detalla que la vinculación institucional es fundamental para aportar a la continuación de los procesos educativos de la población estudiantil y, con ello, asegurar una opción para la permanencia educativa, máxime si se tienen condiciones serias de vulnerabilidad:

tenemos los estudiantes del PANI, que son muchos. El Patronato se apoya en nosotros. Los vienen a recoger, los llevan, piden información de ellos. Son estudiantes que, por situaciones... Por ejemplo, de San Carlos había una muchacha aquí por Aguas Zarcas, y la traían para acá (a los albergues); entonces es un tipo de estudiante que hay que estar dando informes; o algún estudiante, cualquier situación inmediatamente se la llevan para Alajuela. (...) Tenemos también estudiantes protegidos por el INAMU, también, que les da seguimiento (Director 1 IPEC, comunicación personal, 29 de marzo 2022).

Aunado a lo anterior, las modalidades EPJA también establecen acciones que tratan de abordar las necesidades comunitarias, por medio de procesos educativos que se desprenden



de la lectura de lo que sucede en las comunidades inmediatas del centro educativo. Por lo cual no solamente amarran ese proceso de lectura de las realidades, sino que van un paso más allá estableciendo estrategias para incidir e impactar en las poblaciones vulnerables, tal y como lo expresan los directivos de CINDEA, a propósito de la oferta educativa:

en la educación emergente que ofrecemos los CINDEAS. Los CINDEAS ofrecen una serie de cursos que se llaman así: “educación emergente”. Efectivamente eso que hemos heredado responde a las necesidades de la comunidad. Los cursos de costura, los cursos de estética/estilismo, que permiten a una persona abrir un saloncito, y poder defenderse económicamente (Director 1 CINDEA, comunicación personal, 22 de noviembre 2021).

La mayoría de personas que vienen a un CINDEA es para sacar el título, ¿verdad?, porque el mercado laboral así lo exige, y quiero mejorar mi condición de vida, de la familia, del trabajo (Director 2 CINDEA, comunicación personal, 22 de noviembre 2021).

Tal como apuntan Iglesias *et al.* (2017), la interrelación entre el centro educativo y la comunidad tiene una incidencia positiva en los procesos de inclusión educativa: “cuando existe coordinación entre los distintos actores educativos (jóvenes, familias, organizaciones educativas y centros educativos) y comparten objetivos educativos, se reducen las barreras en el aprendizaje y se generan verdaderos procesos de inclusión educativa” (p. 217).

En congruencia con esto, la información encontrada tanto desde los grupos focales y entrevistas como desde las encuestas permite reconocer que existen coincidencias en los actores educativos consultados sobre la sensibilidad que muestran los centros de modalidades EPJA frente al valor de inclusión que supone la ejecución de prácticas de gestión comunitaria; así, vemos que, al igual que se evidencia en la figura 2, el discurso de los directores y directoras se centra principalmente en dar importancia a acciones diagnósticas que permitan contextualizar el centro educativo y en realizar acciones orientadas a impactar en la inclusión de poblaciones vulnerabilizadas.

4.1.2. Prácticas implementadas según modalidades EPJA

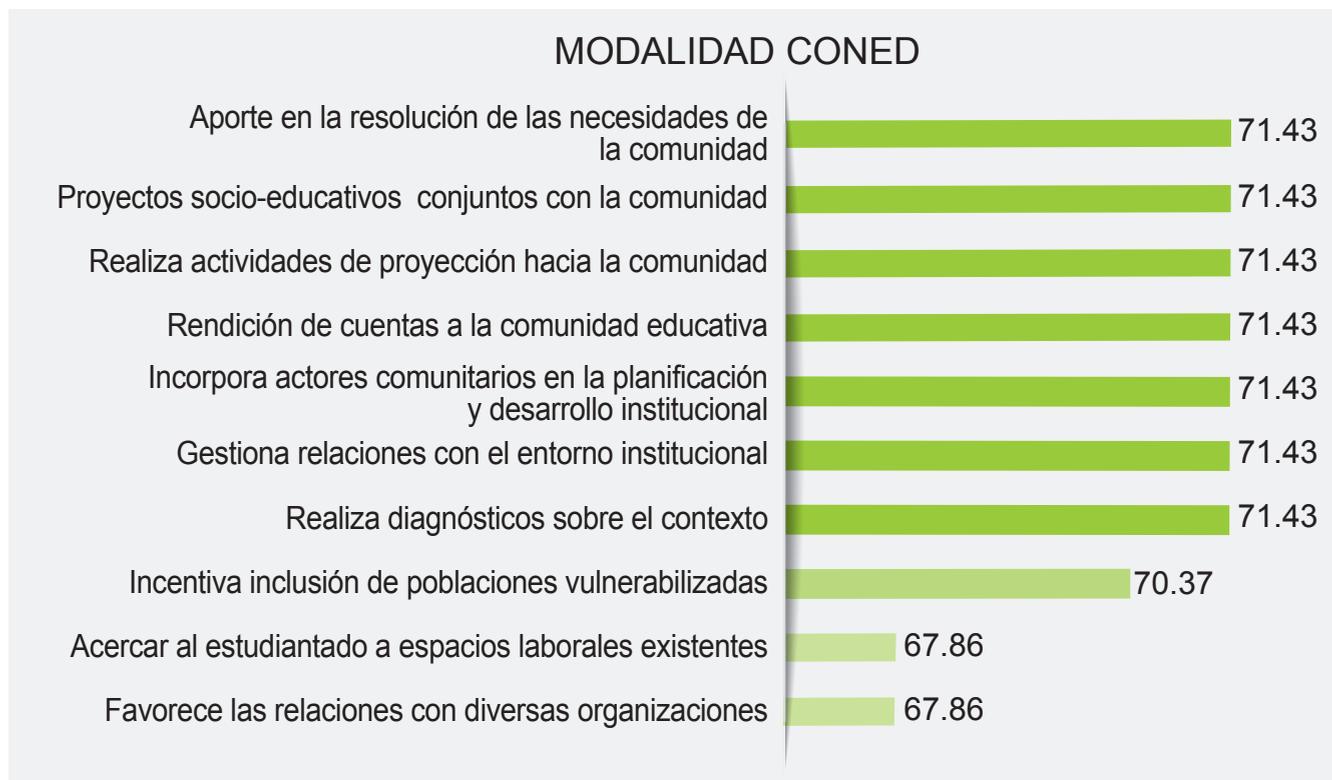
Comparando las prácticas de gestión según modalidad, se puede observar que el CONED muestra la mayor frecuencia de acuerdo frente a la presencia de acciones orientadas a la



vinculación comunitaria como parte de la gestión: concretamente, entre un 68% y un 71% de los docentes encuestados en esta modalidad se declaran de acuerdo o muy de acuerdo con el hecho de que, desde la dirección, se ejecutan las acciones evaluadas. Para esta modalidad las prácticas percibidas como más débiles en su ejecución son el impulso de estrategias para acercar al estudiantado a los espacios laborales existentes y el incentivo de relaciones entre la institución y organizaciones sociales, políticas, empresariales u otras que formen parte de la comunidad educativa (figura 3).

Figura 3.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con que la persona directora del centro educativo modalidad CONED en el cual laboran realiza las acciones enlistadas como parte de su gestión



Fuente: Elaboración propia.



En consonancia con lo expuesto en la figura anterior, la realidad que se vive desde la modalidad CONED reafirma que las prácticas que desarrolla pretenden aportar a las necesidades de la comunidad, no solo con un propósito educativo, sino que trasciende a lo social, pues las condiciones de la población estudiantil reafirman lo imperativo que es comprender los contextos sociales para brindar mejores oportunidades o herramientas para sobrellevar las dificultades. Ante ello, uno de los entrevistados en esta modalidad expone algunas de las prácticas ejecutadas en el CONED:

Miren, ustedes no tienen una idea de lo agradecidos que salen los estudiantes cuando se titulan con nosotros en bachillerato. Yo debería de mandarle a ustedes correos, o deberían estar en una graduación, para que ustedes vean. Ya les dije: es una población que va más allá de los 25, 26 años hasta los 75 años, 70 años –no sé, por ahí andan–, donde el principal incentivo es cumplir sus sueños, cumplir sus metas. (...) muchos de estos estudiantes ocupan su bachillerato porque en el trabajo les van a dar un ascenso. Y ese ascenso va a permitirles tener una mejor calidad de vida a ellos y a sus familias. (...) el principal incentivo es haberles dado la oportunidad de haber cumplido, para muchos, su única meta; y para otros, una meta más y un sueño más (Director 2 CONED, comunicación personal, 22 de noviembre 2021).

Ahora bien, continuando con el análisis de las otras modalidades, la percepción de las personas docentes que laboran en IPEC y CAN se muestran de manera similar entre sí: en ambos casos, la percepción relacionada a la ejecución de acciones de vinculación comunitaria oscila entre el 58% y el 59%. Para el grupo docente del CAN, el impulso de estrategias que incentiven la inclusión de poblaciones vulnerabilizadas, así como la incorporación de diferentes actores comunitarios en la planificación y proyectos institucionales, son las acciones que la mayor parte de los encuestados percibe como prácticas de gestión ejecutadas en su centro educativo (figura 4); de manera análoga, para las personas docentes del IPEC el uso de estrategias de inclusión fue la acción que mayormente percibieron como parte de la gestión de esta modalidad, seguida por el impulso de estrategias que permiten al centro educativo ser un aporte en la resolución de las necesidades de la comunidad (figura 5).



Figura 4.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con que la persona directora del CAN en el cual laboran realiza las acciones enlistadas como parte de su gestión



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con que la persona directora del IPEC en el cual laboran realiza las acciones enlistadas como parte de su gestión



Fuente: Elaboración propia.



Por otro lado, en relación con las acciones que menor cantidad de docentes percibe como parte de la gestión, en el caso del CAN se señalaron los diagnósticos que permitan conocer el contexto y las necesidades de la población, así como las actividades de proyección hacia la comunidad. En el caso de los docentes del IPEC, las acciones menormente percibidas como parte de la gestión de estos centros educativos fueron la incorporación de actores comunitarios en la planificación/desarrollo institucional y la ejecución de procesos de rendición de cuentas hacia la comunidad educativa; estas acciones son también las prácticas menos percibidas como parte de la gestión en la modalidad CINDEA (figura 6).

Acerca de las labores que se han ejecutado desde las estrategias implementadas en la modalidad CAN, sobresalen las vinculaciones institucionales, tal y como se refleja en la figura 4. En efecto, en los grupos focales desarrollados, uno de los directivos mencionaba que con esas acciones su modalidad ha logrado ejecutar parte de la estrategia que impacte a la población estudiantil, que va justamente tras las valoraciones para la comprensión de los contextos y los grupos estudiantiles, según su análisis de las situaciones socioeducativas. Ejemplo de ello es la vinculación con la Municipalidad:

con la municipalidad, por ejemplo, hemos logrado establecer sistemas de becas, de trabajo, bolsa de empleo; también con el área de salud. Por ejemplo, ya logramos establecer, por ejemplo, una clínica dental para nuestros estudiantes, gratuita, coordinada con el área de salud, verdad. Y entonces yo creo que en realidad muchas veces es que no salimos a tocar las puertas, verdad; y en la medida que nosotros realicemos esos contactos podemos responder a las necesidades de la comunidad. Creo que es muy necesario hacer reuniones con las fuerzas de la comunidad, precisamente para analizar este tipo de situación, verdad, de qué es lo que necesita nuestra comunidad, en ambos sentidos: ¿qué le podemos aportar nosotros como centro educativo? y ¿qué nos ofrecen ellos a nosotros para nuestra población? (Director 1 CAN, comunicación personal, 22 de noviembre 2021).

En el caso del IPEC, mantiene la tónica: otra de las representaciones de lo expuesto en la figura 5 refiere a ese papel de las diversas modalidades EPJA que promocionan la oportunidad de desarrollar, personal y profesionalmente, a la población educativa. Esto reafirma esa funcionalidad en la gestión comunitaria:



aquí la gente es de muy escasos recursos, y no puede ir a las universidades. Entonces abrir carreras técnicas que duran tres años da la posibilidad de que continúen estudiando y ya saquen una carrera técnica que les abra el espacio para laborar. (...) yo creo que sí es posible; claro que es posible. Es posible que nos visualicen como instituciones... con lo que somos de institución, que nos visualicen no solamente en lo grande en tamaño sino lo grande en función que damos en la comunidad. Tenemos aquí cosas... Diay, no sé; estamos hablando de entre 900 y mil estudiantes que vienen a cursos libres, y que es la única posibilidad que tienen –que es venir tres horas y 20 minutos en el día, o dos horas 55 en la noche– es la única opción que tienen de poder hacer algo en su vida. Mínimo, cuando menos, tal vez de acercarse a una computadora, o de aprender a cocinar, o aprender a hacer tejidos que después le sirvan para hacer su empresita de tejidos (Director 1 IPEC, comunicación personal, 29 de marzo 2022).

Figura 6.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con que la persona directora del CINDEA en el cual laboran realiza las acciones enlistadas como parte de su gestión



Fuente: Elaboración propia.

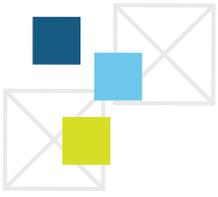


En términos generales, los CINDEA son comparativamente la modalidad en la cual las personas docentes se muestran menos de acuerdo en que las acciones evaluadas forman parte de las prácticas de gestión de sus centros educativos; en ese sentido, si bien acciones como gestionar las relaciones del centro educativo con el entorno institucional y el impulso a estrategias de inclusión son percibidas con una mayor frecuencia por el personal docente de esta modalidad como prácticas ejecutadas por las personas directoras, sus porcentajes de frecuencia no llegan a alcanzar el 60%.

No obstante, la profundización que permitieron los grupos focales evidencia que los directores y directoras de los CINDEA gestionan una articulación entre los centros educativos, la población estudiantil y docente, basándose en las particularidades que se desprenden de los contextos sociales que les rodean. En ese sentido, reafirma o evidencia los datos de las labores enlistadas en la figura 6, pues se tiene claridad de que la población estudiantil posee características muy particulares que deben considerarse siempre y, con ello, brindar las oportunidades necesarias para mejorar sus condiciones de vida. Así se denota en el siguiente extracto del grupo focal:

Y yo creo que más bien, como modalidad en sí, cada CINDEA debe tratar de enfocar más bien en qué es lo que necesita; sí, de acuerdo a la situación de la comunidad, pero qué también necesita esa persona. Más bien enfocarle en que él se prepare en algo, para dejar de cortar piña y yuca, y más bien salir adelante, tener una mejor calidad de vida. Que yo creo que también, por ejemplo, aquí en la comunidad de Pital es enfocado en la agricultura; pero yo tengo muchas señoras que vienen aquí en botas de hule y tienen interés en estudiar: aunque vengán saliendo de su trabajo desde las 4:00 de la mañana, llegan a las 5:30 a sus clases. Y lo más importante es que tengan el deseo y la voluntad de hacerlo. Y que, aunque sea por cumplir un currículum o una malla curricular, también tienen ese deseo, esa necesidad por mejorar, por una situación de darle mejor calidad de vida a su familia, verdad (Directora 2 CINDEA, comunicación personal, 22 de noviembre 2021).

Por consiguiente, los datos presentados en las diversas modalidades comprueban que en los centros educativos DEPJA no solamente se cuenta con poblaciones estudiantiles en condiciones de vulnerabilidad, sino que los contextos influyen en dichas condiciones, y que la educación termina siendo la herramienta a la que se aferran esas poblaciones estudiantiles, con lo cual la gestión en términos comunitarios resulta central.



Es por esta razón que, desde una perspectiva reflexiva, las modalidades descritas han reafirmado que se ejecutan esfuerzos para comprender las condiciones y contextos; además, gestionar acciones que permitan brindar nuevas oportunidades para el desarrollo educativo como herramienta principal de movilidad social y calidad de vida. Según Martí, Montero y Sánchez (2018), citados por Ledesma, Torres y Sánchez (2020), la promoción de servicios para el bienestar estudiantil es la herramienta clave; de ahí que “considera los programas y servicios que la institución educativa ofrece a la comunidad, buscando insertarlos de manera eficiente en su ámbito social, político, económico y cultural, con la finalidad de promover una calidad de vida adecuada y pertinente” (p. 9).

4.1.3. Desafíos para la gestión a nivel comunitario

La función de los centros educativos implica ir más allá de brindar los servicios para el desarrollo educativo formal de la población estudiantil, pues los contextos sociales influyen directamente en el desempeño del proceso educativo y en las dinámicas internas del centro estudiantil.

Tal y como reflexionan Iglesias, Sánchez y Castillo (2017), analizar situaciones como la deserción o abandono por parte de estudiantes debe implicar el reconocimiento de dimensiones complejas y colectivas, brindando el reto de colocar a los centros educativos como agendes claves y líderes que deben salir de la estructura propia y romper límites para coordinar, gestionar y aplicar prácticas que involucren diversas partes “para desarrollar un rol de liderazgo positivo, que permitan desarrollar prácticas y medidas conjuntamente a otras organizaciones educativas del territorio y para abordar el abandono escolar temprano” (p. 217).

Partiendo de ese reto, se ha sistematizado una serie de comentarios por parte de personas directivas de las diferentes modalidades EPJA que permita potenciar una posible ruta de análisis. Para iniciar con las diversas perspectivas brindadas en los grupos focales y entrevistas, se aborda el reto que afrontan de comprender las situaciones particulares que ofrece el contexto social inmediato:

Hay muchas posibilidades; es también ver qué enfoque le da cada institución y qué enfoque le da cada director para que el estudiante o la persona de la comunidad los sepa aprovechar. Eso es superimportante. Y que cada quien tenga la idea de que el estudiante más bien quiera surgir y salir adelante. Pero sí creo que debe ser enfocado



más en hacer un análisis o hacer una valoración de cada situación particular de cada comunidad; pero también ver qué tipo de población estamos tratando (Director 1 CINDEA, comunicación personal, 22 de noviembre 2021).

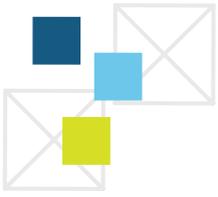
Lo anterior es coincidente con la perspectiva de una de las personas directivas del IPEC, ya que considera que la oferta a la población estudiantil debe ir de la mano con acciones que se midan por mejores servicios que les permitan sentirse respaldados. Por lo cual, si se toma en cuenta la descripción brindada por el director 1 de CINDEA, desde el IPEC también consideran que se debe “poder integrar más personas pero, tal vez, que mejore todo también, en términos de tener con qué brindar mejores servicios, porque el problema a veces es que no tenemos con qué brindar mejores de los que ya damos” (Director 1 IPEC, comunicación personal, 29 de marzo 2022).

Continuando con esos retos descritos con un enfoque más hacia la población estudiantil, otro de los que han sido consignados por una persona directiva de CONED es que la población estudiantil de esta modalidad no cuenta con dos figuras relevantes para el apoyo educativo: el profesional en orientación o en psicología. “Nosotros somos una institución formal, tenemos una población muy difícil, muy complicada, con mucha problemática social, económica, etcétera etcétera. No tenemos ni psicólogo ni orientador. Creo que esas son necesidades prioritarias para el estudiante” (Directivo 1 CONED, comunicación personal, 22 de noviembre 2021).

Tomando esa arista estudiantil desde la gestión comunitaria, Yela *et al.* (2014) plantean un gran reto desde el quehacer de esa gestión: la innovación. En efecto, la necesidad de gestionar de manera innovadora los procesos educativos, con diversas estrategias, es cada vez más demandante, por lo cual es un gran reto poder re-pensar marcos de acción que superen elementos como los detallados anteriormente:

El área de gestión comunitaria, que hace parte de la gestión educativa, necesita potenciar la participación de los padres de familia, acorde a las expectativas y contextos de la realidad en la cual se encuentran inmersos los niños, niñas y adolescentes; y necesita urgentemente preguntarse cómo innovar, qué debe repensar y hacia dónde avanzar (p. 233).

Esa innovación tiene que ir de la mano con la garantía y calidad de los servicios educativos que permitan a la población estudiantil de las modalidades EPJA mantenerse, a pesar de



todas las condiciones de vulnerabilidad que puedan atravesar. Así lo apuntan Ledesma, Torres y Sánchez (2020), quienes describen que los centros educativos deben hacer una gestión comunitaria bajo esa premisa:

La importancia de la gestión comunitaria radica en la prestación de servicios sociales públicos en el ámbito educativo, el cual debe ser de alta calidad. Por otro lado, esta gestión toma en cuenta las relaciones que tiene la escuela con su entorno social e interinstitucional, cuyo apoyo debe cumplir con la meta que facilite la formación de alianzas estratégicas, que posibilite la mejora de la calidad educativa (Ledesma, Torres y Sánchez, 2020, p. 15).

Otro de los retos manifestados por las personas directivas refiere a aspectos relacionados a la población docente y a los horarios. En efecto, uno de los detalles que necesitan revisión en las modalidades EPJA, y que inciden directamente en las posibilidades de abordaje de la población estudiantil y de la gestión comunitaria, es el personal docente; ante ello, las personas directivas mostraban su preocupación y planteaban las situaciones como un reto a resolver. En esta línea se agrupan algunos de los retos, como es el horario:

Muchas de las oportunidades que nosotros tratamos de planearles, de incluirles en toda la malla curricular, se ven afectadas porque, por lo general, son horarios diurnos. Incluso a la hora de enviar documentos y todo pues nosotros tenemos esa restrictiva. Aparte de que también en los procesos de capacitación, ¿verdad? Muchos de los que logramos conseguir para los estudiantes por lo general son en la mañana (Directora 2 CAN, comunicación personal, 22 de noviembre 2021).

Bueno, yo creo que precisamente uno de los problemas más grandes que tenemos nosotros es la diferencia horaria. Y no solo se nos da con la gestión en el ámbito comunitario, sino también en el administrativo porque, por ejemplo, mi horario es de 4 y media de la tarde a 10 de la noche; sin embargo, un día como hoy estoy desde las 8 de la mañana en la institución, verdad. Porque tenía que ir a la supervisión, tenía que ir a la regional; luego tenía que entregar... bueno, varios documentos. Ahorita tengo chicos haciendo pruebas de dominio. Entonces nosotros tenemos que dividir muy bien nuestro tiempo para poder, de nuestro espacio, atender todo este tipo de cosas que funcionan en horario de oficina: de 7 de la mañana a 3 de la tarde (Director 1 CAN, comunicación personal, 22 de noviembre 2021).



Esta perspectiva que muestran las personas directivas afecta directamente en la oferta hacia la población estudiantil y, por consiguiente, a la calidad de la educación de las modalidades EPJA. Sumada a los aspectos relacionados a los horarios docentes, la limitación de las lecciones, que implica la disminución de las lecciones al personal docente y, por consiguiente, la oferta de cursos y/o continuidad de estos, incide directamente en las posibilidades de desarrollo del proceso educativo de las modalidades, interrumpe las oportunidades y afecta el plazo de cumplimiento de las metas de aprendizaje. Lo expresado por personas directivas entrevistadas reafirma este punto:

El reto es que nos limitan la cantidad de lecciones, y la posibilidad de abrir otro curso es disminuirle las lecciones a otro profesor. Entonces al final estamos quitándole lecciones a un profesor para resolverle la necesidad de la comunidad; y es una decisión muy difícil. O sea, al final, cuando le quitamos 5 lecciones a un profesor le estamos quitando 8 o 9 lecciones más, verdad, por las de planeamiento. Así que son decisiones difíciles y no dejan de ser un reto (Director 1 CINDEA, comunicación personal, 22 de noviembre 2021).

Esa gente está matriculada, pero dos meses después ya la gente se desmatricula. Pero no es por culpa... No fue por... no fue porque el profesor hizo un mal curso, no fue... No, es que sencillamente no había profesor. Y usted queda esperando un mes y no tiene profesor, y dos meses y no tiene profesor; ¿usted qué dice? “Diay, no, no. No van a dar clases” (Director 1 IPEC, comunicación personal, 29 de marzo 2022).

Frente a estos panoramas es llamativo cómo las personas directivas deben buscar diversas acciones que permeen en las posibilidades, y abarcar las dinámicas contextuales asumiendo y aplicando estrategias que puedan ser de beneficio comunitario y de la población estudiantil. Bien apuntan Yela *et al.* (2014) al explicar que “la comprensión de la escuela como un escenario donde se desarrolla el fenómeno político-social lleva a plantear interrogantes diversos sobre quién o quiénes deben involucrarse en su cotidiano discurrir” (p. 233). Esta premisa da pie a ejemplificar el reto expresado en una de las entrevistas: la afectación en la parte de infraestructura, como uno de los elementos más relevantes dentro de los procesos educativos, y, por tanto, urgente de resolver para que la población estudiantil EPJA pueda contar con oportunidades para continuar con sus procesos educativos:

En este momento, diay, crecimos más de la cuenta y ahora tenemos faltante de aulas, y el MEP no nos da aulas. De hecho el MEP nunca nos ha dado aulas aquí; todo el colegio ha sido construido a punta de donaciones y de ayudas y



esto, porque nunca nos ha dado aulas. Entonces imagínese usted cómo estamos, verdad, que hemos venido creciendo, creciendo, creciendo y... Es más: crecimos tanto desde mi gestión aquí, que hicieron otro colegio a partir de nosotros. Nos quitaron la mitad y se fueron pa' otro lado (Director 1 IPEC, comunicación personal, 29 de marzo 2022).

Yela *et al.* (2014) plantean que la gestión comunitaria implica acercarse al desarrollo de capacidades de liderazgo desde los centros educativos. Este desarrollo de capacidades amalgama grandes posibilidades en las que los socios comunitarios, como la propia institucionalidad social y educativa, pueden converger para buenas soluciones a las complejidades de cada contexto. En efecto, esto se puede notar en el ejemplo anterior donde ante el faltante de aulas e infraestructura se da una gestión con liderazgo que permite la articulación suficiente para afrontar el problema:

Para lograr la participación permanente de la comunidad como sujeto, resulta indispensable romper el paradigma del líder que dirige con arreglo a metas, para construir el liderazgo colectivo del acuerdo, como el guía que debe acompañar todos los procesos comunitarios hasta alcanzar los fines trazados y arraigarlos en toda la población como valores de vida (p. 233).

Por último, dos retos relacionados a la gestión comunitaria expuestos en las entrevistas y grupos focales refieren a la necesidad de valoración de modalidades educativas virtuales o bimodales. En ese sentido, hay diversos factores que se han retomado, pero que implican contemplar toda una serie de detalles socioculturales y contextuales para considerar esas propuestas como viables. De esta forma, la mezcla de modalidades presencial-virtual puede ser la alternativa para grupos poblacionales que reúnen las condiciones y las herramientas, máxime tras la experiencia obtenida por la emergencia por COVID-19:

la modalidad virtual o bimodal, por lo menos al estudiante de CINDEA se le acomoda muy bien; creo que también muchos, aunque tal vez la educación no sea la misma obviamente que presencial, creo que a muchos se les facilita por sus trabajos, que puedan estudiar y trabajar al mismo tiempo. Creo que eso pues a ellos, en el caso por lo menos de mi comunidad, les ha sentado muy bien; aunque obviamente no podemos tapar el sol con un dedo que no es lo mismo que reciban una clase presencial de lunes a viernes, verdad. La explicación y todo lo demás no es lo mismo, pero sí es importante que en su momento se tome una consideración de que eso pueda llegar a



pasar o pueda suceder en un momento dado: o quedarse así o seguir bimodal hasta que se pueda adaptar, verdad, a la situación otra vez de la presencialidad (Directora 2 CINDEA, comunicación personal, 22 de noviembre 2021).

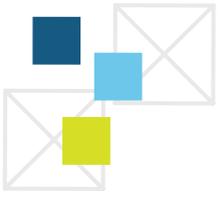
El otro reto proviene de las situaciones sociales que enfrentan las comunidades y la población estudiantil, ya que las condiciones de inseguridad también apremian a los centros educativos y a las dinámicas educativas. Una de las personas directivas en los grupos focales y entrevistas hizo la mención del conflicto que se maneja con las drogas en los centros educativos, y cómo la inseguridad puede ser factor relevante para el uso y comercialización de las drogas:

Lo que es lo de la droga, ya la semana pasada, el viernes, tuvimos la visita de la K9: el perro con acompañamiento de 5 unidades, patrullas, 5 patrullas con 15 efectivos de policía que visitaron las aulas, les dieron una charla de la Ley Penal Juvenil. Porque hay una población muy alta que son jóvenes, y una población sí se encuentra, pero menos, de personas adultas. Podría ser que –tenemos 43 grupos– en cada aula tendríamos, podríamos encontrar 4 adultos. 4, 6, 9 adultos, personas de 30 años para arriba, de 25 años para arriba. Eso es un gran reto: la droga (Director 2 IPEC, comunicación personal, 29 de marzo 2022).

En síntesis, los retos que se plantean por parte de la población directiva de las modalidades EPJA se podrían abreviar en un gran reto: una adecuada gestión comunitaria. El compromiso, el liderazgo, la articulación institucional, involucramiento comunitario, promoción de oferta, tiempos docentes, entre muchos otros más que se han ido describiendo en este apartado, se resumen con lo expuesto por parte de los directivos:

Para una adecuada gestión la idea es como que todos hablemos en el mismo idioma y todos trabajemos como equipo, ¿verdad?, tanto a nivel central como regional. Y de esa forma creo que la educación de adultos daría un salto, verdad. Si trabajáramos como equipo y no como alguien buscándole –como quien dice– “pelos a una rana” (Director 1 IPEC, comunicación personal, 29 de marzo 2022).

En línea con esto, como bien subrayan Iglesias *et al.* (2017): “el acompañamiento que ofrecen las organizaciones educativas de base comunitaria contribuye a la adhesión educativa y permite un proceso de optimización del aprendizaje de los jóvenes” (p. 224), con lo cual las diversas problemáticas mencionadas por las personas consultadas se enmarcan como retos en términos de gestión comunitaria.



4.2. DIMENSIÓN CURRICULAR

Partiendo de la definición de “dimensión curricular” que antecede este análisis, se entiende como el proceso que

comprende la generación de condiciones para gestión de contenidos pedagógicos, la intencionalidad educativa del centro –desarrollo integral de los individuos–, flexibilidad para estrategias educativas, asesoría y acompañamiento a los docentes, estudiantes y padres de familia, para el mejoramiento continuo de los procesos académicos (INEE, 2017, p. 24).

Al respecto, Volante *et al.* (2015) se refieren a los procesos de gestión curricular como

el conjunto de decisiones y prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes (p. 97).

En ese sentido, y de la mano con los principales rasgos que prevalecen en la dimensión curricular de acuerdo a Luna (2007), es posible establecer en términos generales que a la gestión curricular la constituye un conjunto de procedimientos que permiten asegurar la implementación del currículo mediante la ejecución de prácticas orientadas a la adquisición de conocimientos, tales como los planes y programas de estudio, los enfoques y estrategias didácticas, los materiales y recursos didácticos, los criterios de evaluación y acreditación de estudiantes, el seguimiento y acompañamiento al docente por parte del directivo, la actualización de docentes para fortalecer competencias didáctico-pedagógicas, entre otros. De todos ellos surgen las 15 acciones evaluadas en esta investigación.

4.2.1. *Prácticas implementadas por las personas directoras*

En la dimensión curricular se evaluaron 15 acciones propias de esta gestión, dentro de las cuales se puede mencionar que un promedio de 66.65% de los participantes estima que estas acciones sí corresponden a labores propias de su gestión curricular; lo anterior sustentado en las posiciones de acuerdo y muy de acuerdo, tal como se muestra en la siguiente figura:

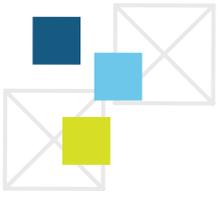


Figura 7.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con que la persona directora del centro educativo realiza las acciones enlistadas como parte de su gestión curricular



Fuente: Elaboración propia.



Tal como se observa en la figura anterior, la población docente consultada considera, en forma prioritaria, que las acciones más recurrentes dentro de las opciones de acuerdo y muy de acuerdo son, en primer lugar, el conocimiento de la política educativa y curricular con un 72%; en segundo lugar, instar al personal docente a desarrollar su mediación pedagógica bajo los principios de la educación de adultos (horizontalidad, participación y flexibilidad) con un 70.77%; en tercer lugar, orientar la gestión curricular del centro educativo bajo los principios de la educación para personas jóvenes y adultas (horizontalidad, participación y flexibilidad) con 70.57%; en cuarto lugar, instar al personal docente a considerar los conocimientos previos del estudiantado como parte del proceso socioeducativo, con 70.03%; y finalmente, en quinto lugar, con 69.83%, contextualizar la política educativa según la modalidad de educación para jóvenes y adultos que gestiona.

Por otro lado, dentro de aquellas acciones con porcentajes menores, se ubican: contar con herramientas de seguimiento que permitan una eficiente implementación de los elementos contemplados en la planeación curricular institucional (fue seleccionada únicamente por un 61.43% de docentes consultados); el fortalecimiento de estrategias y recursos de mediación propuestos para las diferentes materias del plan de estudios (61.89%); desarrollar aspectos técnicos y socioproductivos que permitan al estudiantado mejorar sus condiciones laborales (62.72%); la organización de incentivos de participación del estudiantado en la transformación de sus comunidades (63.79%); y finalmente la promoción de acciones educativas innovadoras y contextualizadas a las necesidades de la modalidad EPJA de la institución (64.27%).

4.2.2. Prácticas implementadas según modalidades EPJA

Partiendo de la percepción de las personas docentes encuestadas en cuanto a la ejecución de las acciones evaluadas, se procedió a realizar un análisis comparativo entre las diferentes modalidades y la frecuencia de recurrencia de las 15 acciones propias de esta gestión. Se obtuvo que la modalidad CONED muestra la mayor frecuencia entre de acuerdo y muy de acuerdo, con un promedio del 80%, tal como se puede observar en la figura 8. En este sentido, la principal acción recae en la contextualización de la política educativa según la modalidad EPJA, que gestiona con 89.29%; en segundo lugar destaca la incorporación de ejes de desarrollo que favorecen las condiciones de la población estudiantil dentro de la planificación anual y quinquenal. Mientras que, en el otro extremo, las prácticas menos implementadas según la población docente encuestada son, con un 67.86%, las referentes a acciones para la participación del estudiantado en la transformación de sus comunidades.



Figura 8.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con que la persona directora del CONED en el cual laboran realiza las acciones enlistadas como parte de su gestión



Fuente: Elaboración propia.



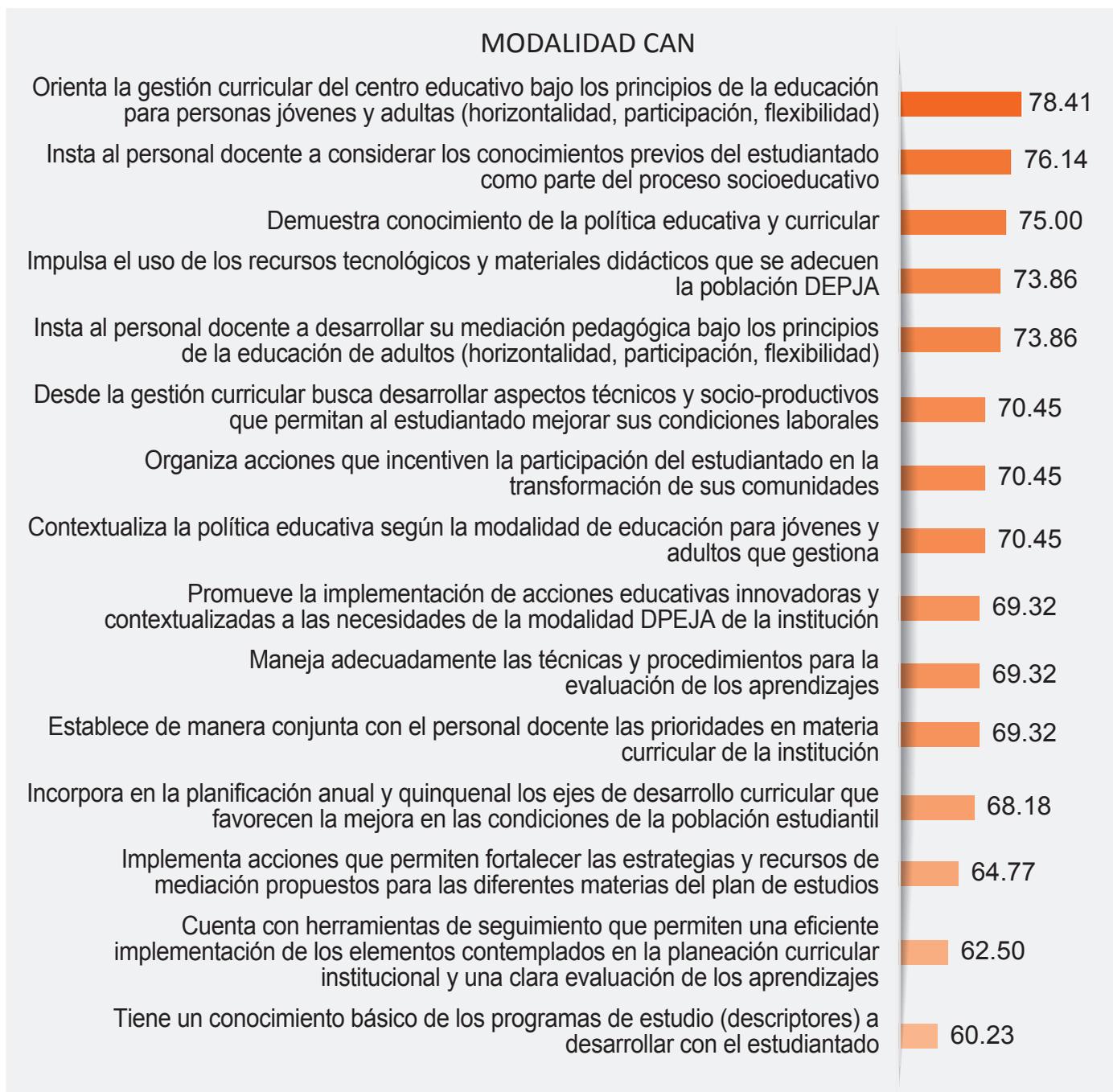
Seguidamente, la modalidad que presentó mayores frecuencias entre de acuerdo y muy de acuerdo, según la población docente consultada, refiere a las prácticas ejecutadas en los colegios académicos nocturnos (CAN); destaca la orientación de la gestión curricular del centro educativo bajo los principios de la EPJA con 78.41%, seguida de la consideración de conocimientos previos del estudiantado con 76.14%. En el otro extremo, es decir, las prácticas menos implementadas son las de conocimiento de los programas de estudio (descriptores) a desarrollar con el estudiantado, con 60.23%, tal como se muestra en la figura 9.

De manera similar a la modalidad CAN se ubican los IPEC, en donde, según la percepción de las personas docentes, la ejecución de acciones vinculadas a la dimensión curricular destaca para ambos casos: CAN e IPEC, en lo referido a la orientación de la gestión curricular bajo los principios de la EPJA (74.36%) y acciones de fortalecimiento de las estrategias y recursos de mediación; mientras que la labor que menos sobresale, con 53.85%, es la contextualización de la política educativa según la modalidad, de manera similar la implementación de acciones educativas innovadoras y contextualizadas a las necesidades de la modalidad EPJA de la institución.



Figura 9.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con que la persona directora del colegio nocturno en el cual laboran realiza las acciones enlistadas como parte de su gestión



Fuente: Elaboración propia.



Figura 10.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con que la persona directora del IPEC en el cual laboran realiza las acciones enlistadas como parte de su gestión



Fuente: Elaboración propia.



Finalmente, de manera comparativa con las otras modalidades, el CINDEA presenta menor cantidad de docentes que perciben menos prácticas implementadas como parte de la gestión curricular ya que, según estos entrevistados, una de las prácticas más seleccionadas es el conocimiento de la política educativa y curricular (68.39%) seguido del conocimiento básico de los programas de estudio con 67.36%, dato que comparte con la práctica de instar al personal docente a desarrollar su mediación pedagógica bajo los principios de la educación de adultos. Por otro lado, de acuerdo a la percepción docente, las prácticas que se presentan con menor frecuencia como parte de la gestión curricular de esta modalidad son el desarrollo de aspectos técnicos y socioproductivos que permitan al estudiantado mejorar sus condiciones laborales, así como la implementación de acciones educativas innovadoras y contextualizadas a las necesidades de la modalidad de la institución, tal como se muestra en la figura 11 y que resulta concordante con la percepción de la población docente respecto a la modalidad IPEC.

Los datos descritos con anterioridad permiten reafirmar las posiciones expuestas por quienes han explicado que, dentro de la gestión curricular, se cuenta con ciertas características que permiten fortalecer las estrategias y recursos de mediación, mediante acciones concretas orientadas a los principios de la EPJA.

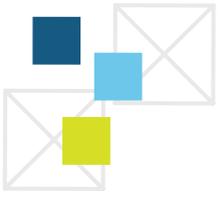


Figura 11.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con que la persona directora del CINDEA en el cual laboran realiza las acciones enlistadas como parte de su gestión



Fuente: Elaboración propia.



4.2.3. Desafíos para la gestión a nivel curricular

A continuación se presentan los principales desafíos que, en la dimensión de la gestión curricular, plantearon las personas informantes en los distintos grupos focales aplicados en el estudio. Todos desafíos determinantes para la mejora de la implementación de las actuales políticas educativas y curriculares en las diferentes modalidades de enseñanza que integran el DEPJA.

Debe indicarse que estos desafíos versaron sobre variados aspectos propios de esta dimensión: la incorporación del enfoque curricular vigente en la mediación pedagógica, el progreso y la articulación del proceso curricular, la valoración y papel de los sujetos del currículum; sin omitir la incorporación de tecnologías de la información y comunicación y la educación en línea.

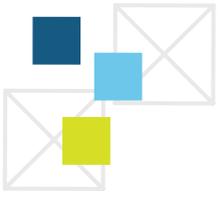
4.2.3.1. Superar el modelo de diseño y desarrollo curricular técnico-experto que prevalece en el MEP

En momentos importantes de las entrevistas y los grupos focales se notó la preocupación de los participantes porque en el DEPJA impera un modelo de diseño y desarrollo curricular técnico-experto. A criterio de Guarro (2000), este modelo es lo que se conoce como el enfoque curricular “tradicional” o “tecnocrático”. Se distingue por su gestión centralizada, vertical, burocrática y autoritaria, que margina el parecer de los docentes y de los funcionarios administrativos vinculados con la realidad práctica de las instituciones, para imponer las decisiones de los niveles políticos de la administración educativa.

Tal perspectiva centralizada, así como sus efectos, se identifica en las siguientes posiciones expresadas por las personas informantes:

Sí. Sí, sí. No, y al final me piden “evidencia”, “evidencia”. Convivir, por ejemplo, estando en pandemia, 2021, al final –noviembre– ya, la evidencia de Convivir, la evidencia de la guanacastequidad, la evidencia de la celebración del Mes de la Patria (setiembre)... Pero entonces estamos... ¿Cómo vamos a tener evidencia? A ver, eso es uno –al menos, Convivir–... ¿cómo vamos a tener evidencia si los estudiantes no vinieron a la institución? (AV, IPEC Liberia, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).

También estaba verificando y prestando atención a las compañeras, y yo creo que otro desafío curricular que en muchos casos nos presenta el MEP es que se programan actividades –llámese ferias científicas, festivales, olimpiadas...– pero no se contextualizan. O cuando se toman estas actividades, o se definen, no están



tomando en cuenta a nuestra población... Son actividades muy buenas, muy cargas, que llegan y motivan al estudiante y le ayudan, verdad, a que salga adelante; pero no están pensando en nuestra modalidad cuando se definen lineamientos, fechas, actividades (Directora 4 CINDEA, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).

Nótese en las anteriores manifestaciones la disconformidad que expresan por las arbitrariedades de los mandos altos y medios y sus consecuencias en la gestión curricular. En especial, por la descontextualización que pueden generar. Inclusive, el enfoque tecnocrático produce problemas de pertinencia curricular. De ahí la necesidad de evolucionar a un modelo de diseño y desarrollo curricular práctico-deliberativo, que, en la línea de Moreno (2000), considere más las necesidades y propuestas del personal docente y administrativo a cargo de las instituciones y que, a su vez, descentralice y democratice más la gestión curricular, para prever las inconveniencias de la impertinencia y descontextualización expresada en la siguiente afirmación:

Porque lo que hizo fue meter todos los contenidos que le entraban a la gente de bachillerato –y de noveno, en aquel tiempo–: se lo metieron a los módulos, y ya. Se les olvidó que hay toda una metodología, una estructura de lo que traía esto. Entonces digamos que el nuevo plan que... para poderle hacer frente a las famosas pruebas estatales, se echó a perder todo el plan de estudios; y digamos que, en términos de educación para la vida, y eso, pues sí, ya no es lo que, digamos, fuera o iba a ser ese plan de estudios (JM, IPEC Agua Buena-Coto Brus, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).

No faltaron, sin embargo, opiniones favorables al modelo tecnocrático establecido, pero debe subrayarse que representaron expresiones de minoría, que muy probable especifican realidades de un contexto particular como el del CONED:

Y las estrategias pues ya están establecidas, ya hay una estrategia establecida por parte de la Dirección del CONED a seguir. Y si lo de lo anterior que mencioné está de acorde [sic], pues las estrategias implementadas hasta el momento han estado de acordes [sic]. Por algo los estudiantes quieren ingresar al CONED, ¿verdad? Para solventar sus necesidades en este momento académicas y de titulación también (Coordinador CONED, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).

4.2.3.2. Puesta en práctica del enfoque curricular por habilidades

Un punto destacado de las participaciones de las personas informantes fue su identificación con el enfoque curricular por habilidades o competencias que en la actualidad el MEP



promueve para sus ofertas del DEPJA. Desde la perspectiva de Weinert (1999), se comprende por el enfoque en cuestión lo siguiente:

acción que combina de un modo integrado en un sistema complejo esas habilidades intelectuales, conocimientos de contenido específico, habilidades cognitivas, estrategias específicas de un determinado ámbito, rutinas y subrutinas, tendencias motivacionales, sistemas de control de voluntad, orientaciones personales del valor y comportamientos sociales (Weinert, 1999, citado por López, 2020, p. 62).

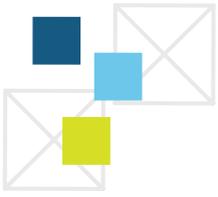
La mayoría de las personas participantes externó criterios muy favorables hacia el enfoque por habilidades. Sobre todo, como alternativa para lograr trascender el aprendizaje superficial, es decir, el aprendizaje memorístico, repetitivo y pasivo. Compartieron la idea del potencial que las habilidades presentan para promover un aprendizaje más profundo, aplicado y dinámico, además de la necesidad de ejecutarlas adecuadamente en las aulas, como se aprecia en las siguientes aseveraciones:

bueno, diay, yo creo que los planes de estudios del MEP, ¿verdad?, en término de habilidades técnicas y competencias analíticas ha mejorado mucho. Entonces, por ejemplo, ahora lo que es la parte de Español, de Matemáticas, Estudios Sociales, Inglés... todos, la verdad, han mejorado mucho, porque va más tirado hacia esas habilidades técnicas y competencias analíticas. Ya en Español no es repetir una lectura como un... como una lora, sino que es analizarla” (JM, IPEC Agua Buena-Coto Brus, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).

Sí, se les incentiva a que sean estrategias más innovadoras; por ejemplo, a que puedan profundizar más en los temas (KV, IPEC Agua Buena-Coto Brus, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).

De ahí que una interesante inferencia de lo anterior es la percepción positiva que manifestaron acerca del currículum prescrito que, en las diferentes modalidades de la EPJA, promueve el MEP. Valoradas como el punto de partida del proceso curricular, autores como Pozner (2007) recomiendan que deben evaluarse muy bien esas opiniones, porque incidirán en el desarrollo de otras dimensiones del currículum como el operacional y adicional (extracurrículum). Aparte de que reflejan grados significativos de pertinencia curricular, como se muestra en el siguiente texto:

Pero en lo que se refiere a currículum, yo siento que estamos bien, así como ha ido... como ha ido el desarrollo de lo que es la malla curricular. Porque si hablamos de cursos libres, aquí se dan excelentes, porque va enfocado a la población. Aquí



vienen mucho al curso libre [inaudible] las personas... bueno, sí, madres adolescentes, madres jefas de hogar... Estoy hablando propiamente de cursos libres y carreras técnicas. Y aquí viene... La matrícula es muy grande. Lo que es Cocina, aprenden a hacer queques, galletas [interrupción], y ellas son emprendedoras y venden sus productos. Lo que es Costura, también: aprenden a hacer prendas cuando aprenden; y lo que es el curso de Belleza, aprenden a cortar cabello, y eso. Si nos vamos a la parte convencional, se desarrollan como cursos opcionales: Educación Física, Música, Psicología, la parte de Administración, que es Contabilidad... Y se desarrolla muy bien porque tenemos un profesor calificado. La limitante de nosotros es el espacio (AV, IPEC Liberia, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).

4.2.3.3. Análisis y comprensión del currículum prescrito-formal

Si bien se expresaron opiniones favorables hacia el currículum escrito, tal y como se indicó en el apartado anterior, se identificaron preocupaciones sobre el análisis y la comprensión que las personas docentes realizan de dicho currículum. Recuérdese que el análisis curricular es una tarea fundamental para todo profesional en enseñanza y administración educativa. Pozner (2007) lo define como la acción de desintegrar un currículum en todas sus partes para comprender sus finalidades, fuentes, enfoques, regulaciones, entre otros datos de interés, que se interrelacionan para definir el carácter que tendrá la entrega de la docencia y el proceso de aprendizaje.

Prácticamente todas las personas participantes subrayaron las particularidades del currículum prescrito en las ofertas del DEPJA y, por tanto, la necesidad de que el personal docente las identifique y las ejecute de manera efectiva en sus lecciones. Fueron muy claros en los inconvenientes que surgen cuando el personal se integra a estas modalidades educativas con la idea de que su trabajo replica lo realizado en ámbitos más tradicionales. También en el trabajo que debe invertir el personal administrativo para orientar al sector docente, y así garantizar una adecuada gestión curricular:

Bueno, con respecto a la pregunta de los desafíos curriculares, yo creo que, bueno, hay varios. Uno es que, en algunas ocasiones, cuando uno llega a un lugar a trabajar, por lo general pide un programa de estudios. Y nosotros trabajamos con descriptores. Esto hace que algunos docentes, cuando llegan a trabajar, lleguen un poco perdidos porque no saben cómo se trabaja en la modalidad. Luego, algo que me llama mucho la atención es que la malla curricular es incluso difícil para el docente, explicarles



cómo trabajan: que trabajan por créditos, que tienen cursos opcionales, que tienen que cumplir con esos cursos opcionales, que son requisitos para graduación... Incluso los estudiantes, cuando se trasladan de otro centro educativo, necesitan que se les explique, porque ellos piensan que esto es solo como pasarme, y “Me paso y sigo”, verdad. No. Ese proceso de convalidación, de que me expliquen por qué tengo que llevar créditos opcionales, por qué tengo que llevar otras cosas... es difícil, y es hasta cierto punto, en algunos casos, una traba, ¿verdad?, para los estudiantes (Directora 4 CINDEA, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).

4.2.3.4. Desarrollo del currículum adicional o extracurrículum

Un desafío que merece ser destacado corresponde al desarrollo del currículum adicional o extracurrículum. Como se notó en secciones anteriores, parece que el personal consultado no alcanza a comprender el potencial de este tipo de currículum. Pozner (2007) lo matiza como todas aquellas actividades y experiencias que se desarrollan de manera paralela al currículum escrito; para este autor, su relevancia radica en las posibilidades que abre para que el estudiantado aplique el conocimiento curricular, tenga espacios formativos complementarios a las clases, de carácter en lo posible recreativo, y hasta desarrolle apego con la institución, sus docentes y pares estudiantes.

De ahí el desafío para que el personal administrativo y docente de las modalidades del DEPJA logre una perspectiva más amplia sobre el extracurrículum y supere la visión reducida, reflejada en comentarios como el siguiente:

Entonces la mezcla de todo eso es tiempo que... Uno sacrifica al otro, y, como usted lo decía, si, por ejemplo, si un día se hace un festival, muy bonito, es necesario el festival; pero eso también les resta clases a los estudiantes. Si otro día hay que hacer, por ejemplo, Consejo de Profesores, superimportante, porque imagino que se establecen los lineamientos, la organización; pero eso también implica que los estudiantes no van a tener lecciones (RL, IPEC Liberia, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).

4.2.3.5. Capacitación al personal docente

La capacitación docente sobresalió como uno de los desafíos más mencionados por las personas informantes. Se interpreta de tales manifestaciones que normalmente la formación docente inicial se enfoca mucho en las modalidades más convencionales del sistema educativo, como la académica-diurna. Margina las modalidades ofertadas por el DEPJA,



sin olvidar que la formación docente inicial en nuestro país tiene vacíos muy importantes en campos como la tecnología educativa, la andragogía, manejo de disciplina en aula, por mencionar algunos que, de acuerdo con los argumentos de los informantes, en las modalidades del DEPJA terminan sobredimensionándose, por todas las particularidades contextuales de las mismas.

De seguido se destaca una de las tantas opiniones en favor de la capacitación docente:

Con respecto a los retos, yo aquí tengo una... un reto de verdad, y es una mejor capacitación para los docentes. No solamente para los que trabajan del CONED; hablemoslo en términos generales. La pandemia ha desatado, verdad, una realidad que muchos no conocíamos, que decíamos “Ah, sí, usar la computadora; yo sé escribir, yo sé ra ra ra”. Pero ya planear una clase para darla de manera virtual es otra cosa. Entonces ese es un gran reto, o sea, ¿cómo dotar a nuestros docentes del uso de herramientas tecnológicas dinámicas y atractivas para el estudiante? Un estudiante que está en casa cansado, que viene de trabajar, ¿cómo lo meto a una clase de Sociales y que no se duerma? ¿Cómo lo meto a una clase de Matemática y que entienda? Entonces eso es un gran reto (Asistente CONED, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).

4.2.3.6. Mejoramiento de las condiciones laborales del personal

Junto a la capacitación docente recién mencionada, se presentaron significativas referencias hacia la necesidad de superar diversas problemáticas que presentan las condiciones laborales del personal tanto docente como administrativo. Situaciones como el tema salarial, la distancia entre el centro educativo y el lugar de residencia o los problemas de infraestructura fueron resaltadas por los participantes; opiniones que reflejan retos importantes para mejorar el desarrollo curricular en el DEPJA:

para poder funcionar mejor. Desde todas las perspectivas, verdad: desde la asignación de dinero hasta la asignación de los docentes, hasta que se le pague a la gente lo que se le tiene que pagar, como corresponde; no teniendo gente como mal paga haciendo funciones de más (JM, IPEC Agua Buena-Coto Brus, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).

Entonces, por ejemplo, acá el personal de nosotros viene de diferentes zonas acá aledañas; puede ser de... puede ser de 50 kilómetros. Entonces esa profesora, por ejemplo, tiene en la mañana una convocatoria; ya en la tarde todavía ella viene muy alejado [inaudible] de la residencia de ella. Además, si hacemos la reunión acá, que



no tenemos una... un servicio de Internet, así como para soportar una reunión de 50 personas (AV, IPEC Liberia, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).

4.2.3.7. Superación de carencias de infraestructura

Probablemente las diversas limitaciones a nivel de infraestructura de las instituciones fueron lo más mencionado por los informantes, para aspirar a un mejoramiento de la gestión curricular a lo interno del DEPJA. La misma literatura especializada, como en el caso de Molina (2015), aclara que este tipo de elementos del currículum, cuando presentan deficiencias, entorpecen tanto la labor del profesorado como el aprendizaje a lograr por el estudiantado.

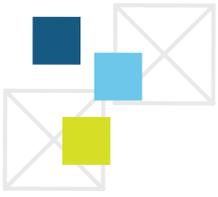
Obviamente, el tema es sensible para estas modalidades del sistema educativo nacional. Para el personal administrativo, es mucho lo que deben hacer para sacar adelante a personas estudiantes que, de por sí, enfrentan un plano personal y social muchas veces inconveniente, tanto que les impidió avanzar en las modalidades más convencionales de la educación pública y privada, para que, encima, no se cuente con las condiciones de infraestructura adecuadas. Por ese motivo, consideran como un desafío primordial instaurar esas condiciones:

En este momento, diay, crecimos más de la cuenta y ahora tenemos faltante de aulas, y el MEP no nos da aulas. De hecho, el MEP nunca nos ha dado aulas aquí; todo el colegio ha sido construido a punta de donaciones y de ayudas y esto, porque nunca nos ha dado aulas. Entonces imagínese usted cómo estamos, verdad, que hemos venido creciendo, creciendo, creciendo y... Es más: crecimos tanto desde mi gestión aquí, que hicieron otro colegio a partir de nosotros. Nos quitaron la mitad y se fueron pa' otro lado (JM, IPEC Agua Buena-Coto Brus, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).

Nosotros la sede está en una escuela, nos llevamos superbién con el día –costó, pero ahorita nos llevamos superbién–, compartimos y trabajamos muy bien, pero en sí las aulas son muy pequeñas. Entonces no nos pasan de 20, 25 estudiantes a lo mucho; ya 30 quedan apretaditos, SIN PANDEMIA. Con pandemia entran 15 nada más. Y eso es una problemática porque sí hay bastante gente para ingresar, y lo que nos dicen: “Son 35 estudiantes”, pero en el caso de nosotros no (Directora 1 CIN-DEA, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).

4.2.3.8. Implementación de tecnología (virtualidad)

La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) fue otro tema sensible y muy mencionado por las personas informantes. Más allá de ciertas “modas”, queda



claro que, en el contexto actual de disrupción tecnológica, resulta más que estratégico que el profesorado difunda entre el alumnado competencias digitales y que, paralelamente, se puedan ir desarrollando algunos elementos de educación en línea o virtualidad, tal y como lo sostienen autores como López (2020).

Estuvo claro a lo largo de las entrevistas y los grupos focales que la experiencia de virtualidad registrada durante la coyuntura de la pandemia fue sumamente traumática, debido a que ni las instituciones ni el estudiantado contaban con los medios y recursos para desarrollar de forma adecuada los formatos de virtualidad propuestos por las autoridades ministeriales. De ahí que la implementación de la tecnología se subrayó como desafío fundamental para el DEPJA:

Entonces nosotros estamos enfocados también con bastante auge a lo que es la parte virtual; para nosotros esto del uso de las tecnologías es extraordinario. Yo soy una de las directoras del circuito que destaco por implementar la tecnología. A mí realmente me gusta mucho la adquisición de estas herramientas y pues colaborar, tanto a mis compañeros como en su currículo también lo manejen para con los estudiantes. Sí soy del criterio de que la virtualidad llegó para quedarse: viene a darnos un sinnúmero de beneficios; por ejemplo, yo hace poco comentaba con los compañeros que, bueno, nos ha venido a ahorrar tiempo. A veces estas capacitaciones que tenemos ahorita el traslado mío hacia San José quizás en estos momentos no lo hubieran podido recibir, no lo pudiera realizar, y pues esas son de las bendiciones de la virtualidad, verdad, y de todas estas herramientas tecnológicas que sí vienen a dar auge y a reforzar toda esta malla curricular que llevamos a cabo en el colegio (Directora CAN, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).

4.2.3.9. Atención de las particularidades de estudiantes

En todas las entrevistas y grupos focales se identificó la necesidad de subrayar las características diferenciadoras que presenta el estudiantado de las modalidades del DEPJA. Si bien en algunas de las instituciones se cuenta con estudiantes adolescentes o menores de edad dentro de las aulas, todas las participaciones insistieron en visibilizar la presencia de adultos, incluyendo personas ancianas. Es decir, se persistió en todo momento en dejar claro que la mayor parte del estudiantado en el DEPJA corresponde a personas adultas, y que se trata de una población muy diversa a nivel etario.

Pero, además, se subrayó la realidad de exclusión social que vive gran parte de esa población estudiantil, realidad que los marginó de las modalidades convencionales del sistema educativo. En cada una de las siguientes afirmaciones se retratan muy bien las



numerosas adversidades que, en un plano personal, familiar, comunal y socioeconómico, deben superar quienes estudian en las modalidades del DEPJA para forjarse un mejor futuro. Tales situaciones justifican la pertinencia social de estos programas, y el desafío de que todas las personas involucradas con la docencia y administración dentro de esta dirección del MEP pongan como norte de su labor atender las particularidades del estudiantado:

Entonces el reto más grande es eso: el consumo de droga, la venta de droga [inaudible] los problemas, los pleitos que se dan a veces (AV, IPEC Liberia, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).

Bueno, sí; en realidad partiendo del hecho de que abordamos una población de estudiantes con particularidades, con muchos retos, con muchas situaciones de vida que los hacen más vulnerables ante las situaciones... Porque la población adulta que atendemos acarrea no solo la responsabilidad de estudio, sino muchas veces la responsabilidad de mantener un hogar, de trabajo; bueno, un sinnúmero de responsabilidades que tal vez no son la misma en un académico diurno, verdad, que por lo general es una población que todavía no es mayor de edad (Directora CAN, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).

Y sí es un reto, desde la parte de administración es un reto muy grande tener... Como dijo la compañera, tenemos estudiantes como en condición de calle, en alcoholismo; hemos tocado puertas y todo para que no se salgan de nuestras aulas. Pero a veces el mismo vicio y todo lo demás, lo hacen. El asunto de los estudiantes... de los más jóvenes, como preguntó usted, como... como seleccionarlos, no. Dios guarde, no se puede. Es mejor tenerlo mixto, porque el adulto le ayuda al docente en el aula. Cuando el más adolescente está ahí: "Que mire, que...", molestando, entonces el más adulto: "Bueno, papito, aquí se viene a poner atención, y a poner..." [risa]. Entonces como que ponen orden los adultos también; entonces eso es bueno para nuestra labor (Directora 3 CINDEA, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).

4.2.3.10. Empoderamiento en andragogía

Muy relacionado con lo señalado en el acápite anterior, la mayoría de los participantes reivindicó que la formación docente, tanto inicial como continua, priorice conceptos, principios y enfoques de la andragogía. Porque, como se expresó antes, el grueso del estudiantado de EPJA corresponde a población adulta. Y desgraciadamente el personal docente ha sido especializado en la atención de la niñez y la adolescencia, lo que genera graves vacíos,



limitaciones y contradicciones cuando trabaja con los adultos que se matriculan en las ofertas del DEPJA:

En este momento tengo 56 profesores, y de ellos ninguno tiene andragogía, todos son pedagogía... Entonces el pedagogo, la pedagogía viene a enseñar como nuevo, como que no sabe nada; y ya la andragogía es, al contrario: la andragogía trabaja en su entorno, trabaja desde la comunidad que venga el estudiante, y hasta su forma de vivir. Tuve en algún momento chicos desde indigentes, o de la calle, que venían, que comenzaron a venir por el comedor prácticamente, porque querían comer, pero ahí los fuimos rescatando y los fuimos rescatando. Entonces todo lo que es andragogía es en base a lo que ellos viven, a lo que... en el entorno que ellos están. Ese es un pequeño gran reto que tenemos, al llevar a las aulas los estudiantes, pero el docente que tenemos al frente es de pedagogía y no de andragogía (Directora 3 CINDEA, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).

Y dejo de lado la andragogía. Dejo de lado que estoy trabajando con personas adultas, que ya tienen una experiencia de vida, que sus conocimientos son totalmente diferentes, que su forma de aprender es totalmente diferente. Y caemos a que les estoy enseñando a chicos de 13 o 14 años que yo quiero manipular; y no es así, por lo menos con la modalidad nocturna NO es así (Directora 4 CINDEA, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).

4.2.3.11. Compromiso docente

Para finalizar, algunas de las personas participantes expresaron la urgencia por contar con personal docente más comprometido e identificado con la causa de las distintas modalidades del DEPJA:

Y entonces, claro, ocupamos que la gente sea dinámica. Ocupamos ese compromiso del docente. Que el estudiante se sienta no solamente parte en la institución, o que yo me tengo que sentar a la clase porque... Entonces es buscar eso: es buscar cómo ellos exploten sus propias habilidades, sus propias competencias. Pero que demos ese pasito de más. O sea que pasemos de esa zona de confort de que “Yo académicamente sé muchas cosas”, de que “Yo planeo la lección”, de que “Yo soy dueño de este tiempo de lección”. Pero que cuando yo haga esa lección, ese conecte con el estudiante, sea de manera dinámica y alegre, para mantener la atención, ¿verdad?, de la clase (Asistente CONED, comunicación personal, 22 de noviembre del 2021).



Se identificó disconformidad por ciertas actitudes que algún sector del profesorado despliega en su trabajo: indiferencia, apatía y, en general, poco interés por impactar en la formación de sus estudiantes. Ese espíritu quedó bien reflejado en la opinión del representante de CONED antes citada.

4.3. DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA

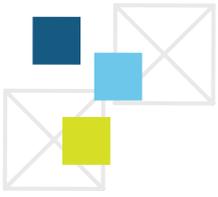
Esta dimensión se concibe desde la gestión empleada por la persona directora para la organización del centro educativo y la gestión del recurso humano a través del conjunto de habilidades directivas que moldean su perfil profesional dentro de las modalidades de EPJA.

Desde la dimensión administrativa la persona directora realiza un conjunto de actividades enmarcadas en el control, planificación, organización, dirección e integración, necesarias para la gestión de los servicios inherentes a cualquier institución educativa, velando, a su vez, por la ejecución y la correcta contextualización de la política educativa imperante.

Autores como Andere (2017) señalan que el líder escolar debe tener el conocimiento (ciencia) y el arte (sensibilidad) para entender el contexto y los recursos disponibles, y la sabiduría para tomar las decisiones más adecuadas y correctas dadas las circunstancias (p. 57). El arte y ciencia necesarios para el adecuado ejercicio administrativo por parte de la persona directora adquieren particular importancia dentro de las modalidades del DEPJA, cuyos centros educativos se estructuran a través de las particularidades marcadas por los contextos, poblaciones y normas inherentes a esta oferta.

Esto no solo configura el ejercicio directivo dirigido a las poblaciones jóvenes y adultas, sino que lo diferencia en comparación a la dinámica que se gesta en otras modalidades. Se debe recordar que, en palabras de Brusilovsky (2006), lo que caracteriza a la educación de adultos es su heterogeneidad: de propuestas, de públicos, de espacios institucionales, de tipo de personas que cumplen función docente y de modos de trabajo (p. 10).

En este sentido, la gestión administrativa que realicen los responsables de la administración de este tipo de instituciones encara el gran desafío de atender con la mayor pertinencia posible el contexto, los intereses y las necesidades de una comunidad educativa diversa, con grandes demandas económicas, sociales y educativas. De allí que estudiar las dinámicas de gestión presentes en estos escenarios tan particulares reviste especial interés. Es así como en el marco de esta investigación se propuso, por una parte, identificar y comparar las prácticas de gestión administrativa que realizan las personas directoras en las diferentes modalidades pertenecientes a la EPJA; y por otra, determinar los principales desafíos para su gestión, desde la percepción de las personas directoras.



En función de identificar las prácticas de gestión administrativa, por medio de una encuesta se consultó a personas docentes que trabajan en estas modalidades. Debe señalarse que, para el análisis de esta dimensión, las prácticas se organizaron en tres subdimensiones particulares: las *habilidades directivas*, la *gestión del recurso humano* y la *organización del centro educativo*. Ahora bien, para efectos de determinar los desafíos, se llevó a cabo una serie de grupos focales con personas que ejercen la dirección educativa en modalidades EPJA.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos acompañados de un análisis que pretende facilitar su comprensión. Se presentan en primera instancia las prácticas y más adelante los desafíos planteados por las personas participantes.

4.3.1. *Prácticas implementadas por las personas directoras*

4.3.1.1. **Subdimensión: Habilidades de la persona directora**

Como se ha dicho en anteriores apartados, para el caso de este estudio la primera subdimensión con la cual se analiza la gestión administrativa corresponde a las *habilidades de la persona directora*, entendidas como el conjunto de capacidades, tanto conductuales como técnicas, que le permiten llevar a cabo la implementación de procesos y acciones en aras de alcanzar los objetivos planteados en el proyecto educativo (Mineduc, 2015). Fueron 16 las habilidades consignadas en el instrumento aplicado, con el propósito de que las personas docentes eligieran, con base en su experiencia, aquellas que mayoritariamente observan en el director o directora al momento de su gestión.

Como resultado, el personal docente destaca en primer lugar “la responsabilidad hacia el ejercicio de las funciones propias del cargo”, elegida por un 76% de los participantes; en segundo lugar, “el comportamiento apegado a la ética pública y las normas establecidas”, señalado por el 74.86%; y en tercer lugar, “el mostrar empatía frente a las experiencias y sentires de los miembros de la comunidad educativa”, destacado por el 71.43%.

En cuanto a las habilidades directivas menormente percibidas por las personas docentes en la gestión que realiza la persona directora se destacan “la capacidad de liderazgo para gestionar la institución educativa” (65.71%); le sigue “la capacidad de comunicación asertiva y afectiva” señalada por un 64.86% y, en último lugar, la habilidad de que “el ejercicio de sus acciones/praxis marca un ejemplo”, señalada por el 64.47% de los participantes, como lo muestra la figura 12.

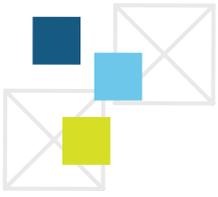


Figura 12.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con las habilidades de la persona directora del centro educativo



Fuente: Elaboración propia.



En función de lo anterior, cabe señalar que, desde la dimensión administrativa las habilidades con que cuenten los equipos directivos potenciarán sus acciones y prácticas en beneficio de la institución educativa que dirijan. Si bien resulta positivo que la responsabilidad, el ejercicio ético y la empatía estén presentes en la gestión de las personas directoras, preocupa que el liderazgo, la comunicación y la capacidad de predicar con el ejemplo se evidencian de manera más endeble en la gestión directiva de estas modalidades, según las opiniones de los encuestados.

Al respecto, la capacidad de liderar se valora como fundamental en el rol de la persona directiva, dada la necesidad de movilizar, armonizar, distribuir y articular a los miembros de toda la comunidad educativa y actores externos a ella, con miras al alcance de las metas y a la mejora continua del servicio educativo que se ofrece.

Investigadores de corte internacional como Leithwood (2018) y Bellei *et al.* (2014), citados por Mineduc (2015), identifican la habilidad de liderar como un factor que incide en el mejoramiento, que impacta de manera positiva a la institución y, en consecuencia, el aprendizaje de las personas estudiantes.

Siguiendo con la habilidad de liderar, hay que destacar que modelar con el ejemplo es uno de los principios primordiales del liderazgo, dado que, a través de ello y de manera indirecta, la persona directiva está configurando determinados comportamientos en los actores educativos; y de esta misma forma influye en la dinámica, el clima y la cultura institucional.

Finalmente, es indispensable que la persona directora posea habilidades de comunicación asertiva y efectiva a la hora de relacionarse con los actores internos y externos a la institución. Esto vendrá a garantizar interacciones saludables y coordinaciones estratégicas necesarias para asegurar el buen curso de los diferentes procesos que se gestan en este tipo de instituciones.

4.3.1.2. Subdimensión: Gestión del talento humano

En relación con la subdimensión *gestión del talento humano*, se les brindó a las personas docentes consultadas seis reactivos, con el propósito de que determinaran cuáles prácticas de capacitación, acompañamiento y evaluación del personal distinguían como parte de la gestión administrativa que realiza la persona gestora de su institución.

Al respecto, las prácticas que mayoritariamente se perciben presentes en el quehacer de las personas gestoras de las modalidades EPJA son: en primer lugar, “la realización de

La gestión educativa que ejercen las personas directoras de modalidades educativas

PERTENECIENTES AL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS (DEPJA)
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA

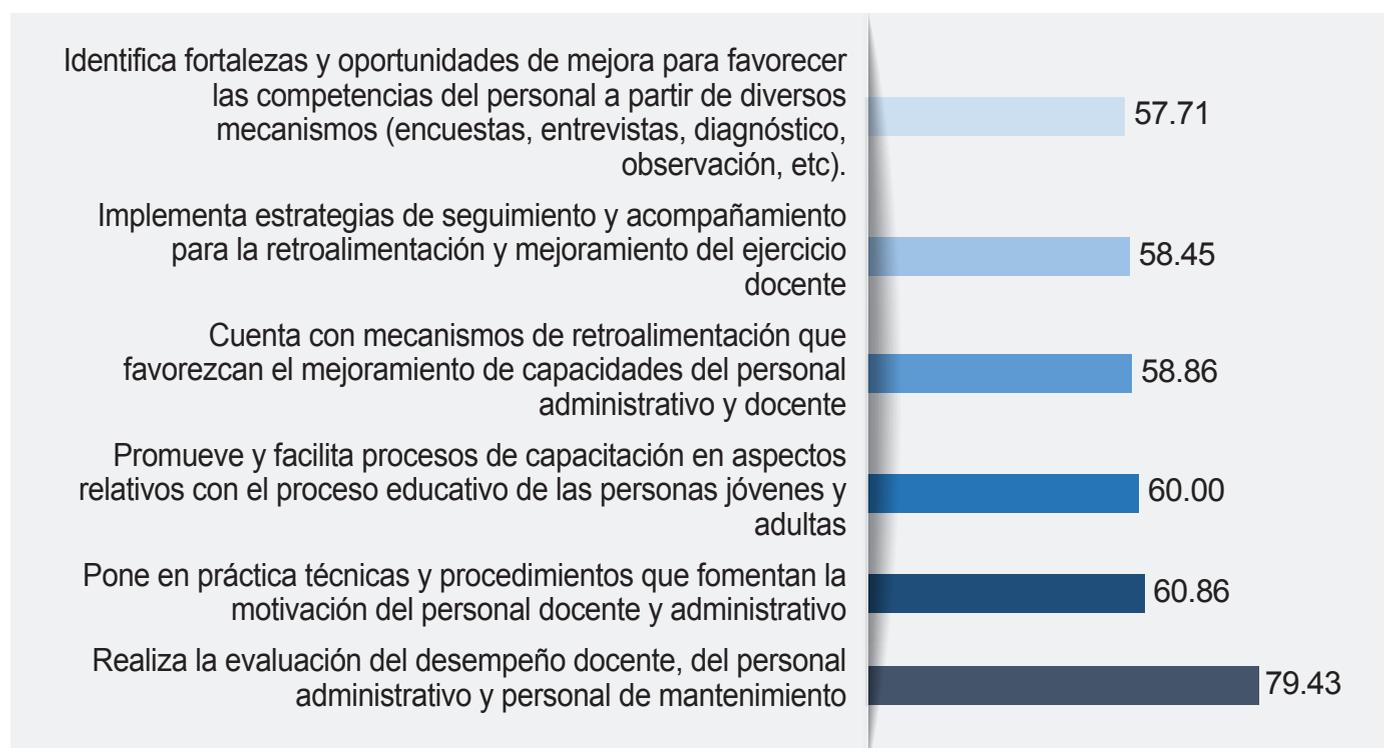


la evaluación del desempeño” elegida por un 79.43% de los participantes; en segundo lugar, “la puesta en práctica de técnicas y procedimientos que fomentan la motivación del personal” señalada por un 60.86%; y en tercer lugar la “promoción de procesos de capacitación en aspectos sobre la educación de las personas jóvenes y adultas”, que fue destacada por el 60%.

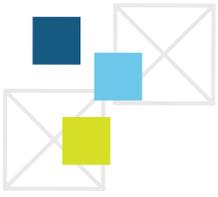
En relación con las prácticas de gestión del talento humano menos reconocidas dentro de las modalidades EPJA por el personal docente consultado se destaca, en antepenúltimo lugar, el contar con mecanismos de retroalimentación que favorezcan el mejoramiento de capacidades del personal administrativo y docente, elegida por un 58.86% de los participantes; en penúltimo lugar se encuentra implementar estrategias de seguimiento y acompañamiento (58.45%). En último lugar, la “identificación de fortalezas y oportunidades de mejora para favorecer las competencias” fue elegida solamente por el 57.71%.

Figura 13.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con que la persona directora del centro educativo realiza las acciones enlistadas como parte de su gestión del talento humano



Fuente: Elaboración propia.



En función de los resultados obtenidos, en primer lugar, llama la atención que, pese a que la práctica de evaluar el desempeño docente fue la mejor valorada, no es el 100% de la población encuestada quien manifiesta que las personas directivas la ejecutan. En tal sentido, debe señalarse que el MEP tiene establecida como una de sus herramientas de gestión administrativa la evaluación del desempeño del personal, y la enmarca como un insumo fundamental para la mejora. Este proceso se acompaña de lineamientos, procedimientos, manuales, sistemas y periodos de cumplimiento previamente establecidos desde el sistema central.

Por otra parte, con relación a las prácticas que obtuvieron los porcentajes más bajos, hay que hacer notar que la identificación de fortalezas y oportunidades de mejora en el personal, su seguimiento, acompañamiento, y la aplicación de mecanismos de retroalimentación son prácticas que contribuyen a potenciar su mejora desde diversas dimensiones, reportando beneficios en la comunidad educativa.

En concordancia con lo anterior, el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar (2019, p. 8) plantea que los equipos directivos eficaces proveen “apoyos específicos y concretos a partir de las necesidades detectadas en el equipo profesional”, lo que sin duda impacta de manera positiva el mejoramiento en las prácticas de los colaboradores, su desempeño, compromiso y motivación.

Investigadores internacionales como Ingervarson y Rowe (2008), Insuasty y Zambrano (2011), Shute (2008) y Tuyten y Devos (2011), citados por Aravena (2019), coinciden en que el acompañamiento, la observación y la retroalimentación forman parte de las demandas que deben afrontar los equipos directivos como parte de su gestión. Para una persona docente, saber qué y cómo debe mejorar supone una guía y su ruta hacia el mejoramiento, principalmente de su labor pedagógica.

Estudios dan cuenta de que este tipo de prácticas, bien gestionado, proporciona información relevante, suficiente y útil, tanto para quien gestiona como para el personal docente o de otro estrato. Activan en la persona un estado de conciencia de lo que hace, cómo lo hace y de qué forma puede mejorar, hasta alcanzar con el tiempo la modificación de pensamientos, comportamientos y, finalmente, sus prácticas (Aravena, 2019).

Desde los resultados obtenidos en esta subdimensión se evidencia la necesidad de que las personas directivas responsables de la gestión administrativa de las modalidades en estudio se preparen, comprendan e implementen este tipo de prácticas, para propiciar condiciones y apoyos al personal que redunden en procesos de mejora continua frente a la atención oportuna de las poblaciones jóvenes y adultas.



4.3.1.3. Subdimensión: Organización del centro educativo

En cuanto a la subdimensión *organización del centro educativo*, se les brindaron a los encuestados once prácticas que dan cuenta de lo que debería contemplar una organización y gestión eficiente de las instituciones educativas. Al respecto, las prácticas mayoritariamente señaladas por el personal de EPJA consultado son, en primer lugar, el conocimiento y la aplicación adecuada de la normativa del sector educativo y otras normas pertinentes, la cual fue elegida por un 72.41%; en segundo lugar, la toma de decisiones sobre el presupuesto en conjunto con la junta administrativa (71.63%); y en tercer lugar el conocer y aplicar correctamente las normativas de gestión de personal práctica, señalado por el 71.55% de los participantes.

En relación con las prácticas para la organización del centro educativo menos reconocidas en la gestión de las modalidades EPJA, por parte del personal docente consultado, se destaca en antepenúltimo lugar la adecuada administración de los procesos vinculados con el personal (68.39%); en penúltimo lugar el establecer, monitorear y evaluar las metas y objetivos de la institución propios del PAT (66.48%); y en último lugar, establecer indicadores de gestión educativa para dar seguimiento y tomar decisiones (65.80%). Estos valores pueden apreciarse de manera gráfica en la figura 14.

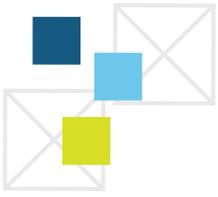


Figura 14.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con organización del centro educativo implementada por la persona directora



Fuente: Elaboración propia.



Al observar los resultados obtenidos, conviene hacer énfasis en la necesidad de que exista un equilibrio entre el acatamiento a las normas legales y políticas educativas vigentes y la implementación de prácticas estratégicas por parte de los equipos directivos, dentro de las cuales se destacan el establecimiento, monitoreo y la evaluación de indicadores de gestión educativa.

El *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*, del Ministerio de Educación de Chile, establece que “los equipos directivos requieren desarrollar una gestión eficiente y transformar su establecimiento en una organización efectiva, que facilite la concreción de su proyecto educativo y el logro de las metas institucionales” (2015, p. 28). Lo anterior no solo implica la armonización de condiciones, recursos, procesos y roles en función del adecuado funcionamiento de la institución, sino también recoger y analizar datos de manera sistémica y sistematizada con miras a: 1. una toma de decisiones informada y oportuna, 2. el establecimiento de planes de mejora contextualizados y pertinentes y 3. la gestión de rendición de cuentas ante la comunidad educativa con base en evidencias.

En tal sentido, y en coincidencia con el estudio realizado por Solano *et al.* (2020, p. 90), conviene resaltar la necesidad de preparar a las personas directivas para el establecimiento, monitoreo y evaluación de indicadores de gestión educativa, que les permitan fortalecer su quehacer y, con ello, los procesos educativos con miras al mejoramiento de la calidad del servicio que se ofrece.

Resulta prioritario trabajar con indicadores que generen información efectiva a las personas directivas, que faciliten un ejercicio administrativo más pertinente y contextualizado a las características sociales, económicas y culturales de las instituciones educativas que atiende, y que, a su vez, responda en alguna medida a la institucionalidad o estructura administrativa del sistema central.

Para finalizar el análisis de esta subdimensión, llama la atención que solamente un 71.06% de las personas docentes encuestadas manifiesta estar de acuerdo con que la gestión organizativa que ejerce el director o directora es acorde a las necesidades específicas de la modalidad de personas jóvenes y adultas que atiende. Pareciera que del todo no se está logrando hacer lectura del contexto político, social, económico y cultural de estas modalidades ni de la población que atienden, para configurar desde allí las formas de gestionar lo administrativo y pedagógico en procura del mejoramiento de la calidad en las condiciones educativas y de vida del grupo al que prestan servicio.



4.3.2. Prácticas implementadas según modalidades EPJA

La amplia gama de modalidades que integran la oferta de educación para jóvenes y adultos conlleva la existencia de diversos estilos de gestión administrativa cuyo accionar resulta único, debido a los diversos componentes que configuran sus distintos contextos institucionales. De esta manera, la percepción de las subdimensiones que componen el área de gestión administrativa para la EPJA se aborda desde las distintas modalidades propias de esta oferta educativa. Así, las habilidades, el talento humano y la organización se analizan a partir de las valoraciones ofrecidas por los docentes pertenecientes a las modalidades IPEC, CINDEA, CAN y CONED.

En términos generales, comparando las prácticas de gestión administrativa según modalidad, se observa que el CONED es la que muestra una mayor frecuencia de acuerdo frente a la presencia de prácticas en el quehacer de la persona directiva, concretamente, entre un 57.14% y un 89.29% de los docentes encuestados en esta modalidad se muestran entre de acuerdo y muy de acuerdo con el hecho de que, desde la dirección, se ejecutan las acciones evaluadas.

Por el contrario, para el caso de los CINDEA, el porcentaje de las personas encuestadas que opinan estar de acuerdo y muy de acuerdo con la presencia de estas acciones en la gestión administrativa del personal directivo disminuye hasta ubicarse entre 32.12% y 58.55%. En el caso de la subdimensión *habilidades directivas para la gestión administrativa*, estos docentes manifiestan que las que mayoritariamente se evidencian en quienes dirigen la modalidad CINDEA son: “demuestra un comportamiento apegado a la ética” (71.50%), “demuestra responsabilidad en sus funciones” (70.98%) y “muestra empatía frente a las experiencias y sentires de la comunidad educativa” (66.32%).

Sobre la subdimensión *habilidades directivas para la gestión administrativa*, de acuerdo con la opinión de los encuestados de la modalidad IPEC, se evidencian en mayor medida en el personal directivo: “promueve la comunicación con los distintos actores educativos” (76.92%), “demuestra responsabilidad en sus funciones” (74.36%) y “muestra empatía frente a las experiencias y sentires de los miembros de la comunidad educativa” (71.79%).



Figura 15.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con las habilidades de la persona directora del centro educativo bajo la modalidad CINDEA.



Fuente: Elaboración propia.



Figura 16.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con las habilidades de la persona directora del centro educativo bajo la modalidad IPEC



Fuente: Elaboración propia.

La gestión educativa que ejercen las personas directoras de modalidades educativas

PERTENECIENTES AL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS (DEPJA)
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA



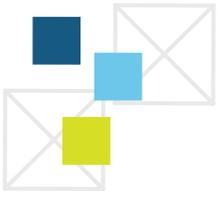
Siempre en esta misma subdimensión, pero con referencia a la opinión de las personas docentes de la modalidad CAN, las habilidades directivas que mayormente practican sus directivos como parte de la gestión administrativa son, en primer lugar, “demuestra responsabilidad en sus funciones”, elegida por un 81.82%; en segundo lugar, “promueve la comunicación con los distintos actores educativos”, señalado por un 78.41%; y en tercer lugar, “demuestra un comportamiento apegado a la ética pública y las normas”, recalcado por un 77.27%.

Figura 17.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con las habilidades de la persona directora del centro educativo bajo la modalidad de colegio nocturno



Fuente: Elaboración propia.



habilidades directivas que visualizan con mayor presencia en la gestión administrativa son “demuestra un comportamiento apegado a la ética” y “demuestra responsabilidad en sus funciones”, ambas seleccionadas por el 92.86% de las personas informantes; seguidas por “es flexible y asume el cambio...”, seleccionada por el 89.29%.

Cabe señalar que, además de esta última habilidad, hubo siete habilidades a las cuales otorgaron el mismo porcentaje, como se muestra en la figura 17. En términos generales, partiendo de la opinión de las personas encuestadas, puede inferirse que las personas directivas de CONED practican en un buen porcentaje las habilidades fundamentales para una óptima gestión administrativa.

En lo referente a la subdimensión *organización del centro educativo*, las prácticas mayoritariamente identificadas dentro de la modalidad CINDEA por parte del personal docente son, en primer lugar, “conoce y aplica la normativa relativa a la gestión del presupuesto”, elegida por un 68.39%; en segundo y tercer lugar, “implementa acciones para la mejora continua de la infraestructura que respondan a las necesidades de la población joven y adulta” y “la toma las decisiones, en conjunto con la junta administrativa, sobre el presupuesto asignado a su institución en favor del proyecto educativo”, elegidas por un 67.36% de los encuestados.



Figura 18.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con las habilidades de la persona directora del centro educativo bajo la modalidad CONED



Fuente: Elaboración propia.

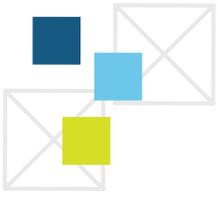
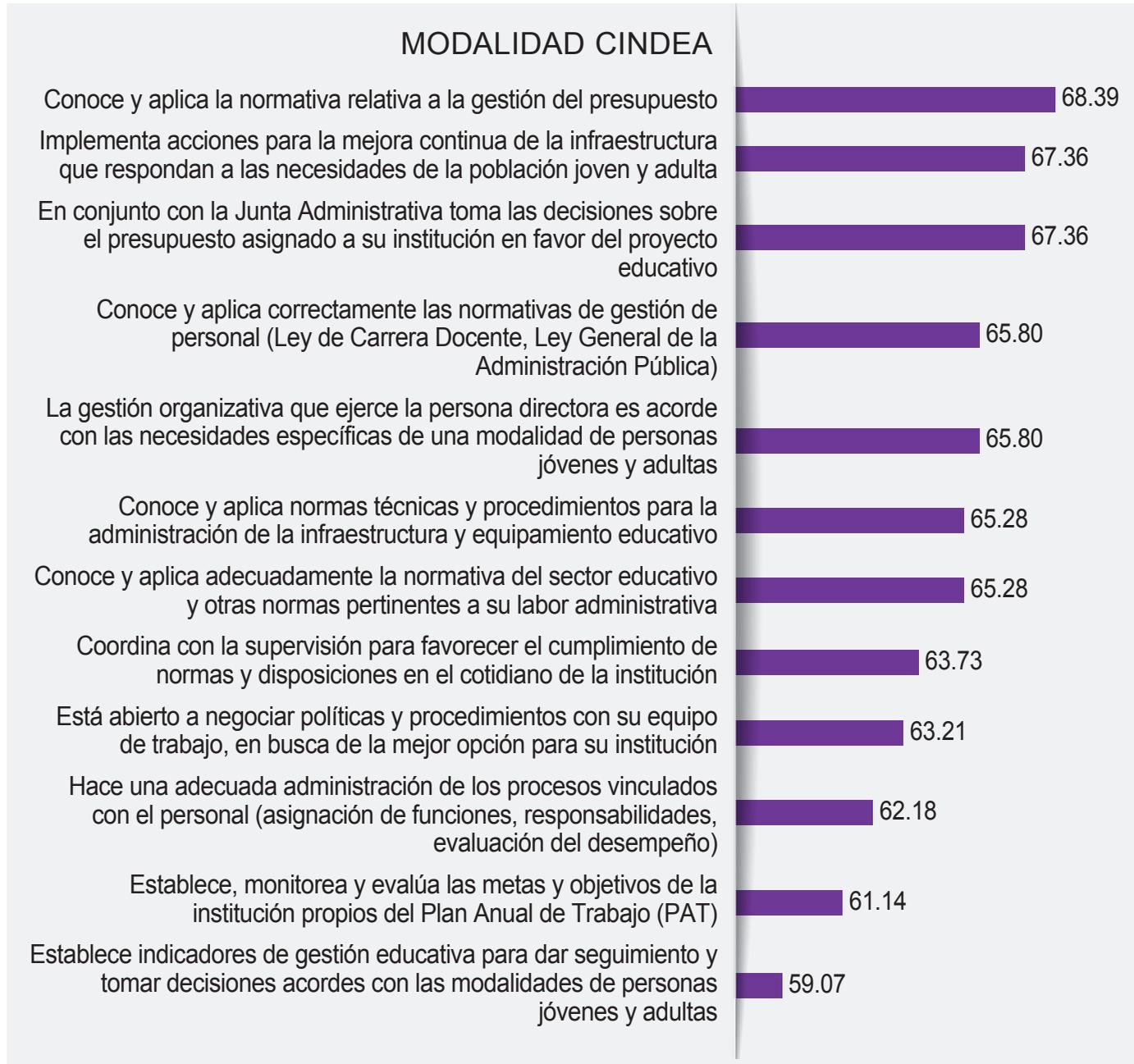


Figura 19.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con la organización del centro educativo bajo la modalidad CINDEA



Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo con la subdimensión *organización del centro educativo*, las prácticas calificadas con mayores porcentajes por parte de las personas docentes de la modalidad IPEC, y que, por tanto, se asumen como las que sus directivos más favorecen, se detallan seguidamente:

La gestión educativa que ejercen las personas directoras de modalidades educativas

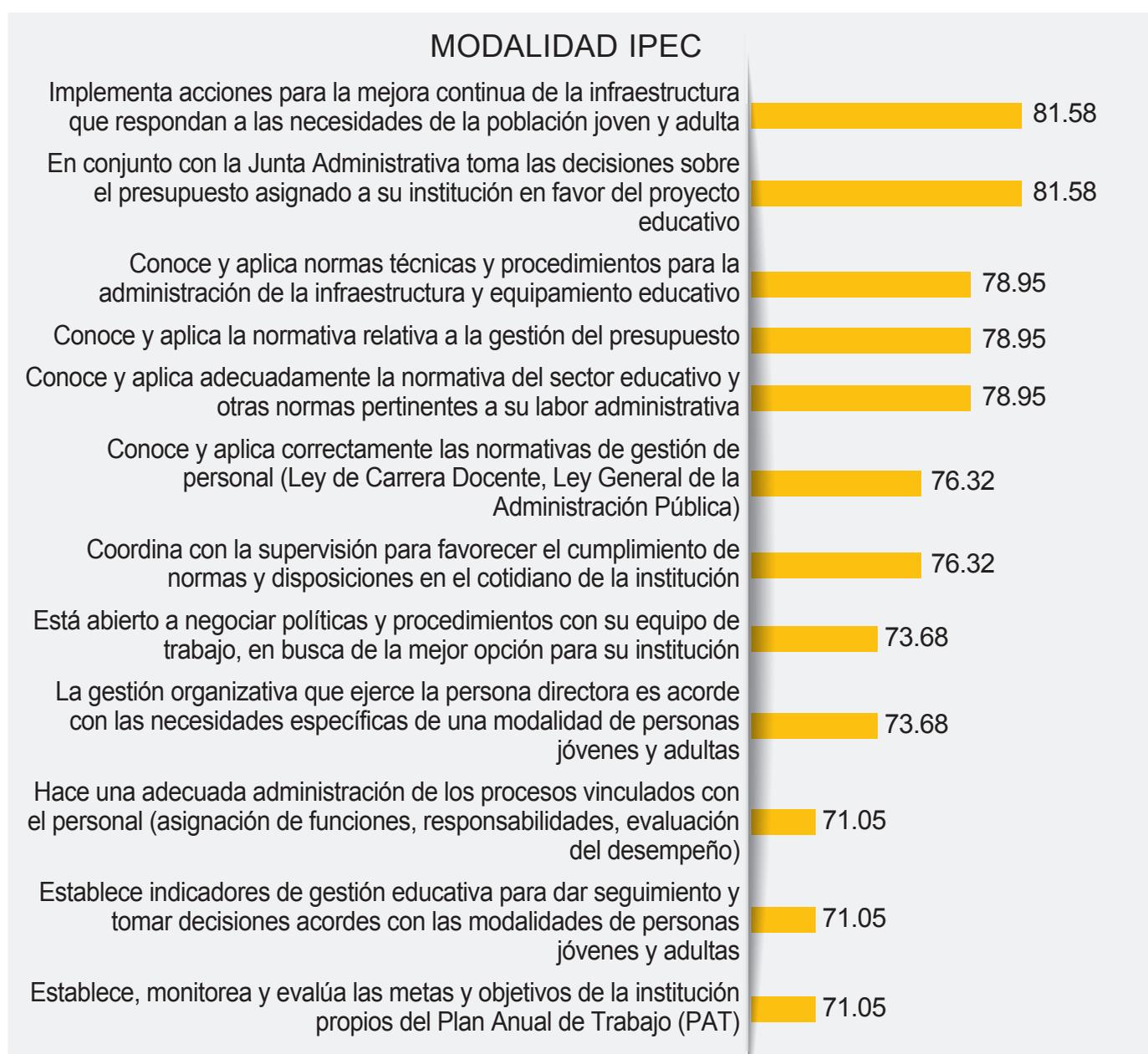
PERTENECIENTES AL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS (DEPJA)
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA



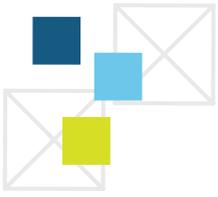
en primer y segundo lugar “implementa acciones para la mejora continua de la infraestructura que respondan a las necesidades de la población joven y adulta” y “toma las decisiones, en conjunto a la junta administrativa, sobre el presupuesto asignado a su institución en favor del proyecto educativo”, ambas elegidas por un 81.58%. En tercer lugar está “conoce y aplica normas técnicas y procedimientos para la administración de la infraestructura y equipamiento educativo”, elegida por el 78.95%.

Figura 20.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con la organización del centro educativo bajo la modalidad IPEC



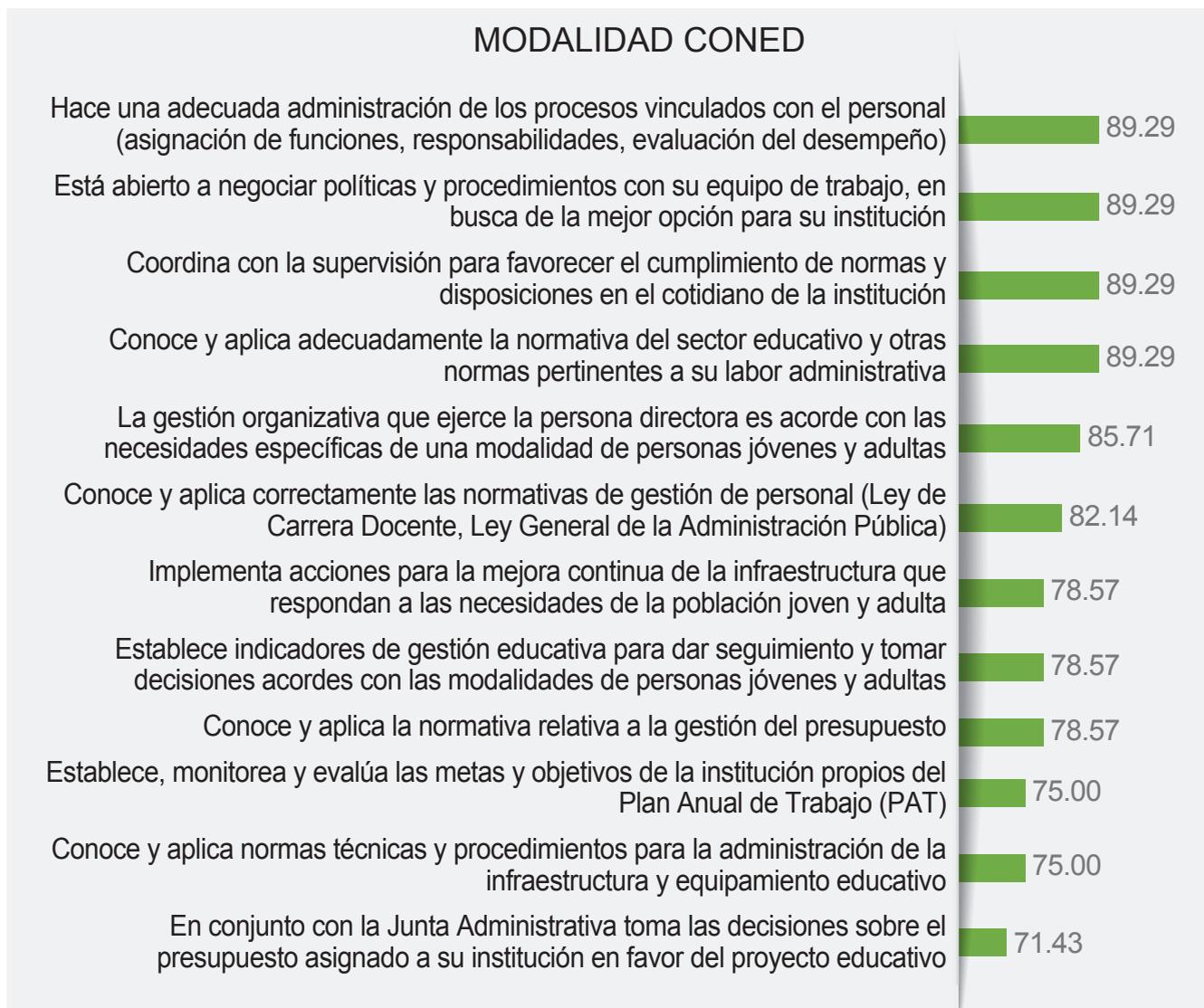
Fuente: Elaboración propia.



Para el caso del CONED, las tres prácticas principales sobre la subdimensión *organización del centro educativo* que, a criterio del personal docente, se encuentran presentes en las personas directivas son: “hace una adecuada administración de los procesos vinculados con el personal (asignación de funciones, responsabilidades, evaluación del desempeño)”, “está abierto a negociar políticas y procedimientos con su equipo de trabajo, en busca de la mejor opción para su institución” y “coordina con la supervisión para favorecer el cumplimiento de normas y disposiciones en el cotidiano de la institución”. Las tres opciones fueron elegidas por el 89.29% de los encuestados.

Figura 21.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con la organización del centro educativo bajo la modalidad CONED



Fuente: Elaboración propia.



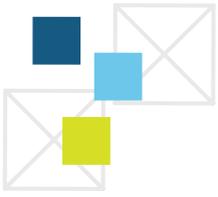
Figura 22.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con la organización del centro educativo bajo la modalidad de colegio nocturno



Fuente: Elaboración propia.

En el caso de las modalidades CAN, en lo referente a la subdimensión *organización del centro educativo*, se destacan a continuación las prácticas mayoritariamente seleccionadas por

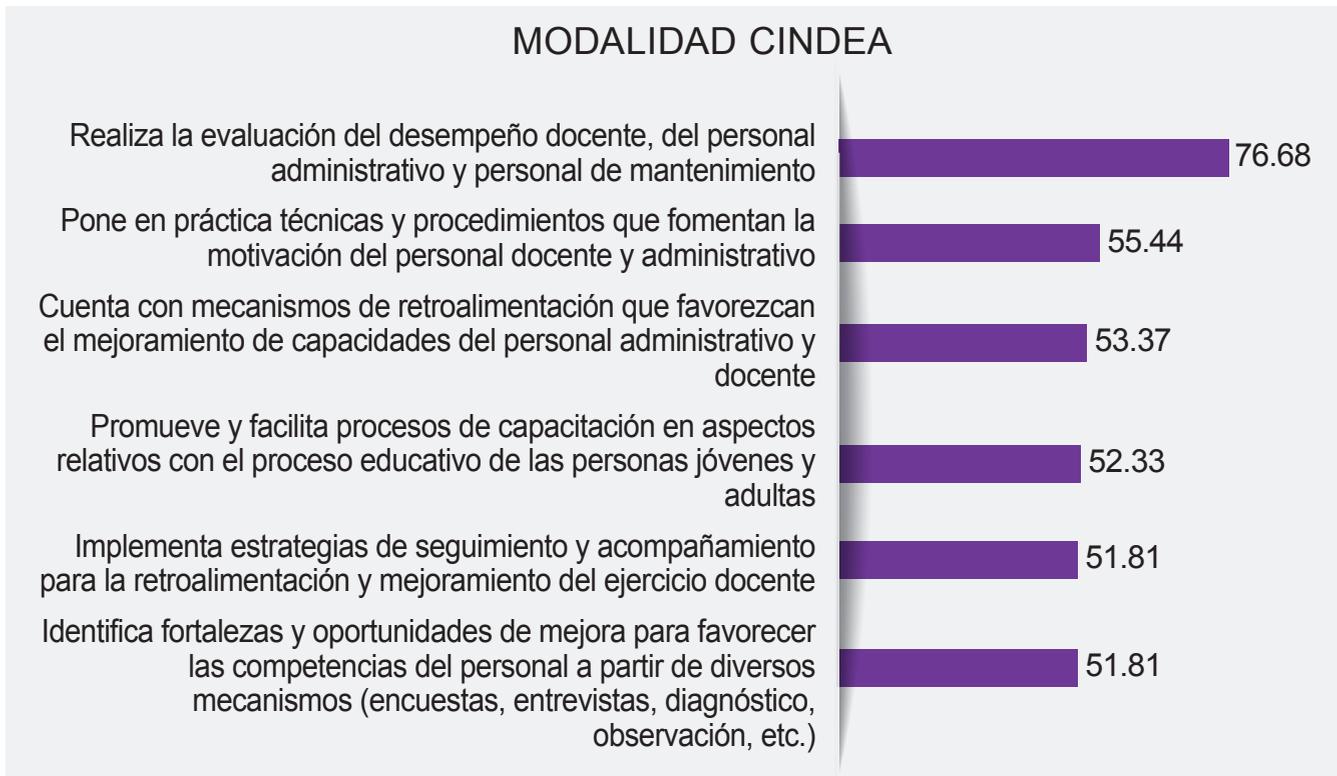


el personal docente consultado: en primer lugar “conoce y aplica adecuadamente la normativa del sector educativo y otras normas pertinentes a su labor administrativa”, (77.27%); en segundo y tercer lugar, “en conjunto con la Junta Administrativa toma las decisiones sobre el presupuesto asignado a su institución en favor del proyecto educativo” y “la gestión organizativa que ejerce la persona directora es acorde a las necesidades específicas de una modalidad de personas jóvenes y adultas”, ambas presentes en un 76.14% de las respuestas.

Para la gestión administrativa, desde la subdimensión *gestión del talento humano* los criterios más atribuidos a la modalidad CINDEA por parte del personal docente consultado se desglosan de la siguiente forma: “realiza la evaluación del desempeño docente, del personal administrativo y personal de mantenimiento” (76.68%), “pone en práctica técnicas y procedimientos que fomentan la motivación del personal docente y administrativo” (55.44%) y “cuenta con mecanismos de retroalimentación que favorezcan el mejoramiento de capacidades del personal administrativo y docente” (53.37%).

Figura 23.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con la gestión del talento humano bajo la modalidad CINDEA



Fuente: Elaboración propia.

La gestión educativa que ejercen las personas directoras de modalidades educativas

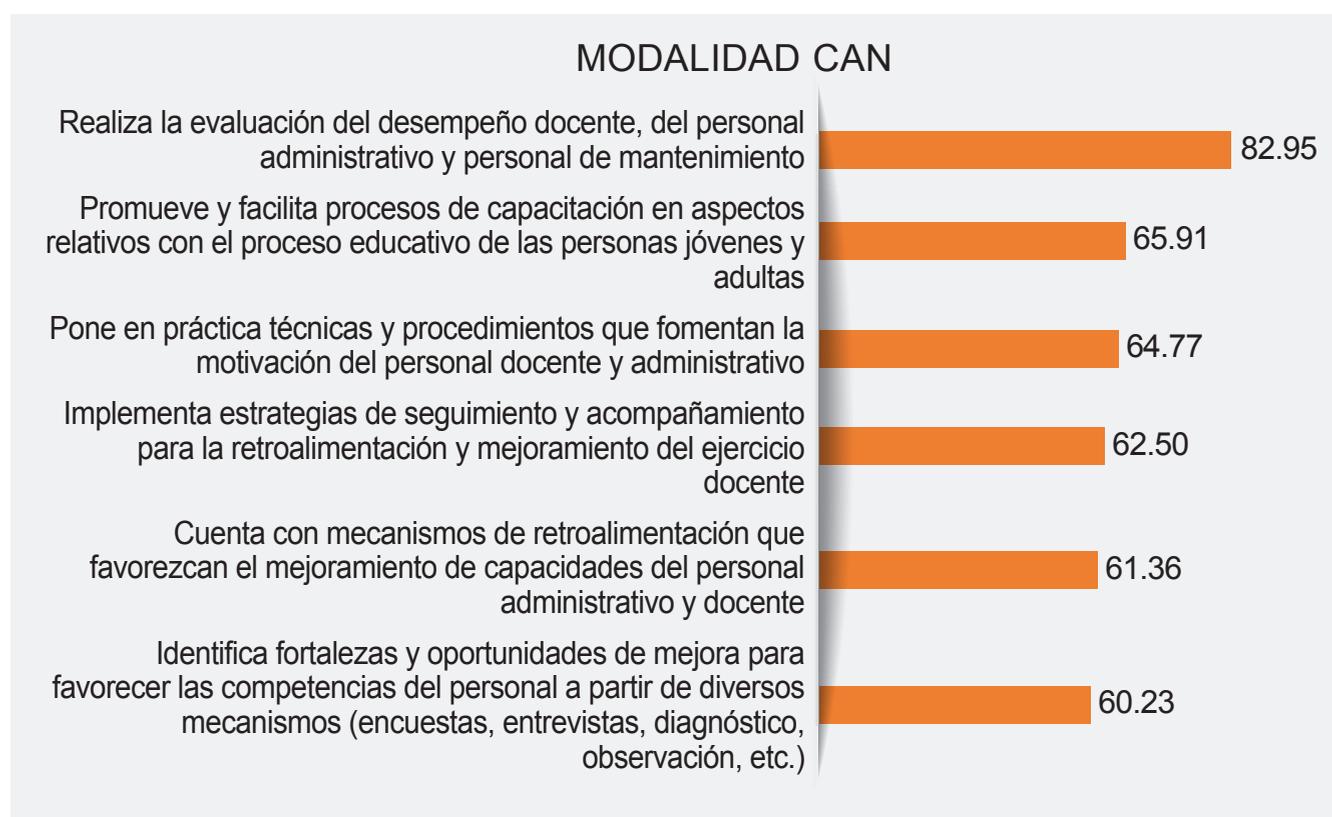
PERTENECIENTES AL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS (DEPJA)
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA



Para la gestión administrativa desde la subdimensión *gestión del talento humano*, los criterios más atribuidos a la modalidad CAN por parte del personal docente consultado son “realiza la evaluación del desempeño docente, del personal administrativo y personal de mantenimiento” (82.95%), “promueve y facilita procesos de capacitación en aspectos relativos con el proceso educativo de las personas jóvenes y adultas” (65.91%) y “pone en práctica técnicas y procedimientos que fomentan la motivación del personal docente y administrativo” (64.77%).

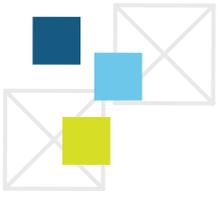
Figura 24.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con la gestión del talento humano bajo la modalidad de colegio nocturno



Fuente: Elaboración propia.

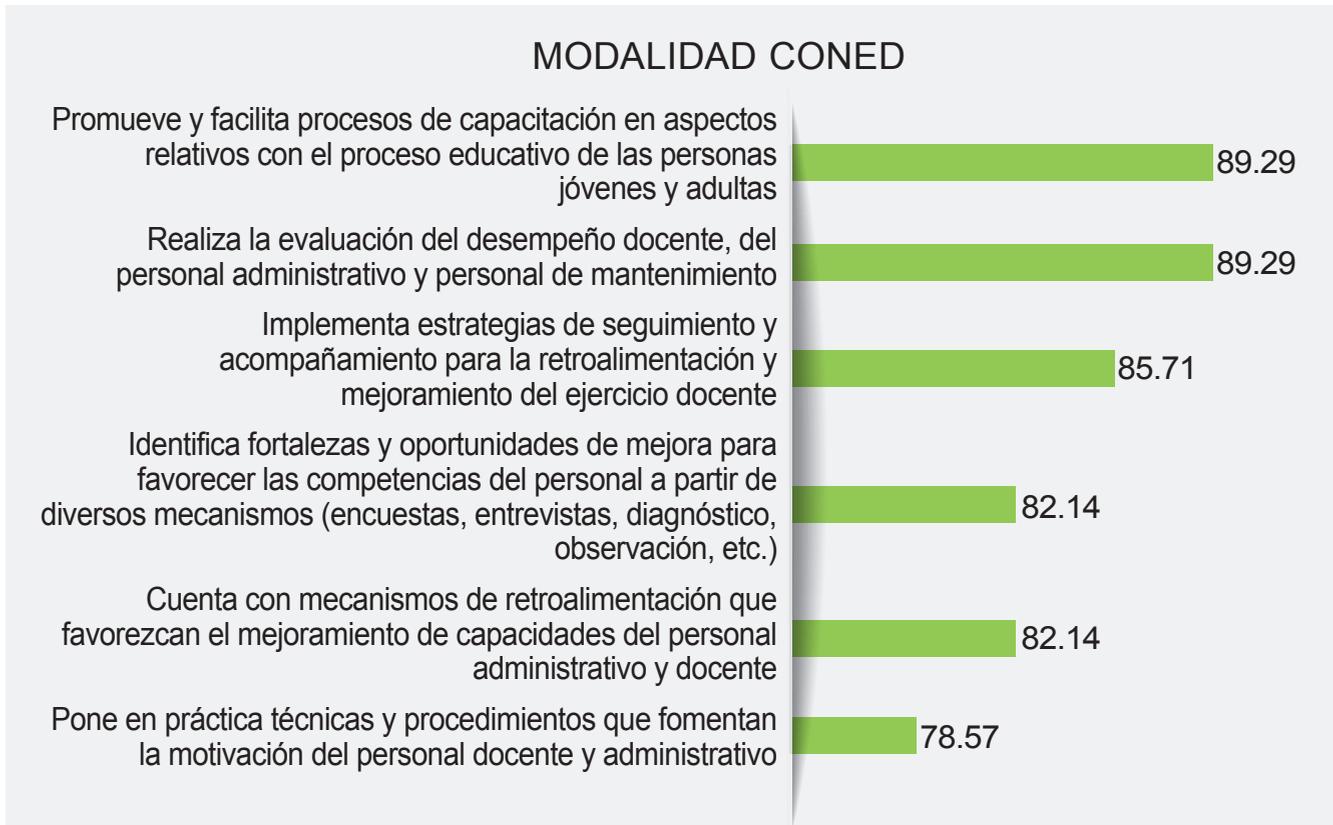
Desde la subdimensión *gestión del talento humano*, los criterios que más se le reconocen a la modalidad CONED por parte de los encuestados, para efectos de la gestión administrativa, son “promueve y facilita procesos de capacitación en aspectos relativos con el proceso educativo de las personas jóvenes y adultas” y “realiza la evaluación del desempeño



docente, del personal administrativo y personal de mantenimiento”, ambas elegidas por el 89.29%. Como tercera opción aparece “implementa estrategias de seguimiento y acompañamiento para la retroalimentación y mejoramiento del ejercicio docente” (85.71%).

Figura 25.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con la gestión del talento humano bajo la modalidad CONED



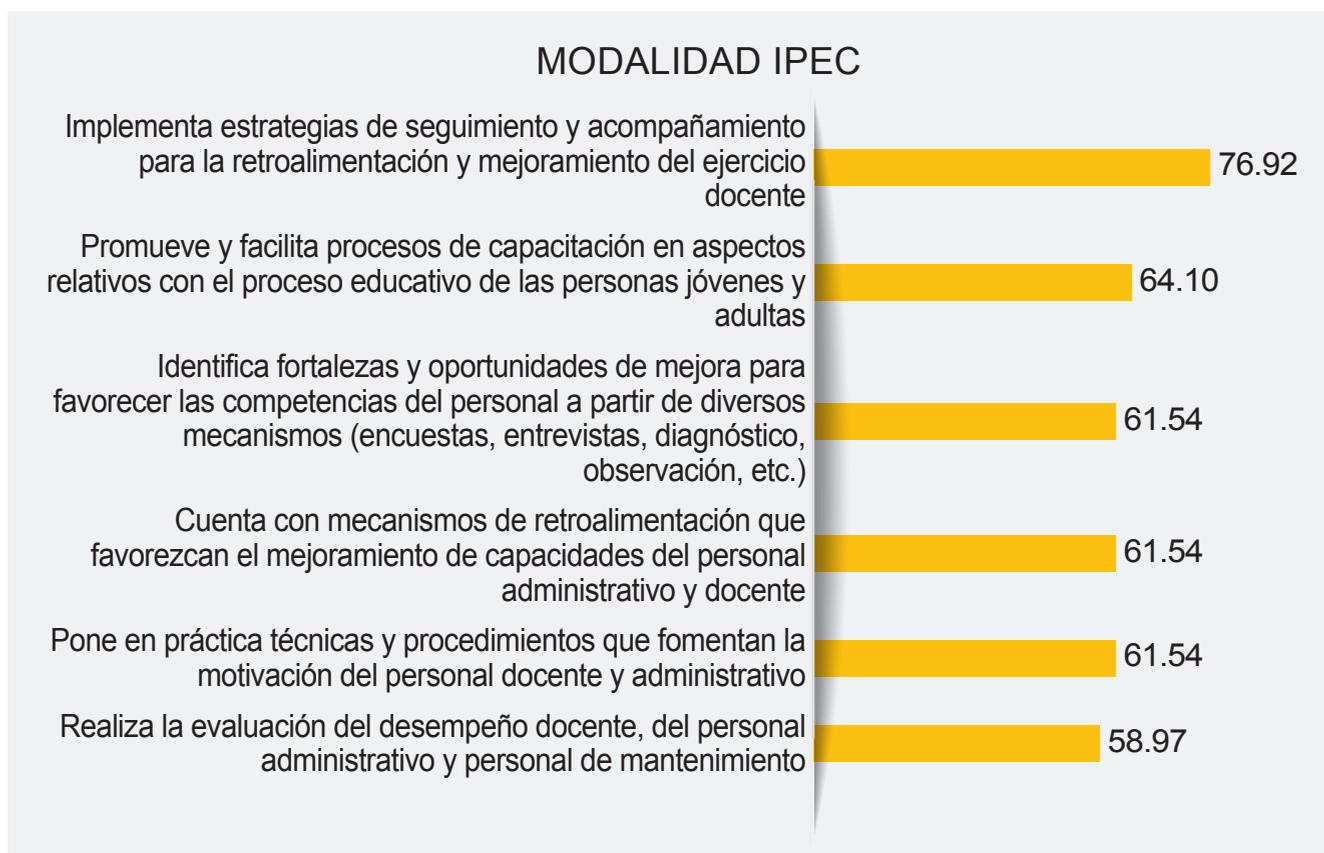
Fuente: Elaboración propia.

Según el criterio de las personas docentes de la modalidad IPEC encuestadas, las prácticas de gestión de talento humano mayoritariamente presentes en la gestión administrativa que realiza su director o directora son: “implementa estrategias de seguimiento y acompañamiento para la retroalimentación y mejoramiento del ejercicio docente” (76.92%), “promueve y facilita procesos de capacitación en aspectos relativos al proceso educativo de las personas jóvenes y adultas” (64.10%) y finalmente “identifica fortalezas y oportunidades de mejora para favorecer las competencias del personal a partir de diversos mecanismos (encuestas, entrevistas, diagnóstico, observación, etc.)” (61.54%).



Figura 26.

Porcentaje de docentes que se muestra entre de acuerdo y muy de acuerdo con la gestión del talento humano bajo la modalidad IPEC

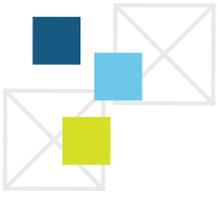


Fuente: Elaboración propia.

4.3.3. Desafíos para la gestión administrativa

Alrededor del tema de la educación para personas jóvenes y adultas se encuentra diversidad de debates, propuestas y críticas. Entre ellas, las que dan cuenta de su relevancia para el desarrollo sociocultural, económico y político de un país; pero también las que señalan las limitaciones y débiles condiciones en las que operan las instituciones educativas que sirven a esta población.

Di Pierro (2018) observa que el panorama de la EPJA en América Latina y el Caribe ha reportado poco cambio en las últimas décadas, y con ello ha generado un escenario desfavorable. Resalta elementos como el vacío y la no concreción de políticas educativas, la poca atención a sus necesidades y los recursos insuficientes que se otorgan a este tipo de modalidades para su funcionamiento.



Tal escenario no dista de lo que se experimenta en el contexto costarricense, donde las posibilidades de ofrecer un servicio educativo de calidad, inclusivo y equitativo se ven muy reducidas debido a una serie de desatenciones, rezagos y desafíos históricos que no han sido superados a lo largo de la historia, y que lamentablemente se acrecientan producto de factores contextuales y situacionales que impactan el ámbito educativo del país.

De esto dan cuenta estudios nacionales realizados por el Programa Estado de la Nación (2013), el COLYPRO (2016) y el Consejo Superior de Educación (2017), quienes ponen de manifiesto importantes reflexiones y hallazgos que revelan los nodos problemáticos de estas modalidades, los cuales, a su vez, provocan bajos niveles de eficiencia y eficacia del servicio.

En concordancia con lo anterior, una de las personas directoras consultadas en este estudio manifiesta que son “una población muy lesionada y abandonada en cuanto a priorizar nuestras necesidades... Creo que lo principal es eso: hacer eco en las autoridades de la importancia que representa la educación de jóvenes y adultos en el sistema” (Director CAN, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

Conocer los desafíos para la gestión administrativa desde la voz de las personas directoras implicadas, y de otros actores que les acompañan en su proceso de gestión, reviste importancia capital para puntualizar retos críticos que sirvan como base para futuras investigaciones, pero también como insumo para, en lo posible, establecer rutas de acción contextualizadas y pertinentes más inmediatas, que aporten al mejoramiento de este servicio educativo y, por ende, al fortalecimiento de las oportunidades de formación y realización de jóvenes y adultos.

En términos generales, las personas directivas que participaron de los grupos focales coinciden en que los principales desafíos están vinculados con presupuesto, infraestructura, condiciones laborales del personal, atención a la diversidad y condiciones de la población que atienden, la adaptación de su gestión administrativa a la dinámica diaria y, finalmente, los procesos de negociación y comunicación que deben gestionar con terceros para garantizar un servicio educativo que cumpla con condiciones mínimas.

Otro desafío que fue destacado particularmente por el equipo directivo del CONED es la presencia de ciertas ambigüedades estructurales y organizacionales que se dan en la práctica, lo que dificulta en alguna medida su autonomía y gobernanza en la gestión administrativa.

A continuación, se presentan algunas reflexiones acompañadas de la percepción de las personas informantes.



4.3.3.1. Presupuesto insuficiente

El retroceso presupuestario que se viene experimentando en lo educativo desde hace mucho tiempo, pero que se ha intensificado en época de pandemia, se convierte en todo un desafío para la gestión administrativa de las modalidades EPJA. La percepción de los equipos directivos y colaboradores que participaron en los grupos focales es que responder a la demanda real de este tipo de modalidades, frente a la creciente precarización de sus presupuestos, es una tarea imposible.

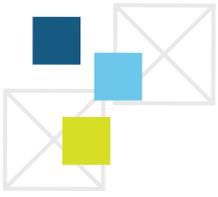
Esta situación provoca que a muchas personas jóvenes y adultas se les esté negando el derecho humano fundamental de educarse, desfavoreciendo de esta forma sus oportunidades de desarrollo humano. Al respecto, una directora de CINDEA manifiesta: “yo he tenido que decirle a la gente: “No, no tengo cupo; no puedo recibir más estudiantes”... Es una población muy bonita, muy diversa, con mucha necesidad de aprender y estudiar” (Directora 2 CINDEA, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

A criterio de las personas informantes, la pandemia ha venido a agravar la problemática, dado que se han visto obligados a priorizar la compra de suministros de limpieza y la reproducción de material por encima de la ejecución de proyectos. Una declaración que ilustra lo anterior es: “en este momento, apenas si alcanzan para lo que son las necesidades básicas de limpieza, de materiales de oficina, y para la reproducción de guías de trabajo autónomo” (Director CINDEA, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

Ahora bien, el tema presupuestario limita incluso la cantidad de lecciones con las que pueden contar. Si no existe el contenido suficiente, no se pueden satisfacer las necesidades reales de la estructura curricular ni de la población que aspira a acceder a la educación por medio de esta modalidad, tal como lo describe una directora de CINDEA:

nos han rechazado lecciones o no nos permiten aumentar aunque la estructura curricular lo necesite, o los estudiantes necesiten, por ejemplo, los módulos opcionales para completar sus mallas... Yo ahorita hice la solicitud para el 2022 y la respuesta fue que tenemos que apegarnos a una normativa de, digamos, de que no se puede dar aumento de lecciones por el asunto presupuestario (Directora 2 CINDEA, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

Según los testimonios del equipo directivo, esto no solo les coarta una oferta pertinente a las personas matriculadas, sino también las posibilidades de ofrecer a la comunidad cursos libres o emergentes. En función de esta problemática, las personas directoras buscan aplicar estrategias para poder completar la malla curricular del estudiantado y brindar un



servicio lo más óptimo posible, como, por ejemplo, tomar lecciones de cursos libres o emergentes, o disminuir la cantidad de grupos.

De la misma forma, el CONED no escapa a las dificultades presupuestarias, lo que les impide solventar de manera pertinente sus necesidades y contar con la cantidad de lecciones que requerirían para atender la demanda real. Algunas afirmaciones vinculadas con este tema son las siguientes:

no podemos solventar las necesidades de esas personas porque no tenemos 700 lecciones... Yo sé que mucha gente quiere ingresar y, por cuestión de lecciones, no se puede (Coordinador CONED, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

la educación es un derecho. O sea, es un derecho ¿hasta cuándo? Si un estudiante está pulseándola dos años para entrar al CONED de Heredia (Asistente CONED, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

tenemos ya bastante tiempo, o sea, más de 2 años de que no sube la cantidad de lecciones (Orientadora CONED, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

4.3.3.2. Carencia de recursos: infraestructura, equipamiento y personal

Los desafíos en función de recursos se enmarcan en tres ámbitos: infraestructura, equipamiento y personal. En primer lugar, las personas directivas de las modalidades CINDEA y CAN hacen evidente el gran desafío de ofrecer un servicio equitativo y de calidad ante la limitación de no contar con infraestructura propia. En segundo lugar, se suman las dificultades que se presentan al momento de pretender tener acceso a espacios y equipos existentes en las instalaciones que comparten con los centros diurnos. Estas circunstancias dificultan en gran medida su gestión; incluso, muchas innovaciones que quisieran implementar con miras al mejoramiento de los aprendizajes del estudiantado se ven restringidas por este factor.

El compartir espacios o solicitar préstamos de computadoras y otros equipos, según la opinión de las personas directivas, muchas veces supone conflictos y les resta autonomía para la ejecución y toma de decisiones. Los siguientes extractos del grupo focal ilustran esos argumentos:

En el caso de nosotros, digamos, la parte del satélite, tenemos la directora que a veces nos cierra aulas, nos cambia candados y demás, porque según ella no es parte de que se pueda utilizar. Entonces, yay, ya llega un profesor a impartir la clase, y resulta ser que nos cambiaron el candado; entonces ya no podemos (Orientador CINDEA, comunicación personal, 22 de noviembre 2022).



compartimos con colegio diurno. Y aunque en muchas ocasiones hay una buena y sana convivencia, no deja de tener sus aristas... Es necesaria cierta independencia en muchas cosas... Por ejemplo, con la entrega del paquete de alimentos. Diay, si el día está entregando yo no puedo entregarlo, porque usamos el mismo comedor... Y entonces, bueno, que si los dejen en un aula, bueno, “En esa no porque esa yo la ocupo” (Director CAN, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

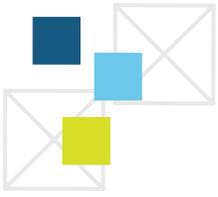
En esta misma línea, personal de CONED manifiesta lidiar también con dificultades de infraestructura, debido a que ocupa las instalaciones de las sedes universitarias de la UNED y estas son insuficientes para la cantidad de estudiantes que atienden. Una de las personas coordinadoras declara:

Como no tenemos instalaciones propias CONED, y estamos supeditados a la sede universitaria, y la sede universitaria no tiene instalaciones para albergar presencialidad, entonces eso es un gran problema para la presencialidad. Y nosotros tenemos... manejamos una población estudiantil muy singular, donde la presencialidad es... en tutorías es básica (Coordinador CONED, comunicación personal, 22 de noviembre 2021).

En tercer lugar, se hace referencia al escaso personal administrativo con que se cuenta para la gestión de este tipo de modalidades. Cabe acotar que varias de las personas informantes poseen la experiencia de gestionar instituciones educativas diurnas y, con base en ello, manifiestan percibir una gran diferencia entre la cantidad de personas que se asigna para la gestión administrativa de un colegio diurno y la modalidad EPJA. A continuación, un extracto que hace referencia a ello.

más apoyo en la parte administrativa, verdad, y de personal, para poder cumplir como debe ser. Uno hace lo humanamente posible, verdad, pero sí muchas veces la carga es mucho mayor porque la cantidad de personal es menor... Esta institución tiene 986 estudiantes, y yo solamente tengo dos auxiliares administrativos. Solamente tengo dos guardas, y tengo una institución de 24 000 metros cuadrados (Director CAN, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

Siempre sobre el tema del personal, pero haciendo referencia al docente, las personas informantes determinan el desafío de contar con un equipo capacitado y especializado en el tema de la enseñanza y el aprendizaje en personas adultas; es decir, en todo lo vinculado con andragogía. Lo anterior se debe a que han detectado que algunos docentes desconocen cómo se trabaja en este tipo de modalidades, dado que su formación y experiencia es en primaria



o secundaria, donde las condiciones, el contexto y la población son abismalmente distintas (Orientador CINDEA). Incluso, manifiestan la necesidad de la generación y capacitación en protocolos y legislación que oriente al cuerpo docente en la gestión de apoyos curriculares pertinentes para esta población.

4.3.3.3. Condiciones laborales del cuerpo docente

El nombramiento de las personas docentes por recargo y la dinámica de completar lecciones en diferentes instituciones educativas tiene un impacto negativo en su desempeño, en el sentido de pertenencia y en el compromiso con el centro educativo nocturno. Factores como el cansancio y el desinterés parecieran potenciarse debido a esta situación.

Por otra parte, como ya se mencionó, se requiere capacitación y formación especializada en andragogía; pero no solo eso, sino un conocimiento e identificación con la realidad de la población estudiantil que se atiende. Las personas consultadas mencionan la necesidad de un “cambio de mentalidad” por parte del docente para llevar a cabo procesos de aprendizaje más pertinentes. Algunas opiniones a este respecto se transcriben a continuación.

facilitaría mucho que el docente trabaje efectivamente, y tal vez con una jornada completa y no tenga que completar en instituciones diurnas, que por eso se da mucho que muchos trabajan en liceos académicos, o en CTPs ... y vienen a completar a los CINDEAS, y también eso genera –como decía el compañero– que muchos vengán también cansados y no vengán a brindar el mejor servicio a los estudiantes adultos (Directora 2 CINDEA, comunicación personal, 22 de noviembre 2021).

Al nunca ver, en estos 15 o 16 años que llevamos, cómo un docente adquiriera una propiedad, verdad, entonces se nos están yendo, porque llegan simplemente a rellenar... Así que pasamos por ese proceso de formación, tuvo más lecciones en Liceo de Nicoya y se va; un profesor que tal vez dio un rendimiento excelente por dos años en CONED (Asistente CONED, comunicación personal, 22 de noviembre 2021).

Frente a esta problemática y con el espíritu de resolver, las personas del cuerpo directivo han aplicado la estrategia de ir poco a poco asignándole lecciones a una misma persona docente hasta llegar a 40 o 44 lecciones; ante ello, según su testimonio, se experimentan diferencias y beneficios notorios que favorecen el proceso aprendizaje del estudiantado, el compromiso, la dedicación y el sentido de pertenencia con la institución.



4.3.3.4. Atención a las características y diversidad de la población estudiantil

Las personas que optan por estudiar en este tipo de modalidades lo hacen porque la educación regular no se ajusta a sus necesidades ni condiciones de vida. Muchas están integradas al mundo laboral formal o informal, tienen obligaciones familiares considerables que les coartan la posibilidad de asistir a un servicio diurno y, en ocasiones, han sido objeto de exclusión y fracaso en el sistema de educación regular (Castro, 2013).

Atender con calidad y pertinencia a esta población tan diversa, marcada en muchas ocasiones por la pobreza, vulnerabilidad, estigmatización social y serias carencias educativas, supone un gran desafío para la gestión administrativa. En la realidad, se hace necesario el apoyo académico multidisciplinario, pero también la atención de situaciones más personales que limitan sus posibilidades de disponerse al aprendizaje.

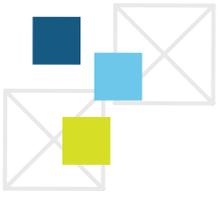
En este sistema se ubica una gran cantidad de padres y madres de familia, responsables del cuidado de sus hijos; situación que deben resolver de alguna forma para poder continuar estudiando o, en su defecto, se ven en la obligación de abandonar su proyecto de estudio. Ante ese dilema tan común, las personas informantes destacan la necesidad de brindar otros servicios, como el de guardería. A continuación, algunos testimonios:

una estudiante tiene tres hijos, tiene 30 años, y ella vende lapiceros y chicles en los semáforos, verdad. Entonces jamás va a ser igual para ella venir a estudiar (Director CAN, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

nosotros ahorita en las pruebas de quinto... teníamos las aulas ordinarias, el aula de adecuación y el aula de maternidad, donde teníamos a las mamitas que tenían que venir con sus hijos porque no tienen con quién dejarlos (Director CAN, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

Nosotros tenemos personas que tienen muchísimos años de no estudiar, de no estar en el sistema educativo; y a veces hay que reenseñarle a la persona, verdad, cómo es estudiar. No es como cuando vos tenés un muchachito y sale de la escuela, y viene al colegio, sino que hay que hacerle todo un reacomodo, una inducción hacia el proceso que va y, sobre todo, hasta armarse de paciencia uno, y dar atención un poco más individualizada (Asistente CONED, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

Son tantas las necesidades y complejidades socioeducativas que acarrea esta población, que generalmente las posibilidades reales y el marco de acción del personal directivo y administrativo resultan insuficientes para adaptar el escenario y brindar los apoyos socioeducativos que garanticen su permanencia y éxito en la institución. Pese a sus limitadas posibilidades, realizan adaptaciones y generan acciones de apoyo, incluso algunas que no les corresponden.



4.3.3.5. Se les asume como si fueran una oferta diurna

Para nadie es un secreto que las modalidades EPJA tienen una naturaleza única que las hace diferentes del resto; no obstante, estas características no son consideradas ni valoradas por el sistema en cuanto a procesos administrativos, incluso curriculares. Esto reviste un gran desafío para los equipos directivos y docentes, porque a pesar de sus particularidades terminan adaptándose a una dinámica pensada y diseñada como si fuera una oferta diurna. Seguidamente, algunos extractos que reflejan esa situación.

implementar directrices y programas estandarizados, cuando las particularidades son bastantes del contexto de cada institución... por ejemplo, con pruebas nacionales y así, verdad, tenemos que cerrar a las 10 de la noche y a las 5 y media de la mañana estamos saliendo de la casa porque hay que entregarlas a las 7 de la mañana” (Director CAN, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

Porque debe existir –a mi pensar– una adecuación de los horarios... Hay siempre un sacrificio de nuestro tiempo libre, para poder sacar adelante la institución (Directora CAN, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

somos diferentes y somos tratados de una manera igual. Entonces deberían de establecerse todos estos elementos diferenciadores a la hora de tratar tanto a la población como a la gestión administrativa que realizamos nosotros en Dirección, para el cumplimiento tanto de la parte administrativa como del proceso educativo (Directora CAN, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

Las declaraciones dejan al descubierto que los funcionarios de estas modalidades siempre se ven obligados a realizar gestiones administrativas de día, y este tiempo no se les reconoce; quiere decir que, en sana teoría, destinan su tiempo de descanso a estar gestionando trámites. Es clara la necesidad de que el sistema analice y tome conciencia de las características de este tipo de modalidades, para realizar ajustes en muchos de los procesos de gestión administrativa, de manera que sean compatibles con los horarios y naturaleza de este tipo de instituciones, garantizando el respeto a su dinámica particular.

4.3.3.6. Comunicación, negociación y coordinación

Desarrollar procesos de comunicación asertiva y efectiva se figura como un gran desafío para las personas directivas y su personal administrativo, porque de ello depende la posibilidad de establecer negociaciones y coordinaciones estratégicas para el buen funcionamiento de la institución. Al parecer, este desafío toma especial relevancia al momento



de coordinar y negociar con la persona directora del centro educativo diurno con quien comparten instalaciones. Así lo manifiestan algunas personas informantes en las siguientes opiniones:

Esa comunicación que tenemos que tener entre ambos directores es a veces complicada, por más que haya una buena relación, verdad. Porque cuesta, cuesta coordinar dos instituciones de esa forma (Director CAN, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

si usted no tiene una buena comunicación con el director del cual es la infraestructura, verdad, ahí se te va a dificultar todo (Orientador CINDEA, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

A pesar de que tenemos nuestros presupuestos independientes, pues también tenemos que coordinarnos en la ejecución de ellos, al menos en lo que es la parte de infraestructura, verdad, y de servicios, porque tenemos que, diay, velar por el bien de las dos instituciones, verdad, al compartir una misma planta (Director CAN, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

Lograr configurar procesos de comunicación y colaboración saludables viene a garantizar mayores y mejores oportunidades de acceso a la infraestructura y equipamiento de la institución. De este modo, se puede ofrecer un mejor servicio a la población estudiantil para fortalecer sus procesos de aprendizaje.

4.3.3.7. Ambigüedades estructurales y organizacionales que se dan en la práctica

Para que una institución pueda funcionar de manera óptima y coordinar de forma efectiva todo su accionar, deben estar claras su estructura jerárquica y organización interna. Esto debe visualizarse tanto en su normativa como en las prácticas cotidianas de sus integrantes. En función de las opiniones ofrecidas por personal de CONED participante del grupo focal, lo anterior supone un legítimo desafío para su gestión administrativa, dado que en lo cotidiano experimentan situaciones de poder y confusiones en lo referente a organización y funciones que les dificultan el ejercicio pleno de autonomía y gobernanza en su gestión.

Según las políticas de desarrollo de CONED, las sedes universitarias facilitarán su desarrollo, y para ello asignarán una persona asistente que estará bajo la supervisión administrativa del jefe de sede y la autoridad funcional del director o directora de CONED. En consecuencia, el equipo directivo dice experimentar dificultades en su accionar, dado que deben atender lineamientos y directrices de ambas partes que, en ocasiones, son opuestas:



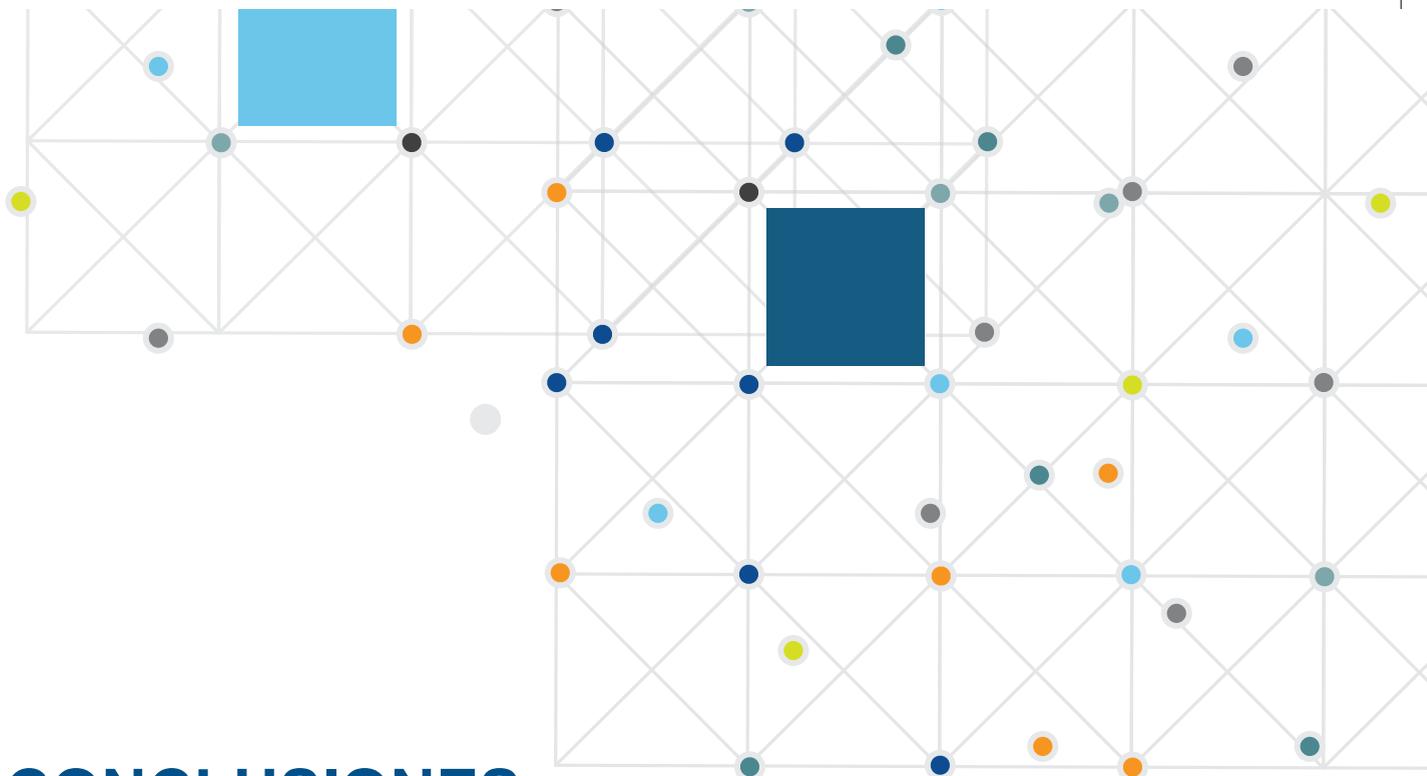
Hay concentración de poder, y el poder no debería estar concentrado en una sola oficina... También estamos supeditados a los centros universitarios; que no quiero que se... desligarnos de los centros universitarios, pero también tenemos ootro jefe más... No es que yo no quiera tener dos jefes, ni tres, ni cuatro, ni cinco, sino que debe haber... una buena estructura de puestos en CONED. Porque entonces yo tengo que darle explicaciones a uno, después a otro; y si al otro no le parece, hay un problema con el otro (Coordinador CONED, comunicación personal, 22 de noviembre 2021).

hay algunas sedes donde los administradores también son jefes. No está tipificado, porque ya busqué en todo el manual, en todo todo lo que es tipificación de puestos, y no está tipificado. Pero aun así se les ha permitido (Coordinador CONED, comunicación personal, 22 de noviembre 2021).

Además de lo anterior, manifiestan la necesidad de que se estudien y redefinan los puestos de las personas que laboran para CONED:

nos urge... un replanteamiento sobre el manual de puestos de cada uno de nosotros (Asistente CONED, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

La eficiencia administrativa y el normal desenvolvimiento de las relaciones laborales debe garantizarse desde una definición clara de su estructura orgánica, que delimite las autoridades superiores, el tipo de autoridad y las funciones. Estas deben ser de conocimiento y acatamiento de todas las personas involucradas, para un sano ejercicio de sus labores por el bien de la institución.



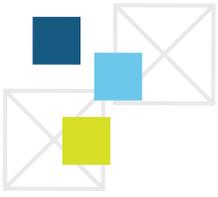
■ V. CONCLUSIONES

Conclusiones por dimensión:

En términos de la **dimensión comunitaria**, la perspectiva tanto de las personas directoras consultadas como de la muestra docente encuestada permiten evidenciar que en las distintas modalidades EPJA prevalece un reconocimiento de la importancia de mantener prácticas de gestión comunitaria como parte de la administración de los centros educativos. Desde el discurso de los actores educativos consultados se observa el peso que se da a la gestión comunitaria como un eje central en el logro de procesos de inclusión educativa; en ese sentido, las modalidades educativas analizadas en esta investigación se caracterizan por ejecutar prácticas de gestión comunitaria orientadas, principalmente, a comprender el contexto de los centros educativos a fin de definir acciones socioeducativas que permitan subsanar las necesidades de las comunidades, con previa revisión de las situaciones particulares que se dan en los diversos contextos sociales alrededor de los centros educativos.

Comparativamente se puede establecer que existen algunas diferencias en la gestión comunitaria que se ejerce en las modalidades EPJA, y el énfasis que dan unas y otras a las acciones concretas es variable. Así, mientras modalidades como el CONED priorizan la construcción conjunta de proyectos socioeducativos o la realización de actividades de proyección, el CAN y el IPEC otorgan mayor énfasis a las acciones de inclusión de poblaciones vulnerabilizadas y a la resolución de necesidades de las comunidades. Por su parte, la modalidad CINDEA prioriza la gestión con las diferentes instituciones presentes en la comunidad.

Ahora bien, el diálogo con las personas directoras también permite evidenciar que, indistintamente de la modalidad, persisten diversos factores internos y externos que vienen a



limitar el alcance de los procesos de gestión comunitaria. Entre estos se señala la escasez de recursos tanto a nivel humano como económico; por ejemplo, la ausencia de personal de orientación y/o psicología en los centros educativos y la falta de apoyo para realizar mejoras en la infraestructura.

En esa misma línea, se subrayan como un reto los recortes de lecciones, los cuales vienen a disminuir la oferta y la continuidad de los servicios que se dan a las comunidades. Además, se señala como factor limitante, a nivel de la estructura del MEP, la falta de departamentos de apoyo y capacitación que atiendan en horarios nocturnos, ya que esto implica que sean las personas directoras de las modalidades EPJA quienes extiendan sus jornadas laborales para poder subsanar todas las responsabilidades de gestión que les son asignadas.

Si bien las diferentes modalidades mantienen en común un claro reconocimiento del valor de la gestión comunitaria para el desarrollo de las comunidades, todos estos factores inciden de forma negativa en la proyección de la gestión que pueden realizar las personas directoras; de ahí que resulte coincidente que, en la mayoría de modalidades, acciones como el incentivo de relaciones con otras organizaciones, el acercamiento entre el estudiantado y los espacios laborales y la rendición de cuentas se presenten como prácticas que aún son débiles. Los directores se enfrentan al reto de una adecuada gestión comunitaria con recursos humanos y económicos cada vez más limitados.

Por otra parte, ha resultado interesante el recuento de desafíos que en la **dimensión curricular** externaron los participantes del estudio. Debe subrayarse que, a nivel del cuestionario, por razones evidentes se registraron respuestas más claras y precisas sobre la temática de la gestión curricular, en comparación con las entrevistas y los grupos focales. En las técnicas de recogida de datos cualitativos, se evidenciaron confusiones conceptuales de parte de las personas informantes sobre los principios propios de la gestión curricular, que podrían considerarse normales, pero que convendría valorar para efectos de futuras capacitaciones e iniciativas de educación continua.

Para el caso del cuestionario aplicado, quedó clara la preeminencia que conceden las respuestas a las prácticas que garanticen la debida aplicación de las actuales políticas educativa y curricular, además del cumplimiento de los principios mismos de la educación de jóvenes y adultos. Tendencia muy propia de los entornos educativos donde prevalece un modelo de diseño y desarrollo curricular tecnocrático-tradicional. Del otro lado de la moneda, recibieron puntuaciones más bajas los elementos que se identifican con modelos de gestión curricular más práctico-deliberativos, como el caso de la planeación curricular institucional.



Por lo tanto, queda claro el reto para las autoridades educativas de ir generando condiciones que, en un nivel tanto administrativo como académico, puedan instaurar de forma paulatina modelos de gestión curricular más propicios para los tiempos actuales, por su fundamento en la descentralización, deliberación, democratización y contextualización en la toma de decisiones.

Sobre las respuestas recolectadas de las técnicas cualitativas, pese a las confusiones conceptuales de los informantes, sí se identificaron desafíos significativos que deben valorarse para mejorar la gestión curricular en las modalidades del DEPJA. Hay que subrayar que la mayoría corresponde a problemas actuales; a criterio de las personas participantes, en su resolución estaría el reto para alcanzar la mejora.

Concretamente es preciso superar el modelo de gestión curricular vigente, centralizado, vertical, autoritario. También el desarrollo de mayor capacitación profesional. El mejoramiento de las condiciones laborales del personal tanto docente como administrativo. Ni qué decir de la superación de carencias en infraestructura. La atención de las particularidades de los estudiantes pareciera ser un tema urgente según lo comentado, lo mismo que la necesidad de alcanzar un mayor compromiso de los docentes.

Desde una visión más prospectiva, buscando quizás mejorar la calidad educativa del DEPJA y acercarse más a su misión en el ámbito de la gestión curricular, destacaron desafíos como lograr la aplicación más efectiva de los principios propios de la andragogía. El desarrollo de competencias digitales, por medio de la implementación de las TIC y prácticas propias de la educación virtual. Y, por supuesto, la implementación del enfoque curricular de las habilidades que en la actualidad promueve el MEP en todo el sistema educativo.

Queda clara la crisis que atraviesan las modalidades de la EPJA en el plano de la gestión curricular. Una crisis caracterizada por variables de carácter material, como las limitaciones en infraestructura. También otras de naturaleza administrativa, como lo refleja el modelo de desarrollo curricular tecnocrático. Y otras más pedagógicas, como el caso del desconocimiento que presenta el personal docente en materia andragógica. Pero, en general, nada ensombrece la pertinencia social y cultural de estas modalidades educativas, su rol clave en la sociedad costarricense y la urgencia de que sus problemáticas sean atendidas en el corto plazo.

Finalmente, desde la **dimensión administrativa** se considera que el ejercicio del liderazgo y la comunicación asertiva y efectiva son dos habilidades prioritarias que se requiere fortalecer en el personal directivo que labora en EPJA. Hay una latente necesidad de que



los responsables de la gestión administrativa de las modalidades en estudio se preparen, comprendan e implementen las prácticas de observación, acompañamiento y retroalimentación, para propiciar mejores condiciones y apoyos al personal con miras a la mejora de los procesos administrativos y académicos.

Por otro lado, reparar en los equipos directivos para implementar prácticas estratégicas como el establecimiento, monitoreo y evaluación de indicadores de gestión educativa es fundamental para potenciar una administración más eficiente y efectiva en favor del proyecto educativo dirigido a las poblaciones jóvenes y adultas. En función de las prácticas de gestión administrativa que realiza el personal directivo, los CINDEA parecieran requerir más apoyo y procesos de capacitación que las restantes modalidades, con ánimo de fortalecer las prácticas que ya ejecutan y potenciar aquellas que se muestran débiles o que del todo no se realizan.

Para incrementar la calidad educativa de las modalidades EPJA resulta crucial que el sistema central valore en todos sus extremos las particularidades que presentan. Ha quedado claro que es contraproducente seguirlas homologando con las modalidades diurnas, así como la necesidad de realizar cambios en el estilo de gestión administrativa que desde la institucionalidad se impone. Decidir atender los desafíos “añejos” que reportan las personas funcionarias de estas modalidades desde hace décadas es prioritario para lograr garantizarles condiciones óptimas a las personas jóvenes y adultas, que coadyuven a propiciar mayores y mejores oportunidades para acceder a condiciones laborales dignas y a una mejor calidad de vida.

El presupuesto, el talento humano, la infraestructura y el equipamiento asignados para el funcionamiento de estas modalidades siguen siendo precarios frente a la demanda real y a la educación inclusiva, equitativa y con calidad que exige la política educativa nacional e internacional.

Las características sociales, económicas y educativas de la población joven y adulta que se atiende demandan una gran diversidad de apoyos, que van desde lo educativo hasta algunos de índole más social –como es el caso de las guarderías–, y lamentablemente ni las personas directivas ni los equipos administrativos tienen la capacidad instalada en estas instituciones para proveerlos.

El impacto que ha sufrido el ámbito educativo a raíz de la pandemia de los últimos dos años ha venido a acrecentar las dificultades y limitaciones que históricamente han inhibido el pleno desarrollo del potencial de estas modalidades.

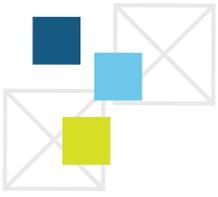


¿Qué desafíos se presentan para la EPJA desde la gestión?

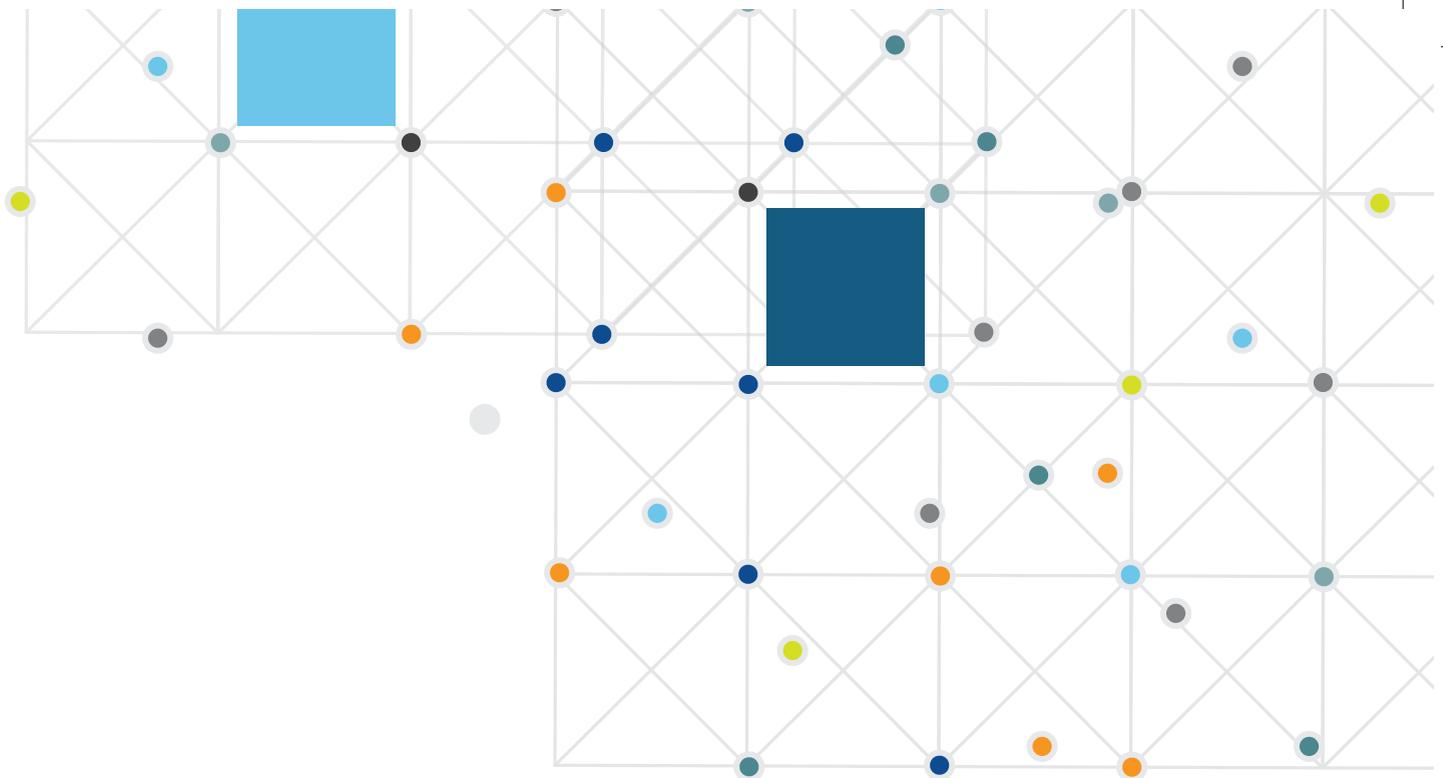
A manera de síntesis global y considerando al presente estudio general desde el campo de la gestión educativa, se presenta una serie de desafíos que se evidencian con los indicadores sociales nacionales:

- Las condiciones sociales, estructurales y del personal de las modalidades EPJA presentan profundas contradicciones para las poblaciones que atienden. Es necesaria la conformación de políticas educativas integrales que satisfagan los elementos descritos.
- Es indiscutible la brecha existente entre la gestión, los procesos formativos y los contextos comunitarios en materia de coordinación y atención en las modalidades de EPJA. A pesar de esfuerzos en las dimensiones analizadas, la articulación desde el ámbito clave de la gestión es limitado. Es necesaria una transformación desde la gestión central del sistema, las estructuras medias y propiamente las instituciones EPJA, con el objetivo de priorizar necesidades, contextualizar el currículo y establecer estrategias pertinentes que generen oportunidades y una educación como derecho y sinónimo de movilidad.
- La gestión educativa, como ámbito relevante para el éxito o fracaso de los procesos educativos, requiere de políticas en materia de educación de personas jóvenes y adultas, para contar con los recursos, el personal y los mecanismos de comunicación efectivos a la altura de las demandas de las diversas poblaciones atendidas.
- Es evidente la demanda por articular una EPJA con prácticas de gestión organizativa, curricular y comunitaria propias, distintas de otras modalidades. Con sistemas de evaluación, planificación y seguimiento distintos y representativos de los grupos que se atienden.
- Los perfiles profesionales, tanto de los directivos escolares como de los docentes e instancias de apoyo del conjunto del sistema alrededor de las EPJA, demandan un acompañamiento, capacitación y priorización de acciones educativas para dar respuestas pertinentes a lo organizativo, curricular y contextual comunitario. En general, ampliar los medios e instituciones que apoyan a las modalidades EPJA.

La realidad costarricense requiere una política en materia de educación de personas jóvenes y adultas, que no se ha logrado consolidar en virtud de la desigualdad generada desde



la reforma estatal de la década de los ochenta del siglo XX, hasta los recortes recientes en presupuestos educativos que han generado una mayor exclusión. Un dato contundente es que para 2021, según el INEC, más de un millón cien mil personas no contaban con primaria y secundaria completa. La realidad muestra la urgencia de avanzar a una política clara en materia de EPJA y, dentro de esta, profundizar el desarrollo de prácticas de gestión efectivas y contextualizadas.



VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, Y. (2013). La gestión de la institución educativa y su vínculo con la comunidad. *Gestión de la educación*, 3(1), 83-124. <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/13106/10638-15495-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alvarado, M., Cortés, P., Flores, T., Salazar, C., Tercero, J., Villalta, W. y Díaz, A. (2008). *El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA)*. [Informe nacional]. MEP.
- Andere, E. (2017). *Director de escuela en el siglo XXI: ¿Jardinero, pulpo o capitán?* Editorial Siglo XXI.
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos: una identidad en construcción*. Editorial Noveduc.
- Casassus, J. (1999). *Marcos conceptuales de la gestión educativa: En busca del sujeto*. UNESCO/OREALC.
- Castro Rubilar, F. I. (2003). El discurso y la acción de la gestión escolar y de las prácticas curriculares: una mirada investigativa en tiempos de reforma. *Praxis educativa*, 7(7), 8-15.
- Castro Valverde, C. (2013). Desempeño de la educación general básica y el ciclo diversificado en Costa Rica [Ponencia]. *Cuarto Informe del Estado de la Educación*. PEN/CONARE. https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/841/868.%20Desempe%C3%B1o%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20general%20b%C3%A1sica%20y%20el%20ciclo%20diversificado%20en%20Costa%20Rica_IV%20Informe%20Estado%20de%20la%20Educaci%C3%B3n_Libro%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y



- Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar (2019). *Buenas prácticas de liderazgo pedagógico. 10 herramientas para impulsar la mejora escolar*. PUCV. <https://acortar.link/txyU9o>
- Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (2021). *Plan de desarrollo 2012-2025* [Informe]. Colypro.
- Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (2016). *Informe final sobre la educación para jóvenes y adultos: primeros acercamientos a las realidades en sus respectivas modalidades*. Colypro.
- Consejo Superior de Educación (2017). *Reflexión sobre la EPJA en Costa Rica y formulación de propuestas técnicas para el mejoramiento de la educación de personas jóvenes y adultas*. CSE.
- Di Pierro, M. C. (2018). Desafíos de las políticas públicas para el aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. *Decisio*, No. 50, mayo-agosto. <https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio-50/decisio-50-art01.pdf>
- Galeano, M. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa*. La Carreta Editores.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Iglesias, E., Sánchez C. & Castillo, S. (2017). La dimensión comunitaria como factor de prevención del abandono escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1). 214-225. <https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/184/94>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC] (2019). Encuesta Nacional de Hogares ENAHO. <https://www.inec.cr/sistema-de-consultas>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. INEE.
- Ledesma, M., Torres, F. & Sánchez, S. (2020). Gestión comunitaria educativa en un contexto de enseñanza no presencial por la emergencia sanitaria. *Llamkasun: Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, 1(3), 02-18. <https://doi.org/10.47797/llamkasun.v1i3.19>
- Levy, R. (2021). *Rediseño del instructivo para la apertura de especialidades técnicas en los centros integrados de educación de jóvenes y adultos (CINDEA). Propuesta dirigida hacia el CINDEA de Coronado en el periodo 2021*. [Tesis de maestría]. Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- López, F. (2020). *El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias*. Narcea.



- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 147-158. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100008>
- Luna, E. P. & Carreño, J. S. (2007). Episteme curricular y socio-investigación del conocimiento. *Laurus*, 13(24), 195-214.
- Mayer, L. & Cerezo, L. (2016). ¿Quiénes se fueron? Aproximaciones a los motivos de abandono de un programa de apuntalamiento a las trayectorias educativas de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33160>
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2018). *Actualización del Plan de Estudios de Educación de Adultos en sus ofertas educativas convencional y emergente*. DEPJA. http://www.ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/actualizacion_plan_estudios_educ_adultos2018.pdf
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2000). *Directrices y lineamientos para las modalidades de educación de personas jóvenes y adultas*. DEPJA.
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc] (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. CPEIP. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Misrilis, G. (2009). Deudas y desafíos en la educación de jóvenes y adultos: una mirada desde un enfoque político-didáctico. <https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Deudas%20y%20desaf%C3%ADos%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20j%C3%B3venes%20y%20adultos%20Misirlis.pdf>
- Molina, Z. (2015). *Fundamentos de currículum*. EUNED.
- Moreno, J. (2000). Modelos de corte práctico y deliberativo: descripción y balance crítico. En: J. M. Escudero (ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 123-144). Editorial Síntesis.
- Pérez Payrol, V. B. & Baute Rosales, M. (2018). *Gestión educacional y experiencias educativas*. Editorial Universo Sur.
- Pita-Torres, B. (2020). Políticas públicas y gestión educativa. *Civilizar*, 20(39), 139-152.
- Pitluk, L. (2016). *La gestión escolar: el desafío de crear contextos para hacer y estar bien*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones



- Pozner, P. (2000). *Gestión educativa estratégica*. IIPE.
- Pozner, G. (2007). *Análisis de currículo*. McGraw-Hill.
- Quintana-Torres, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9067/4869>
- Ramírez, M. R., Vargas, C. & Quesada, J. (2017). Acercándonos a la educación para jóvenes y adultos desde espacios de diálogos abiertos. Situaciones críticas y estrategias de acción desde la población docente, 2016. *Aportes a la discusión*, 15(1). https://www.colypro.com/wp-content/uploads/2021/10/Publicacion-art.rev_-academica-EPJA-resultados-de-investigacion.pdf
- Ramírez Solís, C., García Ramírez, E., & Cruel Angulo, J. (2017). Gestión educativa y desarrollo social. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 378-390.
- Rivas, J. El enfoque mixto en los procesos de investigación. Universidad Nacional Abierta. <https://es.scribd.com/document/408209048/enfoque>
- Rodríguez, Á. (2019). *Liderazgo en la gestión de las organizaciones escolares: transiciones paradigmáticas de la gestión educativa*. Editorial Unimagdalena.
- Solano, A., Monge, I., Bolaños, O., Vargas, C., Ramírez, R. & Quesada, J. (2020). *Construcción de indicadores para la gestión administrativa y curricular de centros educativos para el mejoramiento del desempeño educativo*. Colypro. https://www.colypro.com/wp-content/uploads/2021/10/Informe_gestion_indicadores_administrativa_y_curricular_de_centros_educativos.pdf
- Torres, A. (2017). *Gestión educativa y su influencia en el rendimiento académico, a nivel de bachillerato, del estudiantado de undécimo año del Colegio Nocturno de Palmares, períodos 2015-2016* [Trabajo final de graduación para optar por el grado de licenciatura en Administración Educativa]. UNED.
- UNESCO (s.f.). Temas. *GEM Report. SCOPE*. <https://www.education-progress.org/es/articles/access/>
- UNESCO (2017). La pobreza en el mundo podría reducirse a la mitad si todos los adultos terminaran la educación secundaria. <https://es.unesco.org/news/pobreza-mundo-podria-reducirse-mitad-si-todos-adultos-terminaran-educacion-secundaria>



UNESCO (2016). *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Informe regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de seguimiento a CONFINTEA V, Bangkok, septiembre de 2003*. OREALC/UNESCO.

Viquez, E. (2017). *Propuesta de capacitación que desde la gestión educativa estratégica promueva la formación del personal docente y técnico-docente mediante la adquisición de habilidades profesionales que coadyuven al fortalecimiento de la dimensión andragógica-curricular en el colegio nocturno*. [Trabajo final de graduación para optar por el grado de licenciatura en Administración Educativa]. UNED.

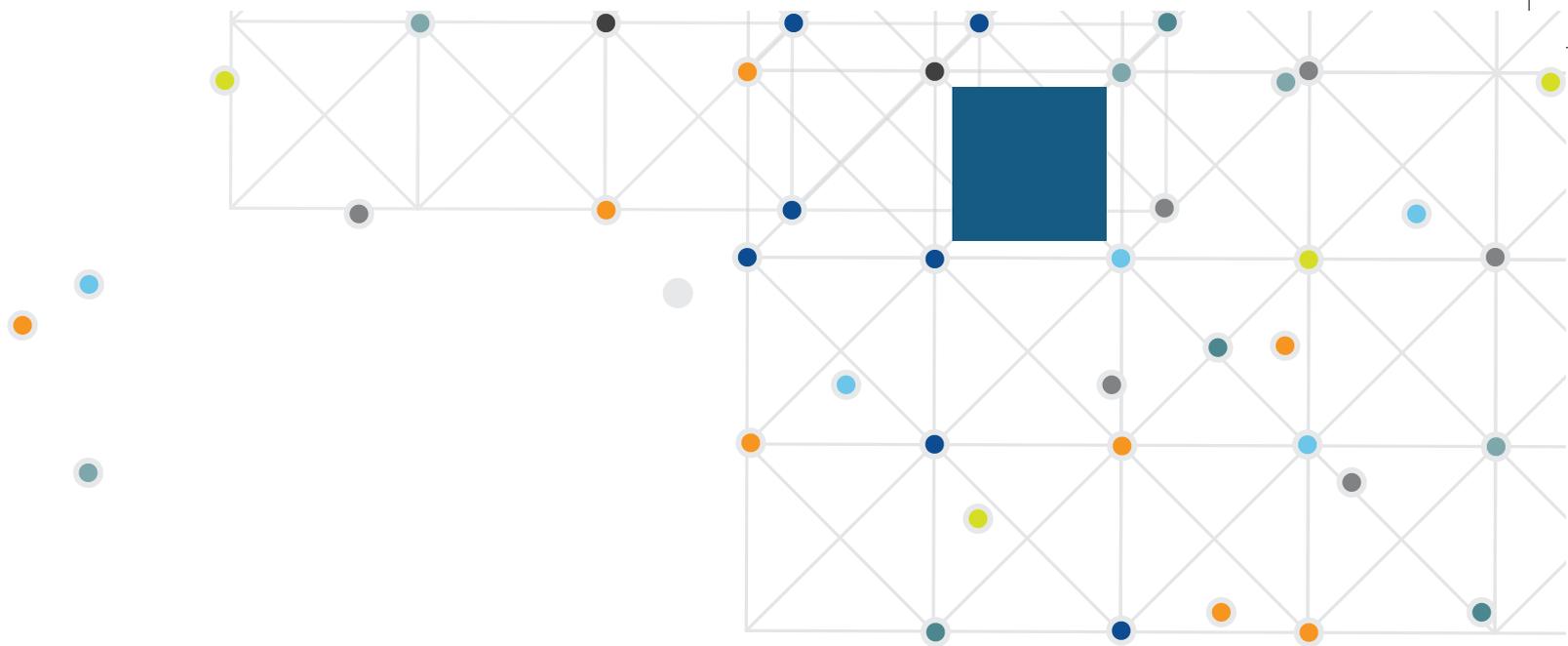
Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F. & Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática.

Psicoperspectivas. Individuo y sociedad, 14(2), 96-108. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/445/420>

Yela, B., Grijalba, R., Achicaiza, N. & Ramírez, B. (2014). Características de la gestión con la comunidad para una institución educativa que atienda la diversidad. *Plumilla Educativa*, 13(1), 230-249. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.13.409.2014>







Universidad Estatal a Distancia
Vicerrectoría Académica
Escuela de Ciencias de la Educación
Carrera Administración Educativa



Colegio de Licenciados y Profesores en Letras,
Filosofía, Ciencias y Artes Costa Rica
Área de Investigación de la Calidad Educativa
Departamento de Desarrollo Profesional y Humano
Teléfono 2437-8800
www.colypro.com